



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 28 de julio, 2021]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 5, Núm. 2, agosto-diciembre 2021, págs.92-120

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 03 de febrero, 2021

Fecha primera revisión: 19 de marzo, 2021

Fecha segunda revisión: 05 de abril, 2021

Fecha tercera revisión: 22 de abril, 2021

Fecha de aceptación: 29 de abril, 2021

Publicada: 01 de agosto, 2021

Creación autobiográfica en contextos literarios escolares: una propuesta de lectura y escritura para la justicia educativa

Ricardo Sánchez Lara

Dirección de Docencia, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile

Magíster en Educación, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile

E-mail: rsanchezl@ucsh.cl

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

Macarena Silva Contreras

Escuela de Pedagogía en Castellano, Universidad Católica Silva Henríquez,

Santiago de Chile

Doctora en Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile

E-mail: msilvac@ucsh.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8814-4505>

Resumen

El contexto en el cual surge este artículo corresponde a la constatación teórica y empírica de que las prácticas de lectura y escritura literaria que ocurren en los escenarios educativos, en general, tienden a la instrumentalización de sus fines y sentidos, convirtiéndose en disposiciones muchas veces de exclusión. Con la finalidad de aportar a la subversión de este panorama, el texto se propone, como objetivo primario, presentar un ciclo

didáctico de creación autobiográfica que permita repensar tanto la lectura como la escritura literaria, a partir de la relevación de la subjetividad como participación legítima, todo con el explícito propósito de contribuir a las discusiones pedagógicas de y para la justicia educativa. Siguiendo una lógica documental-cualitativa, se revisaron obras de la teoría y de la crítica literaria, así también publicaciones científicas que ponen en primer plano la relación entre educación literaria y justicia educativa, para establecer un marco conceptual regulatorio que se tradujo en una propuesta didáctica de cinco fases pensada desde la revitalización del género autobiográfico como catalizador de experiencias estéticas. Entre los resultados de esta propuesta destaca una secuencia, ni prescriptiva ni estática, que, con la justicia como sustrato, sugiere: 1.- autobiografiar incidentes críticos; 2.- leer autointerpretativamente las expresiones del yo; 3.- catalizar otras escrituras; 4.- generar dinámicas lectoras para y con los otros y, 5.- configurar relaciones dialógicas con otras obras que emerjan como consecuencia de la experiencia didáctica.

Palabras-clave: *justicia educativa; educación literaria; autobiografía; lectura literaria; escritura literaria.*

Autobiographical creation in school literary contexts: a reading and writing proposal for educational justice

Abstract

This article arises from the theoretical and empirical verification that the practices of literary reading and writing in educational settings, in general, tend to instrumentalise their purposes and meanings, often becoming provisions of exclusion. With the aim of contributing to the subversion of this panorama, the text proposes a didactic cycle of autobiographical creation that allows us to rethink literary reading and writing, based on the understanding of subjectivity as legitimate participation, all with the explicit purpose of contributing to the pedagogical discussions of and for educational justice. Following a documentary-qualitative logic, works of literary theory and literary critique were reviewed, as well as scientific publications that foreground the relationship between literary education and educational justice, in order to establish a regulatory conceptual framework that resulted in a five-phase didactic proposal based on the revitalisation of the autobiographical genre as a catalyst for aesthetic experiences. The results of this proposal include a sequence, neither prescriptive nor static, which, with justice as a substratum, suggests: 1. writing autobiographies about critical incidents; 2. reading expressions of the self in a self-interpretative way; 3. catalysing other writings; 4. generating reading dynamics for and with others; and 5.

configuring dialogical relationships with other works that emerge as a consequence of the didactic experience.

Keywords: *educational justice; literary education; autobiography; literary reading; literary writing.*

Introducción

Las disposiciones tecnificadas del discurso literario escolarizado han promovido, en general, una crisis de representación, deliberación y participación, específicamente en sus prácticas lectoescriturales, las que dan cuenta de la instrumentalización de sus operaciones como correlato de una racionalidad de control basada en la generalización de significados y en múltiples disposiciones de exclusión (Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2021). En efecto, y si bien se ha asumido que el proyecto contemporáneo de lectoescritura supone “culturación” y “alfabetización”, en esta empresa no solo se han impuesto lógicas instrumentales, sino que, además y como se decía, se han generado saberes y haceres que reproducen mecánicas de marginación. Al respecto, Ocampo y López-Andrada, señalan:

La lectura tiene como misión enseñar a decodificar el mundo que se habita, en contraposición, la escolarización se esfuerza irrestrictamente, por vincular a un amplio colectivo de estudiantes a un mundo que no pertenecen, mediante una metáfora de ampliación de oportunidades y de fortalecimiento del destino social que no hace otra cosa que acumular el estigma. Si bien, es necesario aumentar los niveles de culturización, es también oportuno evitar reproducir silenciosamente la lógica instrumentalización. En esta mirada, solo se comparte un mundo a través de acciones específicas, incapaces de reducir las barreras simbólicas y las objeciones de clase presentes en la escolarización y la articulación actual del derecho a la lectura (2019, pp. 87-88).

Visto el fenómeno lectoescritor literario en la racionalidad técnica de los discursos educativos¹, constatamos la presencia de dos dimensiones

¹ La noción de racionalidad técnico-lectora dominante encuentra antecedente en las concepciones de conocimiento e interés expuestas por Habermas (1982). Para el filósofo y sociólogo alemán, los macropropósitos sociales expresados como fines son clasificables en tres racionalidades paradigmáticas: técnicas, prácticas y críticas. En la primera racionalidad (técnica), es decir, a la que se hace referencia como paradigma lector escolar, se pretende el control del medio a partir de una concepción objetiva y universal de los significados (de ahí la anulación de los observadores en las dinámicas relacionales que presuponen la independencia de quienes leen con los significados posibles). De manera concreta, en el interés técnico lector se establecen procedimientos previos a los lectores (en tanto realidades

ideológicas y políticas imposibles de ignorar: la desubjetivación en la construcción de significados y la inexistencia de una participación legítima. La noción de desubjetivación en la construcción de significados remite, histórica y occidentalmente, a lo que Horkheimer y Adorno (1998) entienden como consecuencia epistémica de la Ilustración europea, es decir, la aniquilación de los sujetos y sus relatos como portadores de una mitología acientífica. Para Dussel (1998), Quijano (2000) y Escobar (2003), en el concierto latinoamericano, la anulación mitológica de lo subjetivo se traduce a la simplificación de los procesos constructivos de sentidos, usos y significados, dentro de una matriz de colonialidad cuyos alcances constriñen el ser, saber y hacer de las comunidades desplazadas por los grades relatos de poder. La ilegitimidad de la participación, por su parte, se manifiesta en lo que Hart (1993) entiende como disposiciones manipuladas, decorativas o no informadas que, en definitiva, implican no cuestionar los quiénes de la participación, los para qué, sus condiciones políticas y los límites de su representación, generando inautenticidad participativa (Anderson, 2001) y/o exclusión del aprendizaje como hacer, decir y estar de la experiencia (Booth y Ainscow, 2011).

Volviendo al terreno de este artículo, y aceptando que la lectoescritura literaria ha sido objeto de discusión desde la Educación Literaria, es decir, desde el sistema de teorizaciones y disposiciones didáctico-metodológicas que median, generan, organizan y problematizan los procesos tanto de lectura como de escritura literaria escolar (Illas, 2014, 2017), y pese a que sus inquietudes han desplazado el conocimiento sobre obras y el análisis de textos y contextos para situarse en la creación e interpretación (Colomer, 2014; Cuesta, 2013; Dueñas, 2013; Munita, 2017), puede afirmarse que las ocupaciones por analizar y proponer disposiciones didácticas que revitalicen la subjetividad y la participación como expresiones legítimas de conocimiento no han sido profusamente abordadas. A partir del escenario expuesto y considerando la importancia y potencialidad que ciertas herramientas de la creación autobiográfica podrían tener en la mencionada revitalización de la subjetividad como acto legítimo de construcción de saberes, nos planteamos una interrogante central: ¿cómo repensar los encuentros literarios en el contexto de la justicia educativa?

Preliminarmente (luego será desarrollado y profundizado), se entenderá la justicia educativa como un constructo descriptivo, explicativo y crítico de las condiciones de desigualdad e inequidad del sistema educativo, así como un constructo proyectivo que pretende, con perspectiva de futuro, eliminar las barreras de exclusión en los niveles didácticos, curriculares y políticos del sistema educacional, amparándose en lógicas posdistributivas

transaccionales) que permiten elaborar sentidos y controlar, de este modo, la producción de saberes.

que, al exceder las premisas de mero ingreso, compensación y permanencia, focalizan su mirada en el reconocimiento de las diferencias y en los mecanismos de participación para el aprendizaje (Montané, 2015; Aguilar Nery, 2016; Montes y Parcerisa, 2016).

Dicho todo lo anterior, asumimos que el objetivo del artículo es proponer un ciclo didáctico de creación autobiográfica que permita repensar la lectura y la escritura como prácticas que releven la subjetividad bajo premisas de participación legítima, con la finalidad de aportar en las discusiones pedagógicas de y para la justicia educativa. De manera específica, pretendemos discutir la lectura como acción de autointerpretación y deliberación, así también, caracterizar la experiencia autobiográfica como una invención² que subvierta la desubjetivación mediante la construcción de significados escriturales.

Método

Este trabajo persiguió una lógica documental-cualitativa de cuatro fases. En la primera, se revisaron dos obras centrales de la teoría literaria con la finalidad de discutir los marcos definitorios de la 'literariedad' (*¿Qué es la literatura?* (Eagleton, 2009); *¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?* (Culler, 2010)). Posteriormente, se analizaron textos de referencia crítica que operan como base teórica del desarrollo escritural autobiográfico, con el propósito de identificar la secuencia temporal y los hitos que permiten situar la escritura de autobiografías en el llamado 'giro subjetivo'.

² El concepto invención corresponde a una posibilidad de escritura que desborda la creación. Para autores como Maite Alvarado y Sergio Frugoni, la creación no supone, necesariamente, movimientos retóricos que impliquen desplazamientos escriturales situados en algún género discursivo, por lo tanto, crear a través de la palabra se ampliaría a cualquier evento lingüístico. La invención, en la lógica de los autores mencionados, implica situarse en lo literario como expresión y, partir de ese contexto, proponer gramáticas estéticas vinculadas a consignas que invitan a la producción de eventos retóricos consensualmente considerados literarios. Además de lo dicho, en este trabajo se asume la invención como concepto que especifica la creación literaria debido a un principio epistémico-político: la creación, desde una perspectiva epistemológica, corresponde a cualquier acto discursivo que funda relaciones en la experiencia del vivir; un saludo o un gesto crean una interacción en su emergencia; un mensaje, aun no literario, puede entonces asumirse como creación en la experiencia del habitar la observación. La invención literaria, por el contrario, corresponde a una elaboración recursiva que se moviliza desde reglas consensuales de literariedad y que, por añadidura, suponen un ejercicio estético (de acuerdo con las normas de esteticidad que subyacen en el escenario en que el evento ocurre). El carácter político de la invención literaria, de este modo, alude a las reglas legitimadas en las comunidades donde acontece lo literario como expresión. La escritura literaria escolar, en suma, será una invención posible conforme a sus reglas políticas de actuación; reglas que, sin excepción, están informadas por intereses, ideologías y concepciones de validez que bien pueden anular la heterogeneidad o reconocer la multiplicidad de quienes escriben.

La tercera fase consistió en una revisión de producción científica cuyo fin fue evaluar el estado del arte en torno a la relación entre educación literaria y justicia educativa. En esta búsqueda, se operó con los sintagmas de rastreo [("literary" OR "literature") AND (school* OR educat*)], [("literary" OR "literature") AND ("social justice" OR "educat* justice")] en las bases de datos Scielo, SCOPUS y WOS, teniendo como criterios de inclusión: publicaciones de los últimos cinco años (2015-2020), con acceso libre (gratuito) y delimitadas a los campos educación, ciencias sociales, literatura y humanidades. En torno a este punto, sirva declarar que los hallazgos de la tercera fase no se emplearon, en todos los casos, con fines argumentales de discusión de resultados, sino, más bien, con fines exploratorios para distinguir en las prácticas pedagógicas aquellos espacios susceptibles de ser cubiertos con la propuesta didáctica.

La cuarta y última fase consistió en la elaboración de un ciclo recursivo de producción autobiográfica que, como más adelante se verá, reconoce cinco pasos dentro de una secuencia didáctica no prescriptiva y dúctil para ser recontextualizada en los espacios que se estime conveniente: 1.- La experiencia y la creación autobiográfica; 2.- Las lecturas del yo; 3.- Otras escrituras; 4.- Lecturas para y con los otros y, 5.- Diálogo con otras lecturas.

Desarrollo

Aproximaciones conceptuales

¿Cómo entendemos la literatura?

Frente a la pregunta qué es literatura, coincidimos con Eagleton (2009) y Culler (2010), quienes realizan un análisis de aquellos elementos que han sido identificados con lo literario hasta llegar a respuestas que tienen que ver con demarcaciones histórico-culturales que no solo aluden a las formas de acercamiento y lectura de una obra, sino también a la ideología de las sociedades que las producen y dentro de las cuales circula. En primer lugar, Culler (2010) plantea que tanto textos literarios como no literarios pueden ser estudiados a partir de los mismos métodos y herramientas, sobre todo, porque lo que se denomina 'literariedad' no es una característica exclusiva de los primeros, sino un consenso nacido de lo que llama 'principio de cooperación hiperprotegido', a partir del cual se trataría ciertos textos como literarios dados ciertos procesos de selección que aseguran instancias de validación frente a los lectores, como lo serían, por ejemplo: el que se haya publicado como libro, la existencia de críticas literarias, sus espacios de acceso, su pertenencia al canon y el soporte académico.

Existen, según Culler (2010), cinco aspectos asociados a la 'naturaleza de la literatura' que, si bien parecen pertinentes, a la hora de definirla no resultan adecuados ni estables, pues también los poseen otros textos, tales como la publicidad, los textos de historia, de filosofía, de ciencias, etc. Estos cinco aspectos apuntan a: 1. 'La literatura trae «a primer plano» el lenguaje' (la llamada 'literariedad'), vale decir, lo rarifica a través, por ejemplo, de las mentadas 'figuras literarias'; 2. 'La literatura integra el lenguaje' (a través de su organización semántica, fonética, gramatical y morfo-sintáctica); 3. 'La literatura es ficción' (creación de un mundo que usa elementos de lo referencial para crear un nuevo mundo con sus propias reglas, las que solo operan dentro de los textos y los hacen verosímiles); 4. 'La literatura es un objeto estético' (su finalidad se encuentra en sí misma y no en agentes externos); 5. 'La literatura es una construcción intertextual o autorreflexiva' (las obras literarias se vuelven tal cuando se las compara con obras similares, creadas previamente, lo que le permite al autor y/o al lector una reflexión sobre ella misma).

Por su parte, Eagleton (2009) otorga mayor importancia al contexto social e ideológico en que la obra se produce, pues cualquier texto puede o podría ser leído como literario. El autor parte descartando que la literatura sea una creación ficcional; lo que en una época se trató como un texto histórico hoy puede ser leído como un texto de ficción. Al mismo tiempo se pregunta, si se piensa en la ficción como sinónimo de 'imaginación', "*¿quiere decir esto que la historia, la filosofía y las ciencias naturales carecen de carácter creador y de imaginación?*" (2009, p. 12). De hecho, menciona las etapas del Renacimiento y del Barroco para recalcar que, en dichas épocas, "*la palabra 'novela' se empleaba tanto para denotar sucesos reales como ficticios*" (2009, p.11). Junto a lo anterior, tampoco confía en las posturas de los formalistas rusos y los estructuralistas, donde se afirmó que lo que distinguía a la literatura de otro tipo de textos era su 'extrañamiento' y la forma en que se desviaba de la norma lingüística (la deformación de un lenguaje ordinario por medio de su rarificación y desautomatización). Para el crítico, creer en la existencia de un lenguaje 'normal' se trata de una ilusión, y si bien los formalistas rusos trataron de definir lo 'literario' apelando a los usos especiales del lenguaje que muchos textos literarios utilizan (como el uso de los tropos o las ya mencionadas figuras literarias), estos usos pueden encontrarse en cualquier tipo de texto.

En esta línea también se descarta que una de las características de lo literario sea la ausencia de un fin pragmático, lo que Culler (2010) denominaba 'objeto estético'. Es verdad que existen textos que no fueron creados con fines literarios (como poemas, cuentos, etc.), pero esto no es garante de "*que en realidad vayan a leerse adoptando ese punto de vista*" (2010, p.19), ya que "*algunos textos nacen literarios; y a otros se les impone el carácter literario*" (2010, p. 20). Por lo tanto, para el crítico, no existe nada que "*constituya la*

'esencia' misma de la literatura" (2010, p. 20), ya que la literatura y los aspectos literarios que la conforman no son algo fijo ni tampoco una estructura "*hueca, puramente formal*" (2010, p. 21).

De esta manera, aquello que define lo literario es inestable, alterable temporalmente según vaya cambiando la relación del lector con el texto escrito. Pero aquello alterable, móvil, no puede pensarse desligado del concepto de ideología, definida como aquello que, dicho o creído por los sujetos, "*se conecta con la estructura de poder o con las relaciones de poder en la sociedad en la cual vivimos*" (Eagleton, 2009, p. 27), criterios que, incluso, operan como "*modos, de sentir, evaluar, percibir y creer que tienen alguna relación con el sostenimiento y la reproducción del poder social*" (Eagleton, 2009, p. 27). La literatura no es, en modo alguno, una categoría objetiva ni tampoco aquello que las personas deciden llamar como tal de manera 'caprichosa'. Hasta los mismos juicios valorativos tienen que ver con la ideología social. Así, al hablar de lo literario no se está apelando a gustos personales que lo definen, sino a aquello "*que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder unos sobre otros*" (Eagleton, 2009, p. 28).

Dado entonces que lo literario estaría delimitado por consensos y convenciones sociales atravesadas por discursos de poder, podríamos señalar que la particularidad de la literatura en las instituciones escolares está mediada por condiciones operativas que, a partir de relatos 'didáctico-curriculares', 'dispositivos de validación' y 'repertorios canónicos' configuran sus diseños y sentidos (Sánchez Lara, 2020). Es en ese escenario, y ya transformada en objeto de enseñanza, que la pregunta "qué es literatura" se ve reemplazada por "qué es lo enseñable de la literatura y cuáles son los fines de esa didactización". Por lo tanto, el cuestionamiento supone una distinción entre su condición de explicabilidad y su condición de experiencia: ¿qué es lo explicable, la propia experiencia humana de los textos, la recursividad, los contextos?

En nuestra perspectiva, y más allá de sus posibles rasgos constitutivos, inasibles en esencia, pensar la literatura como sistema ideológico y reflejo especular de la experiencia humana significa e implica posicionarse en la concepción experiencial donde los textos, en tanto productos, inscriben emociones y reflexiones como cuerpos, signos, lugares y deseos que somos nosotros. Si las obras transmiten ideas, afectos y pasiones de los sujetos en relación con los fenómenos de su mundo, ninguna condición de explicabilidad es más significativa que la propia experiencia participativa del lector como autor y como agente de validación (Sánchez Lara, 2019). Así las cosas: la lectura y escritura literaria escolar, en el contexto de una justicia educativa, se corresponden con un encuentro en el que los sujetos fundan relaciones de

sentido con los textos y se reconocen a sí mismos como portadores y creadores de relatos.

¿Cómo entendemos la justicia educativa desde la mirada de la literatura escolarizada?

La justicia educativa emerge como correlato de la justicia social en tanto proyecto económico, ideológico, cultural y político, que acciona y reacciona a la constatación de brechas y desigualdades estructurales e interaccionales, de orden simbólico y material, en las que algunas comunidades, generalmente alejadas de la canonicidad, se ven excluidas. Si bien se ha entendido la injusticia como un problema distributivo de bienes, también es posible concebirla como una tensión respecto a la distribución de oportunidades para el desarrollo de capacidades, más aún, como un problema epistemológico de relaciones de poder y de marginaciones sociolingüísticas, es decir, exclusiones fundadas en las distancias propias de los modos constitutivos de producción discursiva entre las comunidades de uso y las de validación (Sen, 2000; Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Bolívar, 2012; Zavala, 2019).

Aguilar Nery (2016) señala que el concepto “justicia educativa” en Iberoamérica data bibliográficamente de la década del 80 del Siglo XX, aprox., y que deviene de la necesidad de registrar y develar las injusticias imperantes (a nivel estructural) en los diversos sistemas educacionales de la región, describiendo y explicando los estados injustos tanto como orientando las posibilidades de cambio para la construcción futura de sistemas relacionales justos. Para Montes y Parcerisa (2016), estas posibilidades de cambio serán fecundas si las políticas educativas se enfocan más que en la corrección compensatoria de las injusticias materiales, en la identificación y cambio de aquellas dimensiones simbólicas y micropolíticas que operan en los contenidos, las interacciones, las creencias y las experiencias de los agentes educativos. En el mismo registro, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) proponen que una justicia educativa que pretenda la completud deberá operar sobre las injusticias que devienen en la escuela tras hallarse enraizadas en la estructura económica de las sociedades, tanto como obrar transformando las injusticias que derivan del reconocimiento o del estatus social de las diferencias culturales.

De esta manera, y aplicadas a la escuela, las premisas de la justicia social se pueden referir como marcos críticos de regulación y articulación que, según Bolívar (2012), organizan la estructura social y la igualdad de oportunidades ya sea reduciendo las brechas desde la intervención estructural o acomodando los relatos para el desarrollo justo de los aprendizajes diversos. En el cabal reconocimiento de los aportes teóricos de la justicia

social (Nancy Fraser, Martha Nussbaum, Axel Honneth, Iris Marion Young, Amartya Sen, John Rawls), la Figura 1 pretende explicar la vinculación entre los campos conceptuales que permiten, hoy, hablar de la justicia educativo como un proyecto teórico en construcción.

Figura 1. Justicia educativa desde el marco de la justicia social



Fuente: Elaboración propia. La Figura 1 expresa la estrecha relación teórica entre los marcos de referencia de la Justicia Social y su articulación en el campo educativo (relación que, revitalizando la metáfora de la didacta argentina, Alicia Camilloni, se cristaliza como fenómeno *de herencia y de deudas*). Si bien los esfuerzos desde la justicia educativa han pretendido profundizar en las relaciones entre igualdad, equidad e inclusión reconociendo las especificidades de la educación como objeto, es correcto asumir que, aún en plena vigencia, su marco de acción no ha encontrado especificidad y tributa, en la mayoría de las producciones científicas, a alguno de los referentes de la justicia social.

¿Qué tiene que decir la educación literaria y sus despliegues didácticos en este contexto? La investigación reciente demuestra que las prácticas escolares de lectura y escritura literaria están, en su mayoría, tendiendo al compromiso dialógico y creativo, aun cuando sus énfasis didácticos y sus finalidades siguen vinculados a la alfabetización instrumental y al desarrollo de competencias técnicas fuertemente asociadas a la medición estandarizada (Gabrielsen, Blikstad-Balas y Tengberg, 2019; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Martínez León, Ballester Roca y Ibarra Rius, 2018). Si bien hay esfuerzos didácticos diseñados para situar dichas prácticas en escenarios de y para la justicia educativa (Learned, Morgan y Lui, 2019; Marlatt, 2018; Scholes, 2020), la

evidencia sugiere que no son haceres mayoritarios y que, en muchos casos, los diseños riñen con las necesidades sistémicas de emparejar lo literario con lo comunicativo y con lo funcional (funcional, de nuevo, en términos de medición) (Troncoso Araos, 2014; Errázuriz Cruz *et al.*, 2019).

En este contexto, conviene aceptar que las prácticas de lectura y escritura literaria escolarizadas, a propósito de la agenda canónica de comprensión de lectura, la obsesión por su medición y la necesidad de estabilidad entre mercado, escuela y cultura, reproducen, en general, sutiles acciones de marginación (en tanto injusticias educativas). Entre dichas acciones, y como se esbozó, destacamos dos: la 'desubjetivación en la construcción de los significados' y la 'inexistencia de una participación legítima'. Como se adelantó en la introducción, la desubjetivación en la construcción de los significados ocurre en el permanente adiestramiento lector, en la pretensión de controlar la interpretación con reducciones de sentido que se limitan al trabajo con alternativas, con contenidos conceptuales y con la explicación de la obra como objeto que da cuenta de un mundo externo a la observación del estudiantado, pese a que los significados estén siempre ocurriendo y no sean resultado de un proceso lineal ni finito. Significamos en todo momento de la transacción (Rosenblatt, 1996), significamos en la lectura corporal de quien instruye la lectura, en los gestos de los otros, en nuestro propio cuerpo enfrentado a las obras; significamos aún sin obras, pues la construcción de los significados es nuestra estancia permanente (Ingold, 2016). Sin embargo, las prácticas exclusiva y excluyentemente eferentes (Rosenblatt, 1996), es decir, centradas en los contenidos a recuperar y en las relaciones a establecer, reducen el universo significacional y lo restringen a la constatación lineal de aquello que se prediseña para el control, excluyendo las emociones, las múltiples dimensiones interpeladas y la complejidad de quien interpreta.

Esta reducción significacional dialoga con otro principio primario de injusticia: la negación de participación válida, o, como hemos referido, la inexistencia de una participación legítima. Cuando construimos un significado restringido que se controla, participamos de la interacción con las obras sin que se permita, legítimamente, la múltiple significación ni la creación. Se escribe, en general, para la participación en la norma lingüística y se reconoce el derecho a la alfabetización sin que se desarrolle, por ejemplo, la creatividad como aproximación que legitime al estudiantado como constructor de sentidos, imágenes y relatos (Sánchez Lara, 2020).

Según Fraser (2016), para remediar las injusticias es posible desplegar dos tipos de acciones: las 'correctivas' o las 'transformadoras'. Las primeras, solucionan las consecuencias de la desigualdad sin problematizar su origen; las segundas, por el contrario, tensionan las causas y transforman la

estructura de la marginación, o más bien, de las marginaciones. Las prácticas de lectura y escritura literarias escolarizadas que operan correctivamente instruyen la realización de talleres para mejorar la comprensión de lectura (entendiéndola como un estándar que garantiza mínimos de participación social), despliegan baterías inacabables de técnicas lectoescritoras centradas en el contenido y, con ello, reproducen y perpetúan la estabilidad de la exclusión. Las prácticas transformadoras consistirán, a propósito de lo argumentado, en convertir el aula literaria en reunión de autoras y autores que leen para la autointerpretación, la crítica social y el desarrollo de los propios proyectos de creación; en suma, aulas en que se participa como intérprete legítimo y se faculta a la construcción de sentidos literarios múltiples.

Considerando los aportes conceptuales de Bolívar (2012), Nussbaum (2011, 2016) y Fraser (2016), en este trabajo entenderemos como 'prácticas literarias para la justicia educativa transformadora' todas las disposiciones intencionadas que pretendan la supresión de las desigualdades simbólicas mediante el reconocimiento de las y los estudiantes como autores y legítimos portadores del relato, además, aquellas que problematicen y subviertan cualquier barrera que impida tanto la participación compleja como la deliberación en procesos de lectura y escritura literaria. De manera específica, proponemos la necesidad de desarrollar repertorios didácticos que permitan visibilizar y tensionar las injusticias culturales que operan en la lectura y la escritura como encuentro entre agencias, para redistribuir –como luego veremos– las oportunidades creativas y la representación como garantía entre el espacio de aula y la participación ciudadana, entendiendo ciudadanía como una condición que faculta autocriticarse dentro de una narrativa histórica, saberse parte de una comunidad de iguales múltiplemente diferenciados e imaginar –para crear y tener– relatos de empatía, deliberación y democracia (Nussbaum, 2016).

Junto con el reconocimiento de los sujetos como constructores legítimos de significados, proponemos, en el contexto de la justicia educativa, reconceptualizar la participación lectoescritural literaria respondiendo con acciones no solo compensatorias en que se distribuyan los bienes primarios de acceso a la lectura y escritura, sino, además, problematizando y transformando los aspectos simbólicos y epistemológicos asociados a la desigualdad, como, por ejemplo, las posibilidades deliberativas y la participación en la generación legítima de conocimientos a través de invenciones, lecturas autointerpretativas y autorreflexivas como componentes primarios de una acción lectoescritural emancipadora (Sánchez Lara, 2020).

En este sentido, postulamos las potencialidades de la creación autobiográfica como acto de justicia que permite la participación autoral, el

reconocimiento de los múltiples significados y la posibilidad crítica y autointerpretativa. En nuestra propuesta, la creación autobiográfica desplaza el objeto de aprendizaje literario, que ya no es la obra ni su contexto –como independientes de la emergencia de quien conoce–, e instala lo literario en el sujeto y en el reconocimiento de su propia experiencia como estatuto primario de transacción. Pensar la creación autobiográfica como ejercicio de justicia educativa en contextos literarios no es pensarla como producto, sino más bien, como catalizadora de un complejo entramado construido desde principios participativos y deliberativos que tienen, como consecuencia, la participación compleja y transformadora de un sujeto que mira, conoce y aprende de sí, con lo cual se subvierte la operación selectiva y supralógica de distinciones entre datos significativos y no significativos del saber (Morin, 1994).

Estas prácticas de lectura y escritura permitirán no solo desplazar el objeto de conocimiento hacia el propio sujeto, sino, además, hacerlo consciente de ser ‘contenido de experiencia’ y ‘continente de relatos’ que requieren espacios de expresión. Junto a lo anterior, se le hará partícipe de un sistema deliberativo y autónomo de lectura y escritura ya no para ‘saber’ literatura, sino para, como acto de justicia, interpretarse, autocriticarse, pensarse en esa autorreflexión y desarrollar la capacidad de ser un legítimo creador de relato social y de agencia ciudadana. La relación con otras obras literarias, a nuestro juicio, solo será posible si la condición de encuentro emerge desde la experiencia hacia la obra y no desde la lectura hacia la comprensión (lineal y controlada), pues los significados serán observables si nos es posible establecer, legítimamente, circuitos y flujos conversacionales desde aquello que es coherente con nuestra historia sensorial y relacional (Maturana y Dávila, 2015).

La escritura autobiográfica: algunas aproximaciones al concepto

Previo a la presentación del ciclo didáctico de creación autobiográfica, creemos necesario puntualizar ciertas distinciones conceptuales en torno al tipo de texto que hemos puesto en discusión. Sin pretender reconstruir la historia de la autobiografía como género literario, porque creemos que ella – como recurso para la justicia educativa– se trata de un medio y no de un fin, sí es pertinente hacer un recorrido por algunos de los principales autores o enfoques (Gusdorf, 1991; Olney, 1991; Scarano, 1997; Rodríguez, 2000; Arfuch, 2002; Miraux, 2005; Amícola, 2007; Amaro, 2009; Sarlo 2013) que se han concentrado tanto en la lectura como en la escritura de este tipo de textos.

A partir de los años setenta y ochenta se produjo, de la mano del ‘giro lingüístico’, el llamado ‘giro subjetivo’ (Sarlo, 2013), el cual concentró su mirada en las subjetividades de grupos subalternos o marginados, que incluían tanto a los estudios etnográficos como a los estudios antropológicos, a los estudios

culturales, a la sociología de la cultura, a la filosofía, a los estudios literarios y a las ciencias sociales. Todo ello, impulsado por el contexto histórico francés posmayo de 1968 y, sobre todo, por las posteriores dictaduras latinoamericanas, que sirvieron como crisol de relatos testimoniales que rememoraban la experiencia y reivindicaban los relatos subjetivos en primera persona. De aquí, entonces, este nuevo interés por revalorizar las subjetividades y por recuperar aquello que Arfuch (2002) llama 'el espacio biográfico', concepto que la crítica argentina toma de uno de los teóricos más importantes sobre la autobiografía del siglo XX, el francés Lejeune (1986).

El crítico Olney (1991) ha distinguido tres etapas de la biografía claramente identificables: 'bios', 'autos' y 'graphé'. La primera etapa del género, cuyos límites bordearían desde finales del siglo XIX hasta 1950, sería el 'momento del bios', o en su equivalente, el 'momento de la vida' (Olney, 1991; Amaro, 2009), en el cual las lecturas de textos autobiográficos apelarían a la coincidencia exacta entre los hechos narrados y la historia de vida que se narra. Durante esta etapa se confía y, al mismo tiempo, se espera que los textos, los datos y las experiencias que en ellos se exponen sean fieles a la realidad (en la presunción de existencia de una realidad).

La segunda etapa, y sin duda una de las fundamentales para darle otra mirada a las narraciones de la propia vida, corresponde al 'momento del autos' o 'momento del yo', que comienza en 1948 con la publicación de "Condiciones y límites de la autobiografía", famoso artículo de Gusdorf (1991), el cual marca un antes y un después en la historia crítica de este género. Si bien el autor no descarta la existencia del enfoque anterior, en el cual el 'bios' sería el equivalente a la 'trayectoria de vida', al recorrido de una identidad única y singular, invierte la perspectiva y rechaza considerar los textos pertenecientes a este género a partir de su objetividad. Para él, la relación texto-historia pierde trascendencia, pues le interesa la relación entre el texto y la memoria cambiante del sujeto que se escribe, es decir, entre el escritor, su memoria histórica (situada en un presente que se modifica de modo constante) y el relato construido.

La tercera etapa resulta más compleja e, incluso, polémica. Se trata del 'momento del graphé' o 'momento de la grafía', que cobra énfasis aproximadamente desde 1970 hacia adelante. Aquí, la construcción del yo se determina a través del lenguaje, por lo que no existiría un sujeto previo a la escritura de este mismo sujeto, ni tampoco existiría un género autobiográfico como tal, sino tan solo una figura de lectura de la experiencia transaccional. Dentro de esta vertiente de pensamiento, destaca de Man (1991), quien sostiene que el sujeto se construye solo como retórica, como una "*postulación de identidad entre dos sujetos*" (de Man, 1991, p. 16), vale decir, como una imagen especular, resultado de un proceso dialéctico entre lo informado y la máscara que le da forma.

Ahora bien, más allá de las diferencias entre las etapas y los enfoques críticos que en ellas predominan, nos podemos hacer la pregunta desde el presente: ¿existen elementos comunes, al interior de sus discursos, que permitan definir algunas características intrínsecas de este tipo de escritura? Definitivamente, sí. Una de las conclusiones que podemos extraer de los diversos planteamientos teóricos respecto a la escritura autobiográfica es su abierta consideración como producto, es decir, su teorización y análisis crítico en tanto fin, como un texto que es el resultado del balance que el autobiógrafo realiza de su vida. Es en este balance donde la infancia y la juventud son dos de los biografemas que más se repiten en los textos que los mismos críticos analizan. Clásicos del género como *Las Confesiones* (1771) de Rousseau, *Las palabras* (1964) de Sartre o el incompleto y póstumo texto, *El primer hombre* (1994), de Camus, parten rememorando su entorno familiar, sus primeras aventuras, los lugares por los que transitaron sus autores, sus primeros compañeros y espacios de juego, entre otras de las actividades asociadas a estas etapas. No obstante, en ellas este tiempo aparece como un periodo de inocencia, de alegría o tristeza según el contexto, de descubrimientos varios. En la mayoría de los casos, como una añoranza no teñida por la conciencia de un mundo hostil o por los primeros acercamientos del autobiógrafo a dicha hostilidad. En definitiva, como un tiempo significativo, fundador y determinante para el adulto que ya se es.

Esta mirada, no obstante, apela solamente a la niñez y a la juventud como etapas vividas por un sujeto memorable, que ya fue, debido a que, al género autobiográfico en sí se le ha otorgado un valor trascendente, cercano a una escritura de la 'catarsis' y, sobre todo, como un "*instrumento que emplea el escritor para trazar la línea de su vida*" (Miraux, 2005, p. 65). De aquí que, efectivamente, se excluya a niños y jóvenes como actores capaces de apelar a su memoria para traer al presente sus propias experiencias con el fin de asociar lo recordado a ciertas disposiciones emocionales. De este modo, la observación de las ideas anteriores, así como su cuestionamiento, nos han llevado a pensar la escritura autobiográfica, e incluso un concepto ampliado a lo que serían las 'creaciones autobiográficas', vale decir, no solo creaciones que impliquen la grafía como una forma de hacer hablar a estos sujetos que han sido más bien atrapados por categorizaciones disciplinarias, las cuales, en lugar de darles voz, "*hacen en cierta forma, 'desaparecer', la infancia*" (Bustello, 2011, p. 4).

Discusión

Literatura, invención autobiográfica y justicia educativa

Partimos señalado que la literatura no posee propiedades intrínsecas que determinen su naturaleza, pero que, sin embargo, habría modos relacionales que sí determinan su uso, dados complejos sistemas de

'cooperación hiperprotegida' que condicionan, desde procesos de selección y validación, las maneras de lectura, los protocolos de escritura y, sobre todo, la canonicidad tanto de las obras como de las concepciones definitorias y operativas de la literariedad en un contexto determinado.

En este sentido, los roles y disposiciones de poder, en tanto constituyentes socioculturales que impactan en la lectura y escritura literaria de aula, no solo canonizan y demarcan los modos relacionales, sino que, además, en ese ejercicio de determinación, excluyen y marginan de la participación y el reconocimiento, a través de mecanismos como la desubjetivación en la construcción de significados y la inexistencia de una participación legítima. Al inicio nos interpelamos respecto a cómo repensar los encuentros literarios en contexto de la justicia educativa, afirmando, posteriormente, que la creación autobiográfica como práctica lectoescritural recuperaría al sujeto expresivo y autointerpretativo, al apelar a la justicia educativa a través de la validación de significados, experiencias y relatos. En esa premisa, el sujeto se distingue no solo en su dimensión expresiva, sino, además, en su dimensión compleja y múltiple, toda vez que se convierte en un 'ruido' desestabilizador del orden técnico-reproductivo.

El concepto de 'ruido' se trata de una metáfora que reconoce dos influjos teóricos: el paradigma de la complejidad (Morin, 1984, 1994, 1999) y la filosofía política de Rancière (2007, 2010). En tanto constructo, metaforiza al sujeto complejo y representa, bajo nuestra perspectiva, la introducción de lo incierto y la emancipación intelectual que emergen en la multiplicidad de significados posibles y en la agencia irreductible de los lectoescritores como autores. Los sujetos como espectadores excluidos no disponen de posibilidades expresivas legítimas, por lo tanto, subordinan su participación a la voluntad política de los marcos culturales dominantes; márgenes que, en definitiva, gobiernan los consensos e impiden tanto el reconocimiento de las diferencias como la deliberación para interpretarse y construirse, individual y colectivamente, desde sus subjetividades. Al asumir, junto con la idea del ruido, una visión de la literatura como condición de experiencia humana por sobre condición de explicabilidad, asumimos que la participación y el reconocimiento dentro de su sistema permiten legitimar la significación a través de la escritura experiencial y promover la aproximación crítico-interpretativa del sí mismo desde espacios de invención autobiográfica. En efecto, y entendiendo la autobiografía no como fin, sino como medio catalizador de emociones y de actitudes autorreflexivas que conducen a la participación legítima, el reconocimiento autoral y la deliberación lectora, nos hemos centrado en la propiedad transaccional que concibe la interrelación de los sujetos con los textos como expresión válida de su subjetividad, a fin de habilitar la voz de un relato generalmente excluido: el de las y los estudiantes.

Como propuesta que considera todo lo anterior, presentamos, a continuación, un ciclo de creación autobiográfica³ que distingue, inicialmente, cinco momentos: Experiencia y creación, Lectura autointerpretativa, Otras escrituras, Lecturas para y con los otros, y Diálogo con otras lecturas.

La experiencia y la creación autobiográfica

Las prácticas lectoescriturales para la justicia educativa en contextos literarios deben considerar la experiencia como punto de partida. Escribir, por ejemplo, algún episodio crítico de nuestra vida o un relato cronológico de la misma (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) permite poner en primer plano la estancia del sujeto y su relación con las cosas; permite habilitar la participación de un yo, múltiple y válido, en el ejercicio constructor de significados. Como hemos señalado, si la literatura tiende a ser resultado de la observación sensible y textualizada de un sujeto, con este acto fundacional autobiográfico, los autores-estudiantes generan la misma condición de acceso al encuentro: su devenir significacional está textualizado como narrativa sensible de la observación y la experiencia. Ahora, ¿qué hacemos con esas creaciones? Afirmados los sujetos como contenidos de la observación y continentes de la condición de encuentro y expresión, es preciso comenzar un viaje hacia la interpretación del observador para identificar los nudos críticos que catalizarán nuevas creaciones.

Lecturas del yo

¿Qué dimensiones del yo descubre la revisión autobiográfica? ¿Qué aprendizajes pueden obtenerse de uno mismo al mirarse? ¿Qué personas o lugares fueron y siguen siendo relevantes? Preguntas como las anteriores permiten evaluar la narración del yo y situar la lectoescritura como práctica crítico-interpretativa de sí mismo y, por lo tanto, desplazar el objeto de conocimiento hacia el relato contenido del sujeto y su propia historia por sobre los objetos externos a su propia observación. Las dimensiones de la lectura que proponemos deben dar cuenta de procesos de autoconocimiento y autopresentación; de caracterización de agentes relevantes, reflexiones sobre hitos centrales, aprendizajes respecto a la autoevaluación del relato y proyecciones desde la experiencia evocada (Sánchez Lara, 2017; Sánchez Lara y Sereño Ahumada, 2018).

La lectura, vista así, se transforma en un ejemplo de subversión para la justicia educativa. El contenido por conocer no es el significado eferente que se controla, sino el viaje introspectivo hacia la memoria del 'ruido', la mirada dirigida al contexto en que se construyen las experiencias: leer es apropiarse

³ El ciclo que se presenta corresponde a la ampliación de una fase didáctica presentada en: Sánchez Lara, R. (2019). "*Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica*"

y abrazar los signos que se reúnen en la interpretación de lo que leemos. En efecto, ya no hay un escolar leyendo una obra sobre la cual se hará preguntas de contenido que desubjetivan la interpretación dada la obsesión por las alternativas y por la repetición de significados preestablecidos, sino más bien habrá un autor estudiándose a sí mismo, interpretándose desde los códigos de significación que ella o él han escogido para textualizarse. Habrá, en otras palabras, una interpretación subjetiva de la subjetividad del relato; una experiencia de absoluta participación en la construcción de los significados.

Otras escrituras

Luego del resultado anterior, ¿y si relatamos algún hito autobiográfico, de los ya escritos, sumando un escenario nuevo? Por ejemplo, ¿situar el mismo hecho en un territorio distinto, con un clima lluvioso y un frío desolador? ¿O en un parque, lleno de niños jugando? ¿O en una playa, en pleno verano? ¿Y si tuviéramos que escribir un poema para alguno de los sujetos que estuvieron presentes en el hecho autobiografiado? ¿O seleccionamos a la persona más relevante del hecho autobiográfico y le escribimos una carta? ¿Si tuviéramos que escribir una descripción de cómo nos vimos en la experiencia añadiendo necesariamente tres o cuatro exageraciones? La creación autobiográfica opera transformacionalmente en el sujeto: confrontación, autoexamen y evaluación de sí, con el fin de reformular, elaborar o sustituir la relación experiencia-emoción (Howie y Bagnall, 2013; Howe y Wig, 2017). La invención, así concebida, es producto del propio reconocimiento emocional de la experiencia que, combinada o modificada, permite elaborar nuevos productos que serán resultado de la estancia sensible en interacción con nuestra historia.

Este acto, didácticamente pensado para la justicia educativa, comprende al estudiantado como autor, es decir, como figura central del circuito literario; no es alguien leyendo lo que otro ha escrito, es alguien que retomó su experiencia, la leyó y escrutó, la transformó y posicionó como discurso; es un sujeto que participa de la creación y no de la observación explicada. De esta manera, las obras y los lectores no son objetos independientes, mucho menos relatos explicables; las obras y los lectores son una unidad emergida de la observación experiencial textualizada, es decir, la condición de encuentro es el correlato entre la obra del autor (y también del autor-estudiante) y la experiencia que la catalizó.

Lecturas para y con los otros

El cuarto componente del ciclo es compartir la estancia sensible con los otros. Al compartir las creaciones, los sujetos, considerados parte de un sistema orgánico de experiencias, pueden no solo reflexionar sobre la propia memoria histórica, sino, además, construir nuevos relatos sociales en la

emergencia del descubrimiento colectivo (Kilianska-Przylo, 2012). La creación autobiográfica, como manifestación artística y experiencia compartida, permite repensar y recontextualizar el lugar en el mundo de los otros e interrogar cómo la propia existencia está atravesada por sentidos, exclusiones, consensos, emociones y disposiciones de dominio y dominación. Compartir no es solo formar parte de un circuito de voces ajenas al yo, es el establecimiento de características comunes y un modo de comprender el conocimiento como sustrato relacional, ciudadano y democrático. La historia que se cuenta siempre es *“una acción localizada, una actuación que afecta el curso de la vida social. Actúa creando, sosteniendo o transformando el mundo de las relaciones sociales”* (Gergen, 2016, p. 28). De este modo, y si retomamos la justicia educativa en contextos literarios: no hay un sujeto escolarizado leyendo cualquier texto frente a otro, hay un autor compartiendo su experiencia escritural con un auditor que también es autor; hay sujetos construyendo sentidos y significados; construyendo participación en comunidad.

Diálogo con otras lecturas

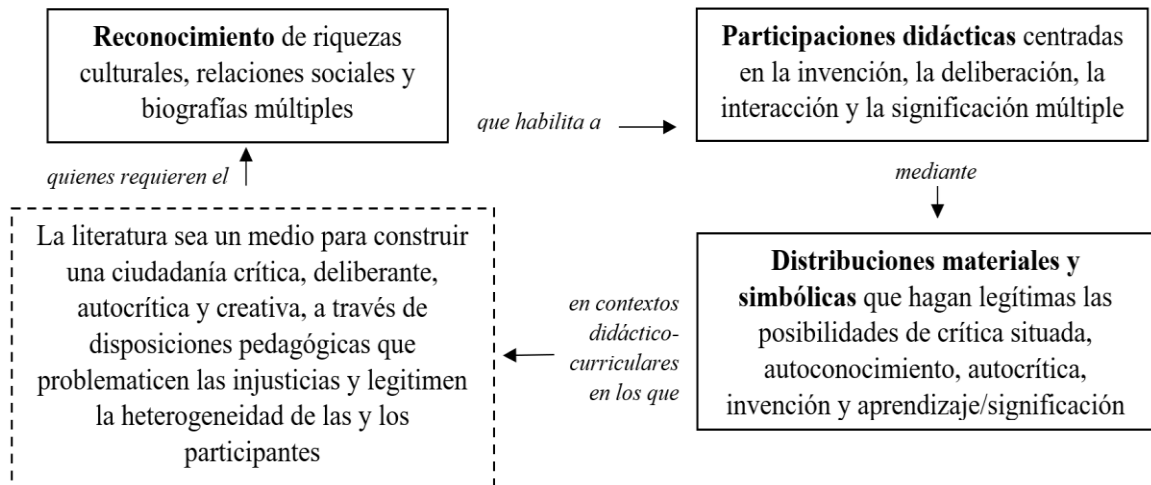
El ciclo se completa, parcialmente, con otras lecturas. En la creación autobiográfica que proponemos se manifiesta un correlato entre el autor-estudiante y el autor de otras obras, toda vez que significamos la literatura como el discurso de quien experimenta el mundo y lo expresa. Si ahora se lee textos que establezcan relaciones temáticas, intereses nacidos de la creación autobiográfica, podrán establecerse relaciones intertextuales y emocionales entre el yo autor, la obra humanizada y la participación cultural. Leer obras no sería leer a un otro u otra lejanos que las escribieron, sino a personas que, al igual que el autor-estudiante, catalizaron experiencias desde sus espacios autobiográficos, es decir, de sus vidas. ¿Qué obras permitirían, a partir de la experiencia autobiográfica, comparar la agencia del estudiante con la de otro autor o autora? ¿Qué temáticas, de las emergidas, están representadas en otras obras y cómo su lectura pudiera permitir a los autores-estudiantes profundizar su autoconocimiento, reconocer exclusiones o interpelaciones críticas y autocríticas? La deliberación de qué leer, con qué sentidos, qué temas y qué autores, podría ser consecuencia no de un plan prediseñado en la exclusión primaria de los repertorios, sino, más bien, una experiencia deliberativa mediada por la compañía de un docente que abre espacios lectores y significacionales.

¿Por qué dijimos que el ciclo se completa, parcialmente, en la quinta fase? La respuesta es sencilla y compleja a la vez. Esta secuencia invita a la infinitud; potencia un ir y venir inventivo, cuyo acto inaugural es la reflexión sobre (y desde) el yo múltiple autobiográfico. Partimos en la creación autobiográfica para propiciar la reflexión, catalizamos una reacción creativa y volvemos a reflexionar, socializamos la obra y escrutamos la recepción; se

han creado, en la experiencia, nuevos relatos que se incluyen a nuestra memoria autobiográfica, transformando los sentidos y propiciando un enriquecimiento de la propia experiencia. Nuevo inicio: la autobiografía posible contendrá nuevas experiencias, acercamientos al otro, nuevos patrones de significado, nuevas observaciones y nuevos observadores, en definitiva, nuevas reflexiones. ¿Y si ahora creamos un hito autobiográfico desde la participación literaria en el mismo ciclo y repetimos los pasos? ¿Y si luego creamos la biografía de otro de los autores-compañeros-estudiantes que participaron del ciclo?

La metáfora de Edgar Morín respecto a la recursividad como principio de complejidad nos parece pertinente para explicar el sentido de la propuesta: *"Cada momento del remolino es producido y, al mismo tiempo, productor. Un proceso recursivo es aquél (sic) en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce"* (Morin, 1994, p. 106). El 'espiral didáctico' o 'recursividad de creación autobiográfica' que proponemos implica que nuestras experiencias, mediadas por intencionalidades creativas y luego socializadas, transformarán nuestra participación en producciones que producen otros productos y otras participaciones literarias. De este modo, la relación con la literatura que defendemos, en contexto de una justicia educativa, es de inmersión, reflexión, modernización y textualización (Zabka, 2016), vale decir, sumergidos en la emoción de la experiencia autobiográfica, reflexionamos, catalizamos y mediamos formas de construcción que nunca existen por fuera de quien experimenta. Modernizar, en este sentido, es traer la experiencia personal y la obra a un mismo plano de espacio y tiempo para evaluarse y mirarse en una relación especular, relación que, como se verá en la Figura 2, releva la didactización literaria como acto de y para la justicia.

Figura 2. Didactización literaria en y para la justicia



Fuente: Elaboración propia. Esta Figura es parte de un trabajo llamado "Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social", de autoría de Ricardo Sánchez Lara, que se encuentra disponible en su versión *Preprint Papers*, y que será publicado durante el 2022 en "Chakiñan", *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*.

Conclusiones

Desde de la pregunta sobre cómo repensar los encuentros literarios en contextos de justicia educativa, hemos intentado poner en crisis, a partir de un ciclo de creación autobiográfica, dos dimensiones políticas e ideológicas: la desobjetivación en la construcción de significados y la inexistencia de una participación legítima. Estos dos aspectos traen como resultado la presencia de injusticias que excluyen formas de pensamiento autorreflexivo al interior de los diseños y desarrollos didáctico-curriculares; junto a ello, reproducen esquemas ideológicamente monoculturales impuestos de modo arbitrario.

De este modo, para repensar una práctica crítico-interpretativa que opere, a su vez, como una práctica lectoescritural que tuviese como fin recuperar al sujeto que se expresa y se autointerpreta, es que se ha revisado los conceptos de 'lo literario' y de lo 'autobiográfico' con el objetivo de reconocer cómo su uso tradicional es discutible y cómo es posible 'rearticularlos' para promover contextos de justicia que permitan el autorreconocimiento y la participación legítima. Conscientes de que las brechas y desigualdades estructurales son complejas redes de poder y exclusión, y de que su subversión requiere disposiciones políticas, económicas, éticas, epistemológicas y culturales, pensamos que en la transformación de mecanismos didácticos también se juegan espacios de justicia social, sobre todo en la legitimación del estudiantado como constructor de significados.

Como dijimos, dentro de lo que podría denominarse 'un marco de adiestramiento lector', no existe nada que sea pura u ontológicamente literario. Todo aquello que le ha sido asignado como cualidad exclusiva a la literatura es posible de echar por tierra, pues tanto textos literarios como no literarios comparten dichos atributos y, más bien, lo definible como literario va a depender del tratamiento que se le dé a cierto tipo de textos en sus instancias de producción, distribución y circulación; y, además, de cómo una época, a través de las estructuras de poder que determinan su ideología, va a entender este concepto. Con todo, lo que define lo literario no es algo fijo o unívoco, sino temporalmente cambiante y móvil en su relación texto-lector.

Asimismo, hemos ido un paso más allá para pensar el concepto tradicional de autobiografía, definido como un género y como un tipo de escritura posible de plasmar por un sujeto adulto que mira hacia atrás e intenta, con este tipo de relato, dar sentidos a su existencia. En las definiciones clásicas de autobiografía, la niñez y la adolescencia no dejan de ser etapas memorables o biografemas que se añoran y que determinan ciertos aspectos de la vida del sujeto que se observa en el presente. La niñez y la adolescencia narradas, pero jamás una niñez o una adolescencia que narra.

Retomando lo anterior, ya se puede identificar cómo ambos conceptos han sido petrificados y demarcados en sus aspectos relacionales: se ha revisado cómo se ha definido lo literario a través de factores que no lo son de manera exclusiva, y se ha determinado que la escritura autobiográfica es un tipo de escritura desarrollada en el mundo adulto. De ahí que, para nosotros, el centro de interés no sea cómo han sido definidos los conceptos de literatura ni de autobiografía, sino qué herramientas podemos tomar de ellos para utilizarlas en un nuevo contexto de inclusión. Por eso, en nuestra propuesta, sería más preciso hablar de 'encuentros' literarios y de 'invenciones' autobiográficas, bajo el entendido de que no existe una sola forma -o unas determinadas formas- de encontrarse con lo literario y, por otro lado, de que la exploración del yo para el acercamiento a lo literario no necesariamente implica ceñirse a un texto escrito.

Si hablamos de sujetos poco críticos dentro del aula, pensamos que en muchos casos se debe a que, desde que las y los estudiantes se insertan en el sistema escolar, los estándares de medición pasan mayoritariamente por la reproducción de contenidos, donde incluso la creación está limitada por los cánones impuestos dentro del orden reproductivo y epistémicamente colonizante, y donde quedan, por supuesto, invalidadas las experiencias y las emociones. Por todo lo anterior, creemos que la invención autobiográfica es una práctica que permitiría aproximarnos a la justicia educativa. Para evidenciar cómo podría darse este fenómeno, hemos propuesto un ciclo que incluye cinco aspectos recursivos, que potencian hasta la infinitud un ir y venir desde la creatividad: 1. La experiencia y la creación autobiográfica; 2. Las

lecturas del yo; 3. Otras escrituras; 4. Lecturas para y con los otros; 5. Diálogo con otras lecturas.

Los cinco aspectos abordados con antelación dan cuenta del desplazamiento de la obra y su contexto como fuentes garantes de significado, para dar cabida a la creación de un sujeto que desde su experiencia construye objetos literarios. Por esto se afirmó que se están repensando ciertos conceptos; aquí, las creaciones autobiográficas no serían un fin como lo ha determinado la propia teoría literaria, sino un medio para catalizar el complejo mundo de quien aprende y, para desde ese lugar, generar un producto que lo lleve a deliberar sobre el objeto literario al que se acerca o que comienza a conocer: su propia experiencia legitimada para su propio aprendizaje.

En definitiva, defendemos la literatura como un 'encuentro por ser,' es decir, como una construcción no existente *a priori*, sino, como una emergencia que depende de la interrelación experiencial y de los mecanismos que incluyan al estudiantado en la construcción creativa por sobre la constatación contextual o conceptual. Por lo anterior, defendemos prácticas literarias que supriman los dispositivos (y disposiciones) de exclusión y reconozcan la legitimidad del relato del otro, visibilizando, problematizando y transformando las injusticias, para redistribuir las oportunidades creativas y la participación ciudadana en contextos democráticos de producción de significados.

Con todo, ¿qué caminos se abren con esta propuesta? Definitivamente caminos que van más allá del ámbito literario. Pensar la subjetividad de quienes aprenden pasa también por una problemática que creemos transversal a diversos tipos de objetos y de conocimientos durante toda una trayectoria educacional. Si bien, acá se abordó la creación autobiográfica como práctica crítico-interpretativa en contextos literarios, también podría pensársela enmarcada en otras disciplinas al interior del aula, donde el rol del docente como mediador entre objeto-sujeto y experiencia es fundamental a la hora de guiar los intereses y el autorreconocimiento de las y los estudiantes como creadores desde diversos agenciamientos y contextos. Mientras antes el sujeto se reconozca como portador de emociones y de significados, sus capacidades y potencialidades para ejercer su ciudadanía serán desarrolladas, impulsando – a mediano y largo plazo– una participación legítima en la cual sienta que su voz tiene un espacio reconocido. Por lo mismo, no solo es importante educar a los estudiantes en estas materias, sino también a quienes resulten ser sus guías.

En conclusión, pensamos que, si desde una infancia temprana se abordara el estudio haciendo uso de herramientas propias de la creación autobiográfica, quienes se encuentran en un proceso de formación serían no solo capaces de reconocerse a sí mismos y de establecer relaciones de

sentido con los textos, también lo harían como seres humanos capaces otorgar valor político a sus emociones y a sus experiencias.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica*, (46), 1-14. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100002&lng=es&tlng=es.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Álvarez, Carmen, & Vejo-Sainz, Rocío. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2017.351>
- Amaro, L. (2009). *Vida y escritura. Teoría y práctica de la autobiografía*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Amícola, J. (2007). Autoficción, una polémica literaria vista desde los márgenes (Borges, Gombrowicz, Copi, Aira). *Olivar*. 12(9), 182-197. Recuperado de <https://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/view/OLlv09n12a12/pdf>
- Anderson, G. (2001). 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*. Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y métodos*. Madrid, España: La muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bustello, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Barcelona, España: Octaedro.
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), 97-119. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>

- Culler, J. (2010). ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea? (Trad. G. Gonzalo). En *Breve introducción a la teoría literaria* (pp. 29-55). Barcelona: Crítica.
- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica (Lengua y Literatura), Publicaciones Universidad Complutense, 25*, 135-156. doi: [10.5209/rev.DIDA.2013.v25.42239](https://doi.org/10.5209/rev.DIDA.2013.v25.42239)
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Errázuriz Cruz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos, 41*(164), 28-46. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Escobar, A (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa, 1*, 51-86. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero01/mundos-y-conocimientos-de-otro-modo-el-programa-de-investigacion-de-modernidadcolonialidad-latinoamericano/>
- Eagleton, T. (2009). Introducción: ¿Qué es la literatura? (Trad. J. E. Calderón). En *Una introducción a la teoría literaria* (pp. 11-28). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (febrero de 2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde diplomatique en español*. Recuperado de: <https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- 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. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gergen, K. (2016). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.
- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. *Anthropos: Boletín de información y documentación. (29)*, 9-18.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Barcelona: Ediciones Taurus.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Howe, L., y Wig, A. V. (2017). Metacognition via creative writing: dynamic theories of learning support habits of the mind in 21st century classrooms. *Journal of Poetry Therapy, 30*(3), 139-152. doi: [10.1080/08893675.2017.1328830](https://doi.org/10.1080/08893675.2017.1328830)

- Howie, P., y Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 6(32), 816-836. doi: [10.1080/02601370.2013.817486](https://doi.org/10.1080/02601370.2013.817486)
- Illas, W. (2014) Aproximación epistémica a la educación literaria. *Nombre de la revista*, 7(18),103-119. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/1871>
- Illas, W. (2017). La educación literaria en el contexto de la construcción curricular para el sistema educativo venezolano (*) *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 20(11), 56-65. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art05.pdf>
- Ingold, T. (2016). La creatividad que se experimenta. *Innovación e Investigación en Arquitectura y Territorio. Departamento de Expresión Gráfica y Cartografía. Arquitectura. Escuela Politécnica Superior. Universidad de Alicante*, (5). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61629/6/12_05_01.pdf
- Kilianska-Przybylo, G. (2012). 'Stories from abroad' – Students' narratives about intercultural encounters. *TESOL Journal*, 6, 123-133.
- Learned, J., Morgan, M.J., & Lui, A. (2019). Everyone'sVoices Are to Be Heard": A Comparison of Strugglingand Proficient Readers' Perspectives in One Urban High School. *Education and Urban Society*, 51(2), 195- 221. <https://doi.org/10.1177/0013124517715065>
- Lejeune, P. (1986). El pacto autobiográfico. *El pacto autobiográfico y otros estudios*. En Ana Torrente Trad. (pp.49-88). Madrid, España: Megazul-Endymion.
- Mann de, P. (1991). La autobiografía como desfiguración. *Anthropos: Boletín de información y documentación* (29), 113-118.
- Marlatt, R. (2018). Get in theGame: PromotingJusticeThrough a DigitizedLiteratureStudy. *Multicultural Perspectives*, 20 (4),222-228. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1467769>
- Martínez León, P, Ballester Roca, J,& Ibarra Rius, N. (2018). Quasi-Experimental Design to Analysis Critical Thought in Secondary. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Maturana, H., Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago, Chile: MVP Editores.
- Miroux, J. (2005). *La autobiografía. Las escrituras del yo*. (Trad. H. Cardoso). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montes, A., & Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista De Sociología*, 101(4), 451-471. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *RES, Revista de Educación Social*, (20), 93-113. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. doi: [10.1590/s1517-9702201612151751](https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751)
- Murillo, F., y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 16-22. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2453>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlng=es
- Ocampo, A., y López-Andrada, C. (2019). Políticas culturales y construcción de ciudadanía: ámbitos críticos para una justicia social. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 78-103. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/270/211>
- Olney, J. (1991). Algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía". La autobiografía y sus problemas teóricos. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, (29), 33-47.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones latinoamericanas*, 5 (4). Recuperado de <https://doi.org/10.32870/cl.v0i5.2836>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, F. (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial. *Filología y lingüística*, XXVI(2), 9-24. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14169/4514-6810-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flower y J. Hayes (Eds.), *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 1-62). Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida.
- Sánchez Lara, R. (2017). La escritura narrativa como práctica crítico-interpretativa del yo: un aporte a la educación literaria desde el aula universitaria. *Revista Innovación y Desarrollo Profesional Docente*, 2, 62-74. Recuperado de <http://educacion.ucsh.cl/wp-content/uploads/Revista-FED-N%C2%B02-Espe%C3%B0l.pdf>

-
- Sánchez Lara, R., y Sereño Ahumada, F. (2018). La familia y su potencial didáctico: una propuesta inicial desde la escritura narrativa autobiográfica. En, S. Brito, L. Basualto y R. Lizana. (Comps.). *Las familias en la construcción de un proyecto felicitante en una sociedad compleja. Desafíos, contextos y experiencias* (pp. 93-114). Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Sánchez Lara, R. (2019). Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 236-254. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/306>
- Sánchez Lara, R. (2020). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- 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) Recuperado de <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7668>
- Sarlo, B. (2013). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Talca: Editorial de la Universidad de Talca.
- Scarano, L. (1997). El sujeto autobiográfico y su diáspora: protocolos de lectura. *Orbis Tertius*. 2(4), 1-10. Recuperado de https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/download/OTv02n04a11/pdf_272/
- 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>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Troncoso Araos, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida?. *Educação e Pesquisa*, 40(4). <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF.
- Zabka, T. (2016). Literary Studies: A Preparation for Tertiary Education (and Life Beyond). *Changing English*, 23(3), 227-240. doi: [10.1080/1358684x.2016.1203618](https://doi.org/10.1080/1358684x.2016.1203618)
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24 (2), 343-359. doi: [10.17533/udea.ikala.v24n02a09](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09)

Cómo citar este trabajo

Sánchez, R. & Silva, M. (2021). Creación autobiográfica en contextos literarios escolares: una propuesta de lectura y escritura para la justicia educativa. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 92-120. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/369>

Perfil académico

Ricardo Sánchez Lara. Chileno. Licenciado en Educación (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Santiago de Chile), Profesor de Lengua y Literatura, Magíster en Educación (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Santiago de Chile) y Doctor © en Educación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, Santiago de Chile). Se desempeña en la Dirección de Docencia de la Universidad Católica Silva Henríquez, de Santiago de Chile. Su producción académica ha girado, en los últimos años, en la relación entre Educación Literaria y Justicia Educativa, preocupación científica de la cual derivan múltiples publicaciones y ponencias. Desde el año 2005, además, mantiene frecuentes divulgaciones en el campo literario. Sus aportes a este artículo están desprendidos de su proyecto doctoral, realizado gracias a la Beca otorgada por el programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile). El autor agradece, además, al proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), en el cual participa como tesista de doctorado.

Macarena Silva Contreras. Chilena. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, Licenciada en Letras, Magíster en Literatura y Doctora en Literatura (Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile). Trabaja en la Escuela de Educación en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez, de Santiago de Chile. Ha sido investigadora en múltiples proyectos financiados por el Estado de Chile, entre los cuales destacan: "Complicidades de la crítica literaria con el mercado editorial chileno. Las transformaciones del campo literario en las revistas *La Calabaza del Diablo*, *Rocinante* y *The Clinic*" y "La crisis del campo literario en las revistas *Piel de Leopardo*, *Rocinante* y *Revista de Crítica Cultural*". Además de múltiples publicaciones académicas y presentaciones en congresos, se desempeña como docente de cátedra en la formación de futuros profesores y profesoras de Lengua y Literatura.