



Inclusión educativa: fondos de conocimiento e identidad en experiencias de lectura literaria escolar*

<https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a9>

Ricardo Sánchez Lara

Universidad Central de Chile, Santiago, Chile

ricardo.sanchez@ucentral.cl

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

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar, descriptivamente, entramados de inclusión y exclusión en experiencias de lectura literaria de trece estudiantes chilenos de educación media. Metodológicamente, y desde un enfoque cualitativo con diseño biográfico narrativo, se analizaron veintiséis relatos de incidentes críticos y trece entrevistas de trayectorias lectoras. Entre los principales resultados se destaca que: saberes, decires, sentires y haceres lectores operan, en general, como formas de conocimiento invisibilizado e ilegítimo dentro de la institucionalidad educativa. Por su parte, las conclusiones centrales indican que los acontecimientos extraescolares de lectura literaria son, en general y con base en la muestra de este estudio, excluidos del relato didáctico de la escuela y que para propiciar experiencias favorables de aprendizaje literario es necesario incluir las historias relacionales del estudiantado con la lectura.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión social; enseñanza de la literatura; lectura; identidad; fondos de identidad; fondos de conocimiento.

* Cómo citar: Sánchez Lara, R. (2023). Inclusión educativa: fondos de conocimiento e identidad en experiencias de lectura literaria escolar. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(24), 183-201. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n24a9>

Recibido: 24 de marzo de 2023.

Aprobado: 15 de agosto de 2023.

Educational Inclusion: Funds of Knowledge and Identity in School Literary Reading Experiences

ABSTRACT

This article aims to conduct a descriptive analysis of the frameworks of inclusion and exclusion in literary reading experiences lived by thirteen Chilean high school students. Following a qualitative approach with a biographical narrative design, twenty-six critical incident reports and thirteen reading trajectory interviews were analyzed. Among the main findings, we can highlight that: reading knowledge, expressions, feelings, and practices generally operate as forms of invisible and illegitimate knowledge in educational institutions. Based on the sample of this study, findings suggest that extracurricular literary reading events are often excluded from the school didactic narrative. To foster favorable literary learning experiences, it is necessary to include students' experiences with reading.

Keywords: inclusive education; social inclusion; literature teaching; reading; identity; funds of identity; funds of knowledge.

Inclusão educacional: Fundos de conhecimento e identidade em experiências de leitura literária na escola

RESUMO

Este artigo realizou uma análise descritiva das estruturas de inclusão e exclusão nas experiências de leitura literária vividas por treze alunos chilenos do ensino médio. Seguindo uma abordagem qualitativa com um design de narrativa biográfica, foram analisados vinte e seis relatórios de incidentes críticos e treze entrevistas de trajetórias de leitura. Entre as principais conclusões, podemos destacar que: o conhecimento, as expressões, os sentimentos e as práticas de leitura geralmente operam como formas de conhecimento invisível e ilegítimo nas instituições educacionais. Com base na amostra deste estudo, os resultados sugerem que os eventos extracurriculares de leitura literária são frequentemente excluídos da narrativa didática da escola. Para promover experiências favoráveis de aprendizado literário, é necessário incluir as experiências dos alunos com a leitura.

Palavras chave: educação inclusiva; inclusão social; ensino da literatura; leitura; identidade; fundos de identidade; fundos de conhecimento.

Introducción

La evidencia sugiere que las experiencias de lectura literaria escolar más cercanas al discurso hegemónico están constreñidas por participaciones que restringen al estudiantado a la aplicación de teorías literarias y/o de comprensión lectora dentro de propuestas orientadas al desempeño estandarizado, mediante acciones esencialmente silenciosas, individuales y no representativas de sus riquezas socioculturales; invisibilizadoras de identidades y tendientes a la anulación interaccional como consecuencia de prejuicios y concepciones sobre lo que implica ser un buen o un mal lector literario (Gabrielsen et al., 2019; Learned et al., 2019; Scholes, 2020; Sánchez Lara, 2022a; Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2021; Ocampo y López-Andrada, 2020).

Parte fundacional del problema que vertebra este trabajo se consolida cuando, pese a las demandas globales por una educación para la justicia y la inclusión (Bassey, 2016; Ben Shahr, 2017; Martin, 2020; Merry, 2020), existe la constatación antes expuesta de que la experiencia de lectura literaria escolar, en general, y que su didactización chilena, en particular, cristalizan injusticias materiales y simbólicas especificadas en procesos de invisibilización epistémica, exclusión de riquezas socioculturales e infravaloración de condiciones biográficas de producción de sentido (Sánchez Lara, 2022b).

¿Cómo avanzar hacia prácticas pedagógicas de lectura literaria que releven la inclusión educativa? Desde la perspectiva teórica de este artículo, derivado de la tesis doctoral del autor, se propone la necesidad de reconocer las historias relacionales de los sujetos escolares que, con multiplicidad de orígenes socioeconómicos y culturales, tienen saberes, sentires, decires y haceres que operan como fondos de conocimiento e identidad.

Aceptando que, en general, la lectura es un proceso sociocultural que se hereda y construye a partir de mediaciones ideológicas y políticas (Chartier, 2005), y aceptando en particular que la lectura literaria escolar, en determinados contextos, puede favorecer la inclusión o la exclusión educativa, el presente artículo propone analizar, descriptivamente, disposiciones de inclusión y exclusión emergidas en experiencias de lectura literaria, con la finalidad de relevar algunas posibilidades didáctico-políticas de inclusión.

Aproximación conceptual: *Fondos de conocimiento e identidad*

Los fondos de conocimiento corresponden a un enfoque teórico-metodológico que permite capturar y describir la multiplicidad de acciones, roles y discursos de las familias en las comunidades y, a la vez, de las comunidades locales en transacciones de conocimiento con otras de carácter globalizado (Denton y

Borrego, 2021). En el caso específico de la educación, los fondos de conocimiento emergen como contradiscurso de las teorías del déficit, proponiendo reconocer las riquezas relacionales y culturales de los sujetos como catalizadores tanto de los diseños curriculares como de las concreciones didácticas, prestando, para tales fines, especial atención a sus haceres y saberes (Hogg y Volman, 2020).

La principal premisa teórica de los fondos de conocimiento es que todas las familias son poseedoras de recursos y discursos desarrollados en la historia relacional de las comunidades, y que la escuela, como institución, debiese reconocerlos y habilitarlos como legítimos para propiciar tres propósitos centrales: mejorar los rendimientos de los sujetos infrarrepresentados en los discursos hegemónicos, mejorar las relaciones entre escuelas y familias y, finalmente, modificar las prácticas pedagógicas a partir de los modos relacionales identificados (Subero, 2021; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021; Moll, 2019).

Este enfoque teórico-metodológico ha enriquecido su propuesta en la explícita consideración de los llamados fondos de identidad. Según Hogg y Volman (2020), los fondos de identidad surgen como superación de algunas limitaciones epistémicas autorreconocidas, a saber: la primacía dada a las familias como foco de atención desatendiendo la centralidad del estudiantado y de sus voces; las limitaciones metodológicas de un enfoque fuertemente etnográfico y débilmente biográfico-narrativo; la complejidad logística del diseño de visitas domiciliarias (mejorada con usos multimetodológicos que relevaron las entrevistas por sobre las observaciones situadas).

Desde la aceptación de que los fondos de identidad y los de conocimiento son mutuamente constitutivos, y que los saberes y haceres son recursos o herramientas fundamentales para definirse y representarse identitariamente (Esteban-Guitart, 2021), se asume que los fondos de conocimiento operan como fondos de identidad cuando se emplean para la definición, expresión y comprensión del sí mismo y de sus relaciones, ya sean geográficas, prácticas, simbólico-culturales, sociales y/o institucionales (Esteban-Guitart y Moll, 2014).

En el caso específico de este artículo, se asumirán como fondos de conocimiento e identidad los saberes, decires, sentires y haceres construidos por los sujetos en su relación con la lectura literaria, de manera particular aquellos que, excluidos del relato institucional escolar, pudieran operar como insumo epistémico de inclusión educativa tras el reconocimiento de su existencia y la consecuente integración pedagógica a través de habilitaciones participativas para expresarse, relacionarse y construirse socialmente desde la lectura literaria.

Inclusión educativa: hacia la legitimación de los fondos

En este trabajo se entenderá la inclusión educativa como un sistema posdisciplinar de saberes que releva la diversidad y la multiplicidad como dialógicamente constitutivas, del mismo modo, como una construcción que conflictúa experiencialmente la relación entre sujetos, naturalezas, políticas y mecanismos del conocer (Ocampo, 2017; Druker Ibáñez y Sánchez Lara, 2021). Así las cosas, la inclusión es un sistema de saberes que opera desde el reconocimiento de la diversidad como fenómeno consustancial; además, es un metadiscurso crítico y analítico que pretende develar y transformar las injusticias simbólicas cristalizadas como dominaciones, opresiones, invisibilizaciones experienciales e impedimentos de agencialidad (Young, 2011).

Desde esta mirada, la legitimación de los fondos de conocimiento e identidad es, en todo evento, un gesto por la inclusión educativa. En tal caso, y como documentan Llopart y Esteban-Guitart (2017), las acciones didácticas por la justicia socioeducativa como inclusión requieren, al menos: vinculación de todas las experiencias de enseñanza con las experiencias vitales del estudiantado, permanente creación de objetos que sitúen, en las salas de clases, la materialidad o las condiciones relacionales de las comunidades de sentido; didactización de las culturas vividas por el estudiantado como un acto de relevación de sus intereses, haceres, sentires y saberes.

Siguiendo la lógica de argumentación, puede afirmarse que reconocer y considerar con legitimidad los fondos de conocimiento e identidad construidos en la lectura literaria es intencionar la creación de culturas escolares inclusivas que pongan en primer plano las historias relacionales del estudiantado, además de orientar la elaboración de políticas que aseguren la inclusión biográfica como fuente de participación agencial. En este sentido, los fondos de conocimiento e identidad contribuyen a una inclusión educativa que pretenda, parafraseando a Booth y Ainscow (2011), aumentar la participación para reducir la exclusión, reestructurar los discursos curriculares desde la legitimación de la experiencia del estudiantado y reducir las barreras emergentes desde la consideración universal del saber.

Metodología

Enfoque y diseño

El trabajo se inserta en un enfoque cualitativo no experimental, en consecuencia, pretende relevar las experiencias de lectura literaria como fenómenos culturales, subjetivos y portadores de validez epistémica (Flick, 2015). Consistentemente, el texto adopta un diseño Biográfico Narrativo donde los discursos son considerados

objetos que cristalizan procesos de producción de realidad dentro de condiciones sociales de generación de sentido (Bolívar et al., 2001; Fairclough, 2008).

Sujetos participantes

Se analizaron las experiencias de lectura literaria escolar de 13 estudiantes provenientes de cuatro establecimientos ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, todos científico-humanistas, mixtos y representativos de tres tipos de dependencias administrativas: particular subvencionada por el estado, pública y particular pagada. Los 13 participantes (seis mujeres y siete hombres de entre 15 y 17 años) se determinaron a partir de la explícita consideración de los siguientes criterios de inclusión¹: voluntariedad, pertinencia curricular (ser parte de los últimos cursos de escolaridad obligatoria), paridad de género y paridad de autorreconocimientos (cantidad semejante de participantes que declararan tener mayor y menor afinidad con la lectura literaria).

Técnicas de producción de información y corpus de análisis

La investigación se sustentó en dos técnicas de producción de información: escritura de incidentes críticos autobiográficos y entrevistas de trayectorias lectoras (Bolívar et al., 2001). En el primer caso, se procuró construir datos que permitieran distinguir, entre otras dimensiones: el contexto de la ocurrencia lectora, las personas implicadas, los detonantes de la experiencia y las acciones realizadas. Para tales efectos, se solicitó a los trece participantes escribir dos hechos significativos de su historia de relaciones con la lectura literaria escolar: uno que juzgaran favorable y otro desfavorable, especificando dónde y cómo ocurrió, con quiénes pasó, qué leyeron y qué acciones ejecutaron antes, durante y tras la lectura.

Tras la escritura de estos incidentes críticos, los trece estudiantes fueron entrevistados de manera individual a fin de profundizar en los episodios relatados, lo cual permitió ponerlos en diálogo con sus trayectorias lectoras, pues, en su carácter semiestructurado, las entrevistas atendieron a: la recuperación de las experiencias narradas y la relación entre ellas y otras de su biografía.

En suma, el artículo configura un corpus analítico de veintiséis incidentes críticos (13 favorables y 13 desfavorables), además de trece entrevistas de profundización biográfica sobre trayectorias lectoras.

¹ Todas estas directrices, además de la documentación legal (asentimientos y consentimientos) fueron aprobadas en mayo del 2021 por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, mediante el informe 198/2021 del ente acreditado por resolución N°011494.

Secuencia de análisis

Tanto los relatos autobiográficos de incidentes críticos como las entrevistas de trayectorias lectoras fueron examinados como contenidos cualitativos que, en contextos discursivos ideologizados, constituyen tramas críticas de verdad, interacción e identidad (Mayring, 2000; Fairclough, 2008). Por tales razones, se exploraron unidades de sentido (palabras y frases) que dieran cuenta, tanto de manera apriorística como emergente, de lugares, acciones, personas y catalizadores de lectura literaria, identificando tres niveles de fondos de conocimiento e identidad que operan, excluidos en la escolaridad, como fondos de lectura literaria, a saber: participaciones lectoras genéricas, participaciones específicas extraescolares y construcciones de verdades e identidades.

Para los fines analítico-descriptivos de este trabajo, se presentarán a continuación los resultados por cada nivel de los antes señalados, relatando información reportada en los incidentes críticos y en las entrevistas. Cuando se cite una voz muestral, se indicará con la letra E (estudiante) y con un número de identificación (entre 1 y 13) que permitirá diferenciar entre los casos del estudio.

Resultados y análisis

Participaciones genéricas

El análisis de los incidentes críticos sobre experiencias consideradas favorables demostró que, con representación homogénea entre hombres y mujeres, tipos de colegio y tipos de autorreconocimiento lector, las principales acciones realizadas a partir de lecturas literarias son, de manera preeminente: reflexionar y conversar. Lo relevante, sin embargo, es que reflexiones y conversaciones son eventos reportados como legítimos en espacios extra-áulicos, es decir, fuera de las sesiones de lectura literaria escolar. En efecto, dichas prácticas de sentido ocurren en los patios de las escuelas (durante los recreos) y en las casas (ambas participaciones con mediación de amigos y/o familiares).

E1, por ejemplo, indicó que la obra que leía (extra-aula) le permitió ver representada la realidad sociopolítica de su país, y que, pese a que sería un libro que medirían con nota, la conversación con sus amigas le permitió dar a conocer sus perspectivas sociales y formar lo que llamó “nuestras primeras opiniones políticas” (E1, comunicación personal, 4 de junio de 2021). E3 relató que, preparándose para una prueba, leía en casa una novela y conversaba con su madre los pormenores del relato; narración que le permitió la reflexión y la identificación porque, como ella dice: “me gustaría tener la facilidad de la protagonista para expresar emociones, para personificar los personajes y sus aventuras” (E3, comunicación personal, 18 de junio de 2021).

E6 logró reflexionar con más profundidad que otras veces cuando leyó en el metro (transporte público subterráneo) la obra *Rebeldes*, de Susan Eloise Hinton, sintiendo que lo que vivían los personajes es lo que ella vivía, en consecuencia, “aprendiendo de mí a través de ellos” (E6, comunicación personal, 13 de julio de 2021). E8, estando solo en su hogar, relata como relevante su lectura de *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, también en contexto de la prueba mensual, porque el libro le permitió reflexionar sobre sí mismo (a partir de las acciones de los personajes).

Es interesante constatar que, en el 100% de los casos de la muestra, conversaciones y reflexiones no ingresaron al espacio formal de las clases, pese a que, también en el 100%, hay eventos de lectura interrelacionales, reflexiones o identificaciones en procesos lecto-interpretativos que informan lo positivo de las experiencias. Esta ambivalencia es bien presentada por E2, quien relata que al leer durante una clase y ceñirse a las actividades de aprendizaje planteadas, logró un nivel analítico muy inferior al logrado en una lectura posterior (realizada cuando la lección había terminado), pues, la construcción primaria de sentido estuvo mediada por la necesidad de responder una guía que evaluaba el marco narratológico del texto, mientras que la segunda lectura, no mediada ni socializada, permitió al estudiante construir sentidos desde sus hipótesis lectoras y la imaginación del qué haría yo si fuese el personaje.

Lo recién expuesto introduce una dinámica central de la experiencia lectoliteraria escolar: el decir de lo que se experimenta. E2 experimentó una reflexión que no pudo ser expresada porque el énfasis didáctico estuvo en responder las preguntas contenidas en la guía. Otras textualizaciones permiten profundizar en este aspecto. E4, por ejemplo, al relatar su participación lectora cuando comenta con un grupo de amigos fuera del espacio escolar, dice que: “de vez en cuando también hablamos de otras cosas y nos ponemos a filosofar a veces de algunos temas extraños...” (E4, comunicación personal, 5 de junio de 2021).

Otro ejemplo lo introduce E1, quien señala que al releer un texto experimentó la posibilidad de empatizar con el dolor ajeno, comprender la realidad sociocultural del presente político de Chile y resignificar conversaciones sostenidas en contextos familiares con sus abuelos. Todos estos sentires, saberes, decires y haceres, sin embargo, no tuvieron espacio de expresión dentro de las dinámicas lectoras escolares, pese a que, como se ha dicho, devienen de lecturas mandatadas por la escuela... ¿Qué otras formas de participación están siendo excluidas en los diseños didácticos de lectura literaria escolar? En el siguiente apartado se explorarán otras maneras de relación con lo literario que ocurren fuera de las escuelas y que, en rigor, podrían ser parte del discurso oficial de enseñanza literaria escolar.

Participaciones extraescolares

En general, y retomando algunos casos mencionados, podría decirse que fuera del colegio (o, en su defecto, fuera de la clase de literatura y sin la calificación mediando la relación social) los haceres con lo literario se especifican en: conversaciones, expresión legítima de estados emocionales, identificaciones, imaginación y reflexión; procesos de creación, transformación y/o invención; y procesos deliberativos en cuanto a tiempos y obras.

E1, por ejemplo, mientras leía *Los días del Arcoíris*, del chileno Antonio Skármeta (en el contexto doméstico de la lectura domiciliaria) fue imaginando cómo serían sus personajes y plasmándolo en un dibujo. La misma E1, en el contexto de una suerte de club de lectura que frecuenta en internet, señala que lee y genera opiniones, además de recomendaciones y elaboraciones espontáneas de planes lectores. Así lo relata:

Se conectan todos a un zoom o a un *Discord* para leer en conjunto, y después comentar lo que han leído y cosas así... nunca hablamos de las materias, normalmente hablamos sobre cómo recibimos el texto, lo que sentimos, qué significan ciertas cosas... nos recomendamos y compartimos lecturas... no sé, como un mini plan lector que leemos juntas. (E1, comunicación personal, 4 de junio de 2021)

La dinámica de club de lectura, que luego será revisada en otro caso, es tan familiar a las experiencias extraescolares como lo es ilustrar lo que se lee. E2, quien dice ser un mal lector literario, pero, pese a ello, disfrutar acciones literarias, relata que tiene por costumbre escuchar canciones como si fuesen poemas musicalizados; mientras eso pasa, va creando melodías e ilustraciones que, en su argumentación, son capaces de contener el mundo emocional que no suele expresar dentro de la sala de clases:

A veces leo las letras como si fueran poemas, no sé... las rimas como que te atrapan...por ejemplo con *Wish you were here*, de Pink Floyd, es como una poesía de cuando extrañas a alguien y la verdad es que me... en ese momento yo estaba con hartos problemas de depresión y extrañando a mi mamá. (E2, comunicación personal, 6 de junio de 2021)

Se decía que las dinámicas del club de lectura no eran exclusivas del primer caso. E5, quien es parte de un grupo armado desde la escuela, sin apoyo institucional y solo con voluntad política y didáctica del profesorado, relata que en este espacio constituido por *WhatsApp* se leen y escriben textos literarios que son escogidos por los participantes; se debate sobre los textos y se critica las obras que surgen como ejercicios de creación. Al contar su experiencia, expone las marcadas diferencias entre este espacio y las dinámicas frecuentes de clase:

veo las diferencias por ejemplo que la profesora... no dicta, o sea no dicta en el sentido de la clase, al ritmo de la clase, no dice ya, ahora vamos a hacer esto,

ahora vamos a hacer esto otro, sino que la profe en el club de lectura propone algo y lo deja sobre la mesa y como que desaparece, está como en la parte de atrás, como que nos da el espacio a nosotros para organizarnos, hablar sobre lo que lo que nos pasa. (E5, comunicación personal, 5 de julio de 2021)

Las experiencias extraescolares, como se ha visto, están marcadas por la realización de acciones de creación e interacción donde el decir legítimo no está mediado por instancias universales de construcción de sentido. Esto, hasta aquí, ha ocurrido con independencia de los tipos de colegio, de los sexos y de los tipos de reconocimiento. De hecho, E7, quien es reconocido y autorreconocido como un mal lector, dice que cuando lee por su cuenta lo hace fuera del colegio y con un propósito claro: mejorar su creación (compone canciones que luego musicaliza, interpreta y difunde en redes sociales). Tampoco es novedoso, para el circuito de participaciones extraescolares, hablar de acciones *online* dentro de interacciones en redes sociales. Así lo demuestra E10, quien dice compartir con un grupo de amigos el gusto por la lectura y escritura en grupos de internet; espacio donde se dialoga, crea, critica, difunde y comparte la lectura y la escritura literaria.

Como se advierte hasta aquí, las participaciones extraescolares poseen un sustrato de haceres, saberes, sentires y decires no expresados ni incluidos en la participación escolar... ¿Influirá esto en la construcción de verdades e identidades en torno al fenómeno lector? En el último apartado de resultados se explorará, precisamente, la relación entre el fenómeno de exclusión experiencial y las verdades e identidades construidas.

Identidades y verdades

Al preguntarles sobre cómo se identifican como lectores, en la mayoría de los casos de la muestra la respuesta es categórica: “depende, es muy relativo”. En efecto, a partir de las entrevistas se evidencia que el estudiantado tiende, en general, a relativizar su identidad lectora; también se puede establecer que esa relativización deviene, en parte, de una suerte de doble forma de lectura literaria: la que ocurre en el colegio (más bien en la clase de lengua y literatura) y la que ocurre por fuera de la institucionalidad educativa. E1 señala:

me pasa que siento que la yo lectora escolar se preocupa mucho de las notas que va a tener, entonces no disfruta tanto lo que lee, porque lo ve siempre desde una perspectiva que la van a evaluar, entonces tiene que fijarse en los más mínimos detalles. En cambio, la yo lectora fuera del ámbito escolar, puede darse las libertades de percibir como quiere el libro, no de buscarle una mirada tan académica. (E1, comunicación personal, 4 de junio de 2021)

La construcción de un doble yo que lee está informado, además, por las construcciones de verdad que el estudiantado ha establecido, en general, en

los dos dominios donde ocurren sus experiencias lectoras: el escolar y el extraescolar. En el escolar se asume como verdad que no es posible disfrutar ni emocionarse, porque han aprendido que, al hacerlo, dejan de prestar atención a los detalles que son útiles retener para las evaluaciones calificadas.

Para E2, por ejemplo, existen dos maneras de leer: una que llama lo que pasa y otra que denomina lo que pasará. En el primer caso, se esfuerza por retener de la lectura los detalles que sabe le preguntarán en algún ejercicio calificado, mientras que en la lectura de lo que pasará (que ocurre fundamentalmente fuera de la escuela), intenta involucrarse emocionalmente e imaginar qué pasará o qué haría él si fuese el protagonista de la historia.

En estas dinámicas relacionales, E2 construyó como verdad que un buen lector está siempre leyendo y comprendiendo lo que lee, que por eso él no es tan buen lector, porque no siempre lee y porque, muchas veces, no comprende los mensajes (al menos no lo suficiente como para que le vaya mejor en las calificaciones). La identidad de lector literario asociado a la comprensión de lectura, cuyo indicador explícito en el campo escolar son las calificaciones, vuelve a aparecer en el caso de E3, quien ha construido como verdad que un buen lector literario es aquel que comprende cabalmente los textos. En su historia de relaciones construyó la identidad de una estudiante que, en general, le cuesta entender los significados; por eso dice que no es buena lectora literaria, aunque hay acciones (ciertas relaciones conversacionales con su madre fuera de la escuela) que le encanta realizar en torno a los libros.

Un matiz en esta construcción de verdad lo introduce E4, quien comparte que un buen lector literario es aquel se comprende los textos, pero también alguien que es capaz de ir más allá, porque, como ella dice: “detrás de un libro no solo está todo lo que dice, también está todo lo que pudo haber pasado el autor, porque el autor, aunque no lo quiera, siempre se va a basar un poco en sí mismo para escribir” (E4, comunicación personal, 5 de junio de 2021). Es enfática en decir que sabe perfectamente que hay que leer de cierto modo en la escuela, sin “ir más allá”, porque lo que ella llama ir más allá (desplazar los límites del contenido de las obras para acudir a sus contextos de producción y recepción) es un ejercicio de relación social que es mejor realizar con los amigos, fuera de clase, incluso fuera del colegio. Afirma: “todos tenemos esa idea de que al final el colegio simplemente es memorizar lo que te dicen que tienes que memorizar” (E4, comunicación personal, 5 de junio de 2021).

Hasta este punto, se advierte que emerge una suerte de identidad dual y antinómica que genera una doble línea de verdades (escolares y extraescolares) dentro de relaciones sociales que, contextualmente, generan legitimidad tanto de la identidad como de las construcciones de verdad. En efecto, E5, E7, E8

y E11 permiten distinguir disposiciones disímiles según los dominios literarios que confluyen en espacios relacionales distintos: las clases y las casas, siendo en los espacios escolares donde se asume como verdad la necesidad de suprimir las emociones y las dinámicas creativas. Por su parte, las textualidades de E6, E12, E13 y E9 entregan evidencia de que en los haceres y decires que ocurren fuera de la escuela es válido conversar con libertad, decidir cuándo y cuánto leer y, quizá lo más relevante, anular la posibilidad de interrogatorios con respuestas universalmente consideradas correctas.

Al igual que en la exploración anterior, es dable suponer que estas construcciones identitarias se generan recursivamente con la aceptación de verdades. Para E5, por ejemplo, la catalogación de buen lector está asociada a la cantidad de obras y dominios temáticos conocidos; para E6, implica tener comprensión de lectura y razonamiento crítico; para E7, ser buen lector supone ser alguien que lee cosas de su interés; para E9, leer significa desarrollarse éticamente a sí mismo y, finalmente, para E10, ser buen lector se traduce a ser alguien que “se inspira de algunos libros que ha leído, lo aplica, adapta y crea algo nuevo” (E10, comunicación personal, 10 de julio de 2021). Lo interesante de lo recién señalado es que estas verdades son ubicables, con independencia de las variables muestrales, dentro de las diferencias establecidas entre la lectura escolar (controlada, centrada en contenidos, supresora de disposiciones emocionales, creativas y plurisignificativas) y la lectura extraescolar (deliberada, representativa, creativa y emocional).

Discusión de resultados

Los principales resultados demuestran que, con representación homogénea entre hombres y mujeres, tipos de colegio y tipos de reconocimiento lector, las acciones centrales realizadas a partir de lecturas literarias son, de manera preeminente: reflexionar y conversar. En cuanto a las conversaciones, que se cristalizan en este trabajo mediante construcciones colectivas de significados, modelación de conductas y generación de intereses lectores (ya sea en contextos filiales y/o familiares), la evidencia proveniente de otros estudios sugiere que integrar dinámicas interpretativas dialógicas dentro de acciones de aprendizaje lecto-literario favorece la inclusión y el enriquecimiento intercultural; la ampliación y complejización de la percepción moral; la interacción afectiva, las respuestas creativas y los deseos de seguir leyendo (Dalla-Bona, 2017; Johansen, 2017; Calvo, 2019; Collin, 2021).

En cuanto a las reflexiones derivadas de lecturas literarias, que adquieren materialidad en este artículo a partir de procesos de identificación, construcción de opiniones políticas, juicios críticos sobre la historia del país, realización

de hipótesis de lectura y extrapolación de conductas y discursos de personajes a conductas y discursos de lectores, otros hallazgos científicos demuestran que, como en estos casos, las obras pueden generar la necesidad de reflexionar, aprender sobre sí mismos y los otros, e incluso identificarse con lo leído, cuando existe mediación, apertura emocional y cercanía lingüística; o que la lectura literaria opera, cuando ocurre sin la presión escolar, como un descubrimiento de sí en espacios íntimos de introspección, un identificarse con los héroes para autoconocerse a través de disposiciones creativas e imaginativas, y un modificarse para establecer nuevas relaciones con la alteridad (Troncoso y Navarro, 2019; Schrijvers et al., 2016; Petit 2008).

Sin embargo, tal como sugieren múltiples evidencias, los quehaceres y dichos más asociados a lo creativo, reflexivo, crítico, transformador e interactivo no son parte de la agenda hegemónica de esta didáctica específica (Levine et al., 2021; Reynolds et al., 2021; McGinley et al., 2021; Lindell, 2020; Höglund, 2022; Jusslin y Höglund, 2021). Por lo tanto, y dado que reflexiones y conversaciones desprendidas de lecturas literarias fueron reportadas en espacios extra-áulicos, tiene sentido afirmar que estas experiencias, marcadas por la realización de acciones de creación e interacción, no son frecuentes ni están legitimadas en la formalidad del discurso escolarizado de lectura literaria, pese a que varios estudios enfatizan en la relevancia de la reflexión escritural autobiográfica, de las pedagogías centradas en los sujetos y en la reconfiguración metodológica del campo lector, de sus itinerarios e imaginarios (Toro Toro, 2019; Martos Núñez, 2021).

En tal caso, los fondos de conocimiento e identidad explorados en este trabajo, es decir, aquellas dinámicas de conversación, expresión de estados emocionales, identificaciones entre obras y lectores, imaginación de supuestos de acción, procesos de creación, transformación de registros/objetos estéticos, deliberaciones; dobles y antinómicas disposiciones identitarias, nociones del buen lector asociados a rendimientos escolares, niveles de comprensión lectora y cantidades de obras leídas, son maneras de relación con lo literario que, construidas y legitimadas fuera del contexto escolar, deberían convertirse en insumos pedagógicos a fin de reconocer la diversidad constitutiva, habilitar participaciones complejas y, en definitiva, propiciar mecanismos de inclusión educativa.

En relación con lo anterior, la evidencia demuestra que integrar fondos de conocimiento e identidad en los diseños e implementaciones pedagógicas favorece la identificación de acciones que informan las formas de expresar y construir el conocimiento en campos tan diversos como la alfabetización religiosa, el léxico multilingüe, las ciencias básicas, la ingeniería química y la formación inicial docente (Cun, 2021; Chen et al., 2022; Svihla et al., 2022; Charteris et al., 2018).

En lo que respecta al objeto de estudio, es decir, al campo de la lectura literaria, algunos casos demuestran que, de hecho, es posible cuestionar las prácticas literarias escolares cuando se consideran los antecedentes relacionales y biográficos, siempre socioculturales, del estudiantado. Marlatt (2018), por ejemplo, ofrece evidencia de cómo para trabajar la novela *The Outsiders* (1967), y después de reconocer la cercanía de su estudiantado con el juego *Minecraft*, les invitó a identificar pasajes relevantes de la novela para convertirlos en acciones dentro del juego mencionado; por su parte, Opatz y Nelson (2022) demuestran que es posible establecer secuencias de lectura atractivas y relevantes para los lectores cuando, como condición inicial, se exploran los intereses, acciones y sentimientos del estudiantado para construir, en conjunto, planes de lectura. Ambos casos son relevantes si se considera, como contexto, que la mayoría de los comportamientos creativos realizados fuera de las instituciones formales de educación son validados en entornos familiares y filiales, aunque escasamente consistentes con los llevados a cabo en los márgenes de la educación formal (Zielinska, 2020) y que, además, los nuevos perfiles lectores requieren innovaciones transmedia que favorezcan el análisis comparado entre lo canónico y lo emergente (Ballester Roca y Méndez Cabrera, 2021).

En cuanto al potencial reconocimiento de estos fondos como acción por la inclusión, la evidencia demuestra que después de aceptar que una comprensión errónea de las diversidades tiende a manifestarse en desigualdades educativas, y que mientras el profesorado comprenda más profundamente dichas diversidades para mejorar sus recursos y actividades pedagógicas (Gilde y Volman, 2021), se puede pensar en la inclusión evaluando no solo las condiciones de los sujetos como causa única, sino también sus condiciones en marcos estructurales donde se debe tensionar la escolarización como reproductora de su propia estaticidad (Rajan, 2020); punto de partida para problematizar, por ejemplo, la planificación didáctica, la mediación lectora, las múltiples creencias sobre qué significa leer y, finalmente, la evaluación en clave política e inclusiva (Munita, 2017; Maina y Papalini, 2021; Nieminen, 2022; Tai et al., 2021).

Conclusiones

Dado que el principal propósito del artículo era analizar, descriptivamente, entramados de inclusión y exclusión emergidos en experiencias de lectura literaria, es posible concluir, a partir de los resultados obtenidos en esta muestra, que los acontecimientos extraescolares son, en general, excluidos del relato didáctico de la escuela, constituyéndose en acciones, discursos, emociones y conocimientos no legítimos (esto con independencia de los sexos y tipos de colegio explorados en este trabajo). Desde esa perspectiva, y asumiendo dichos conocimientos como fondos de conocimiento e identidad, es posible proyectar

que para propiciar experiencias favorables de aprendizaje literario escolar es preciso incluir las historias relacionales del estudiantado, lo cual podría permitir, considerando el caso específico de este trabajo, afirmar la necesidad de legitimar en los diseños didácticos acciones tales como: dialogar con otros para construirse a sí mismos, significar desde la experiencia emocional, realizar creaciones y transformaciones estéticas, producir creaciones literarias (cuentos, poemas, canciones), reflexionar sobre la propia experiencia, identificarse en las acciones de las ficciones y deliberar qué, cuándo, dónde y cómo leer.

Asumiendo las limitaciones de este trabajo para establecer campos de acción generalizables, se proyectan investigaciones situadas en diversas realidades de aprendizaje lector, siempre teniendo como consideración la relevancia epistémica de la biografía como fuente legítima de fondos de conocimiento e identidad que, para los fines de la inclusión educativa, se tornan una herramienta metodológica y políticamente imprescindible. Lo anterior es particularmente relevante en la región latinoamericana, dado el escenario histórico de jerarquizaciones culturales y desplazamientos epistémicos que, en estricto rigor, propician y actualizan matrices coloniales de poder y exclusiones de discursos locales (la evidencia demuestra que buena parte de las acciones y discursos literarios escolares tienden a transformarse en prácticas descontextualizadas, supuestamente universales y generadoras, en múltiples dimensiones, de exclusiones educativas).

Finalmente, y dado que la inclusión es un complejo cuerpo de saberes que excede la visión patologizante y deficitaria de lo educativo, se proyecta profundizar en acciones, roles y discursos con los que diversos lectores (profesorado en ejercicio, en formación y estudiantes de variados niveles de escolaridad) construyen su particular forma de saber y hacer literatura en las escuelas, a fin de propiciar y regular nuevos espacios de participación consensual que derriben las barreras impuestas por el aprendizaje excluyente de lo universal.

Referencias

- Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Bassey, M. O. (2016). Culturally Responsive Teaching: Implications for Educational Justice. *Education Sciences*, 6(4), 1-6. <https://doi.org/10.3390/educsci6040035>
- Ben Shahr, T. H. (2017). Educational justice and big data. *Theory and Research in Education*, 15(3), 306-320. <https://doi.org/10.1177/1477878517737155>
- Bolívar, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y métodos*. La muralla Ediciones.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, trads.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Calvo, V. (2019). Reading diary in the process of reception of immigrant families. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(1), 41-51. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Charteris, J., Thomas, E. y Masters, Y. (2018). Funds of Identity in Education: Acknowledging the Life Experiences of First Year Tertiary Students. *The Teacher Educator*, 53(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1367057>
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana.
- Chen, Y., Kang, S. James, J., Chi, E., Gomez, J., Han, S., Datye, A. y Svihla, V. (2022). Leveraging Students' Funds of Knowledge in Chemical Engineering Design Challenges Supports Persistence Intentions. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 83-91. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00479>
- Collin, R. (2021). Literary study as an education in moral perception and imagination. *Ethics and Education*, 16(4), 478-491. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1965301>
- Cun, A. (2021). Funds of Knowledge: Early Learning in Burmese Families. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 711-723. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01105-w>
- Dalla-Bona, E. M. (2017). *Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário*. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 112-126. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4128>
- Denton, M. y Borrego, M. (2021). Funds of knowledge in STEM education: A scoping review. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 71-92. <https://doi.org/10.21061/see.19>
- Druker Ibáñez, S., y Sánchez Lara, R. (2021). Educación: desafíos indisciplinares y subversivos en contextos diversos. *ReHuSo*, 6(3), 149-156. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3850>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Revista Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185. <https://acortar.link/hP4EB3>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gabrielsen, I. L, Blikstad-Balas, M. y 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), 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gilde, J. y Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: a collaborative action research Project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 673-692. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>

- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_introduccion
- Hogg, L. y Volman, M. (2020). A synthesis of Funds of Identity Research: Purposes, Tools, Pedagogical Approaches, and Outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Höglund, H. (2022). The Heartbeat of Poetry: Student Videomaking in Response to Poetry. *Written Communication*, 39(2), 276-302. <https://doi.org/10.1177/07410883211070862>
- Johansen, M. B. (2017). 'The way I understood it, it wasn't meant to be understood' – when 6th grade reads Franz Kafka. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 579-598. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>
- Jusslin, S. y Höglund, H. (2021). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing. *Research in Dance Education*, 22(3), 250-268. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789088>
- Learned, J. E., Morgan, M. J. y Lui, A. M. (2019). "Everyone's Voices Are to Be Heard": A Comparison of Struggling and Proficient Readers' Perspectives in One Urban High School. *Education and Urban Society*, 51(2), 195-221. <https://doi.org/10.1177/0013124517715065>
- Levine, S., Trepper, K., Chung, R. H. y Coelho, R. (2021). How Feeling Supports Students' Interpretive Discussions About Literature. *Journal of Literacy Research*, 53(4), 491-515. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052249>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach: a literature review. *The Australian Educational Research*, 44, 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Lindell, I. (2020). Embracing the Risk of Teaching Literature. *Educational Theory*, 70(1), 43-55. <https://doi.org/10.1111/edth.12405>
- Maina, M., y Papalini, V. (2021). Lectura(s): hacia una revisión del concepto. *Álabe, Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (23), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5>
- Marlatt, R. (2018). Get in the Game: Promoting Justice Through a Digitized Literature Study. *Multicultural Perspectives*, 20(4), 222-228. <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1467769>
- Martin, C. (2020). Educational Justice and the Value of Knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 54(1), 164-182. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12370>
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe, Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (24), 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McGinley, W., Kamberelis, G. y White, J. W. (2021). Exploring selves and worlds through affective and imaginative engagements with literatura. *Educational Philosophy and Theory*, 53(4), 350-362. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1785285>

- Merry, M. S. (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of School Choice*, 14(1), 9-25. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126>
- Moll, L. C. (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe, Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, (17),1-19. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- Ocampo, A. (2017). Pensar heterotópicamente la Educación Inclusiva. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 15-21. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/11.pdf>
- Ocampo, A. y López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe, Revista De Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (21), 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.9>
- Opatz, M. O. y Nelson, E. T. (2022). Building Bridges: Curating Text Sets to Connect to Learners' Lives. *The Reading Teacher*, 75(4), 521– 525. <https://doi.org/10.1002/trtr.2058>
- Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo y Seña*, (19), 131-143. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5764>
- Rajan, V. (2020). The Ontological Crisis of Schooling: Situating Migrant Childhoods and Educational Exclusion. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 162-170. <https://doi.org/10.1177/0973184920948364>
- Reynolds, T., Rush, L. S., Lampi, J. P. y Holschuh, J. P. (2021). Moving Beyond Interpretive Monism: A Disciplinary Heuristic to Bridge Literary Theory and Literacy Theory. *Harvard Educational Review*, 91(3), 382-401. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-91.3.382>
- Sánchez Lara, R. y Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Álabe. Revista de Investigación Sobre Lectura Y Escritura*, (23), 1-18. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.8>
- Sánchez Lara, R. (2022a). Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 143-158. <https://www.redalyc.org/journal/5717/571770819009/html>
- Sánchez Lara, R. (2022b). Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ijse>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. y Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others. Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Scholes, L. (2020). Recognition of boys as readers through a social justice lens. *British Journal of Sociology of Education*, 41(7), 975-991. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1802227>

- Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Svihla, V., Chen, Y. y Kang, S. (2022). A funds of knowledge approach to developing engineering students' design problem framing skills. *Journal of Engineering Education*, 111(2), 308-337. <https://doi.org/10.1002/jee.20445>
- Tai, J., Ajjawi, R. y Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literatura. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- Toro Toro, L. M. (2019). Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 91-112. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n16a6>
- Troncoso Araos, X. y Navarro, Carvallo, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: papelucho de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, (50), 97-110. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10223>
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.
- Zielinska, A. (2020). Mapping adolescents everyday creativty. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 7(1), 208-229. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0012>