

¿Qué enseñamos cuando decimos que enseñamos “literatura”?

What do we teach when we say we teach “literature”?

Marco Aurelio Ángel Lara*

Fecha de recepción: 03 de junio de 2025
Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2025

RESUMEN

Este ensayo cuestiona una creencia ampliamente difundida en la academia literaria: que la literatura, al fomentar la empatía, prepara el terreno para el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos. A partir de esta premisa, se propone un análisis crítico de los fines formativos de las carreras de Letras y de la producción académica en los estudios literarios, en contraste con la orientación de las ciencias sociales. Se sugiere que, aunque la literatura puede propiciar experiencias empáticas, la crítica académica dominante ha perdido contacto con el potencial creativo y transformador de los textos literarios. El texto problematiza, además, el papel docente en la transmisión de la literatura y concluye con una reflexión ética sobre la responsabilidad del profesorado frente a las aspiraciones creativas de los estudiantes.

Palabras clave:

Enseñanza de la literatura, Derechos humanos, Crítica académica, Creatividad literaria, Formación docente.

ABSTRACT

This essay questions a widespread belief in literary academia: that literature, by fostering empathy, lays the groundwork for the recognition and defense of human rights. Based on this premise, it offers a critical analysis of the educational aims of literature programs and contrasts academic production in literary studies with that of the social sciences. The text argues that, although literature can encourage empathetic experiences, mainstream academic criticism has become disconnected from the creative and transformative potential of literary works. It also examines the teaching role in the transmission of literature and concludes with an ethical reflection on the responsibility of professors toward their students' creative aspirations.

Keywords:

Literature teaching, Human rights, Academic criticism, Literary creativity, Teacher education.

* Docente-Investigador de la Facultad de Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro

La seducción de una creencia

En tiempos de creciente tecnificación pedagógica, burocratización del saber y dominancia del paradigma evaluativo neoliberal, la enseñanza de la literatura enfrenta un doble reto: justificar su lugar en el currículo y repensar su sentido en un mundo que privilegia la eficiencia por encima de la reflexión. En este contexto, se vuelve urgente problematizar qué enseñamos cuando decimos que enseñamos “literatura”. Este artículo parte de esa inquietud para cuestionar una creencia extendida en el gremio académico: que el estudio de las letras, por sí mismo, desarrolla la empatía y contribuye al establecimiento de los derechos humanos.

Existe una convicción muy arraigada entre ciertos miembros de la academia literaria: que la literatura desarrolla la empatía, la cual constituye la base para el reconocimiento de los derechos humanos y, en consecuencia, que el desarrollo literario de la subjetividad promueve el cambio social que dichos derechos requieren. En este ensayo se construye un argumento para revisar la solidez de esta idea. Las conclusiones de la reflexión no sólo ponen en evidencia la falta de pruebas concluyentes en su favor, sino que permiten formular una conjetura plausible y aparentemente provocadora: en las facultades de Letras no se estudia literatura. Veamos.

Empatía, literatura y derechos humanos

Terry Eagleton (2016), al referirse a la novela realista, expresa una creencia que suele atribuirse a la literatura en general: “Al permitirnos recrear con la imaginación la experiencia de otros seres humanos, [...] amplía y profundiza nuestra empatía humana” (p. 90). Otra convicción frecuente sostiene que la literatura produce un efecto social relevante, pues —gracias a la empatía— permite considerar la perspectiva de quienes han visto vulnerados sus derechos o carecen de ellos, predisponiéndonos a apoyar causas sociales: “Leer ficción desarrolla nuestra empatía y comprensión social. La empatía nos ayuda a enfrentar el prejuicio y la discriminación” (Amnesty International UK, 2018). Según este planteamiento, al permitirnos imaginar y comprender las experiencias ajenas, la literatura fomenta la empatía y la comprensión, y nos predispone a respaldar luchas sociales.



En *Inventing Human Rights*, Lynn Hunt (2007) afirma lo siguiente:

La lectura de textos que documentan la tortura en novelas epistolares tiene efectos físicos que se traducen en cambios en el cerebro, los cuales se convierten en conceptos nuevos sobre la organización de la vida social y política. Nuevas maneras de leer (ver y oír) crearon experiencias individuales nuevas (empatía), que a su vez hicieron posibles nuevos conceptos sociales y políticos (los derechos humanos). (Traducción propia).

Para ilustrar este punto con un ejemplo paradigmático, suele mencionarse *La cabaña del Tío Tom* como una obra que removió conciencias contra el sistema esclavista en Estados Unidos:

Tanto fue así que cuando el presidente Lincoln conoció a la autora del libro en 1862, en plena Guerra de Secesión, le expresó: “De manera que es usted la pequeña mujer que escribió el libro que provocó esta gran guerra” (Bailey y Kennedy, 1986, p. 203).

En el sitio *web* de Amnistía Internacional, al explicar la relación entre los derechos humanos y poemas, novelas o libros gráficos, se cita al arzobispo Desmond Tutu:

[Los derechos humanos y la literatura] están unidos por ese maravilloso talento que tenemos los seres humanos: empatizar con los otros. Si, leyendo, nos hacemos capaces de ponernos, por un momento, en el lugar de otra persona, dentro de ella, entonces eso es en principio un logro inmenso. A través de la empatía superamos el prejuicio, desarrollamos tolerancia y, finalmente, comprendemos el amor. Las historias pueden acercarnos la comprensión, la sanación, la reconciliación y la unidad (Tutu, 2013). (Traducción propia).

En síntesis, se sostiene que: i) la experiencia que genera la literatura se traduce en formas empáticas de pensar y habitar el mundo; ii) históricamente, la empatía promovida por la literatura ha hecho posible la comprensión de los derechos humanos; y, en consecuencia, iii) la literatura ha contribuido de manera significativa a su establecimiento político. Estas ideas, tan atractivas como persuasivas, afirman el gran efecto social de las bellas letras, lo que quizá explique su popularidad entre la academia literaria. Sin embargo, resultan tan convincentes que cabe sospechar que puedan ser una fantasía, “la corrección de una realidad insatisfactoria” (Freud, dixit).



Dejando de lado la objeción circunstancial de que vivimos en un país que no lee —lo que disminuye la influencia social de la literatura—, conviene preguntarse cuál es la importancia causal real de la literatura en la educación de la empatía y en sus efectos sociales. Un ejercicio comparativo puede ayudarnos a iluminar esta cuestión si partimos de una pregunta sociológica: ¿qué ocurre con los grupos cuya dieta cultural está compuesta principalmente por literatura en comparación con otros grupos lectores?

Consideremos, por ejemplo, a profesores universitarios de literatura y a profesores de disciplinas de las ciencias sociales: todos ellos son grandes lectores. De acuerdo con los supuestos anteriores, la empatía de los lectores de literatura debería ser mayor que la de quienes consumen otros corpus textuales.

Debido a los límites metodológicos de este ensayo, nos remitiremos a los rasgos del comportamiento profesional, en particular a los objetivos de generación y aplicación del conocimiento de estos grupos. En ese sentido, resulta ilustrativo observar los temas y problemas en los que enfocan sus investigaciones, revisando los títulos frecuentes de artículos publicados en revistas académicas de literatura y de ciencias sociales. Las revistas no sólo aplican criterios editoriales propios de cada disciplina, sino que también reflejan la relevancia que el gremio atribuye a determinados problemas. Si se considera que toda investigación responde a una intencionalidad, los temas privilegiados por un campo resultan significativos respecto a sus prioridades.

Una búsqueda rápida en revistas de ciencias sociales arroja títulos como:

- Medición oficial multidimensional de la pobreza en México: alcances y limitaciones.
- Mecanismos de legitimación en la manutención de discriminaciones contra inmigrantes en Brasil.
- Evolución de los enfoques de conservación: adopción de un enfoque centrado en las personas.
- Trabajo doméstico no remunerado: consumo e inversión en capital humano de las familias mexicanas.

Los resúmenes de estos artículos describen investigaciones sobre experiencias y problemáticas de grupos marginados, enriqueciendo la comprensión de dichas realidades e intentando promover transformaciones sociales orientadas hacia una mayor justicia e inclusión.



En contraste, al revisar revistas de estudios literarios es frecuente encontrar títulos como:

- La construcción de las masculinidades a través de la corporeidad en *Cuerpo náufrago* de Ana Clavel.
- La identidad femenina en los *Cuentos* de Eva Luna de Isabel Allende. Estudio analítico del discurso narrativo feminista.
- Libertad, irracionalismo y escisión: tras los rastros de F. Dostoievski en la novela *Nosotros* de Zamiatin.
- *Monstruos (in)visibles y naturalezas (in)humanas: Distancia de rescate* (2014) de Samanta Schweblin.

Los *abstracts* indican que estos trabajos abordan cuestiones como la construcción de la realidad, teorías abstractas sobre la masculinidad, análisis del discurso narrativo feminista a nivel estético y temático, influencias literarias o representaciones simbólicas de la monstruosidad contemporánea. Estas tareas pueden ser intelectualmente estimulantes, pero no conectan de manera directa con las experiencias cotidianas de los individuos ni ofrecen respuestas prácticas a los problemas sociales o identitarios que evocan. Sus autores, con razón, podrían objetar que la resolución de problemas reales no es el objetivo de la investigación literaria.

El contraste entre ambos conjuntos de trabajos ofrece elementos relevantes para la reflexión. Las investigaciones del gremio literario se centran en problemas textuales; las de las ciencias sociales, en cambio, se ocupan de actores y grupos sociales, cumpliendo así con el criterio de incidencia contextual que hoy rige buena parte de la política científica. Esto, por sí mismo, no prueba que un grupo sea más empático que otro. Podría alegarse, en defensa de la academia literaria, que la empatía consiste únicamente en comprender las emociones ajenas o en identificarse con otros —una empatía cognitiva—, sin que ello implique necesariamente una acción orientada al bienestar de quienes la suscitan. Sin embargo, esta definición debilita la idea de que dicho entendimiento prepare efectivamente el terreno social para los derechos humanos.

Si, en cambio, se acepta que “la empatía implica la habilidad para entender las emociones de otras personas y responder apropiadamente a ellas, y que ese entendimiento puede encauzar la preocupación por su bienestar” (Cherry, 2015), y si se sostiene que la literatura ha contribuido a generar las condiciones sociales para el establecimiento de los derechos humanos, entonces resulta pertinente revisar su contribución efectiva al bienestar de



aquellos con quienes se empatiza. Una empatía que no se traduce en acción difícilmente puede cumplir la función social que se le atribuye a la literatura.

Podría objetarse que numerosos trabajos del campo literario se orientan a comprender y solidarizarse con grupos vulnerables — por ejemplo, desde la crítica queer—; no obstante, el hecho de que estos textos sean leídos casi exclusivamente por especialistas reduce de manera significativa su impacto en los grupos aludidos. Desde una perspectiva pragmática, cabría decir que una empatía cuya única consecuencia es la publicación de un artículo que leerán unos pocos colegas es una empatía sin efectos reales. Es posible que un crítico literario empatice con las víctimas representadas en los textos, pero no actúe en favor de las víctimas reales; algo similar podría decirse de un científico social. Sin embargo, en este último caso, la utilidad social de la investigación suele ser una consecuencia esperable.

Si se presupone que los investigadores de literatura constituyen el grupo lector más empático, cabría esperar que su orientación investigativa y sus acciones estuvieran marcadas por ese sentimiento. ¿Puede un grupo profundamente movido por la empatía abstenerse de actuar en beneficio de quienes la suscitan? La empatía que no impulsa a una acción congruente con las víctimas de la injusticia se asemeja más a la hipocresía o al simple postureo moral.

En suma, la idea de que una de las virtudes del estudio literario consiste en incrementar la empatía goza de gran aceptación en el gremio, pero parece funcionar más como una autojustificación disciplinar. Frente a ella, podría recordarse la afirmación de George Steiner según la cual las humanidades no necesariamente humanizan, y concluir que la literatura no causa empatía. Sin embargo, existe otra posibilidad que merece explorarse: si la literatura genera empatía y la academia literaria no parece más empática que otros grupos de lectores, entonces cabe preguntarse si, en realidad, la academia literaria estudia literatura.

¿Qué enseñan las carreras de Letras?

Te suplico, Protágoras, que nos respondas con la misma precisión. Nos dices que si Hipócrates intima contigo, desde el primer día se hará más hábil, al día siguiente más aún, al otro día alcanzará nuevos progresos, y así por todos los días de su vida; ¿pero explícanos en qué? (Platón, Protágoras, 318a.).



Platón sugiere que el aprendizaje de una disciplina permite producir los bienes propios de esa disciplina. Quien aprende medicina, eventualmente podrá curar; quien se forma en arquitectura, sabrá construir. Ningún pasante de medicina estaría satisfecho si, al concluir su formación, sólo fuera capaz de hablar sobre enfermedades y tratamientos sin poder sanar a sus pacientes; de igual modo, el aprendiz de arquitectura no se conformaría con describir edificios sin saber edificarlos. Esto equivaldría a poseer “una creencia sin el saber” y no una que “ofrece el conocimiento” (Platón, Gorgias, 454d).

Siguiendo esta línea de razonamiento, cabe formular una pregunta central: ¿qué aprenden los estudiantes universitarios de literatura?, ¿el conocimiento que adquieren les permite crear literatura?

Cada año pregunto a los aspirantes a ingresar a la licenciatura en estudios literarios donde trabajo: ¿cuántos de ustedes llegan motivados por el deseo de convertirse en escritores? Invariablemente, todas las manos se levantan. Aunque ocasionalmente alguien expresa la vocación de ser docente o editor, hasta ahora nunca he escuchado que alguien afirme soñar con ser crítico literario. Supongamos que esta misma pregunta se formulara a todos los aspirantes a estudiar una carrera de Letras en el país y que se mantuviera un porcentaje similar de jóvenes interesados en la escritura creativa. Si existen alrededor de treinta universidades con esta licenciatura y cada una admite veinte estudiantes por generación, habría aproximadamente seiscientos alumnos por año. En una década, serían seis mil estudiantes, la mayoría de los cuales habría albergado el anhelo de escribir literatura. ¿Cuántos concretan esa intención?

Una búsqueda en internet bajo el criterio “escritores mexicanos vivos más conocidos” permitió reunir una lista de treinta nombres. Pedí a varios profesores de Letras que estimaran cuántos de esos autores habían cursado una licenciatura en Letras; las respuestas más frecuentes fueron: veinte, quince y diez. Estas estimaciones revelan una expectativa sobre los efectos formativos de las facultades de Letras que no se ve confirmada por los hechos: sólo cuatro de esos escritores estudiaron esta carrera, el mismo número que quienes cursaron Ciencias de la Comunicación o alguna ingeniería.

La distancia entre expectativa y realidad constituye, en sí misma, un síntoma preocupante. ¿Qué ocurriría si un análisis similar de la élite médica o de los arquitectos arrojará resultados equivalentes? ¿Podríamos afirmar que sus respectivas facultades enseñan



aquello que prometen en el título que otorgan? Dado que los egresados de Letras no parecen estar mejor preparados para escribir literatura que quienes provienen de otras áreas, la sospecha razonable es que las facultades de Letras no enseñan a crear literatura. Entonces, ¿qué producen la mayoría de sus egresados?

Los trabajos con los que los estudiantes se titulan en Letras no son poemarios, ni colecciones de cuentos ni novelas; las tesis se inscriben en el ámbito de lo que se conoce como crítica literaria. Conviene precisar que esta crítica es, en general, una crítica para especialistas y que se distingue de aquella dirigida al público lector amplio, que se desarrollaba orgánicamente en la esfera cultural hasta el siglo XIX y que hoy resulta poco frecuente.

Si se acepta que el efecto guarda relación con la causa, puede afirmarse que en las carreras de Letras se enseña a producir crítica literaria académica —en adelante, “crítica académica”—, no literatura. Aquí cabe señalar otra obviedad: en el mejor de los casos, la crítica constituye sólo una parte del fenómeno literario; cuando una carrera adopta esta práctica como objetivo central de aprendizaje, pero se denomina “Letras” o “Literatura”, incurrir en una sinécdoque falaz, al hacer pasar la parte por el todo. Podría alegarse que este tipo de estudio es un camino hacia la creación literaria; sin embargo, la inexistencia de la crítica académica en la época de Homero, Safo, Shakespeare o Cervantes demuestra que no es, en absoluto, condición necesaria para la formación de escritores.

A este razonamiento puede añadirse la opinión de diversos autores sobre la crítica académica y su metodología. El poeta escocés Don Paterson, profesor de Escritura Creativa en la Universidad de Saint Andrews, afirma en uno de sus aforismos: “Está bien, mi crítico: fue una crítica justa; pero al final de cuentas, ella sí lo creó y tú no. ¿Y crees aún que esa diferencia es trivial?” (2023, p. 22). Paterson subraya así que el escritor y el crítico realizan actividades sustancialmente distintas y sugiere, además, que la crítica se ha vuelto innecesariamente compleja:

La crítica teórica —una materia concebida sin otro propósito que la estimulación de intelectos subempleados o inempleables(sic)— es incapaz de aceptar sin complicaciones una solución simple, por correcta que sea: eso contradeciría su estatus de pasatiempo (Paterson, 2023, p. 36).



La poeta mexicana Malva Flores también se pronuncia en términos críticos:

Es absurdo creer que podemos acotarla [la literatura] a un vocabulario mínimo, a un pseudo-razonamiento que, en realidad, es la pobre puesta en escena de una técnica pedagógica que se ha transformado en una burocracia del lenguaje. Esta burocracia ha colonizado todas las áreas de la actividad humana: ése es el poder de cualquier totalitarismo y, con un lenguaje chato, romo, eunuco, nos han sometido (Flores, 2020, p. 21).

Resulta evidente que aprender a elaborar crítica académica no equivale a aprender a crear literatura. Pero hay algo más inquietante que puede inferirse de la cantidad de vocaciones escriturales que se extinguen en las carreras de Letras: quizá la formación en crítica académica sea, en cierto sentido, perjudicial para la creatividad literaria, en la medida en que el aprendizaje intensivo de una habilidad compleja puede obstaculizar la inversión de recursos cognitivos y emocionales en otra habilidad igualmente compleja.

De acuerdo con investigaciones contemporáneas sobre creatividad (véase el trabajo de Teresa Amabile), la capacidad creativa necesita coexistir con una motivación intrínseca que oriente los procesos cognitivos y afectivos. Esta motivación actúa como una directriz interna que organiza el proceso creativo como una estructura significativa de acciones interconectadas. Considérese la siguiente definición:

La creatividad es la interacción entre aptitud, proceso y entorno mediante la cual un individuo o grupo produce un producto perceptible que es novedoso y útil en relación con un contexto social determinado (Plucker et al., 2013, p. 164).

De esta definición se desprende que tanto la aptitud creativa como la motivación y los productos resultan significativos sólo en relación con un contexto. Dicho contexto puede favorecer o inhibir el desarrollo de la creatividad, de sus procesos y de sus resultados. Si se considera el reducido número de escritores que las carreras de Letras han aportado a la vida cultural mexicana, todo parece indicar que la especialización que promueven habilita para ejercer la crítica académica, pero no para escribir literatura. En otras palabras, los datos sugieren que quienes llegan a convertirse en escritores lo hacen a pesar de la carrera y no gracias al contexto que ésta les ofrece.



Las carreras de Letras, en tanto sistemas educativos, desarrollan habilidades orientadas hacia la especialización que persiguen, formando un tipo específico de profesional: el crítico académico. Esto ocurre porque, como señala Durkheim (1979):

Cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que éste debe ser [...]. Este ideal constituye el polo de la educación. [...] Son la sociedad, en su conjunto, y cada medio particular quienes determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad (pp. 68-69).

Si el objetivo formativo de una carrera es producir crítica académica, los estudiantes se formarán como críticos académicos, no como productores de literatura. El conjunto de prácticas en el que se entrenan les permitirá reproducir esas prácticas, y no otras asociadas con la creación literaria.

Aunque parezca una perogrullada, no es un asunto trivial. Muchas licenciaturas conservan el nombre de “Literatura” o “Letras” sin precisar que forman en crítica literaria. El título alberga una promesa que no se cumple y la falsa sinonimia ignora —o aprovecha— el deseo de numerosos jóvenes de desarrollar una vocación creativa. Ninguna de estas posibilidades es fácil de aceptar: la primera pone en duda la precisión conceptual que debería caracterizar al gremio; la segunda conduce a una pregunta que vincula nuevamente literatura y empatía: ¿qué puede haber de menos empático en un docente lector de literatura que ignorar las aspiraciones creativas de sus estudiantes?

Aunque el tono crítico del presente texto pueda resultar incómodo, su intención no es deslegitimar el estudio académico de la literatura, sino interrogar sus derivas formativas y éticas. Resulta posible —y necesario— imaginar vías de reapropiación del estudio literario en clave pedagógica y emancipadora. La escritura creativa, entendida como praxis simbólica y existencial, puede abrir espacios de expresión subjetiva; la formación de lectores sensibles, capaces de interpretar el mundo y de leerse en él, constituye un horizonte educativo y ético; las comunidades interpretativas que se construyen en el aula permiten resignificar colectivamente los textos, más allá del fetiche autoral o del formalismo especializado.



Recuperar estos sentidos puede contribuir no sólo a la revitalización de la enseñanza literaria, sino también a la reconstrucción crítica del vínculo entre saber, experiencia y vida. Si la literatura ha de sostener su promesa de empatía, ésta no puede reducirse a una experiencia estética encapsulada en el discurso académico, sino que debe encarnarse en prácticas educativas que reconozcan y acompañen las aspiraciones creativas de los estudiantes. En este punto, la pregunta que atraviesa todo el ensayo retorna con mayor fuerza: ¿qué enseñamos realmente cuando decimos que enseñamos “literatura”, y a quién sirve, en última instancia, aquello que enseñamos?



Referencias

- Alonso E. (2023) Monstruos (in)visibles y naturalezas (in)humanas: Distancia de rescate (2014) de Samanta Schweblin *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 51, pp. 211-220.
- Amnesty International UK. (2013). Literature and human rights. Amnesty International UK. <https://www.amnesty.org.uk/literature-and-human-rights>.
- Bailey T. y Kennedy D. (1986) *The American Pageant*, Lexington, MA.: D.C. Heath and Company, 1986, p. 208
- Ceballos Mina, O. E., y Duque García, C. A. (2024). Trabajo doméstico no remunerado: consumo e inversión en capital humano de las familias mexicana. *Revista Latinoamericana De Economía*, 54(215), 27-53. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2023.215.70052> (Original work published 2 de octubre de 2023)
- Coronado F. et al. (2021). La construcción de las masculinidades a través de la corporeidad en *Cuerpo náufrago de Ana Clavel*. *Diseminaciones*, 4(81), pp. 173-94, <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/550>.
- Da Silva Andrade *et al.* (2019). Mecanismos de legitimación en la manutención de discriminaciones contra inmigrantes en Brasil. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(2), 93-105.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Ed. Linotipo.
- Eagleton T. (2016). *Cómo leer literatura*. Barcelona: Ariel.
- Flores, Malva (2020). Sombras en el campus. [Notas sobre literatura, crítica y academia]. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores.
- Hunt, L. (2007). *Inventing Human Rights: A History*. London: W. W. Norton & Company.
- Kendra Cherry, M. (2015). Why empathy is important. Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/what-is-empathy-2795562>.
- Platón (1981). *Diálogos I*, Madrid, Gredos.
- (1983). *Diálogos II*, Madrid, Gredos,
- Plucker *et al.* apud. Snyder, H.T. (2013) “Designing Creative Assignments” en Banks Gregeron, Mary et al. (Teaching Creatively and Teaching Creativity, Nueva York: Ed. Springer.
- Reyes et al. (2014). Medición oficial multidimensional de la pobreza en México: alcances y limitaciones. *Revista Mexicana de Sociología*, 86(1).
- Saadeya M. (2017) La identidad femenina en los Cuentos de Eva Luna de Isabel Allende. Estudio analítico del discurso narrativo feminista. Candil. *Revista del Hispanismo*, 17, pp. 214-238.
- Trueba J. (2023). Libertad, irracionalismo y escisión: tras los rastros de F. Dostoievski en la novela *Nosotros de Zamiatin*. *Acta Poética*, 44(1), pp. 179-200
- Tutu, D. (2013) Literature and human rights. Amnesty International UK. <https://www.amnesty.org.uk/literature-and-human-rights>.
- Wijesuriya, G. (2023). Evolución de los enfoques de conservación: adopción de un enfoque centrado en las personas. Antropología. *Revista Interdisciplinaria Del INAH*, (12), 87-99. Recuperado a partir de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/19873>

