

En CELEI y CELEI, *Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la rein.* Santiago (Chile): Fondo Editorial CELEI.

# **Diálogos y aleaciones experimentales. Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural.**

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Diálogos y aleaciones experimentales. Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural.* En CELEI y CELEI *Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la rein.* Santiago (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/49>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/kgA>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

## **Introducción**

### **Diálogos y aleaciones experimentales**

# **Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural<sup>1</sup>**

Aldo Ocampo González<sup>2</sup>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)<sup>3</sup>, Chile

### **¿Inauguramos el evento<sup>4</sup>?: interrogantes críticas**

Quisiera inaugurar este manuscrito retomando algunas de las principales interrogantes críticas que vertebraron los supuestos y conceptos-problemas de trabajo de la versión inaugural del Coloquio Internacional sobre Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural, celebrado el viernes 10 de enero de 2020, en la ciudad de Santiago de Chile. ¿Por qué iniciar un texto a partir de interrogantes críticas? Lo primero es destacar la sección de la pregunta referida a ‘lo crítico’, operación que manifiesta la insistencia impulsada por Foucault (1985), y, posteriormente, retomada por Butler (2002), en torno al sentido y alcance de la crítica, concebida como una fuerza intensamente creativa cuya capacidad permite escuchar para enunciar entre signos de interrogación aquello que es recetado por este singular terreno de estudio en torno al alfabetismo, el derecho a la lectura y a las prácticas letradas. La crítica enfrenta una posición contingente que no se reduce al orden de una posición y de una práctica genérica sobre determinados objetos, lo cierto es que, “la crítica es siempre crítica de alguna práctica, discurso, episteme o institución instituidas, y pierde su carácter en el

---

<sup>1</sup> Espacio académico celebrado el 10 de enero de 2020, bajo el convenio inter-institucional suscrito entre el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Agradezco al profesor Ricardo Sánchez Lara y a la Dra. Marina Alvarado por acoger este proyecto.

<sup>2</sup> Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención ‘Cum Laude’, por la Universidad de Granada, España. Doctorando adscrito al Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada, España.

<sup>3</sup> Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

<sup>4</sup> Con motivo de esta edición empleo el término en su dimensión filosófica.

momento en que se abstrae de esta forma de operar y se la aísla como una práctica puramente generalizable” (Butler, 2002, p.1).

La intención inaugural de este trabajo toma distancia de una posición obligada y reiterada por las estructuras académicas institucionales y alternativas de operar bajo el significante de lo crítico y de la actividad de la crítica, devenida en la búsqueda de errores. Estoy en desacuerdo hace muchos años con esta política. Disfruto mucho más tensionando las fuerzas que regulan el discurso con objeto de producir un destello, aunque ínfimo, en torno a los diversos objetos que hoy forman parte de mi trabajo intelectual. Este tipo de respuesta académica apresurada, muchas veces atrapada en lo mismo que se critica, es despiadada, infértil y poco o nada sirve para transformar el mundo. No estoy a favor de los vómitos energéticos, posiciono mi trabajo para inaugurar y aperturar puntos de análisis que nos ayuden a resolver diversas clases de preocupaciones políticas, intelectuales y pedagógicas. Por tanto, utilizo el beneficio teórico-político de la crítica, la que en sí misma es una práctica que colinda con lo que Foucault (1984), se propone evitar, esto es, “que se reduzca a dejar en suspenso el juicio, sino la propuesta de una práctica nueva a partir de valores que se basan precisamente en esa suspensión” (Butler, 2002, p.2). Es una analítica que toma distancia de la presunción dogmática de examinar algo con un saber profundo con la finalidad de hacer emerger sus defectos.

De este modo,

[...] para que la crítica opere como parte de una «práctica material», según Adorno, tiene que captar los modos en que las propias categorías se instituyen, la manera en que se ordena el campo de conocimiento, y cómo lo que este campo suprime retorna, por así decir, como su propia oclusión constitutiva (Butler, 2002, p.2).

¿Cuál es el tipo de cuestionamiento que instituye la crítica en torno a los ejes de trabajo que se amalgaman de forma membránica en el estudio de las prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial? Lo primero que intentaré resolver es el tipo de cuestionamiento que reflejan las operatorias heurísticas de lo inclusivo, lo interseccional y lo post-colonial, dominios de análisis que comparten la premisa que el lector encontrará reiterativamente a lo largo del texto; todos ellos, trabajan sobre problemas, no sobre disciplinas. Por tanto, su analítica, si bien produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, viajan y conectan problemáticas de orden contingente y flexible, claves para la configuración de un dispositivo de intervención alterativa-multi-escalar endémicos de los sistemas-mundo en materia de educación y lectura. En tanto estrategia de análisis impone una singular forma interrogativa de cada uno de sus problemas, los que, sea dicho de paso, constelan dando vida a un proyecto de conocimiento en resistencia.

¿Una orgánica de naturaleza constelativa? La intensidad que define el conjunto de preocupaciones, intereses y problemas que ensamblan la intersección ‘práctica letrada en clave post-colonial e interseccional’ siguen la lógica de la heterogénesis (Mengue, 2008) y de los ensamblajes (De Landa, 2016), cuya arquitectura analítico-metodológica queda compuesta por elementos diferentes unos de otros, conectados mediante singulares aleaciones en puntos específicos, devenida en una membrana compuesta por elementos contingentes y divergentes, un contenedor de multiplicidades heterológicas. Nos

enfrentamos así, a un doble vínculo al decir de Spivak (2017), que contiene la pregunta y el problema, esto es, la actividad misma de la crítica.

La crítica, a juicio de Habermas (2008), denota una singularidad que debemos atender. Esta actúa en términos de vector disruptivo que moviliza los horizontes y las concepciones hacia otros puntos de emergencias, sin una dirección en torno a ellas, “ninguna de estas actividades puede decirnos en qué dirección deberíamos movernos, ni si las actividades en las que nos comprometemos logran alcanzar ciertos tipos de fines justificados normativamente” (Butler, 2002, p.3).

El problema que enfrenta la crítica a la luz de una constelación membránica como la descrita anteriormente, identifica que al trabajar sobre una infinidad de problemas, proliferan diversas gramáticas de esta,

[...] distinguiendo entre una «alta empresa kantiana» que se llama crítica y «las pequeñas actividades polémicas que se llaman crítica». De esta manera, nos advierte desde el inicio de que la crítica no será una sola cosa, y de que no seremos capaces de definirla separadamente de sus diversos objetos, los cuales a su vez la definen: «Parece conducida por naturaleza, por función, diría que por profesión, a la dispersión, a la dependencia, a la pura heteronomía [...]. [N]o existe más que en relación con otra cosa distinta a ella misma» (Butler, 2002, p.4).

Son los objetos de cada uno de estos proyectos de conocimiento los que definirán los objetivos de la crítica, los que al mismo tiempo definen el significado de la crítica, develando una operación dialéctica inquieta y compleja. ¿Cómo *pensar-de-otro-modo* las coordenadas de configuración de las prácticas letradas? Pensar, experimentar, practicar e investigar las configuraciones de las prácticas letradas en clave otra, sugiere un análisis en torno a los mecanismos de formulación del problema –sus cadenas de significación, herencias y ensamblajes– con objeto de entender el lugar que estas ocupan en el marco de la justicia y la inclusión. A tal efecto, deberá explicitar sus medios de construcción de justicia y equidad a través de las prácticas lecto-escriturales, cuyo llamamiento analítico nos invita a trabajar en torno a las transposiciones heurísticas y a la traslación de sus instrumentos conceptuales, todos ellos, de naturaleza contingente.

Me interesa discutir en esta oportunidad, los contornos que definen los mapas de la crítica y de la post-crítica en el contexto de la educación inclusiva, si fuese por naturaleza de esta, lo correcto es, entonces, pensar desde el lugar de la post-crítica –en ella se amalgaman un conjunto de recurso constructivos que son rearticulados para dar vida a la figuración epistemológica de la educación inclusiva–, con el objeto de destrabar un lenguaje que se encuentra contracturado por las formas hegemónicas del cierre teórico de lo inclusivo –aludo a su fallo fundacional–. Este es un examen sobre los límites de los modos del saber de las prácticas letradas, precedida por la identificación de una crisis al interior de sus configuraciones basales y proximales con la justicia, la equidad, la alteridad y la inclusión. Todo ello, pone en tensión el repertorio de categorías que ordenan sus entendimientos a través de la lectura, producen un cierto halo de incoherencia al legitimar formas de esencialismos-individualismos. En efecto, “de manera que la crítica será esa perspectiva sobre las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras que no están inmediatamente asimiladas a tal función ordenadora” (Butler, 2002, p.6).

Las formas de la crítica en este singular campo de problemas, intersecciona con diversos proyectos de conocimiento, a partir de dichas colisiones produce un nuevo marco de entendimientos. Vale la pena retomar aquí una preocupación *foucaultiana* referida a las formas ordenadoras del campo y de los problemas sobre los que esta trabaja. Se propone explorar aquello que puede ser cambiado y alterado a través de saberes alejados en su alcance al orden de lo tradicional de las prácticas letradas, nos adentramos así, en la experiencia de transformación del conocimiento que, en este contextualismo epistémico, acontece a través de relaciones exteriores, ensamblajes, etc.

La lectura se concretiza a través de singulares modos de subjetivación, evita las formas de gobernanza instauradas en el desarrollo del trabajo o del circuito académico, un proyecto crítico en materia de lectura se enfrenta a las formas de desobediencia –característica epistemológica de la educación inclusiva–, cuya praxis “no emana de la libertad innata del alma, sino que se forma en el crisol de un intercambio particular entre una serie de normas o preceptos (que ya están ahí) y una estilización de actos (que extiende y reformula esa serie previa de reglas y preceptos)” (Butler, 2002, p.9). Agrega la connotada filósofa y teórica *queer* que,

[...] es justamente esto lo que implica derivar objeto es a los órdenes epistemológicos que han establecido las reglas de validez gubernamental. Una de las primeras tareas de la crítica es discernir entre «mecanismos de coerción» y «contenidos de conocimiento». Aquí de nuevo parece que nos enfrentamos a los límites de lo que se puede saber, límites que ejercen una cierta fuerza sin estar basados en ninguna necesidad, límites que solamente se pueden transitar o interrogar arriesgando una cierta seguridad dentro de una ontología dada (Butler, 2002, p.11).

¿El evento como recurso analítico? El marco de análisis vertebrador de la versión inaugural del coloquio puede analogarse a través de la noción de ‘eventos raros’ (Maldonado, 2016), pues, la singularidad de cada uno de ellos, constituyen fenómenos impredecibles, inquietos y disruptivos en el orden de lo habitual de las gramáticas de enseñanza de la lectura. Este tipo de eventos pueden asemejarse a un dispositivo de articulación de la complejidad. ¿Por qué eventos raros y no otra denominación? El aparato *sígnico* que articula la constelación de problemas sobre los que se propuso trabajar esta versión del evento, adopta un estatus extraordinario sobre las de formas teorización y las modalidades de análisis comúnmente empleadas para abordar los problemas imbricados en el derecho a la lectura y la constitución de las prácticas letradas. Cada uno de ellos, pueden ser descritos bajo el significante de *acontecimientos excepcionales* en la construcción de otro marco teórico para el estudio de la lectura en el contexto de la educación inclusiva. La sección ‘raros’ del sintagma tiene relación con el carácter extraordinario e irreversible de los fenómenos que ensamblan sus entendimientos. En efecto,

[...] son las irregularidades las que dan qué pensar. Son ellas en las que el conocimiento se estrella contra lo-visto, lo-conocido, lo-experimentado. Sin las excepciones el pensamiento se abandona a sí mismo y se convierte en un comportamiento o en fenómeno físico, sin más. Es entonces cuando nos devoran los hábitos y las costumbres, en fin, los automatismos, que son las semillas de un mundo conservador y autorreferente. En fin, la ciencia, como la vida, está colmada de eventos raros (Maldonado, 2016, p.7).

Trabajar sobre la emergencia de eventos raros posibilita la comprensión de temas no conocidos, es por ello que,

[...] los eventos raros son imprevistos, rompen los moldes y patrones habituales, y rompen la cotidianidad en cualquier acepción de la palabra. En otras palabras, los acontecimientos extremos no se explican tanto en función de la necesidad, sino de quiebres, rupturas, discontinuidades y tiempos y espacios discretos. Más exactamente, pensar en eventos raros equivale a pensar en sistemas discretos, y en absoluto en sistemas continuos (Maldonado, 2016, p.9).

Cada uno de los ejes de trabajo abordados en la presente edición del coloquio, comparte con las preocupaciones epistemológicas de la educación inclusiva las articulaciones heurísticas de los eventos raros, propiedades tales como, intersticialidad, pliegues y moteados, por señalar algunos. En esta oportunidad, nos interesaba poner de manifiesto lo no visto, pensar sobre lo impensado, lo posible y lo imposible de las formas intelectuales exigidas por este singular umbral analítico, etc. Nuestra intención perseguía ver lo que (aún) no existe. Examinemos a continuación, la singularidad de cada una de estas expresiones.

Ver lo no-visto sugiere un acto que supere lo nuevo a lo existente, a lo abordado con anterioridad, mientras que, pensar sobre lo impensado, sugiere abordar la complejidad e infinitud de las categorías que ensamblan el objeto de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Los eventos raros

[...] son, por definición, acontecimientos que no cabía pensar antes de que ocurrieran. En este marco, es un imperativo al mismo tiempo epistemológico y ético pensar las posibilidades y lo imposible mismo, puesto que bien puede llegar a suceder que una excepción –positiva o negativa– pueda tener lugar” (Maldonado, 2016, p.7).

Ver lo que (aún) no existe retoma otro punto medular en la teoría de Ocampo (2019). Significa especialmente la producción de entendimientos complejos y las poderosas formas de imaginación que irrumpen las tramas analíticas heredadas y fijas al dictamen del pasado. De acuerdo con esto,

[...] los eventos raros es que no solamente son inesperados, sino, adicionalmente, no obedecen a los patrones habituales de comportamiento de un fenómeno determinado. Es aproximadamente como con los terremotos: se sabe que existen, se saben que sucederán, pero no se puede predecir en absoluto cuándo o cómo o con qué intensidad van a tener lugar” (Maldonado, 2016, p.7).

A continuación, expongo un conjunto de interrogantes críticas que actúan como ejes vertebradores en la inauguración/aperturación de diversos temas contingentes para el análisis de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Ninguno de ellos obedece a sistemas analíticos fijos, establecidos y acabados, más bien, inscriben sus desarrollos en el orden de una dialéctica inquieta, trabajan en la cuestión óptica de llegar-a-ser.

**Pregunta 1: ¿el estudio de las prácticas letradas promueve un diálogo experimental entre diversos proyectos de conocimiento en resistencia?**

Efectivamente, el estudio de las prácticas letradas en clave post-colonial e interseccional, sugiere el encuentro y la rearticulación de un conjunto de proyectos de conocimientos en resistencia, devenidos en la configuración de un territorio intensamente creativo, inestable y conflictivo en el que convergen, deambulan, intersectan, se cruzan, hibridizan y traducen una amplia variedad de saberes y recursos metodológicos, configurando una acción heurística cercana a la heterogénesis.

El estudio de las prácticas letradas como proyecto de conocimiento persigue la movilización de los dispositivos de sustentación de los sistemas letrados resultantes del eurocentrismo, específicamente, de la zona-del-ser, espacio hegemónico de producción ónto-epistémico de los circuitos culturales. Su abordaje plantea un conjunto de innovaciones críticas que consolidan un horizonte alterativo de la realidad. Fabrica un objeto que funciona en términos de intersticialidad, esto es, en el adentro y en el afuera de una amplia variedad de proyectos de conocimiento.

Cabría examinar si, en dicha forma intersticial, entidad o membránica, posee sólidos lazos y sistemas de anudamientos que permitan la emergencia de una singular figuración intelectual para explorar las articulaciones de los letramientos en el contexto de la justicia y la inclusión. En tanto campo abierto, acoge una multiplicidad de problemas, tales como los introducidos por el ecofeminismo, la justicia relacional y redistributiva, las configuraciones del reconocimiento social y cultural, la agencia letrada de cada comunidad de base, las formas estructurales del racismo y su permeabilidad en las tramas subjetivas de cada comunidad de interpretantes, las cuestiones sobre la injusticia cultural, los problemas de subalternidad y el racismo educativo, etc. En suma, alberga una pluralidad de puntos de vista que al amalgamarse forman una singular configuración explicativa sobre el funcionamiento de las prácticas letradas, sus limitantes y fuerzas de transformación.

No existe un único entendimiento sobre las prácticas letradas, sino que, diferentes aproximaciones epistemológicas, estéticas, políticas, culturales, agenciales, territoriales e ideológicas que actúan de modo contingente y singular en la configuración de los letramientos desarrollados por cada comunidad de práctica. Aquí, nos enfrentamos a otra revelación fundamental. Como terreno heurístico, las culturas letradas en el marco de la inclusión trabajan sobre una gran diversidad de problemas cuya orgánica denota singulares umbrales de producción, tampoco posee una metodología uniforme, pues, comprende que el acto de leer es en sí mismo un método.

Las prácticas letradas en este contexto construyen una figuración próxima a la lógica del ensamblaje, cuya anatomía se articula en torno a los principios de heterogénesis, diásporismo y negatividad. El estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva y la justicia, denotan un mapa multilocalizado, un conjunto de hebras de múltiples naturalezas, un espacio de trayectorias multidireccionadas, que en la estructura superficial de conocimiento que configura pareciera observarse que no comparten ni un objeto, ni un lenguaje teórico común. Sin embargo, este dilema es fácil de resolver –en

terrenos heurísticos de carácter nomadista–, haciendo uso de condiciones de examinación topológicas, estrategias de rearticulación y traducción epistémica. Lo que comparten es un conjunto de problemas ligados a la justicia, a la pregunta por el hombre y la creación de otros mundos –esta última, constituye uno de mis principales intereses teóricos junto al estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva–. A partir del encuentro, la constelación y el diálogo entre una amplia variedad de problemas se visualizan puntos de contacto y singulares sistemas de aleaciones entre diversos objetos y lenguajes teóricos, los que a través de complejas condiciones de traducción y rearticulación alcanzan la producción de un nuevo halo heurístico.

Hasta aquí, la configuración de las prácticas letradas en el contexto de la justicia social y la inclusión enfrenta un problema definitorio particular, esto es, devela una compleja naturaleza multidireccional atravesada por diversos objetos, métodos, sujetos, territorios, conceptos, lenguajes teóricos, entre otros, que explícitamente no siempre dialogan, pero que son objetos de transformación, adaptación, alteración y aleación en algún punto con cada una las singularidades constructivas de sus contornos.

En este punto nos encontramos con dos operatorias analíticas cruciales, la vinculación–alteración de diversos recursos constructivos confluyentes y los estilos de pensamiento que se asumen en términos de sensibilidad crítica para denotar las formas de conectividad no-lineal entre cada uno de ellos. Nos enfrentamos a un espacio de mutación permanente, que progresivamente, es permeado por acontecimientos extra-teóricos e intra-teóricos –dos claves heurísticas en la comprensión de la educación inclusiva–. La peculiaridad de estas formas heurísticas exige la creación de nuevas estrategias de análisis para explorar y trabajar para crear un conjunto de innovaciones críticas en la investigación de sus problemas y objetos de estudio. Por consiguiente, los argumentos antes presentados hacen del campo de estudio de las prácticas letradas un terreno experimental, intenso, conflictivo y de co-penetración y rearticulación de saberes y entramados metodológicos. La flexibilidad de su territorio demuestra que este es un objeto que se resiste a ser localizado dentro de parámetros ortodoxos comúnmente empleados para el estudio de la lectura. Tampoco inscribe su tarea de análisis en torno a mecanismos acrílicos designados por el trasplante de las teorías de lo post-, más bien, su locus de enunciación opera por fuera y más allá de una amplia multiplicidad de formas heurísticas, conceptuales y metodológicas convergentes.

La principal preocupación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social, enfrenta el destrabamiento de singulares sistemas de razonamientos cuyo locus de enunciación emerge y privilegia a la zona del ser, es decir, del sujeto hegemónico, culturalmente competente y apto, estableciendo así una gran diversidad de contrapuntos de análisis y formas de contra-enunciación legitimadas por los sistemas educativos en materia de lectura. Se propone estudiar particularmente las formas de producción de los circuitos letrados articulados por diversas colectividades de base, cuya agencia, función y marcos de acción y apropiación son devaluados por los circuitos letrados y culturalmente instituidos por cada sistema educativo. Es un terreno que surge por complejos y singulares cruces teórico-metodológicos que acontecen por rearticulación, cuya naturaleza demuestra un carácter programático flexible y abierto.

El estudio de las prácticas letradas en este contexto debe liberar el cierre filosófico, epistémico y teórico que reduce las figuras de alteridad definidas por la zona del ser, por una empresa que aprenda a leer y a significar la experiencia y las coordenadas de alteridad en la zona del no-ser, espacialidad que aglutina a una amplia diversidad de sujetos, trayectorias y biografías atravesados por la experiencia de opresión. Nos encontramos nuevamente con otro problema analítico, las configuraciones de la alteridad y sus posibilidades en el mundo contemporáneo se encuentran inscritas en el orden contingente de la zona del ser, es decir, un entendimiento semiológico y político que representa al Otro desde la mirada de la hegemonía cultural, omitiendo la trama fenoménica que devela la alteridad al ser inscrita desde el no-ser. Todo ello, nos invita a la reelaboración de conceptos y categorías, sus formas de representación y mecanismos de resematización. Para lograr tales propósitos es necesario deshacer el doble vínculo que las alberga.

Finalmente, coincidiendo con Dube (2017), quisiera relevar el papel de las configuraciones temporales y espaciales en la comprensión de los entendimientos convergentes en el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva. Las contribuciones del connotado investigador indio residente en México, Saurabh Dube, nos permiten comprender las formas de temporalización del espacio y espacialización del tiempo en el complejo entramado que designa el acto letrado, para lo cual, es necesario profundizar en las configuraciones sociales y sus procesos. En efecto, “tiempo y espacio, elaborados en conjunto, son componentes críticos y resultados activos, atributos formativos y consecuencias clave de sentido y poder, de alteridad y autoridad, y de práctica y proceso que definen los mundos sociales y sus divisiones” (Dube, 2017, p.495).

***Pregunta 2: ¿Es posible un ensamblaje metodológico de lo subalterno para la configuración de las prácticas letradas?***

No quisiera que el lector esperase una respuesta cerrada en sí o un no. Decisión que no colinda, ni dialoga con mi posición teórica y política. Volviendo al contenido sustantivo de la pregunta, observo necesario traer a colación dos aspectos cruciales. El primero, supone que el estudio de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social recupera un porcentaje significativo de los Estudios de la Subalternidad (Dube, 2017), sus modalidades de relacionamiento heurísticos comparten una tradición epistémico-metodológica. Segundo, el estudio de la lectura desde tales aportes configura una aproximación crítica novedosa para abordar una gran diversidad de problemas político-sociales y educativos –todos ellos, umbrales definitorios en la comprensión de su dominio–.

La visión que intento promover en materia de lectura, inclusión y justicia social articula una singular sensibilidad e innovación crítica para pensar los problemas estructurales, relacionales y microprácticos que afectan a la educación lectora, al derecho a la lectura y las formas condicionales de enseñanza de esta en los diversos niveles y tramos educativos. Se propone poner en tensión los planteamientos legitimados por la cultura letrada occidentalocéntrica, respecto a los mecanismos de construcción del código lector, los marcos de valores que sustentan sus explicaciones, sus modalidades de interacción y agencia letrada, sus soportes de simbolización y de/codificación, etc. inserta el análisis en el

estudio de las relaciones de poder/saber que afectan al efecto-de-legibilidad de determinados grupos culturales. Sin duda, esta empresa entraña un poderoso vector deconstruccionista.

A objeto de entender la entidad imaginaria que designan la operación ‘lectura-inclusión-justicia social’, sugiere qué al atender al tipo de teorías que conforman, informan y deforman esta singularidad y-cidad analítico-metodológica, así como, el tipo de métodos y objetos con los que esta interactúa, sumaré en esta oportunidad la naturaleza de los lenguajes teóricos que confluyen y entran en contacto en dicho umbral. Interesa producir un efecto de remoción de las operaciones/decisiones eurocéntricas que a través de la zona del ser –espacio interactivo y ontológico de las fuerzas intelectuales supremacistas dominantes– dan continuidad a un corpus de letramientos y sus estatus de verdad que naturalizan y normalizan la experiencia lectora y escritural de amplios colectivos de ciudadanos. En ella, el poder se encuentra imbricado en las prácticas de conocimiento, muchas de estas, colindan con las operaciones del colonialismo y el imperialismo cultural y sus remantes en el mundo contemporáneo.

Chen (2012), sostiene que las condiciones de producción del conocimiento se encuentran profundamente arraigadas a relaciones de poder, afectando al tipo de representaciones culturales y desigualdades estructurales a través del derecho a la lectura. Me interesa producir un análisis teórico-político en el que la inmensa diversidad de minorías –en adelante, mayorías en el mundo– sean vistas como sujetos legítimos a partir de su acción cultural, para lo cual, será necesario recuperar las configuraciones espacio-temporales que definen su inscripción y las configuraciones de su matriz en el sistema-mundo. Involucra una crítica a los supuestos analítico-metodológicos de las formas letradas legitimadas por la coyuntura cultural occidentalocéntrica, a fin de evitar la asimilación imperceptible de grupos con las formas de la cultura dominante –en adelante, problema técnico de la lectura–.

La investigación de las prácticas letradas a través de la razón de la inclusión, la post-colonialidad y lo interseccional trabaja a favor de la emergencia de una forma ontológica otra para pensar el complejo entramado de relaciones culturales, políticas, éticas y pasionales imbricadas en los dispositivos de alfabetización. Esto confirma una vez más la presencia de múltiples formas de literacidad en resistencia, recomponiendo así, los tradicionales objetos de aproximación al estudio de la lectura a través de marcos de acción proporcionados por la descolonización cultural. Interesa orquestar un corpus de aparatos intelectuales que fomenten la liberación de la agencia cultural para codificar de otra forma, las experiencias de lectura que escapan e incluso, se oponen a las gramáticas legitimadas por los sistemas educativos convencionales inscritos bajo el orden de lo contemporáneo.

Me interesa atender a las configuraciones específicas y a las formas coyunturales en las que determinadas prácticas culturales y a su vez, políticas, quedan atrapadas en estructuras de alfabetización excluyentes. Es un impulso por interrogar los macroparadigmas que sostienen las diversas formas de alfabetización y que, a su vez, son empleados para representar a determinados grupos culturales –nuevamente aquí, nos topamos con uno de los principales dilemas definatorios de la educación inclusiva–. Lo que habrá que deconstruir

son, entonces, los dispositivos de sustentación de las prácticas de hegemonía cultural, incluso aquellos que se inscriben en el orden del significante de la resistencia que al mismo tiempo efectúan una serie de complicidades con la desigualdad de acceso a los bienes culturales. Para entender las coordenadas de subordinación legitimadas como formas de alteridad inscritas en la zona del no-ser, necesitamos de la investigación interseccional.

La figuración imaginaria de carácter crítica que supone lo subalterno es clave para elaborar una crítica al conocimiento letrado y a la diversidad de alfabetismos que configuran las formas condicionales de su enseñanza en el marco de la hegemonía educativa institucionalizada. Atravesadas en su gran mayoría por una paleta epistémica de saberes eurocéntricos, a su vez, sus categorías se encuentran delimitadas por dichas relaciones de poder/saber. La educación inclusiva lo que intenta es movilizar una fuerza de desplazamiento desde la matriz de alfabetización modernista, superando las formas de ontologización que precarizan la experiencia letrada de determinados grupos culturales. Nos enfrentamos aquí a un problema de orden mórfico, esto es, de formas categoriales empeladas para ensamblar los entendimientos sobre el lector, su experiencia y formas de apropiación de la actividad letrada.

La tarea metodológica que comparte la inclusión con los Estudios de la Subalternidad consiste en ofrecer una trama de alternación sobre los mecanismos de producción del conocimiento de la alfabetización, persigue develar desde qué lugar particular de las estructuras de poder se erigen las formas de educación literaria y lectoras que acontecen la experiencia escolar. Es altamente importante aprender a identificar el contexto histórico-cultural imaginario en el que se inscriben las disposiciones estructurantes de las prácticas letradas y, en particular, de la cultura occidental.

Esta versión del coloquio se convierte en una *agenda del disenso* para pensar marcos intelectuales, políticos y éticos otros en torno a las alfabetizaciones emergentes. Inauguramos dicha agenda de trabajo reconociendo que los marcos de valores sobre los que se erigen las prácticas letradas benefician y legitiman a los sujetos inscritos en la zona del ser, observa, además, el carácter inadecuado de sus sistemas de enseñanza y sus repercusiones en la construcción de subjetividad.

Otro aspecto espinoso reside en la cristalización de un estatus de verdad que traza distancias significativas a nivel ónto-pedagógico y didáctico, sistemas interpretativos que fundan los denominados mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que benefician a determinados colectivos de estudiantes, al tiempo que ponen en desmedro a un amplio número de sujetos que, en otras palabras, aluden a singulares y silenciosas formas de control, dominación y marginación. Inspirado en Walker (1993), afirmaré que este tipo de binarismos de carácter esencialista/individualistas es el que conduce a un pensamiento categorial devenido en explicaciones ciegas para entender los procesos de inclusión/exclusión. En superación de estas formas analíticas propongo el enfoque relacional aplicado al estudio del derecho a la lectura.

Uno de los intereses analíticos del coloquio se interesaba por problematizar las formas de la lectura y sus modos de existencia a través de la noción de exterioridad propuesta por

Dussel (1985), es decir, problematizar los modos de lectura y apropiación del mundo cultural de todos aquellos sujetos que habitan la imperceptible zona del no-ser, gobernada por la dominación y la opresión. Este espacio perseguía la creación de armas intelectuales que posibilitaran la proliferación de un conjunto de “fronteras/dicotomías que operan en el plano discursivo-real” (Sortuz, 2013, p.7). Metodológicamente, este proceso puede alcanzarse considerando cuatro dimensiones cruciales indicadas por Guha (2002), entre las que destacan:

[...] a) desafiar la univocidad del discurso estatista; b) reintegrar en la narración el protagonismo activo de los silenciados; c) incluir otras voces silenciadas; y d) hacer cambios en la narratología que rompan con la versión dominante incluso en términos de la cronología. (Guha 2002, citado en: Archila, 2005, pág. 297) (Sortuz, 20013, p.8).

**Pregunta 3: ¿desde dónde pensar el problema de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social?**

No estoy seguro de que exista un punto de partida determinado, fijo y acabado para inaugurar un corpus de debates en torno al estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva. De lo que estoy seguro, es que este tipo de análisis teórico no cierra su constelación a través de un efecto-de-sujeto esencializador, sino que, orienta su pensamiento a la búsqueda de objetos de encuadramiento que beneficien a la multiplicidad de singularidades que configuran la trama socio-pedagógica. Adhiero al pensamiento de lo colectivo en función de una orgánica asemejable al orden de una constelación, es decir, un conjunto de elementos diametralmente diferentes que en determinados puntos entran en contacto.

Pensar sobre el locus de enunciación requerido por el objeto de estudio de esta versión del coloquio, deberá inaugurar sus formas analíticas a través de la imbricación ‘modernidad-sujeto’, dos puntos espinosos y álgidos al decir de Dube (2017), en la teoría crítica. La figuración heurística que imputa adopta la forma caleidoscópica, lo que refuerza nuevamente que, el estudio de lectura en este contexto trabaja sobre una variedad de problemas, no disciplinas; configurando una singular sensibilidad crítica, cuya operación puede ser analogizada al concepto de Michel de Ceratu (2006), *alteración del texto mismo*. Bajo esta metáfora se articuló el campo de discusiones del coloquio, intentando alterar el orden de los sistemas de pensamiento empleados para sustentar las implicancias epistemológicas y metodológicas de la lectura y sus formas de fomento y mediación. Nos interesaba también, poner en tensión los medios expositivos empleados para tales fines.

¿En qué reside el beneficio teórico de la ‘alteración del texto mismo’ de las prácticas y de la cultura letrada? Fundamentalmente, permite superar las prácticas de interdisciplinariedad de baja intensidad caracterizadas por meros *collages* o elementos que actúan bajo el significante de lo paratáctico. Más bien, intenciona la emergencia de una espacialidad compuesta de elementos contingentes y heterogéneos, cuyos ensamblajes (De Landa, 2016), se enfrentan a una heurística transposicional. La transposición de conceptos no es una tarea sencilla, específicamente por sus condiciones de contextualización y adecuación.

La labor crítica de lo inclusivo y lo post-colonial en el contexto del derecho a la lectura consiste en mostrar la parroquialidad y efectividad de sus cuerpos categoriales. Otro punto relevante consiste en explorar las formas fenomenológicas que adoptan las prácticas, hablamos así, de una fenomenología de las prácticas letradas.

Lo post-colonial aplicado a los problemas del evento letrado en clave de justicia social, crea una figuración imaginaria que otorga salidas crítico-creativas para abordar cada uno de estos fenómenos, en superación de las grietas del sujeto definidas por lo colonial, decolonial y poscolonial. Nos interesa pensar la producción de otros mundos y al mismo tiempo, salvar la política ontológica de la inclusión, esto es, emanciparla de su gramática liberal. Inaugura así, una sensibilidad crítico-comprehensiva que afecta al mundo y a sus categorías.

Las prácticas letradas, sus objetos específicos y disposiciones intelectuales no pueden ser explorados sin atender a los *sujetos de la modernidad* y a los *sujetos modernos*. Para Dube (2017), los sujetos de la modernidad corresponden a la pluralidad de actores que participan en el proceso de configuración de las prácticas letradas, corresponden a los sujetos moldeados por la modernidad. En contraste, los sujetos modernos son quienes moldean las configuraciones espacio-temporales de la modernidad. Si aplicamos esta distinción al estudio de las prácticas letradas observo un conjunto de coordenadas de todo tipo que benefician a los sujetos inscritos en la zona del ser, espacialidad de la hegemonía cultural, es desde este espacio del que proliferan los marcos de valores, los entendimientos, discusiones y debates en torno a la inclusión y la justicia, así como, las coordenadas de alteridad, etc.

Hoy tenemos una articulación didáctica estructurada sobre los pilares de dicha zona de apropiación, pero, necesitamos transitar hacia la consolidación de un proceso pedagógico centrado en la zona del no-ser, espacio del que proliferen formas infinitas y heterológicas de pensar la evaluación, las interacciones pedagógicas, el currículo, la gramática escolar, el tiempo pedagógico, etc., coordenadas inscritas para superar el orden contingente de la opresión. Los entendimientos de la inclusión deben decirnos con claridad cómo luchar contra la exclusión, la opresión y la dominación cuando esta es la tónica habitual en los procesos de escolarización.

Las prácticas letradas necesitan encontrar una articulación sobre la complejidad que designa el orden alterativo de la exterioridad, es decir, todo aquello que se inscribe más allá del ser. Una clave didáctica consistirá en entender las coordenadas de constitución, resistencia e implosión del afuera, traza un sistema de enseñanza que se resiste a ser cómplice con la ortodoxia disciplinaria. Por consiguiente, la trama heurística que precede a dicha operación sigue la lógica de un planteamiento sin garantías. Interesa ofrecer una comprensión superadora acerca del mundo y de los problemas de la lectura los que no se reducen al mero acto de decodificar grafías –propósito instrumental de la escolarización–.

¿Cuál es el objeto de abordaje de las prácticas letradas en este singular contexto? Los problemas que enfrenta el estudio de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social, nos conducen hacia un cambio de cuestionamiento que afecta nuestros

modos de experimentar, practicar la lectura y apropiarnos de ella. Incorpora un corpus de temas que en su mayoría se encuentran ausentes y son eminentemente de orden político, nos invita a entender las configuraciones que sustentan las coordenadas de alteridad, así como las formas de relacionamiento con y desde la otredad comprendida desde la zona del no-ser. La investigación de las prácticas letradas sitúa en su núcleo central al sujeto y al objeto –ambas categorías se desestabilizan–, superan las formas de objetualización descritas por Adorno (1980). Su heurística se inscribe en un espacio intermedio abriéndose a la posibilidad de actualización permanente, devenidos en una figuración próxima a un cuadro de posiciones. Son procesos que se ejecutan y reinventan en el presente, intensamente contingentes.

**Pregunta 4: ¿cuál es el aporte de lo post-colonial al estudio de las prácticas letradas?**

El componente post-colonial es medular en cualquier arista de trabajo de la educación inclusiva. Su gran objeto de análisis circunscribe el orden de producción del poder, asimismo, intenta ofrecer alternativas alterativas al orden de un amplio espectro de dobles vínculos, tales como, lo dominante/lo subalterno, lo central/lo periférico, lo incluido/lo excluido, etc. Introduce un conjunto de tópicos de análisis excluidos producto de la diversidad de razones disciplinarias y la fragmentación heurística que de ellas se desprenden a juicio de Segovia (2008), a partir de

[...] culturas populares, género, alteridad, estereotipos racista-coloniales, experiencias de representación, resistencia y migración, entre otros. Un campo de trabajo o zona de contacto que permite la exploración de problemas teóricos no abordados adecuadamente hasta ahora está representado por los estudios subalternos o postcoloniales (Rincón, 2001). Estos pertenecen al conjunto de saberes que se agrupan bajo la denominación de estudios culturales pero se hallan referidos, específicamente, a espacios marcados por la historia del colonialismo en el mundo moderno (p.1).

Interesa estudiar las relaciones de dominación propiciadas y legitimadas por la matriz cultural ensamblada por occidente convirtiéndose así en un objeto y estilo de investigación en el campo de la lectura y sus configuraciones. Su pretensión reside en la ruptura de las formas epistemológicas y metodológicas que sustentan los ejes de configuración de la cultura letrada. “Examinan los textos, en particular su lenguaje, empleando como metodología el análisis lingüístico, que permite poner al descubierto la ideología de sus emisores al relacionar estructuras discursivas con estructuras sociales” (Segovia, 2008, p.8).

Otra variante de su contribución fomenta el reconocimiento que toda práctica letrada es múltiple, heterogénea, híbrida y no-monolítica, cuya orgánica obedece a una síntesis de disyunción. Lo post-colonial además, focaliza en la “presencia de lo común, lo hegemónico y lo extraño en la producción analítica y la interpretación diaria del espacio y el tiempo en la práctica epistémica, subrayando igualmente proyecciones persistentes de poder y diferencia, autoridad y alteridad, en estos ámbitos” (Dube, 2017, p.645).

**Pregunta 5: ¿cuál es el aporte de lo interseccional al estudio de las prácticas letradas?**

La interseccionalidad permite abordar la experiencia lectora y la práctica del derecho a la lectura proporcionando ángulos de visión que nos conduzcan a analizar los ejes de desigualdades múltiples y representaciones culturales que afectan al desarrollo oportuno de una amplia diversidad de lectores atravesado por el significativo de la subalternidad. Inaugura un nuevo marco para abordar cuestiones relacionadas con la justicia a través del derecho a la lectura.

La dimensión acrítica y anti-opresiva de la lectura sugiere un análisis relacional sobre el funcionamiento del poder (Young, 2002), asume la naturaleza dinámica de las desigualdades estructurales. El carácter relacional del derecho a la lectura observa que la multiplicidad de expresiones del poder –dominación, segregación, opresión, inequidad, discriminación silenciada, desigualdad estructural, violencia estructural, es decir, un largo etcétera–, reafirma una naturaleza dinámica. Un análisis relacional ocurre en la acción, devela de qué manera los significados sobre la experiencia letrada de la subalternidad o de la exclusión, agudiza su compromiso con otros significados. Una práctica y una experiencia de lectura anti-opresiva afirma que “es posible la existencia de diferencias de un grupo social sin opresión es necesario conceptualizar los grupos de un modo mucho más relacional y flexible” (Young, 2002, p.85).

La lectura es concebida como una *malla de conexión* o una *zona de contacto* sobre la que convergen ideologías, filosofías, conceptos y proyectos éticos y políticos de diversa magnitud. La lectura se convierte en el resultado de complejos procesos sociales, culturales y políticos. El sentido anti-opresivo y crítico actúan como ejes centrales según Young (2002), de una política emancipatoria asumiendo que el ejercicio del derecho a la lectura y, específicamente, a la educación, requiere de la búsqueda de formas y modalidades alternativas para tratar a cada persona y colectivo, rechaza la visión normativa y simplista consagrada en la política occidental,

[...] asume que la igual categoría social de todas las personas requiere tratar a todas ellas de acuerdo con los mismos principios, reglas y criterios. Una política de la diferencia sostiene, en cambio, que la igualdad como participación e inclusión de todos los grupos requiere a veces un tratamiento diferente para los grupos oprimidos o desaventajados (Young, 2002, p.266).

Una de las potencialidades del enfoque relacional aplicado al estudio de las condiciones de aseguramiento del derecho a la lectura en el contexto de una práctica anti-opresiva observa “la diferencia de grupo como realmente ambigua, relacional, cambiante, sin límites claros que mantengan a la gente en regla, es decir, entender que la diferencia no supone ni una unidad amorfa ni pura individualidad” (Young, 2002, p.287). Reclama “la definición implícita de diferencia como desviación en relación con una norma que encasilla a algunos grupos en una naturaleza cerrada en sí misma. Así la diferencia pasa ahora a significar no alteridad, oposición excluyente, sino especificidad, variación, heterogeneidad” (Young, 2002, p.287).

El enfoque relacional permite superar el problema ontológico que afecta a la comprensión de los grupos sociales, caracterizado por asignar a las propiedades intrínsecas del ser humano –diferencias/singularidades– la capacidad de diferenciar estableciendo procesos que favorecen a determinados colectivos y excluyen, o bien, colocan en riesgo a otros. Configura un régimen de verdad en el que los oprimidos son considerados como diferentes,

es menester avanzar hacia una comprensión de las diferencias como sistemas de relaciones y mecanismos de interactividad entre cada grupo. Se consolida un significado contextualizado, dinámico y en permanente movimiento de las desigualdades estructurales múltiples que atraviesan la experiencia subjetiva de diversos colectivos en la experiencia social, cultural y educativa.

El enfoque relacional permite romper con los efectos de esencialistas en la comprensión de los grupos sociales y de sus mecanismos de freno a su auto-desarrollo. Redefine la identidad del grupo, rechaza la exclusión, redefine las formaciones sociales y culturales y las ideologías que sustentan el significado de la identidad del grupo.

El estudio del derecho *a la lectura* y, particularmente, el derecho *en la educación*, no solo reafirman una naturaleza bivalente (Fraser, 1995) compuestos por mecanismos de reconocimiento –justicia cultural– y redistribución –justicia social–, nos obligan a analizar según Hill Collins (2019), las determinaciones que articulan las desigualdades estructurales en el acceso y calidad de dichas experiencias. Coincidiendo con Rikowski (2019), los mecanismos de inclusión institucionalizados por la justicia social a prácticas de inclusión a través de las múltiples desigualdades. Existe un acceso diferencial al ejercicio de la lectura, no desde una perspectiva de compleja de distribuir a partir de lo que cada colectivo necesita en materia de prácticas culturales, sino desde sistemas de opresión y dominación históricamente legitimados, devenidos en la configuración de contextos culturales, sociales y educativo injustos, configurados con la intención silenciosa y regenerativa de producir y legitimar naturalizadamente diversas formas de desigualdad. Ello exige comprender cómo el derecho a la lectura y en la educación se articula con el género, la raza, la clase, etc., con mecanismos de desigualdad más amplios, flexibles y en permanente movimiento. La lectura inscribe su actividad en el corazón mismo de la democracia, su potencia formativa no solo se reduce a la escolarización, sino que se encuentra en la educación, aquello que trasciende los límites rígidos del acontecimiento de aprender.

La lectura en tanto *categoría de análisis* no solo refleja un aprendizaje funcional orientado a la decodificación de un determinado mensaje, sino más bien, se propone develar sus incidencias en la vida cotidiana de las personas y en sus adherencias a determinadas comunidades. Hill Collins (2019), concibe la comunidad como “un término que organiza las relaciones de poder” (p.10). Sobre este particular, insiste la teórica social norteamericana, agregando que,

[...] el género, la raza, la clase y la sexualidad se sumergen en las nociones de público, pero estos mismos sistemas se organizan a través de múltiples comunidades. Estas comunidades proporcionan un lenguaje para comprender nuestra ubicación en las relaciones de poder, así como un sitio que explica mejor nuestro lugar en una noción abstracta del público. Y para mí, el lenguaje de la comunidad, uno que resuena con la gente de abajo, puede ser especialmente útil para lograr otro tipo de educación pública (p.11).

¿Cuál es el aporte real de la corriente interseccional al estudio de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social? Una adecuada política de educación inclusiva para el complejo mundo de hoy debe incluir dos dimensiones del pensamiento de Fraser (2012): a) el *reconocimiento* –problema cultural– y b) la *redistribución* –problema social–. El enfoque

relacional aplicado al diseño y construcción de políticas educativas, consolida un enfoque analítico flexible y abierto, posee la capacidad de albergar una multiplicidad heterogénea de fenómenos, rechaza los términos cerrados e ideológicamente estables para discutir sobre el conjunto de operaciones performativas de los diversos formatos del poder. Comprender las formas de opresión, dominación, exclusión, sexismo, discriminación silenciada, violencia estructural, etc. es decir, patologías crónicas de la historia de la consciencia de la humanidad, asume cada una de ellas, desde un abordaje multidimensional y multinivel. En efecto, una práctica analítica fértil consistirá en demostrar los componentes de dominación política que tienen lugar al interior de los ejes construcción de las políticas públicas. El enfoque relacional posibilita estudiar otras formas de comportamientos políticos y de acciones de justicia social. “En los sistemas de opresión de intersección sugiere que diferentes formas de dominación cada uno tiene su propia red eléctrica, una "matriz" distintiva de dinámicas de poder que se cruzan” (Hill Collins, 2017, p.24). Cada realidad opera en referencia a una matriz de dominación diferente.

[...] El marco de dominios de poder proporciona un conjunto de herramientas conceptuales para diagnosticar y elaborar estrategias dentro de cualquier matriz de dominación. El marco es deliberadamente no lineal. No hay una relación causal asumida entre los dominios tales que uno determina lo que sucede en los demás. Esto también es especialmente útil para analizar problemas sociales específicos que afectan a poblaciones específicas dentro de una determinada matriz de dominación (Hill Collins, 2017, p.24).

El enfoque relacional aplicado a la construcción de políticas públicas y culturales se convierte en un dispositivo heurístico, que

[...] proporciona un conjunto de herramientas de diagnóstico que ayudan a las personas dentro de grupos subordinados para que analicen y desarrollen estrategias de acción en respuesta a las desigualdades sociales que acompañan a los sistemas de opresión que se cruzan. En esencia, el marco de dominios de poder conecta el espacio analítico más amplio de un sistema específico (Hill Collins, 2017, p.27).

El enfoque relacional da cuenta de los múltiples dominios sobre los que son articulados cada uno de los formatos del poder, opera en estrecha relación a los sistemas de razonamientos que sustentan la praxis analítica interseccional. Entre sus principales objetos de investigación destacan las formas dispares de resistencia y dominación, la superposición de diversas clases de desigualdades múltiples que afectan a un determinado colectivo de personas, los ejes y los nexos entre cada uno de estos sistemas de desigualdades. Se propone crear condiciones de claridad analítica entre sus sistemas de interconexiones. Uno de los propósitos analíticos del enfoque relacional aplicado a la construcción de políticas públicas sobre educación inclusiva profundiza en el tipo de conexiones no-lineales –relaciones de carácter intensas e inestables– que se establecen entre cada uno de estos sistemas de desigualdad. ¿Qué herramientas aporta para pensar los contornos análisis y metodológicos de las políticas públicas?

La arquitectura que sostiene los planteamientos del enfoque relacional se encuentra implícita en la noción de red reticular que, a su vez, se encuentra en la noción de dispositivo. Alberga fenómenos complejos, dinámicos y multidimensionales, cuya naturaleza

regenerativa y performativa, complejizan sus modos de localización y caracterización en la realidad. En él, concursan diversos ejes de justicia, de lo contrario, tal como indica Fraser (2012), “ninguna de esas injusticias puede ser corregida completamente de forma indirecta a través de la otra, sino que cada caso requiere” (Fraser, 2012, p.274). ¿De qué manera las políticas públicas logran asumir las combinaciones de opresiones entrecruzadas? Un aspecto preliminar consistirá en atender a las formas históricamente específicas que estas adoptan, encontrándose en estrecha relación con un conjunto de mascaradas y formas de actuación en la realidad que adoptan cada una de las expresiones del poder para funcionar.

Analógicamente a la interseccionalidad, el enfoque relacional aplicado a la construcción de políticas públicas y culturales “proporciona una plantilla para ver múltiples sistemas de poder como inminentes, pero no todos los sistemas de poder son equivalentes o incluso visibles dentro de una determinada matriz de dominación” (Hill Collins, 2017, p.30). Una analítica relacional cristaliza un lente que alberga un análisis sobre las relaciones de poder, “examinar la organización de las relaciones de poder. Esta heurística puede ser utilizada para analizar sistemas de poder, ya sea singularmente o en combinación, por ejemplo, la organización del racismo como un sistema singular de opresión” (Hill Collins, 2009, p.79), incorporando un enfoque capaz de albergar un examen sobre las resistencias a la diversidad de formas de opresiones.

El enfoque relacional no promueve explicaciones teóricas causales, cada dominio de desigualdad u opresión es examinado de forma equitativa –principio de hermenéutica diatópica–, entiende que el concurso de cada uno de estos dominios condiciona la configuración de un determinado entorno social, cultural, educativo y económico, adoptando las complejas formas de los sistemas de opresiones. El enfoque relacional apela al desbordamiento de la propia experiencia, se propone develar los sistemas de discontinuidad que trazan el funcionamiento de cada una de estas formas de opresión.

El tipo de análisis al que conduce el enfoque relacional del derecho a la lectura se convierte en una guía de análisis estructural y micropráctico. El tipo de relaciones analítico-metodológicas que articulan superan las prácticas de objetualización del sujeto devenidas en prácticas interpretativas que los describen como abyectos epistemológicos. La Educación Inclusiva es un canto a la imaginación, se propone superar las restricciones culturales que imponen los conceptos que empleamos y que enmarcan nuestros objetos de análisis, cuestionando los aspectos restrictivos de las políticas de la identidad determinadas en el ideal de asimilación como ideal de diversidad.

Para Young (2002), el análisis distributivo de las relaciones del poder se concentra en manos de un grupo de personas que ostentan el poder de dominación estructural, educativa y económica. En cambio, una concepción redistributiva del poder se alinea con la gramática del examen relacional, atendiendo a su marcado carácter móvil y dinámico, inaugurando un examen multinivel que evidencia una estrategia transversal a un amplio grupo de personas. ¿Cuál es la fertilidad de este análisis en la construcción de políticas educativas y culturales dirigidas al fortalecimiento del destino social de los estudiantes, específicamente, cuando las relaciones sociales y educativas se encuentran estrictamente determinadas por la acción de dominación y opresión? Una advertencia consistirá en atender cómo la naturaleza

dinámica y relacional de la justicia social y educativa produce un efecto que afirma que “es posible decir que muchas personas muy alejadas unas de otras son agentes de poder sin «tenerlo» o sin siquiera ser privilegiadas” (Young, 2002, p.60). Al conceptualizar la injusticia a través de las nociones de opresiones y dominación, su alcance escapa a cuestiones de orden meramente distributivas, superando las limitaciones normativas proporcionadas por parte del discurso filosófico contemporáneo.

La justicia refiere según Young (2002), a un conjunto de principios que regulan las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad y, por tanto, la arquitectura del sistema educativo en su conjunto. La concepción de justicia coincide estrechamente con lo político, es decir, el punto angular de constitución/regulación del conflicto. La política<sup>5</sup> alberga en su matriz, un conjunto de reglas que trazan el funcionamiento de la sociedad y sus estructuras, incluso los significados culturales. Un concepto de justicia social y educativa coherente con la transformación educativa requiere un sólido compromiso ético otro.

Otro objetivo de la justicia educativa consistirá en evaluar el contexto institucional en el que funciona cada institución educativa, atendiendo a su trama ontológica de lo menor –en adelante, lo menor, proporciona herramientas que permitan evaluar la naturaleza del bien humano–. Si el derecho a la educación es un bien-no-tangible, entonces, ¿qué significa distribuir un derecho?, ¿hasta qué punto son perpetuadas las injusticias distributivas bajo esta concepción? Sin duda alguna, la educación inclusiva concebida como una teoría de la creación de lo posible, demanda la construcción de formas políticas y discursivas centradas en la metáfora de los todos distributivos (Lazzarato, 2006), es decir, mecanismos de aseguramiento del derecho en la educación coherentes con las necesidades de cada comunidad de práctica, respondiendo así, al principio ontológico de singularidades múltiples. Para Walzer (1993), una ontología materialista demanda una visión de complejidad sobre la igualdad, la equidad y la justicia, demanda la superación del efecto de normativo del ideal de diversidad devenido en prácticas de asimilación y/o acomodación a lo existente.

El enfoque relacional permite evaluar de qué manera la arquitectura metodológica de las políticas educativas se encuentra libre de todo efecto de dominación. La educación inclusiva epistemológicamente emprende una crítica a los supuestos normativos de la justicia convencionalmente aceptados. Devela así, un problema imperceptible a nivel de los marcos de valores que sustentan la consciencia y razón de la justicia social y educativa. Sin embargo, producto de los errores de aproximación al objeto y dominio de la inclusión y la educación inclusiva, las políticas de producción del conocimiento abogan por el aseguramiento de condiciones de justicialidad de tipo universalistas que niegan las singularidades acontecimentales de cada comunidad de práctica. Estos argumentos

[...] presuponen el igual valor moral de todas las personas y por tanto la justicia requiere que dichos valores sean garantizados a todas. A estos dos valores generales corresponden dos condiciones sociales que definen la injusticia: opresión, las trabas institucionales al autodesarrollo; y dominación, las trabas institucionales a la autodeterminación (Young, 2002, p.67-68).

---

<sup>5</sup> Conjunto de reglas, prácticas y acciones institucionalizadas. La justicia es extensiva al concepto de política.

El problema es que las agendas de investigación sobre educación inclusiva, justicia educativa y derecho a la educación refieren a un conjunto de trabajos al autodesarrollo, es decir, problemas institucionales de orden opresivo sistemáticos que afectan a cristalización de oportunidades educativas más amplias para cada comunidad. A tal efecto, resulta significativo explorar los mecanismos metodológicos que permiten documentar críticamente los procesos inter-institucionales que restringen la experiencia y el potencial de los estudiantes en su paso por la escolarización. En sí, problemáticas que regulan la red de funcionamiento de las estructuras de escolarización. No es posible construir un nuevo sistema de educación pública si estas tensiones no forman parte de sus ejes de análisis, o bien, omiten la “la presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o de las condiciones de sus acciones” (Young, 2002, p.68). El derecho a la educación y a la lectura observa su campo de dificultades a través de condiciones distributivas más que problemas de orden opresivos.

¿En qué medida, las condiciones de justicia perseguidas a través de la estructura falsificada de conocimiento –mimesis del modelo didáctico y epistémico de educación especial– de la educación inclusiva sienta condiciones oportunas para el desarrollo efectivo de la multiplicidad de singularidades? Una primera aproximación consistirá en reconocer la injusticia como un dispositivo de restricciones de amplio alcance que afectan al ser humano. Las categorías que entran en contacto en el análisis de las condiciones de injusticia a través de la razón de la educación inclusiva conforman un debate eminentemente político-intervencionista. Vista así, las categorías de opresión, dominación, exclusión, segregación, violencia de género, desigualdad estructural, entre otras, constituyen categorías centrales del discurso político post-moderno.

¿Qué pasa entonces con el individualismo liberal? La construcción de políticas públicas en este campo de trabajo enfrenta el reto de aclarar el significado de la opresión y la dominación en las estructuras de escolarización y tramas subjetivas de configuración de los mecanismos de biografización del estudiantado. Sin duda, esta es una de las principales debilidades de la consolidación de un proyecto ético-político subversivo en materia de reinención del mundo contemporáneo, reconociendo que las condiciones de opresión<sup>6</sup> afectan de forma diferencial y multinivel a cada colectividad. ¿Qué categorías forjan este proyecto?, ¿qué opciones metodológicas y horizontes teóricos ofrecen?, ¿qué argumentos normativos han de considerar la elaboración de políticas públicas en este contexto?, ¿cuáles son las modalidades de focalización que apertura el enfoque relacional?, ¿qué implica investigar el movimiento de las desigualdades sociales? Las políticas públicas en este campo deben legitimar un sistema de paridad sobre cada uno de sus elementos de análisis. Para Fraser (2012), la ausencia de condiciones de reconocimiento es fuente de producción de prácticas erróneas de distribución. Las acciones de redistribución afectan positivamente al reconocimiento, ahora bien, si estas, enfatizan únicamente en aspectos de cobertura, son incapaces de combatir los marcos de valores propios del individualismo metodológico.

Es necesario construir una política de Educación Inclusiva anti-opresiva y anti-esencializadora, con herramientas que permitan legitimar/legibilizar condiciones de

---

<sup>6</sup> Para Young (2002) las condiciones de opresión explicitan una ausencia de instrumentos conceptuales explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

redistribución y reconocimiento<sup>7</sup> no-restrictivas como consecuencia de prolongadas injusticias distributivas proporcionando una analítica “a través de las dos lentes analíticamente diferentes de la distribución y el reconocimiento” (Fraser, 2012, p.272). No puede haber reconocimiento si no existen condiciones de redistribución. La operación autónoma de cada categoría se torna estéril, unificadas expresan un carácter alterativo de la realidad.

***Pregunta 6: ¿es posible pensar en elementos para una comprensión de justicia relacional de las prácticas letradas?***

Quisiera abrir esta respuesta a modo de pregunta: ¿qué categorías morales sustentan la comprensión relacional del derecho a la lectura y, particularmente, del derecho en la educación? Los cambios teóricos deben expresar transformaciones en las formas de asumir las orientaciones normativas. En esta versión del coloquio nos interesaba profundizar en este debate con el objeto de aportar metodológicamente a la discusión. ¿De qué manera el derecho en la educación y, especialmente, el derecho a la lectura, son capaces de eliminar las desigualdades estructurales que se proponen erradicar? Coincidiendo con Honnet (2009), respecto del desplazamiento de las categorías centrales que condicionan su actividad, tal ámbito de transitividad avanza desde la búsqueda de formas condicionales que apelan por la igualdad a mecanismos materiales y subjetivos de producción de nuevas formas de respeto y legitimidad social. En palabras de Fraser (2008), esto devela un proceso de reconocimiento en la aproximación y comprensión del acto de la justicia, “define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integridad individuales de todos sus miembros” (Honnet, 2009, p.10). Se observa así, un giro –propiedad analítica– en sus tecnologías de conceptualización, propósito y alcance de la justicia, agudizando el valor político de la experiencia de menosprecio social concebido en tanto efecto de regulación de las condiciones ontológicas del sujeto educativo.

Las diversas formas de reconocimiento constituyen un punto clave en la configuración del derecho a la lectura, inciden en la visión representacional de las personas, en la calidad de las respuestas y oportunidades educativas, especialmente, fortaleciendo o no, el destino social del estudiantado. Este campo de tensionalidad crítica demanda las siguientes interrogantes, ¿cuáles son las formas de reconocimiento y justicia cultural que actualmente explicita la gestión del derecho en la educación?, ¿cómo inciden dichas formas de reconocimiento en la creación de coordenadas de alteridad en materia de fomento y mediación de la lectura? El problema de reconocimiento instituye un problema filosófico de tipo práctico. La política de reconocimiento para Fraser (2008), constituye una estrategia de reivindicación de la justicia, lo que en el contextualismo de la educación inclusiva persigue dicha construcción desde el papel político del reconocimiento, apela por la aceptación de la diferencia en un mundo gobernado por una racionalidad/gramática individualista/esencialista. Desde un punto de vista teórico, “la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia” (Fraser, 2008,

---

<sup>7</sup> Forjan condiciones analíticas interrelacionadas. Se debe mantener un equilibrio analítico a fin de evitar caer en interpretaciones erróneas.

p.84), y, a nivel práctico, “la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento” (Fraser, 2008, p.84).

Al enmarcar los desafíos de la educación lectora desde una perspectiva de justicia social inscribe sus desafíos en torno a una red de problemas de orden político-filosóficos. Según Fraser (2008), en su estudio convergen paradigmas de carácter normativos elaborados por teóricos políticos y filósofos morales, mientras que lo propiamente político del derecho a la educación se cristaliza a través de sus objetivos de lucha. La redistribución en tanto categoría de análisis proviene de la tradición liberal, mientras que, el término reconocimiento proviene de la filosofía hegeliana, particularmente, de la filosofía de la consciencia. A través de esta concepción es posible ver al otro como un igual y distinto a la vez, designando modos recíprocos de relación. En esta línea, el reconocimiento establece una relación constitutiva de (inter)subjetividad. Sobre este particular, Fraser (2008) agrega,

[...] el “reconocimiento” implica la tesis hegeliana, considerada a menudo opuesta al individualismo liberal, de que las relaciones sociales son anteriores a los individuos y la intersubjetividad es anterior a la subjetividad. Es más, a diferencia de la redistribución, suele interpretarse que el reconocimiento pertenece a la “ética”, en cuanto opuesta a la “moral”, es decir, que promueve los fines fundamentales de la autorrealización y la vida buena, frente al “derecho” de la justicia procedimental (p.85).

La interrogante que emerge consiste en conocer, de qué manera, es posible unificar la contribución del derecho a la lectura desde una perspectiva de reconocimiento –carga comunitaria– y redistribución –individualista–, siendo necesario superar las cargas normalizadoras que, hasta aquí, se presentan en términos de una constelación crítica de tipo ideal.

***Pregunta 7: ¿por qué y para qué pensar la actividad letrada en términos de pensamiento fronterizo y constelación crítica de la matriz cultural occidentalocéntrica?***

La noción ‘pensamiento fronterizo’ fue propuesta en 1987 por Gloria Anzaldúa en la obra “*Bordelands/La Frontera: the new mestiza*”, texto que constituye un aporte relevante para comprender los mecanismos de construcción del conocimiento en el campo de la educación lectora y las prácticas letras en clave inclusiva. El pensamiento fronterizo en su relación con el estudio de las prácticas de lectura se propone consolidar una unidad relacional y un umbral que surge de la integración rearticuladora de la crítica decolonial y de las prácticas de epistémico-metodológicas de la subalternidad; aporta herramientas y sistemas de razonamientos que definen la retórica de la emancipación acorde a los propósitos de la justicia cultural y cognitiva y por los criterios de legibilidad exigidos por la política ontológica de lo menor.

En esta oportunidad, recurro a la contribución de la teoría de la frontera y, específicamente, al pensamiento fronterizo propuesto por Mignolo (2003), para explorar un conjunto de acciones que nos permitan recomponer la acción emancipatoria a través la lectura y de su cristalización mediante de diferentes sistemas y prácticas analíticas. Observo en la matriz de regulación de las prácticas letradas acciones de explotación colonialista que oprimen por

medio de sus configuraciones a determinados colectivos, en vez de fomentar dispositivos prácticos que fomenten su liberación, ratificando la presencia de un mecanismo de regulación alfabetizadora propia de la zona del ser que escucha y enuncia los dilemas éticos y educativos de sujetos inscritos en una espacialidad imaginaria designada zona del no-ser, cuyo código de ordenación legitima imperceptiblemente las intenciones de la hegemonía cultural occidentalocéntrica. En efecto, Braidotti (2000), agrega que, esta figuración categorial

[...] hizo posible la distinción entre órdenes jerárquicos de ser, clasificando como más avanzados o más próximos al ideal civilizatorio a la cultura occidental y al prototipo de ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más representativos” (González, 2018, p.174).

Si la educación inclusiva construye otro estilo de subjetividad, afectividad y formas de relacionamientos, entonces, la amplificación de la potencia de la naturaleza humana bordeará un conjunto de entendimientos audaces capaces de asumir

[...] la conformación de singularidades, de identidades complejas y múltiples que no respondan a la idea mayoritaria de la misma. Se trata entonces de defender la heterogeneidad de lo singular más allá del dominio de la idea canónica de Hombre, de la mentalidad humanista y antropocéntrica que la impulsa y mantiene (González, 2018, p.177).

La configuración de este espacio del coloquio siempre fue pensada en términos de constelación analítico-política sobre los problemas de la lectura y de los agenciamientos de las prácticas letradas, cuya finalidad perseguía la producción de herramientas micropolíticas que permitiesen a los lectores reclamar sus derechos epistemológicos y organizarse para luchar por su liberación. Reclamo por una singularidad cooptada por sistemas de *diferenciación*, asimilación y convivencia arbitraria de significantes que destacan exclusivamente el corpus de condiciones que colocan en desmedro la identidad de determinados colectivos de ciudadanos en vez de apostar por trabajar a favor de la *diferencialidad* de cada ser, su inextricable sentido de apropiación y potencia.

El pensamiento fronterizo contribuye a re-estructurar los sistemas semiológicos y las marcas de desigualdad que cristalizan en cada colectividad un conjunto de pautas y ejes definicionales normativas y sus respectivos sistemas de abstracción propios de los universalismos en bloque –todos colectivos descritos por Lazzarato (2006)–. Comparto con la célebre politóloga turco-norteamericana Seyla Benhabib (2008), la necesidad de deconstruir el concepto de universalismo y, con ello, proponer otras formas políticas y semiológicas sobre el universalismo que trasciendan su acción esencializadora. Esta búsqueda puede significarse en términos de estrategias de redefinición de las ciudadanías, concebidas especialmente como críticas.

De acuerdo con Grosfoguel (2007), la acción universalista encubre al sujeto y a sus modalidades enunciativas, niega la comprensión de las modalidades de funcionamiento del poder que atraviesan la experiencia social, ciudadana y cultural de cada persona. En palabras de Castro-Gómez (2005), dicha estrategia de análisis se convierte en un ‘hybris de punto cero’, cuya permeabilidad en las propuestas educativas y culturales ha tenido como

punto de referencia a la lógica del eurocentrismo. Este sistema ego-político estructura las prácticas de fomento de la lectura y, especialmente, la formación del profesorado validando en un conjunto de violencias epistemológicas y prácticas educativas fuera de un tiempo y espacio coherente con la zona del no-ser. En esta oportunidad, nos interesaba colocar en tensión las prácticas lectoras en tanto diseños del imperialismo cultural, marginando los valores y las agencias que fuera de dicha estructura encubren al lector, o bien, si es visibilizado, queda atravesado por el significante del analfabetismo o la barbarie.

¿Cuáles son las localizaciones alternas que pueden ser descritas en materia de lectura a través de la diferencia colonial?, ¿cómo cambiar el lugar de enunciación de los lectores y de sus prácticas en el campo de la educación inclusiva y la justicia social? Un primer paso consistiría en develar el complejo entramado de relaciones de poder que sustentan el desarrollo de las prácticas letradas. Es menester subvertir las relaciones culturales que privilegian a unos lectores por sobre otros, así como, los marcos de valores que vertebran dichas acciones, supera la ficción eurocéntrica de carácter binarista que atiende a los efectos del centro y de la periferia, lo cual obliga a articular múltiples formas de intervención cultural y educativa en las periferias, sin resolver las problemáticas que sustentan dicha actividad, al tiempo que las intervenciones sobre derecho a la lectura para responder a los problemas de alfabetización de la zona del ser reproducen y legitiman los valores de la cultura letrada. En efecto, insiste su analítica por hacer explícita una jerarquía epistémica que encubre un gran repertorio de sistemas de violencia lingüística, letrada, didáctica y cultural.

El ejercicio de los derechos culturales históricamente ha sido permeado por una heterogeneidad histórico-cultural y un *patrón específico de poder colonial* (Quijano, 2000), concebido como una estrategia de regulación de las prácticas lectoras y educativas, convertido en un sistema de mediación en la configuración de diversos ejes de desigualdades estructurales y representaciones culturales en materia de alfabetización. Concibo significativo ofrecer un mapa crítico acerca de las desigualdades estructurales que se entrecruzan y confluyen en el ejercicio del derecho a la lectura, convertido en un patrón de regulación a la vida cultural y escolar cuyos sus regímenes de verdad y modalidades de intervención fomenten una ecología de saberes letrados y eventos de alfabetización.

Es tarea crítica de la lectura y de sus prácticas, liberar a los sujetos a través de formaciones sociales y culturales concretas, inscribe la reconocimiento de las prácticas de aseguramiento del derecho a la lectura en la exterioridad (Lazzarato, 2006) y en el pensamiento del afuera (Foucault, 1973). La noción de exterioridad expuesta por James (1914), Levinas (2002) y Lazzarato (2006), fomenta la liberación de los lectores y de sus conciencias inscritas más allá de la zona del ser, analítica y unidad relacional imaginaria preocupada por crear coordenadas que respondan a los dilemas culturales definitorios de los sujetos definidos por la opresión. Según Dussel (1985), las relaciones exteriores constituyen espacios epistémicos no colonizados, no afectados completamente por los *formatos del poder*; espacialidades que han resistido a las actuaciones y a las mascaradas del poder. Una praxis lectora fronteriza organiza su actividad a partir de un sistema de relaciones exteriores, en él, convergen diversos proyectos ético-políticos que permiten responder a los problemas de la alfabetización y sus figuraciones mediacionales.

El pensamiento fronterizo cristaliza una praxis anti-sistémica, organiza su actividad para superar el llamamiento esencialista configurado en las políticas afirmativas y de reconocimiento que actúan en términos de políticas de identidad. Sobre este particular, insiste Grosfoguel (2007), señalando que, “las políticas de identidad sólo abordan los objetivos de un solo grupo oprimido y demandan igualdad o justicia dentro del sistema mundo en lugar de desarrollar una lucha anti-sistémica radical contra el sistema mundo” (p.35), matriz en la que la lectura crea un lenguaje crítico alterativo que permita subvertir las diversas tecnologías de opresión y dominación que afectan a las coordenadas materialistas e (inter)subjetivas de la práctica alfabetizadora.

Con motivo de la celebración de la primera versión del coloquio internacional sobre prácticas lectoras en clave post-colonial e interseccional, concebimos el derecho a la educación como una práctica cultural y política diferente e inversa a las formas de universalismo históricamente validadas por el imperialismo cultural, racionalidad que permite, afirmar que, los derechos sociales y culturales son articulados desde una perspectiva monológica y monotópica. En este punto, adscribo a la propuesta de Benhabib (2008), respecto de un *universalismo otro*, compuesto por un patrón de igualdad formal y reciprocidad y, por otro, por la propuesta enunciada por Grosfoguel (2007), en torno a un *universal radical descolonial anti-sistémico diversal* como proyecto de liberación de las prácticas educativas inscritas en la zona imaginara del no-ser. Para el teórico centroamericano, “el pensamiento fronterizo produce es una redefinición/subsunción de las nociones de ciudadanía, democracia, derechos humanos, humanidad, economía y política, más allá de las definiciones estrechas impuestas por la modernidad eurocentrada” (p.16).

El pensamiento fronterizo configura categorías y definiciones que superan la estrechez de la racionalidad del universalismo concebida como estructura homogénea, crea sistemas de análisis para develar las múltiples tramas de dominación que a través de su ejercicio proliferen y afecten a los diseños pedagógicos. Lo fronterizo no es concebido en términos de “límite sino como un espacio que permite la movilidad y la interconexión con distintos espacios, tiempos e identidad” (Eun, 2019, p/s.). El carácter fronterizo de la lectura conexiona en este punto, con la gramática de la multitud, al colocar en circulación de diversos mundos, que al recurrir al legado Foucault (1985), trabaja para producir estratégicamente un pensamiento del afuera, esto es, la construcción de una exterioridad de literacidad epistémico-política.

La exterioridad en Levinas (2002) rompe con los esquemas, las visiones totalizantes y sus sistemas categoriales que aprisionan la potencia del ser, imponen un efecto áurico a determinadas comunidades de práctica en términos de abyectos de conocimiento, no sujetos legítimos de conocimiento. Las categorías concebidas como marcas de desigualdad se convierten en acciones de restricción de la experiencia humana, cultural, social y educativa. La relación con el Otro establece en una relación abierta a lo infinito, libera al sujeto de sí mismo, rompe con el objetivismo ontológico y las prácticas de objetualización del sujeto entendido en términos de abyectos de conocimiento.

Reclamamos en este trabajo la necesidad de concebir al lector y al sujeto educativo como una multiplicidad infinita de singularidades, en las que el sujeto no es presa de ninguna tecnología de sujeción. La sección correspondiente a la ‘multiplicidad’ reclama lo heterogéneo, lo diferente, lo plural desde una infinidad de miradas y relaciones, mientras que lo ‘infinito’ alude al desbordamiento del ser, razón por la que interrogamos sobre los mapas abstractos del desarrollo –presa al sujeto en determinadas categorías–, esta dimensión da cuenta de la vigencia de diversos tiempos, recuperamos en este trabajo la visión del sujeto educativo y del lector como ser de infinitud, lo que compromete el sentido educativo más allá de su externalidad, visibilidad que asigna una imagen que desborda cualquier sistema categorial.

La intersección *lectura-ciudadanía* consolida un doble vínculo fronterizo que para Mignolo (2003), surge de la acción subalterna, ensancha el campo de actividad del proyecto modernista eurocéntrico que funda su quehacer educativo y cultural en la gramática de la *universalidad*. La categoría pensamiento fronterizo fomenta la deconstrucción de las relaciones ontológicas que diferencian al sujeto entre superiores e inferiores, cultos e incultos, letrados e iletrados; opera en términos de un dispositivo de mediación analítica y epistemológica. La epistemología fronteriza para Mignolo (2011), establece modalidades otras de escolarización y de ejercicio del derecho a la lectura, atendiendo a las actuaciones del

[...] racismo moderno/colonial, es decir, la lógica de racialización que surgió en el siglo XVI, tiene dos dimensiones (ontológica y epistémica) y un solo propósito: clasificar como inferiores y ajenas al dominio del conocimiento sistemático todas las lenguas que no sean el griego, el latín y las seis lenguas europeas modernas, para mantener así el privilegio enunciativo de las instituciones, los hombres y las categorías de pensamiento del Renacimiento y la Ilustración europeos (Mignolo, 2011, p.s/a).

Consecuencias teórico-prácticas de este tipo afectan al orden de producción/regulación de la cultura letrada y a sus modos de actuación, trabaja para superar las prácticas simbólicas y modalidades de humillación académica y cultural, su aceptación implica históricamente asimilarse y resignarse tal como indica Mignolo (2011), a la lógica de la exclusión y la devaluación social. En este marco, coexisten prácticas denegación de la diferencia y de la multiplicidad, el Otro no existe –zona el no-ser–, esta lógica ha imperado a lo largo de la historia intelectual de las prácticas de alfabetización. Tales prácticas de alfabetización ubican a los sujetos en categorías específicas en las que son concebidos en términos de abyectos de conocimiento, lo que a juicio de Mignolo (2011), constituyen “una unidad que no nombra lo existente, sino que lo inventa” (p.s/a). La dominación constituye una ficción regulativa pues los sujetos emergen a través de categorías analíticas particulares. La sociogénesis inscribe su actividad en una espacialidad indeterminada, en una acción fronteriza sinónimo de desobediencia epistémico-ontológica, desplazándonos a otros territorios, alterando el sentido de sus conceptos y su lógica de producción.

**Pregunta 8: ¿qué tipo de trayectorias encarna el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva?**

El estudio de las prácticas letradas a través de la singularidad epistemológica de la educación inclusiva trabaja sobre una diversidad de problemas, que abarcan, cruzan, conectan y trastocan diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios y tópicos de análisis; designa a su vez, una diversidad de perspectivas y métodos, inaugurando una trayectoria multidireccional hacia donde se dirigen los estudios de lectura a través de la fuerza performativa y transitiva de lo inclusivo, cuyo signo expresa un halo de ambivalencia, –recordar que el propio objeto de lo incluso tiene esta característica, lo que nos conduce a la superación de la mera afirmación sobre el problema de sus límites–. Este tipo de investigación inaugura una apertura ambivalente, comparte una hebra con los Estudios Culturales a través de tópicos de análisis, tales como, alteridad, raza, género, etnia, clase e identidad, etc., mientras que, sus enredos genealógicos con lo post-colonial se inscriben en el orden de producción del poder global que afecta al desarrollo de las prácticas letradas; en lo interseccional, puntualiza en los ejes multinivel de producción de diversos ejes de desigualdad estructural y representaciones culturales que afectan la experiencia subjetiva de una amplia diversidad de sujetos producto de la matriz colonial del poder, del ser y del saber. En suma, devela complejas formas enredadas que van modelizando por acción rearticularia una singular red objetual, así como, una diversidad de voces que participan del estudio de los mecanismos de desigualdad a través del derecho a la lectura. Es esto, lo que exige la adopción/creación de nuevos métodos, incorpora diversos enfoques teóricos que escuchan y enuncian su campo de acción en la exterioridad del trabajo teórico, encontrando aportes en la filosofía de la diferencia, en los estudios queer, en los estudios de justicia social, en los estudios visuales, en la ecocrítica, etc.

Estas tensiones nos enfrentan a dos aspectos dilemáticos. El primero de ellos, inscribe sus preocupaciones en torno a la relación de principios fundamentales y a debates metodológicos más trascendentales. Mientras que, el segundo, manifiesta un conjunto de tensiones para estudiar las múltiples raíces intelectuales y sus respectivos lenguajes teóricos y objetos de investigación que participan del ensamblado de este singular territorio de trabajo de naturaleza rizomática. La investigación en este contexto se inscribe bajo las designaciones de lo transformador explorando el tipo de condiciones materiales que posibilitan dicho acto, le interesa analizar las condiciones objetivas que afectan a la trama letrada de cada comunidad cultural. En su conexión con la inclusión busca superar la incertidumbre global trabajando a favor de entendimientos audaces de orden progresistas. Interpela acerca del tipo de intereses que se sirven a través de determinadas prácticas de alfabetización.

La geografía intelectual que cristaliza da paso a un singular sistema de contra-enunciación al pensamiento arborescente en materia de lectura. Su singular naturaleza rizomática ofrece salidas significativas para superar la presencia de la “pluralidad y la diseminación, produciendo diferencias y multiplicidades, haciendo nuevas conexiones” (Best y Kellner, 1991, p.99). Lo rizomático alude a la forma en la que su cuerpo de fenómenos circula por diversos proyectos de conocimiento en resistencia –mayoritariamente–. Nos enfrentamos a una singular regionalización multifacética, lo que al decir de Deleuze y Guattari (1970),

[...] asume diversas formas, desde la extensión de la superficie ramificada en todas las direcciones hasta concreción en bulbos y tubérculos. Más importante aún, el

rizoma "está compuesto no de unidades sino de dimensiones, o más bien direcciones en movimiento (p.78).

Si su práctica intelectual designa un espiral de procesos de transformación, adaptación y conexión de múltiples puntos y formas de aleación diversas, entonces su organicidad acontece a través del principio de heterogénesis, develando un problema gramatical complejo que actúa desde y hacia la conexión y la multiplicidad.

Cada una de estas interrogantes se enmarcan en lo que Guattari (2013), denomina *punto-de-fuga*, una figuración alterativa que cambia el orden cotidiano de las cosas, trabaja a favor de la creación de otros lenguajes atendiendo a las problemáticas de los sistemas-mundo contemporáneos. El concepto de 'punto de fuga' se convierte en un dispositivo, en un lugar y en una estrategia que habilita un cambio de lógica-de-sentido, posibilita la emergencia de un corpus de tensiones sin reducir arbitrariamente sus implicancias analíticas, sugiere un cambio de lógica en la forma de producir su conocimiento, legitimar sus modos de aproximación y comprensión a su objeto. En suma, es un cambio de lógica analítica, semántica y metodológica con grados de afectación creciente. Un punto de fuga a juicio de Matus (2017), sugiere la renuncia a la armonía trazada por el signo de lo diverso que inspira el eclecticismo en tanto tecnología del positivismo, introducido por vía de la reunión de elementos de diversa naturaleza. Un punto de fuga es un punto de inflexión, una totalidad reconstruida, su fuerza dislocadora y alterativa produce un cambio que inaugura otros caminos posibles para experimentar y pensar las configuraciones de la cultura letrada.

La heurística que designa la práctica letrada en clave inclusiva configura un singular umbral analítico-metodológico de transformación del pensamiento. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interrogan los modos de pensar, experimentar y practicar el ethos de lo inclusivo, mediante la cristalización de nuevas espacialidades educativas, estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

El estudio de las trayectorias analítico-metodológicas de las prácticas letradas en este contexto de análisis, se interesa por proponer un cambio lingüístico y político más allá de sus proyectos críticos heredados, una heurística que inscribe su función en la noción de umbral, un programa intelectual que une los problemas del aseguramiento del derecho a la educación frente a la producción de obstáculos complejos, la justicia social y educativa y las estrategias para la producción de otros mundos y tramas subjetivas.

El estudio de las prácticas letradas no se encuentra ajeno a la comprensión de las formas materiales que configuran los problemas de estudio del derecho a la lectura, a la información y a los bienes culturales, etc. Sus direcciones de investigación son siempre disímiles, impredecibles y rizomáticas, centrando su fuerza en una diversidad de problemas y tópicos de análisis emergentes y flexibles. La mayor parte de sus objetos de estudio se inscriben en la comprensión de los aspectos exteriores de constitución del mundo –zona del no-ser-. La persistencia por liberar las prácticas letradas de la cooptación en el centro de

la zona del ser lo sitúa en términos de un proyecto político alterativo de la realidad, integrado por problemas, ejes de análisis y categorías compartidas con diversos proyectos y movimientos sociales crítico-contemporáneos, tales como, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios de la raza, la filosofía de la diferencia, etc.; cuya orgánica puede ser analogizable a través de la noción de procesos de heterogénesis, cuyo objeto y figuración mórfica enfrente "un devenir que siempre está en proceso de adaptación, transformación y modificación en relación con su entorno" (Guattari, 2008, p.95), ratificando un intenso compromiso con las tendencias intelectuales contemporáneas disruptivas.

La comunidad de práctica del enfoque que propongo para investigar la lectura y sus aplicaciones al derecho a la lectura en el marco de la educación inclusiva, hace uso de una infinidad de rearticulaciones de proyectos intelectuales y paradigmas teóricos que si bien no comparten con gran claridad un objeto y un lenguaje teórico, logran crear nuevos modos de indagación y aplicación, lo que Ocampo (2017), denomina traducción epistémica. Sin embargo, coincidiendo con Oppermann (2011), emerge el desafío de formular un corpus de nuevos principios teóricos coherentes con la naturaleza heterogénea de su constelación de fenómenos. A su vez, su objeto y praxis investigativa refleja un marcado carácter sociopolítico, puesto que trabaja sobre un conjunto de problemas apremiantes de orden mundial, tomando en consideración la singularidad subjetivante de sus comunidades de base.

La investigación de la lectura en este marco alude a problemas de orden estructural y relacional, el fenómeno no solo inscribe su posición analítica en este nivel, sino que, actúa en términos de lazo entre lo estructural y lo micropráctico. La singularidad analítica que designa esta operación será descrita en trabajos posteriores. Para ello, es necesario abrir nuevos horizontes de investigación que emerjan de una heurística que conecte y rearticule las condiciones materiales que participan en la producción del objeto y sus tramas discursivas imbricadas en un patrón relacional.

El marco de trabajo que vertebró la presente edición del coloquio puede significarse en términos de un *dispositivo de entendimientos críticos* sobre la configuración de las prácticas letradas, a partir del diálogo entre diversos problemas, mundos e intereses. Ello nos invita a repensar sus dilemas epistemológicos ligados a la enseñanza de la literatura y de la lectura en la trama escolar. Aquí, nos enfrentamos a un acontecimiento membránico en el que se imbrican lo pragmático y lo semántico en las coordenadas interpretativas del mundo. La tarea analítica es ahora descifrar las configuraciones del mundo como texto que impone el signo de la justicia y la inclusión; el texto en Derrida (1982),

[...] implica todas las estructuras llamadas "reales", "económicas", "históricas", socioinstitucionales, en resumen: todos los referentes posibles. Otra forma de recordar una vez más que "hay nada fuera del texto". Eso no significa que todos los referentes estén suspendidos, denegados o encerrado en un libro, como la gente ha afirmado, o ha sido lo suficientemente ingenuo como para creer y me han acusado de creer. Pero sí significa que cada referente, toda realidad, tiene la estructura de un rastro diferencial, y que uno no puede referirse a esto "real" excepto en una interpretación experiencia. Este último no da sentido ni lo asume excepto en un movimiento de referencia diferencial. Eso es todo. (p.148)

Otro dilema que enfrenta la investigación de las prácticas letradas en el contexto de la justicia y la inclusión, sugiere atender a la naturaleza específica de la materialidad del significativo y a lo que significa el orden de sus objetos y preocupaciones como campo específico de indagación, a objeto de evitar propuestas "mal informadas o basadas en malentendidos crudos de términos como mimesis" (Oppermann, 2011, p.157), o bien, relleno de marcos teóricos por partícula agregativa o aplicacionismo epistémico.

Finalmente, quisiera recuperar la fuerza analítica y teórica de la forma retórica 'en clave'. ¿Cuál es el beneficio de pensar bajo esta figuración heurística? Lo primero consistirá en sostener cómo cambia el orden de los sistemas intelectuales implicados en el estudio de las prácticas letradas, asumiendo la proliferación de un vector analítico de orden alterativo y contingente próximo a la figura del rizoma. La fórmula *en clave* traza un modo particular de producción de enunciados y herramientas para investigar, no es un mero conjunto de ideas, son figuraciones que se resisten a cualquier forma de definición, develan una diversidad de cosas, tópicos de análisis y problemas de carácter flexibles, trabajan sobre un cuerpo de fenómenos indeterminados. En clave, es un modo de producción, instala un conjunto de reglas particulares para la comprensión de un objeto determinado, para lograr dicha empresa es necesario comprender el dispositivo argumentativo que lo subyace.

Cada uno de los tópicos de análisis que son capturados bajo la operación 'en clave' son sostenidos sobre un conjunto de presupuestos intensamente contingentes, nos invitan a penetrar sus componentes ideológicos. Desde mi posición teórica, significo las configuraciones del coloquio como un espacio de *reconstrucción de contextos de debates*, tal como indica Palti (2020), no nos interesaba comprender cómo cambian las ideas, sino que, atender a las formas de establecimiento de un determinado terreno analítico que hace posible la emergencia de contextos de debates para un mundo de posibles. Nos interesa indagar en la reconfiguración de sus sistemas de disposiciones relativas que influyen los modos de rearticulación de dichas ideas en el contextualismo de la educación inclusiva. La reconstrucción de cada uno de estos contextos de debate sugiere el reconocimiento y la existencia de múltiples formas de enunciación que confluyen en la organicidad del dispositivo cristalizado por el coloquio.

### **Producir un conocimiento coherente con la zona del no-ser: combatiendo los analfabetismos epistemológicos**

En esta sección, el análisis se inspira en el legado de Frantz Fanon, para comprender las configuraciones de las prácticas letradas, sus aportes, obstrucciones y aperturas a la luz de la zona del ser y del no-ser, dos espacios ontológicos que regulan la constitución de las prácticas de enseñanza. Antes de ofrecer cualquier análisis, quisiera efectuar dos advertencias. La primera, reconoce que, la educación inclusiva produce nuevos ángulos de visión y conocimientos que permitan liberar la zona del no-ser, mediante la configuración de una nueva pragmática epistemológica. La segunda, explica que, la zona del no-ser descrita por Fanon (2009), puede encontrarse en Derrida (1982), bajo la denominación de espacio de ausencia radical. Intentaré demostrar el beneficio teórico que ambas formas analíticas

entrañan para la relectura de las prácticas de escolarización y los usos ontológicos y metodológicos que de ella se desprenden. Ambas ponen en tensión las demandas civilizatorias y las herencias hegemónicas de los dispositivos de culturización occidentalocéntrica. Cada una de ellas, a su forma, evidencian la presencia de una línea de división entre la zona del ser –espacio de lo docto, de la hegemonía cultural, lo normal, entre otras– y del no-ser –unidad relacional del subalterno, del oprimido, de lo anormal, de lo abyecto, entre otras–. Las designaciones que vertebran la producción ontológica de sujetos subalternos o el locus de trabajo de un singular régimen corpo-político describen su experiencia letrada en términos de sujetos privados de privilegios educativos y culturales. Es de esta zona desde donde emergen las disposiciones de regulación del destino social que construyen determinados proyectos de conocimientos en materia de justicia social, si es que, el propósito consiste en transformar la vida de amplios colectivos de ciudadanos.

Para Fanon (2009), la zona del no-ser designa un espacio epistémico y político que desestabiliza toda figuración ontológica previamente construida, es la espacialidad “más perjudicada de la relación moderno-colonial, siempre y cuando esa sea la lectura de un dualismo del que no se puede escapar” (p.128). Es una espacialidad delimitada por la metáfora de Boaventura de Sousa Santos (2009), correspondiente a la línea de pensamiento abismal. La constelación de preocupaciones en esta espacialidad imaginaria refuerzan la

[...] sospecha de un más allá que la modernidad, de un más allá de la colonialidad, latente en la operación más opresiva, la que designa, precisamente, un espacio de las existencias como carente de ontología. Fanon sospecha que en la negativa al destino, a lo destinal, (hay un solo destino. Y es blanco) emergen espectralidades para las cuales no hay dominio discursivo disponible, no hay palabras de ningún vocabulario a mano, pero que al mismo tiempo, cualquier viaje emancipador debe iniciarse allí (p.4).

Desde la postura de Derrida (1972), la solvencia analítico-política de la noción de ausencia radical comparte heurísticamente con la categoría dusseliana de exterioridad, la preocupación e insistencia por entender los procesos materiales y subjetivos implicados en la actividad letrada impulsada por aquellos colectivos de ciudadanos-lectores cuya agencia y semiótica cultural los inscribe en una más allá ilegible instaurado por las configuraciones epistémicas y ontológicas de la zona del privilegio cultural y alfabético. Es una zona de experimentación

[...] más allá de la presencia de los sujetos empíricamente determinados que en un contexto dado los produjeron, es decir, el acontecimiento no se reduce a lo que produce el sujeto enunciativo-responsable-consciente-representativo; más bien se generan desprendimientos y se producen efectos que exceden su presencia y la actualidad presente de su querer-decir-hacer; 2) la *Ausencia* es una ruptura real de la presencia en tanto no es modificación/reparación de la presencia en la representación, en el sentido de suplir la presencia en la representación, que supone la ausencia del objeto en la percepción presente, como lugar fundante del signo, la memoria y la imaginación. Es decir, la *Ausencia* sería, antes que nada, *ausencia radical* en tanto no es modificación ontológica de la presencia. Es imposible de localizar por completo, en varios modos es inaccesible porque no está disponible para la percepción en términos ontológicos como la ausencia radical de un sujeto, un suceso, un contexto empíricamente determinable. Lo decimos: leemos la misma complejidad y problemática entre la *zona del no ser* y la ausencia radical, pensadas y

tramadas en la compleja relación de modernidad y colonialidad (Grosfoguel, 2011, p.6).

La zona del no-ser articula un eje de trabajo contingente en el desarrollo del coloquio y, particularmente, en la configuración de modos otros de investigación de las prácticas letradas y los mecanismos de escolarización requeridos por una educación inclusiva auténtica. Constituye una singular espacialidad analítica y político-ética ensamblada por diversas posiciones de poder devenida en un “entramado de relaciones y jerarquías naturalizadas que a escala global se traducen en intercambios desiguales entre el centro y la periferia, y a escala local entre grupos jerarquizados” (p.10). Sobre este particular, el connotado exegeta portugués, Boaventura de Sousa Santos (2003), agrega que,

[...] las líneas ontológicas y epistemológicas abisales que demarcan las zonas de ser y no ser pueden estar en cualquier lado. De ahí la importancia de forjar epistemologías del Sur capaces de producir “una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida de realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas (p.282).

¿Qué implica producir un saber letrado y un sistema de enseñanza coherente con la matriz del no-ser? Un primer aspecto a destacar consiste en articular un contra-espacio que intenta destrabar las configuraciones de las prácticas letradas occidentalocéntricas, intencionando la reapertura de saberes ignorados y oprimidos por la cultura oficial y, en su defecto, por los circuitos de desarrollo de la cultura letrada. Un segundo aspecto se propone cuestionar las formas de racismo epistémico que vertebran el desarrollo de las prácticas letradas y de saberes que han sido ignorados, oprimidos y marginados por su coyuntura predominante, cuyas intenciones buscan desestabilizar su racionalidad. Hablamos de una praxis letrada que se inscribe más allá de los criterios epistemológicos y metodológicos impuestos por el patrón europeo occidental. Nuevamente aquí retorna la insistencia analítica de la categoría de exterioridad propuesta por Dussel (1985).

Las prácticas letradas en la zona del no-ser, tienen como función deshacer el patrón monológico de pensamiento en torno a los circuitos de operación de la lectura. Orientan su actividad hacia la generación de nuevos puntos de conexión entre las diversas expresiones de letramientos; idea otros modos de producción letrada para dar cuenta de la construcción de una zona de alfabetización que opera por fuera de la zona del ser, aquí debemos recuperar la idea de Grosfoguel (2013), en torno al mito de autoproducción de verdad.

La presencia de una matriz letrada de orden monológica da paso a un sistema de enseñanza de tipo universal y normativo, regulada por el *ego cogito*. Este trabajo intenta superar la visión del mito salvífico que refuerza el significanto entrecomillado del discurso de inclusión y de justicia social, una especie de salvación de los no-letrados, o bien, siéndolo, ponen en tensión sus formas constitutivas. Más bien, intentan desestabilizar los aspectos de superioridad moral, lo que deviene en una devaluación permanente de todo aquello que escapa de las configuraciones de lo occidentalocéntrico. Intento pensar las configuraciones de justicia desde los bordes, desde la zona del no-ser, desde una pragmática que comprenda la experiencia de marginalidad y opresión. Para ello, habrá que develar cada uno de estos puntos de vista. Al proponernos deshacer las imaginaciones materiales y

subjetivas de los letramientos subalternizados, focalizamos nuestra atención en las configuraciones de

[...] un profundo racismo epistémico contenido en esta concepción filosófica la cual esconde en el anuncio de la inferioridad moral del Otro la acción legítimamente de su exterminio material y simbólico, resultan generadores de una colonialidad la cual opera desde entonces como una lógica global que posibilita dominar y controlar a las poblaciones del mundo a partir de la clasificación racial de las mismas, poner en duda la posible humanidad de estas poblaciones ubicadas por fuera de Europa y, además, subvalorar a las cosmovisiones y tradiciones de conocimiento consideradas como no modernas o primitivas (Grosfoguel, 2011, p.8).

Los esfuerzos intelectuales contenidos en este trabajo intentan articular bajo la metáfora del dispositivo una fórmula capaz de superar las modalidades que niegan la pluralidad cultural y cognoscitiva contenida en el mundo. Gran parte de las literalidades legitimadas por los sistemas educativos hoy reflejan singulares formas mono-culturales. En efecto,

[...] la producción de las distintas formas de monoculturas a las que ha dado lugar la civilización europeo occidental generadora de una racionalidad indolente o perezosa la cual se presenta a sí misma como una racionalidad privilegiada capaz de renegar -en virtud de su potestad regente- de la vocación de abrirse al conocimiento de la riqueza pluri-versal del planeta. En este sentido, de acuerdo con Santos, se trata de la emergencia de una razón indolente, propiciada por la matriz eurocéntrica occidental, generadora de una monocultura del saber responsable de la desaparición o epistemicidio (Sousa, 2010, p.47).

## ¿Descolonizar el saber letrado?

Cualquier debate en torno a los propósitos de la descolonización se interrogará por aquello que debemos desconectar. ¿De qué tendremos que desconectarnos en el estudio de las prácticas letradas? Un primer ámbito de trabajo consistirá en alterar el patrón monocultural de sustentación de las prácticas letradas, el conjunto de relaciones interiores que legitiman las cadenas de continuidad convertidas en tradiciones hegemónicas en la producción del conocimiento letrado –clave para entender las formas de apropiación de la lectura–. Por otra parte, trabaja a favor del desprendimiento de una versión canónica del conocimiento y de los circuitos letrados que contribuyen a desaprender el analfabetismo epistemológico producto del olvido de nuestros propios marcos de referencialidad en el mundo. Propicia un (re)encuentro con cada uno de ellos. En suma, la descolonización del saber letrado sugiere una desconexión del logos occidentalocéntrico. A tal efecto, persigue “una crítica intercultural a la herencia de nuestras tradiciones de conocimiento, intenta contribuir a la generación de todo un conjunto de pensamientos y acciones complejas capaces de propiciar el intercambio y cooperación epistémico-político entre las distintas racionalidades y culturas existentes” (Grosfoguel, 2013, p.2).

## Coordenadas para una justicia letrada alterativa

La exploración de las coordenadas de justicia social aplicadas al estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva sugiere un análisis pormenorizado acerca de las tensiones heurísticas desprendidas del par dialéctico *reconocimiento/redistribución*,

en tanto problema analítico entraña cuestiones epistemológicas, ontológicas y dilemas filosóficos de orden moral. Exige, además, referir a un examen acerca de la experiencia de la injusticia a través del derecho a la lectura –coordenadas analítico-metodológicas transferibles para examinar la producción de obstáculos complejos en materia de derecho ‘en’ la educación–. Interesa superar las formaciones normativas del menosprecio y de las injusticias sociales de carácter materialistas que tienen lugar en las modalidades de enseñanza de la lectura de acuerdo a las tensiones de cada comunidad de práctica.

El reconocimiento y la justicia social a través de las prácticas letradas y sus conceptos organizadores deben contribuir a cambios en las figuraciones políticas de orden normativo superpuestas en el trabajo de aplicación de la educación inclusiva. ¿Cuál es el objetivo normativo de la justicia social hoy? y ¿cuáles son sus nuevas categorías? Observo necesario aclarar las luchas que apelan por la reconocimiento –nuevas modalidades de reconocimiento–, asumiendo el desafío de no crear igualdad exclusivamente a través de fórmulas de redistribución, sino atendiendo a las nuevas modalidades de reconocimiento. La interrogante es: ¿cómo crear condiciones de dignidad a través del reconocimiento cultural, educativo y letrado? Una operación con estas características no supone la disposición reduccionista de un marco de superación de las humillaciones pedagógicas convencionales, más bien, se interesa por indagar en el valor político del menosprecio cultural y letrado que afectan a determinadas comunidades de práctica.

Inspirado en Honnet (2008), examinaré el contenido normativo del reconocimiento en materia de lectura, apostando por la identificación de diversas formas de reconocimiento y daño moral que proliferan de la experiencia letrada –a lo que en páginas posteriores, denomino *fenomenología de la lectura e inclusión*– interesa explorar los ejes de constitución del conflicto cultural y alfabetizador. Para Honnet (2009), el reconocimiento desempeña un papel mucho más poderoso en la filosofía práctica, porque se interesa por develar las propiedades incidentales adoptadas por los modos de reconocimiento a través de la lectura. Sin duda, esto genera un núcleo de esfuerzos políticos singulares para pensar las tramas de liberación a través de la práctica del derecho cultura, las artes y a la información. Las formas de reconocimiento sostienen que vivimos en una cultura afirmativa que débilmente impacta en las estructuras de participación, cuyo campo de esfuerzos se reduce al deseo incorporacionista de individuos al orden dominante que acostumbro a denominar ‘inclusión a lo mismo’ que genera exclusión y, en la mayoría de eventos, frenos al auto-desarrollo. Esta gramática es gobernada por la razón asimilacionista y liberal de inclusión fundada en el ideal de diversidad, generando una imagen positiva de sí mismo.

Hasta aquí, podemos observar que solo existe un modo de reconocimiento que beneficia las disposiciones semióticas del sistema cultural que trabaja a favor de una estrategia de reconocimiento social que sirve a los intereses del sistema y sus cláusulas institucionales de funcionamiento, empresa que perpetúa singulares formas de sometimiento a amplios colectivos de estudiantes-ciudadanos, en desmedro de su empoderamiento. Omite un examen acerca de las tareas de reconocimiento socialmente útiles que poco o nada impactan en la transformación del destino social de las personas. Es necesario aprender a reconocer las modalidades en las que el sujeto es incluido en determinadas reglas y atribuciones sociales a objeto de intencionar críticamente sus formas de liberación de la

zona de alfabetización del ser. En este punto, Honnet y Fraser (2006), insisten, al “reconocer a alguien significa inducirlo, en virtud de requerimientos repetidos y continuados de forma ritualizada, exactamente al tipo de autocomprensión que encaja adecuadamente en el sistema establecido de expectativas de comportamiento” (p.27).

En este escenario, la interrogante es cómo avanzar en el aseguramiento de condiciones de reconocimiento mutuo en materia de alfabetización y derecho a la lectura, cuando el problema reside fundamentalmente en el campo heurístico de la educación inclusiva predominante, centrada exclusivamente en formas de reconocimiento fallido de una amplia variedad de sujetos –a esto denomino obstrucción ontológica en la producción de marcos de legibilidad del ser y de cada comunidad de adherencia–. Los sistemas de focalización en este caso se concentrarán en las prácticas de humillación que atraviesan la experiencia material y subjetiva de amplias colectividades. Interesa, entonces, situar el significante en una figuración contraria a las prácticas de dominación-sumisión develadas por la analítica de la zona del no-ser.

Hay formas de reconocimiento que son efectivas en la dominación social –por ejemplo, la gramática del esencialismo– contribuyendo a la reproducción de singulares formas de dominación existentes, de las que poco o nada discuten los investigadores ubicados en la intimidad de mi campo de adherencia. Este punto es clave para entender el problema ontológico de los grupos sociales, cuya

[...] dificultad surge de que nosotros caracterizamos siempre como acto de reconocimiento la afirmación pública de un valor o de una capacidad que debe corresponder a una persona o un grupo social; hablar de una *ideología* en un contexto tal significa por tanto atribuir a una praxis determinada en sí positiva la cualidad negativa de ser una sujeción sin represión, a pesar de que parece faltarle *prima facie* todo carácter discriminador (Honnet y Fraser, 2006, p.48).

Ambos teóricos recomiendan que

[...] pueda mostrarse el *núcleo irracional* de todas las *ideologías* del reconocimiento; la repetición continuada de las mismas fórmulas de reconocimiento alcanza sin represión el objetivo de producir un tipo de autoestima que provee de las fuentes motivacionales para formas de sumisión voluntaria (Honnet y Fraser, 2006, p.51).

Pensar a través de estos argumentos aporta luces para destrabar el problema ontológico de los grupos sociales que se legitima y reproduce imperceptiblemente en la materialidad del discurso de la educación inclusiva, impulsando un persistente efecto de asimilación/acomodación en las estructuras sociales y escolares. A esto denomino *problema técnico de la educación inclusiva*, cuya orgánica encubre una forma de reconocimiento ideológico sobre determinados grupos, que conduce la búsqueda de formas de reconocimiento ideológicas y exigidas moralmente, en desprendimiento de “prácticas de reconocimiento como represivas, restringidas o estereotipadas, es extremadamente difícil realizar una distinción con sentido entre formas de reconocimiento ideológicas y legítimas” (Honnet y Fraser, 2006, p.74).

## **Cuatro hipótesis para una práctica letrada en clave interseccional y post-colonial**

Cada una de las hipótesis presentadas adoptan un estatus inacabado e inquieto, trabajan produciendo ángulos de visión alterativos de la realidad y nuevos cuerpos de conocimientos en fuga sobre el *orden-de-lo-dado* en torno a los ejes de figuración áurica de las prácticas letradas. Son propuestas que se inscriben en torno a las preocupaciones de lo decolonial y lo deconstructivo, ambas, trabajan sobre una diversidad de problemas flexibles que atraviesan una infinidad de territorios heurísticos, compromisos éticos, sujetos y proyectos político-culturales. Las cuatro hipótesis que expongo con motivo de esta edición arrancan como punto de partida para pensar cualquier ámbito epistemológico ligado al estudio de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social, concebida como estrategia de contra-argumentación a las tecnologías de funcionamiento de las formas de *lecturacidio* legitimadas por la cultura letrada hegemónica-occidental-eurocentrada. El núcleo teórico-poético que erige el presente examen, circunscribe al amalgamamiento y ensamblaje de un corpus de sistemas de razonamientos que, inspirados en la metáfora ‘punto-de-fuga’, articulan una zona analítica fronteriza para el estudio de las prácticas letradas coherentes con las coordenadas que demanda la justicia educativa.

Concebir las prácticas letradas en términos de ensamblajes sugiere atender a un corpus de *eventos inter-epistémicos* y *alter-epistémicos* que contribuyan al desarrollo de cadenas de estructuración heurísticas por interreferenciación, cuyo beneficio teórico devela un conjunto de territorialidades superpuestas o espacios trasfronterizos que acumulan riquezas analíticas y metodológicas de orden escalar. Territorios que emergen por vía de una eclosión de nuevas dinámicas de configuración analítico-metodológicas y formas de producción de los significantes y de las fuerzas de estructuración de matrices-otras en torno a las tensiones, las figuraciones y las oberturas que sugiere la epistemología de la educación inclusiva en tanto vector de dislocación y descolonización de los sistemas de mediación pedagógica sancionadas por la *zona de ser*. Interesa en esta oportunidad enunciar bajo la metáfora de los ensamblajes, una contra-narrativa acerca de las bases intelectuales de las prácticas letradas y su historia y desarrollo, evidenciando las zonas de tensionalidad crítica que obstruyen su desarrollo en el mundo contemporáneo y sus repercusiones epistemológico-políticas. Cada argumento encarna su función mediante la metáfora de ‘lógica de sentido’ desestabilizadora de las ingenierías que sostienen una amplia red de esencialismos-individualismos enmarcadas en las gramáticas de diversos movimientos críticos contemporáneos en materia de derechos culturales.

La operación que sigue se estructura de la siguiente manera. En un primer momento, el lector encontrará cada una de las premisas y afirmaciones que encarnan la función de la hipótesis, las que describen las posiciones teóricas convergentes en torno a su contrastación con la experiencia de sus comunidades de adherencia. Las coordenadas sobre las que se inscribe el estudio de las prácticas letradas para la inclusión y la justicia social, no solo actúan en términos de un dispositivo de reconocimiento sobre su analítica, sino más bien, interrogan críticamente sus disposiciones intelectuales y políticas descentrando el tipo de categorías que configuran su unidad de análisis en las coordenadas letradas intra-

eurocéntricas o al decir de Fanon (2009), de la zona del ser, propio de un análisis monocentrado.

El estudio de las prácticas letradas es a la vez un ensamblaje histórico-político que, en el contexto de análisis del coloquio, irrumpe como un vector contra-discursivo y contra-analítico ante el discurso filosófico, lingüístico y literario soberano. ¿Qué es aquello que el discurso de las prácticas letradas en clave inclusiva, interseccional y post-colonial cuestiona que realmente no sepamos?, ¿cuál es la naturaleza del giro que una operación con estas características devela?, ¿cómo cambia la singularidad de la función de la lectura en esta particular diagramatura?

*Hipótesis primera: la educación lectora trabaja sobre problemas, no sobre disciplinas. Hacia la construcción de una constelación epistemológica en permanente movimiento*

*Hipótesis segunda: los territorios heurísticos de la educación lectora develan una compleja naturaleza trasrelacional y nomadista*

*Hipótesis tercera: las prácticas letradas y su concreción en el sistema educativo se estructuran a partir de la zona del ser articulando una construcción de justicia que legitima sus privilegios*

*Hipótesis cuarta: las prácticas letradas y lectoras develan una compleja diagramatura fundada en la multiplicidad analógica. Apostar por una textura sinestésica*

## **Las prácticas letradas como ensamblajes o el poder de las relaciones exteriores**

En esta sección analizaré la noción de prácticas letradas a través de la teoría del ensamblaje propuesta por Miguel De Landa. Su contribución nos inserta en el denominado giro ontológico social clave en la configuración de las prácticas letradas y su sensibilidad analítica aplicada al contexto de la educación inclusiva, espacio analítico que configura una metafísica del acontecimiento, de la diferencia y de la alteratividad. Estos, sin duda, son los ejes matrices de la educación inclusiva, junto a la performatividad, el realismo crítico y la ontología materialista; fenómenos inacabados, en permanente devenir. La lectura se expresa en términos de policontextuales, es un fenómeno de naturaleza multiescalar. Las prácticas letradas, a mi juicio, no solo dicen relación con el conjunto de articulaciones que delimitan una modalidad de operación singular –lo que es altamente relevante–, se interesan por interrogar los espacios –siempre móviles– donde irrumpen alterando las formaciones del pensamiento, las estructuras discursivas y las matrices de participación y agenciamiento. Esta operación solo es impulsada por el *tropo heurístico-político* educación inclusiva.

Parte del conjunto de fenómenos que estructuran el campo de lucha y tematización de la educación inclusiva pueden ser significados en términos de virtualidad, es decir, aquello que no es actual pero que posee efectos intensamente relevantes para nuestra vida en el presente. Este estatus de virtualidad del fenómeno es reflejado fuertemente por diversas formas de exclusión, discriminaciones silenciadas, violencias en plural, (micro)opresiones y

(micro)dominaciones, etc., un conjunto de actos mentales que son reproducidos en las configuraciones de la micropráctica –espacialidad relacional y vincular de orden cotidiana–. ¿Arquitectura interna de los ensamblajes? Una advertencia preliminar: los ensamblajes constituyen una de las claves teóricas para explorar los desarrollos de las prácticas letradas y sus formas de configuración bajo el paraguas de la justicia social, fomentando la búsqueda de entendimientos avanzados sobre la ontología social, cuyas figuraciones repercuten directamente en la cristalización de mediaciones pedagógicas y coordinadas de alteridad didácticas.

El trabajo de De Landa (2016), informa mi práctica teórica sobre educación inclusiva, al superar un conjunto de macro y micro-reduccionismos de interpretación sobre la función y objeto. Más bien, el campo de estudio al que me dedico y su cuerpo de fenómenos adoptan la figuración de una grieta, de una malla conectiva, una especie de membrana heurística que logra agrupar una diversidad de problemáticas de orden micro y macro estructural, relacional, etc. Su analítica intenta superar toda morfología de absolutismo, lo que nos invita a estudiar las formas de aleación entre el todo y las partes. Una de las dificultades metodológicas que enfrenta la educación inclusiva consiste en proporcionar una mecánica más profunda acerca de la red de relaciones que estructuran cada uno de sus ámbitos dilemáticos.

La multiplicidad de mecánicas singulares que designan las formas de relación entre lo micro y lo macro, imponen en una analítica sustentada en una red de relaciones exteriores, esto es,

[...] interacciones en las que las partes ejercitan ciertas capacidades de afectar, y de ser afectadas por, otras partes, pero el ejercicio de esas capacidades no determina su identidad. Aquí la distinción que importa es entre propiedades y capacidades. Las propiedades son dadas, siempre son actuales y, por tanto, sí son determinantes de la identidad de una parte, mientras que las capacidades sólo son actuales cuando son ejercidas en una interacción. Dado que el número de interacciones posibles puede ser infinito, las capacidades de afectar y ser afectado son ilimitadas (De Landa, 2008, p.80).

La arquitectura del ensamblaje heurístico de la educación inclusiva al ser regulado por el principio de exterioridad, expresa que cada elemento o singularidad constructiva no pierde su identidad, sino que modifican el ejercicio de sus capacidades que antes desempeñaban en otros espacios. Su espacio heurístico y sus imágenes es asemejable a la lógica de un “contenedor de multiplicidades en constante configuración” (Castillo, 2019, p.238) o una “propiedad emergente, definida como un todo que es más que la suma de las partes” (Farías, 2008, p.80). El todo, corresponde a los contornos generales del dominio, quien posee sus propias capacidades, estas, se ejercen en múltiples capas y redes de análisis, cuyas articulaciones estratégicamente son organizadas en relación con sus propias partes. La relación molar-molecular que es clave en la comprensión de los fenómenos de la educación inclusiva acontece en una singular escala espacio-tiempo, integrado por singularidades que no son universales, sino, intensamente diferentes unas de otras. Los territorios de la educación inclusiva pueden ser descritos en términos de redes heterogéneas de componentes que operan a través de formas de infinitación.

¿Qué es un ensamblaje?, ¿en qué consiste su beneficio teórico? Castillo (2019) sostiene que, los ensamblajes son altamente fértiles para explicar los múltiples agenciamientos que estructuran la realidad, comprende que la morfología de los fenómenos acontece en múltiples escalas. De Landa (2016) sostiene que los ensamblajes construyen una ontología libre de todo tipo de jerarquías, son espacios intensamente contingentes, es esto, lo que en parte hace que sea algo inacabado, en permanente redoblamiento, etc. Su centro crítico está integrado y regulado por elementos constructivos altamente heterogéneos entre sí, ninguno de ellos, pierden su singularidad –campo de heterotopicalidad–.

Las prácticas letradas desde, mi posición teórica, constituyen un espacio de regulación analítica que siguen las coordenadas del ensamblaje, son figuraciones históricas, contingentes, multi-escalares, abiertas y en movimiento. Su efecto mimético con la metáfora del ensamblaje supone una relación en la que “construyen su propia historia en su constante interacción con otros ensamblajes, o sea, autogeneran trayectorias capaces de pavimentar un registro, creando la posibilidad de rastrearlas para estudiar sus múltiples combinatorias a lo largo del tiempo” (Castillo, 2019, p.239).

La heterogeneidad contenida por el principio de heterogénesis constituye una de las características relevantes en las configuraciones de las prácticas letradas, es aquello que organiza estructuralmente su funcionamiento. En su interioridad, se encuentran integradas por singularidades epistemológicas diferentes unas de otras, establecen extraordinarios mecanismos de aleación entre ellas, devenidas en un conjunto mayor, “puede acomodar ese infinito ensamblar y desensamblar usando un número indefinido de capacidades objetivas de afectar y ser afectado, y las relaciones de exterioridad que permiten la separación de componentes y su reintegración en otro ensamblaje” (Escobar y Osterwell, 2009, p.120). A su vez, cada práctica letrada está compuesta por otras micro-prácticas, cada una con su especificidad, contingencia y función socio-histórica. En este punto, se conecta mediante formas específicas de movimiento autogenerado. Nos enfrentamos aquí a otro problema analítico-metodológico: ¿qué implica investigar el movimiento?

Los ensamblajes funcionan bajo la lógica del multiverso cuyas “partes se ensamblan y se desensamblan, y en el cual es posible señalar todos pluridisciplinarios, multiescalares, translocales, no reduccionistas, heterogéneos, materialistas y procesuales” (De Landa, 2016, p.156). Al demostrar las prácticas letradas un funcionamiento multiversal, fomenta formas de intercambio entre cada uno de sus elementos constructivos, las que operan en una amplia gama de escalas. En ella, cada segmento coexiste a diferentes niveles, “en la que todos y partes coexisten como híbridos interconectados en un continuo acoplamiento y desacoplamiento” (De Landa, 2016, p.242).

Las prácticas letradas son altamente materialistas ya que poseen la capacidad de generar sus formas propias mediante matrices de recursos sucesivos y coexistentes. Coincidiendo con Escobar y Osterwell (2009), los ensamblajes, así como, las prácticas letradas acontecen por la ocurrencia de sus mismos procesos. Si bien ninguna de ellas trabaja bajo un patrón de uniformidad, sino, en operatorias que acontecen en múltiples escalas. Este punto es clave para comprender la presencia de múltiples literacidades, específicamente, en ella “coexisten conglomerados de flujos con distintos grados de intensidad, distribuidos en

topologías específicas entramadas a un todo que las contiene” (Castillo, 2019, p.243). El funcionamiento de las prácticas letradas son asemejables a la noción de *constelación* propuesta por Adorno (1980) y Buck-Morss (1997) y de *propiedades emergentes* (De Landa, 2016), esta última, sustancia de un todo que no es constitutivo de sus partes, cuyos contornos quedan definidos por singulares combinatorias y entrelazamientos.

¿Cuál es el aspecto medular de la lectura en clave para la justicia y la inclusión? Lo primero, consistirá en afirmar la presencia de nuevas prácticas de producción del conocimiento descentrando algunas nociones cruciales en sus ensamblajes, sus articulaciones heurísticas y sus compromisos políticos. La práctica lectora siempre acontece en prácticas intensivas o virtuales, se torna nómada y polinizada, en el contexto de la educación inclusiva nos ayuda a pensar el presente, es una forma material de este.

La lectura como mecanismo de irrupción en el mundo, no siempre aclara el papel de su función política, o bien, sus formas de subordinación a la acción política no son del todo claras. El sentido político de la lectura va mucho más allá de la célebre consigna instituida por Mouffe (2007), al describir aquello que funda el conflicto, más bien, enfrenta la capacidad de articular un dispositivo de re-humanización, es signo de reconstrucción y desaprendizaje de nuestras adherencias (in)conscientes con las que nos vinculamos desde nuestra irrupción en el mundo. La lectura construye formas creativas y de diferencialidad, contribuye a romper con las naturalizaciones de lo habitual, provoca una ecología mental, nos sensibiliza acerca de las formas en las que nos relacionamos con el poder en nuestra cotidianidad. La visión de educación inclusiva que ofrezco permea una amplia variedad de enfoques, geografías del conocimiento y problemas vinculados en algún punto a su dominio, se propone criticar la visión *mainstream* –en adelante también denominada, liberal y esencialista-individualista–, sustentada en un efecto mimético devenido en la travestización de lo especial con lo inclusivo, cuyas coordenadas heurísticas reflejan un singular monocultivo analítico enmarcado en un conjunto de relaciones internas.

### **Lectura y metodología de oprimidos: un itinerario de otros saberes**

En esta sección intentaré hacer justicia al complemento del encabezado referido a los ‘itinerarios’. Para ello, la estratagema que propongo se encuentra próxima a un mapa abierto, esto es, una ruta que no solo tiene por función describir los lugares por donde transita este fenómeno, sino que, describe sus herencias, legados, imaginaciones, dislocaciones, etc., que contribuyen a hacer cuerpo cada una de sus contribuciones. Como advertencia preliminar, sostendré que, la inclusión en tanto dispositivo heurístico problematiza las prácticas de producción del conocimiento desde la desobediencia epistémica y la transformación de las estructuras del saber, afectando a una gran diversidad de problemas, enfoques, campos y conceptos. Ocampo (2020) sostiene que, la educación inclusiva trabaja sobre problemas, no disciplinas. Cada uno de estos problemas se encuentra profundamente entrelazado a otras esferas y discusiones, especialmente, por el tiempo que nos toca vivir. Abordar las interrelaciones entre lectura, justicia e inclusión, nos enfrenta a un ámbito de profundidad, reconoce que cada una de ellas es, en sí misma, una herramienta de navegación teórica por una infinidad de problemas que sigue la lógica de

una dialéctica intensamente creativa, figurativa e inquieta. A su vez, en cada uno de ellos, existen debates altamente específicos en torno a la lectura –micro-diásporas heurísticas–, estas, a su forma, nos ayudan a observar la inhumanidad y la fibra ética de nuestro tiempo.

Los itinerarios que designan las operatorias entre lectura, justicia e inclusión, denotan una trama acontecimental, que desborda la suma de sus partes y un salto en nuevas direcciones. Si bien, recurren a las transposiciones para dar paso a algo completamente nuevo, la excepcionalidad de sus articulaciones emerge del encuentro de diversas genealogías heurísticas, políticas, éticas y metodológicas, cuyos ejes de convergencia producen una estructura intelectual de *sensibilidad analítica*. ¿Qué quiere decir esto? Si la educación inclusiva produce nuevos ángulos de visión y conocimientos, entonces, las prácticas de producción del conocimiento develan el tipo de prácticas teórico-políticas que exigen cada uno de los elementos regulativos del sintagma.

La conciencia diferencial de oposición constituye una propuesta subversiva y alterativa que es sintetizada en la obra más importante de la intelectual chicana residente en los Estados Unidos de Norteamérica, Chela Sandoval, titulada: “Metodología de Oprimidos”. En ella, la académica analiza los fundamentos teóricos, políticos y metodológicos de la conciencia diferencial como práctica de intervención social. Debido a la envergadura analítica del manuscrito, constituye uno de los palimpsestos heurísticos de lectura obligada para profundizar en la comprensión de la intersección ‘lectura e inclusión’. La lucidez de la obra trabaja e interroga una amplia variedad de problemas, entre ellos, los programas de cambio, sus genealogías, luchas, trayectorias, conceptos y discusiones coyunturales.

Adentrarnos en la intersección analítico-metodológica que designa el *doble vínculo* ‘lectura e inclusión’ remueve un campo de tensiones, sobresaltos y complejas formas de relacionamiento entre ambos términos. Últimamente, estoy más interesado en explorar los múltiples vínculos –que siguen la orgánica de la multi-escala descrita en páginas anteriores por De Landa (2016)–, la red de elementos que entran en contacto entre ambos términos. A este proceso, denominaré inspirado en Bal (2018), *y-cidad lectura e inclusión*, sintagma que filosóficamente sigue la lógica de los múltiples entres. La inclusión como programa de cambio analiza la temperatura ética de nuestro tiempo, la fuerza eyectiva de la transformación progresiva y las imaginaciones desafiantes para construir formas otras de existencias, relacionamientos y subjetividades. La inclusión no solo lucha por albergar un mundo con todas las personas aglutinadas en lo mismo, sino que, es, en sí misma, un poderoso dispositivo de producción de subjetividad singularizante. Dejemos en reposo esta idea unos minutos. La lucha por la inclusión es una de las formas de materialización de la consciencia ética del mundo contemporáneo, pero, ¿qué puede hacer esta, si, la gran mayoría de programas de cambio han agotado su función?

La educación inclusiva en términos de dispositivo de producción semiológica y de subjetividad, construye una amplia variedad de terrenos psíquicos que son habitados, pero que no son comprendidos en su totalidad. Disfruto mucho más explorando este tipo de formaciones que son espacios claves en la cristalización de las prácticas letradas, en la constitución de los agenciamientos letrados, en la vertebración de sus marcos de valores, etc. Coincidiendo con Guattari (2013), ello reclama una *pragmática analítica no reductora*.

¿Qué quiere decir esto? Retomando de Spivak (2017) la noción de *doble vínculo*, sostendré que, converge en la superación de explicaciones de orden reductoras, cuya función se inscribe en la construcción de una micropolítica del deseo en el campo de las prácticas letradas, involucra un análisis de los deseos que proliferan y circulan desde las matrices de participación y las coordenadas de alteridad en la singularidad de micro-prácticas letradas, persigue un análisis sobre los modos de enunciación colectivos y específicos que cada grupo o comunidad articula. Aquí la lectura se convierte en un analizador e intensificador del mundo y de la vida social, política y cultural.

En este punto quisiera focalizar en torno a las políticas del deseo albergadas en las estructuras multiescalar de las prácticas letradas. Al examinar su función a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva, observo la emergencia de un nudo crítico que se resiste a las redundancias y articulaciones dominantes de la cultura escrita cuya fuerza imperativa circunscribe un corpus de objetos totalizados, interpelan las “funciones desterritorializadas que implican modos de semiotización más abstractos” (Guattari, 2013, p.136). La función semítico-política de la lectura impone un signo de remoción, un aparato escultórico de la realidad y un vector que construye nuevas líneas de realidades. ¿Es la lectura un rizoma de agenciamientos colectivos?

La fertilidad de la conciencia diferencial como práctica de intervención social y cultural, específicamente, en el estudio de las prácticas letradas, sugiere puntualizar en el tipo de agenciamientos letrados, en las regulaciones de los contornos de su diversidad de prácticas y en la singularidad de sus eventos letrados, la noción foucaultiana de ‘tecnologías internas’, concepto que refiere a los territorios psíquicos de sus practicantes. Sandoval (2001), define la metodología de oprimidos como “un conjunto de procesos, procedimientos y tecnologías para descolonizar la imaginación” (p.76) y los modos de subjetivación de quien lee y de quien enseña esta singular modalidad de (co)presencialidad en el sistema-mundo.

### **Exploraciones: la lectura como proyecto teórico y político**

Leer los fenómenos albergados en el dominio de la educación inclusiva sugiere una operatoria cercana al sobrelegible, esto es, leer en diversos planos, niveles, grados etc., involucra, además, leer sus fenómenos como filosofía política y analítica. Una operatoria con estas características deviene en el cruce de diversos proyectos de conocimiento, modalidades de lectura, deconstrucción de jerarquías analíticas, etc. La lectura en el contexto de la educación inclusiva desestabiliza el orden del discurso y de los signos, traza leyes específicas de construcción, es, al decir de Gerbaudo (2006), el corrimiento de una barra permanente –corpus de ideas–. En tal caso, una de sus funciones deviene en una poderosa herramienta para leer aportes de campos diferentes<sup>8</sup>, tarea crucial en la comprensión de las convergencias heurísticas de la educación inclusiva, especialmente, si su objeto no se centra en ninguna disciplina en particular, fomentan un enfoque flexible,

---

<sup>8</sup> Para profundizar sobre esta idea, véase el artículo: Nomadismo epistemológico de la educación inclusiva, publicado por la Revista Hallazgos 21, publicación científica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Sede Esmeraldas.

desobediente y transformador que aglutina diversos problemas. De ser así, partiremos de un supuesto fundacional legado por Derrida (1972): todas las lecturas son hasta cierto punto erróneas, las que hasta cierto punto son parciales, abiertas, inacabadas y sujetas a cambios. Trabajan en la cuestión óptica de lo que Zemelman (1989), denominó: “lo-dado-dándose-por-dar”.

Aquí no se lee a través de la justicia y la equidad los problemas de lectura, sino que, su propósito consiste en poner en fricción sus problemáticas, las que pertenecen a una gran red de imbricación. Esta operatoria evita leer direccionadamente, más bien, lee en múltiples niveles, evita efectuar una mimesis analítica con determinadas modalidades de regulación del discurso, de sus estructuras y coordenadas heurísticas, etc., mucho menos examina su cuerpo de tensiones dentro de las corrientes que institucionalmente han abordado su campo de objetos específicos. Por naturaleza es una operación que acontece por excedencia disciplinaria, por disrupción del canon interpretativo, ejercicio devenido en una trama de dislocación de categorías y modos de leer. En suma, una poderosa empresa reconocitiva y política clave para luchar frente a la complejidad que nos toca vivir. Es un cambio en el abordaje de los fenómenos, interroga los medios de constitución de los objetos que informan la y-cidad lectura e inclusión, especialmente, los denominados por Derrida (1972), que irrumpen, destruyen y/o dislocan el orden de-lo-dado. También, es asemejable a una operatoria del desfondamiento.

¿Qué tipo de objeto desarrolla la intersección lectura e inclusión? Es un objeto en fuga, trasrelacional y rizomático, se interesa por textos que informan su trama heurística procedentes de la filosofía política, el feminismo, el post-colonialismo, la decolonialidad, la interculturalidad crítica y una amplia variedad de proyectos de conocimientos de carácter post-disciplinarios, debido a sus convergencias epistemológicas crea un modo específico de lectura y de escritura, generando una nueva coyuntura intelectual y nuevo género académico. En este caso, la lectura se convierte en un mecanismo de refundación del pensamiento a través de lo político, genera un quiebre y una alteración sobre la experiencia del hombre, cuya insistencia en la inmersión de los debates de la justicia social y educativa, la equidad y la lucha por la igualdad, convierte al ejercicio de los letramientos en términos de políticos. ¿Qué es exactamente lo político de la lectura?

La lectura como problema político puede desmembrarse en una estructura superficial y profunda. En la superficialidad de su red analítica observa una adherencia a carácter trágico e injusto de la sociedad –incluye los dispositivos de semiotización que de ellas proliferan–, mientras que en la profundidad de esta, lo político escapa al acto de denuncia, más bien, encuentra su función en los artefactos y redes escriturales donde manifiesta su posicionamiento, en este punto, cabría destacar que, la lectura más que ser una herramienta activista es un vector profundamente activador de la realidad y de sus usuarios. Razón por la cual, disfruto más entendiendo la lectura en términos de un enlace de interpelación de sus usuarios, y, al mismo tiempo, que esculpe la realidad. De estas coordenadas de figuración emergen nuevas preguntas fundacionales en torno a su tarea. La pregunta por el objeto que fabrica la relación membránica ‘lectura e inclusión’ debe ser develada ya que no se encuentra perfectamente inscrito en el orden del discurso.

La concepción de lectura que propongo en el marco de reconocimiento epistemológica de la educación inclusiva actúa mediante una doble dinámica de efectuación, un comentario performativo como sostendrá bell hooks, que conscientemente se distancia de la figuración canónica escolar, trabaja a favor de la alteración de las estructuras textuales, un ejercicio crítico de inquietud-disrupción-elaboración, es un trabajo de subversión de reglas por las ideologías gramaticales, lingüísticas y culturales que participan de los componentes de estructuración de las prácticas letradas en el contexto de la justicia y la equidad. Se convierte en un vector de afectación de sus marcos de valores, interesa interpelar los mecanismos que reglan parte de sus ideologías y heurísticas con el objeto desestabilizar un corpus de marcadores aparentemente estables de la literacidad, involucra “un trabajo de nivelación, de reestructuración de criterios y enfoques, sobre grandes capas discursivas; no es un trabajo de análisis local, de semiosis micro” (Gerbaudo, 2006, p.s/r).

La lectura deviene un objetivo intelectual orientado a des-sedimentar, construye nuevas operatorias a través de formas ondulantes, formas inquietantes que

[...] no afectan a las estructuras desde afuera. Sólo son posibles y eficaces y pueden adecuar sus golpes habitando estas estructuras... obrando necesariamente desde el interior, extrayendo de la antigua estructura todos los recursos estratégicos y económicos de la subversión, extrayéndoselos estructuralmente (Derrida, 1972, p.33).

El movimiento como condición heurística en la deconstrucción toma distancia de toda forma dialéctica, pone en tensión los mecanismos de legibilidad dominante de los procesos de alfabetización estructurados desde el centro articulador del logocentrismo, la fuerza deconstructiva se expresa en términos de un sistema de relectura inserta en un dispositivo estratégico abierto de interpretación.

### **Transposiciones heurísticas y nomadismo epistemológico: claves para comprender las articulaciones del objeto de la educación lectora para la justicia social y la inclusión**

Para entender las características del objeto de la educación lectora, es necesario atender a la potencia de las transposiciones y del nomadismo epistemológico. Si la educación inclusiva se centra en problemas y no en disciplinas, entonces se moverá por nuevos, diferentes y amplios territorios. Disfruto definiéndola en términos de una constelación, un dispositivo y una singular codificación del presente. Recuperando la singularidad de su objeto a través de la afirmación de Ocampo (2018), la educación inclusiva construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, se imbrica con la fuerza teórica de la expresión de *minoría consistente* propuesta por Adorno (1980), específicamente, al constituir algo que germina en tierra en nadie. La fertilidad de esta afirmación conduce a sostener que, a pesar de que la educación inclusiva presenta dos problemas espinosos –la ausencia de método y de un objeto claro–, sus configuraciones heurísticas no suscriben a ninguna práctica teórica y metodológica particular, es algo que emerge por vía de diferentes enredos genealogías de dispersión –diasporismo y efecto-rizomático–.

Volviendo a la afirmación de Ocampo (2020), la educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas. Esto, fomenta el reconocimiento que, la construcción del conocimiento en este campo, opera en la exterioridad del trabajo teórico, es decir en la intersección rearticuladora de diversos proyectos de conocimiento, en un afuera y más allá de diversas disciplinas y campos de conocimientos establecidos y emergentes, mediante complejas formas de giro y performatividad de lo re-articulatorio. La emergencia de su objeto se centra en diversos problemas y enfoques teóricos, sus áreas de interés actuales son múltiples y desbordan el purismo conversador de los marcos disciplinarios canónicos. Trabajan conectando una amplia e infinita red de intereses específicos, es, justamente esto, lo que permite afirmar que, su organicidad opera por convergencias extra-disciplinares. Sus enlaces son múltiples, caracterizado por articular un territorio flexible, que acontecen en la plasticidad, en el pensamiento de la relación, el encuentro, el movimiento, la traducción, etc. La educación inclusiva se encuentra comprometida con la acción social, manifestándose en contextos históricos, sociales, éticos y políticos específicos.

El concepto de transposición será analizado en esta oportunidad a partir de la brillante obra de la filósofa ítalo-australiana Rosi Braidotti<sup>9</sup>. Si bien, el encabezado de este apartado refiere a las transposiciones heurísticas, su obra nos sirve para fundamentar estratégicamente la formación de este nuevo sintagma analítico. Una transposición indica una operación transfronteriza en la producción del conocimiento, es también un singular modo de tropologización<sup>10</sup>, giro o salto hacia otros rumbos, territorios y perspectivas. Es también una estrategia de atravesamiento y salto desde un corpus de proyectos de conocimiento, métodos, conceptos, teorías, compromisos éticos, discursos, (inter)disciplinas, etc., hacia otras redes objetuales de conocimiento. Es, a su vez, un aparto de trans-codificación y fuerza que imputa la emergencia de un nuevo código. Las transposiciones construyen una red de trabajo asemejable a un ámbito de multiplicidades complejas. Tampoco reduce su potencial heurístico a la mezcla desinhibida de diversos fragmentos –obscenidad de los campos abiertos devenida en una política de todo vale–, tampoco es sinónimo del entretejimiento de diversas hebras –distinto son los enredos genealógicos<sup>11</sup> de la educación inclusiva–, más bien, responden a una figuración de complejas variaciones, cambios y mutaciones que siguen un patrón discontinuo, pero armonioso. Vale la pena complementar esta idea con el principio epistemológico de heterogénesis<sup>12</sup> de la educación inclusiva.

---

<sup>9</sup> Filósofa y teórica feminista contemporánea ítalo-australiana. Directora fundadora del Centro para las Humanidades de la Universidad de Utrecht, Países Bajos.

<sup>10</sup> La acción tropológica es clave en la comprensión epistémica de la educación inclusiva, refiere a movimientos de ideas, a descentramientos paradigmáticos, a giros conceptuales, etc. Es una operación de vuelo. En mi trabajo sobre epistemología de la inclusión, identifiqué dos mecanismos de tropologización, uno positivo y uno negativo. El primero, alude a un giro que permite comprender la autenticidad del fenómeno, mientras que, el segundo, es un movimiento heurístico-conceptual que crea ininteligibilidad, se aleja del fenómeno y su estructura. La Educación Inclusiva puede ser descrita en términos de una operación tropológica, una fuerza activadora, un acontecimiento y un dispositivo performativo.

<sup>11</sup> Los enredos genealógicos son un instrumento conceptual clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, permiten comprender las múltiples memorias teóricas, políticas y metodológicas que se interpenetran en la configuración de su terreno. Son sinónimos de distintos anidamientos escalares.

<sup>12</sup> Principio de heterogénesis es también una estrategia de regulación de lo complejo. Su foco de trabajo opera en la conexión estriada de recursos constructivos heterogéneos de lo heterogéneo, es un ámbito meta-constructividad epistémica.

Las transposiciones heurísticas son singulares formas de producción del conocimiento que acontecen en un “espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, pero no caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2006, p.35). Las transposiciones heurísticas entrañan un complejo pero singular signo de mutación, cuya estructuración constructiva acontece por vía de un movimiento ‘dado-dándose-por-dar’, es decir, algo en continua creación. El funcionamiento del campo epistemológico de la educación inclusiva articula sus leyes de organización a partir del diásporismo y del nomadismo, ambas entrelazadas a través del movimiento, micro-acciones de mutación y experimentación sensible que construyen poderosos umbrales y entendimientos complejos. Sus formas analíticas son propias de la flexibilidad, inaugurando un sutil sistema de reordenamiento. En efecto, la función y la organización de cada uno de sus recursos epistemológicos son mutables e interdependientes. Las transposiciones heurísticas son formas de figuración creativa de producción del conocimiento de la educación inclusiva, operan engendrando formas analítico-metodológicas alterativas.

El campo de la educación inclusiva como inclusión se encuentra en permanente devenir, en tanto territorio, es ensamblado por singulares complejidades visibles y ocultas, explícita una ruta diferente, se propone en cierta medida desnaturalizar y desvincular las operatorias y trampas a las que conduce la dialéctica hegeliana que colabora en la formación del propio nombre del campo. La emergencia de su dominio es la práctica de transformación de lo dado, es una fuerza abierta al cambio, receptiva al encuentro e interacción de otras singularidades y recursos epistemológicos.

¿A qué se debe que tenga afinidades con muchos campos? La educación inclusiva es un enfoque epistemológico que afecta al conocimiento científico en su conjunto, cuya singularidad atraviesa distintos campos del saber. Se convierte en un dispositivo de reconocimiento, es un saber del presente –captura de la exterioridad–. Las transposiciones heurísticas configuran un espacio intermedio zigzag y ondulatorio en la producción del saber, no es un espacio paratáctico que se ubica al lado de dos cosas sin interconexión, deviene en una unidad relacional fuera de todo orden y figuración, escapa a las tensiones dialectales hegelianas, da paso a un enlace de figuraciones creativas, a poderosas formas de entrelazamiento discontinuos que proceden por vía de rearticulación y redoblamiento, tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es aquello que habilita el cambio. Cada enlace es creativo y singular, establece una meseta de conexiones estriadas, a-centradas y reticulares que siguen la figuración del zigzag. Las transposiciones heurísticas son claves en el mapeo de los itinerarios de arribo, desplazamiento y convergencias de cada singularidad en la formación, en permanente devenir, de la inclusión. También, develan una fuerza potencial que fomenta la captura extra-disciplinar, esto es, la captura de campos alejados al quehacer de la educación inclusiva, anclados en diminutos ejes de articulación a su objeto de trabajo.

Trabaja estableciendo puentes entre campos que se encuentran más allá de sus dilemas definitorios. Las transposiciones heurísticas confirman la afirmación que describe la

*exterioridad del trabajo teórico*<sup>13</sup> de la educación inclusiva, es decir, es un territorio cuyas condiciones de enunciación y escuchabilidad operan entre, más allá y por fuera de sus recursos convergentes. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, sus enlaces creativos devienen en la visibilización y apertura de nuevos puntos de interreferenciación, fomentando la proliferación de singulares umbrales plásticos, descentrados y nómades. Un umbral epistemológicamente es espacio de transformación del conocimiento, que no existe sino experimenta un conjunto de mecanismos de redoblamiento y rearticulación, son fundamentalmente, de carácter alterativos. Todo umbral es siempre performativo. Si tuviese que describir mediante alguna palabra la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva, recurriría a la noción de umbral, su fuerza analítica se expresa en términos de un complejo dispositivo de reconocimiento de todos los campos que constituyen las denominadas Ciencias de la Educación, por otro, su grado de afectación –concepto que en la filosofía del acontecimiento significa un doble impuso de creatividad– define a la inclusión como un umbral de transformación de todas áreas de desarrollo humano. Es una filosofía presente en todos lados. La inclusión es también un campo de ideas en fuga, fomenta la proliferación de nuevas codificaciones para construir un mundo impregnado de sus principios.

Las transposiciones heurísticas operan en muchos niveles –lo que es coherente con las convergencias constructivas post-disciplinarias<sup>14</sup> del campo–, poseen la capacidad de expandir las explicaciones e implicancias políticas, éticas y heurísticas, etc. Cada una de las singularidades epistemológicas que crean y garantizan la producción de su conocimiento, se encuentran interconectadas en algún punto –principio de relaciones epistemológico de relaciones exteriores–, por movilidad y referencias cruzadas entre sus diversos conceptos, proyectos de conocimiento, métodos, (inter)disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc., manteniendo su singularidad y ejes de interreferenciación estriadas. Cada recurso a pesar de expresar un desplazamiento nómada, desempeña su propia función constructiva, poseen la capacidad de configurar una red que conecta diferentes problemas, preocupaciones y dilemas, devenidas en imaginaciones y figuraciones desafiantes para leer el mundo contemporáneo.

El dominio de la educación inclusiva conecta preocupaciones analíticas, tensiones metodológicas y conceptos –espacio transponible– desatando nuevos entendimientos sobre su tarea en el mundo contemporáneo. Las transposiciones heurísticas sitúan la producción del conocimiento, tal como indica Braidotti (2006), con el contexto social, histórico, político, material y discursivo en el que acontece su cuerpo de fenómenos. Todo ello, posibilita el entendimiento de la función de la inclusión en el mundo actual en tanto

---

<sup>13</sup> Concepto impulsado por Ian Chambers. Mediante esta noción es posible comprender las fuerzas de operación intelectual de campos que enunciación, escuchan y construyen su red objetual por ‘fuera’ y ‘más allá’ de muchos de sus campos confluyentes. El ‘más allá’ de Chambers se convierte en una red de análisis que fomenta la comprensión de un determinado fenómeno a través de proyectos de conocimiento que no se encuentran en directa relación con los modos canónicos que avalan su investigación.

<sup>14</sup> Base epistemológica no fija en ninguna disciplina, concebida en tanto umbral de transformación del conocimiento. Las operaciones metodológicas de carácter post-disciplinarias trabajan en los límites y más allá de diversas disciplinas convergentes, incorporan aportes de campos alejados en tematización y fuerza cognitiva al objeto de la inclusión. Sus grados de constructividad no pueden ser delimitados en los marcos de ninguna disciplina en particular, extrae lo mejor de cada una de ella, fabricando un objeto que no le pertenece a nadie, es algo completamente nuevo.

enlace creativo con otros mundos. La fuerza singularizante de las transposiciones que germinan del campo de la inclusión se oponen a las formas de monocultivo y monocentrismos epistemológicos, desafía las normatividades analíticas que se camuflan a través de formas más esperanzadoras y amigables.

¿Qué es el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva? Antes que todo, quisiera destacar su potencial altamente experimentador, es una figuración de agitación del pensamiento y de dislocación de los modos convencionales de entender su teorización hasta ahora, fuertemente asemejable al status de construcción de un discurso. La construcción del nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inspirada en la célebre obra de Rossi Braidotti, comparte con ella, el impulso por la agudización de toda forma de figuración creativa, la alteratividad de los sistemas de razonamiento y de las estructuras constituyentes del sistema-mundo. Impone un carácter viajero que muta permanentemente, a minutos adopta una luminosidad cercana a la lógica de sentido del hibridismo performativo, devela nuevas cartografías y ubicaciones, asimismo, abre nuevos puntos de interreferenciación y objetos de análisis. Es una forma analítica que opera en términos de fuga, una práctica analítica inquieta, que transforma, deforma y nos conduce a otros puntos de nacimiento.

El nomadismo epistemológico informa profunda y complejamente sobre cada uno de los temas candentes del presente, es una figura analítica altamente informada con lecturas políticamente fuera-de-serie y situadas, devela la apariencia de un sistema disperso –diasporismo epistemológico– (Ocampo, 2016) y de lo múltiple (Mengue, 2008). Un territorio con ensamblajes de estas características devela una variedad de implicancias, así como, una amplia “variedad de posibles estrategias políticas y la aceptación no dogmática de posibles contradicciones” (Braidotti, 2006, p.59). El dominio epistemológico de la educación inclusiva es un espacio de complejas transposiciones en zigzag.

El nomadismo epistemológico es coherente con *lógica del rizoma*, lo que, a su vez, es inherente a la afirmación de enredos genealógicos de dispersión que tiene lugar en la estructuración del campo. En él, cada uno de sus elementos denotan singulares posiciones móviles, recursos que según Zemelman (1989), operan en una totalidad dinámica e incompleta, inaugura nuevos modos de concreción que fomenta en su dinámica de figuración creativa<sup>15</sup>, no es nunca algo cerrado, sino una construcción que permite en su dinámica la inclusión de nuevos niveles y procesos. Sobre este particular, insiste Zemelman (1989) agregando que, “la productividad de plantear la cuestión metodológica en el plano categorial estriba en releer las conceptualizaciones de la realidad, a partir de la incidencia de fuerzas sociales y políticas, considerando posibles direcciones latentes en el presente” (p.86). El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva destaca la propiedad constructiva del movimiento, esto, nos lleva a la pregunta, ¿qué implica investigar el movimiento en términos heurísticos? El movimiento constructivo que refleja la epistemología de la educación inclusiva se inscribe en la lógica heurística planteada por Zemelman (1992), esto es, algo *dado-dándose-por-dar*. El movimiento que produce el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva adopta la forma de un movimiento

---

<sup>15</sup> Las figuraciones creativas según Braidotti (2006), son sinónimo de estrategias de transformación altamente creativas. Son fuerzas dislocadoras, signos de profunda movilidad de cambios hacia direcciones desconocidas.

creativo, una forma cualitativa de salto y giro por redoblamiento transforma nuestros esquemas de pensamiento, lectura y modos de habitar el mundo.

Las transposiciones son un efecto de desplazamiento tropológico que enuncian y escuchan más allá de sus múltiples regionalizaciones convergentes. La inclusión es un campo que oye, ve y trabaja en la exterioridad –en la inmensa amplitud del significante–. La fuerza productiva a nivel heurístico del más allá, no debe confundirse con una política de todo vale, sino que combate toda forma de realismo cognitivo. Su fuerza descentra toda visión y formas categoriales tradicionales y normativas, desafía las imaginaciones liberales que sustentan el discurso de lucha de la inclusión. Más bien prefiero describirla en términos de un aparato alterativo de agencia moral y política y probidad ética. La inclusión construye una nueva subjetividad política y ética, es un dispositivo de subjetividad singularizante<sup>16</sup>, fomenta la emergencia de nuevos comportamientos afectivos y formas de relacionamientos aún desconocidos. Puede asemejarse tal como indica Braidotti (2006), a una “crítica radical de la moral dominante y de las formas en que afecta la vida intelectual y la producción científica” (p.67).

## **El objeto de la educación lectora en el contexto de la justicia social y la inclusión**

Intentaré en esta oportunidad reducir el sentido y alcance de la noción ‘objeto’ a sus clásicos usos en la academia tradicional. Si bien es objeto es clave en todo debate, no se explica por sí solo, se nutre de un amplio espectro de proyectos de conocimiento, prácticas de análisis y conceptos. El objeto siempre remite al fenómeno, sus características y naturaleza. De estas coordenadas se desprenden escuelas, movimientos, debates, formas de conceptualización, etc. En suma, forjan una singular constelación heurística. Generalmente, cuando abordo el tema del objeto en lo psicopedagógico como en la educación inclusiva, disfruto con gran intensidad experimentando las sensibilidades críticas entre el objeto teórico, el objeto empírico y el objeto de análisis de una determina geografía epistémica. En esta oportunidad, solo exploraré las configuraciones morfológicas de este.

Con motivo de esta edición, me propongo mapear las características posibles del objeto de la educación lectora en el contexto de la justicia social y la inclusión. ¿Por qué esta ruta y no la tradicional? La práctica analítica tradicional nos seduciría a través del llamamiento de explorar e informar este objeto a través de las diversas teorías que se desprenden de la justicia y la inclusión. Hasta aquí, el problema se reduce a lo siguiente: imponemos signos de mutilación del pensamiento, atrapamos el fenómeno en una red objetual que no le pertenece y sus grados de proximidad son establecidas mediante un singular efecto mimético. Esta obstrucción describe un conjunto de relaciones internas. Regresemos a la curvatura central que inaugura esta sección. El interés por el objeto necesariamente tendrá que analizar las regulaciones del objeto teórico, empírico y de análisis. Para Bal (2018), el objeto teórico es aquello que fuerza el pensamiento, es lo que traza los nortes heurísticos del fenómeno.

---

<sup>16</sup> De acuerdo con Guattari, corresponden a dispositivos de subjetividades únicas.

La pregunta por el objeto de la educación lectora en el contexto de la justicia social y la inclusión enfrenta un problema definitorio particular, traducido en la precariedad de su aparato categorial o espectro morfológico. La reconocimiento de su aparato conceptual es clave para develar la especificidad del conjunto de problemas sobre las que este trabaja, fomenta además, la ubicación de lo propio y la naturaleza de su propio hacer intelectual. La figuración de su red objetual denota una escritura que no se anuncia a sí misma, más bien, actúa por sí misma, poseen sentido propio, irrumpen en el circuito de intercambio de los significantes colindantes a las estructuras y artefactos de la cultura letrada hegemónica y sus micro-formas de operación. El objeto de la lectura en clave intercultural, inclusiva y para la justicia social irrumpe paradigmas, formas de análisis, legitimaciones culturales, espacios de intercambios letrados, etc. A tal efecto, necesita encontrar nuevas formas categoriales para dar cuenta de las nuevas maneras de significación de su amplio espectro de fenómenos en su análisis convergente. Su aparato mórfico sigue la lógica de categorías antagónicas, en las que “los sujetos históricos siguen produciendo prácticas a las que no es posible recurrir por más que se crucen, se hibriden o negocien en el recurso” (Dalmaroni, 2006, p.21). Sus categorías irrumpen la realidad, la tensionan y permanentemente movilizan su análisis en diversas estructuras del sistema-mundo.

El objeto de la educación lectora se construye en el movimiento y en una dialéctica inquieta. Para explorar ambas manifestaciones de su red y trama objetual, recurriré a la contribución de Zemelman (1989) y Didi-Huberman (2015). La obra del epistemológico chileno-mexicano, proporciona herramientas analíticas cruciales para profundizar en el movimiento como condición heurística de campos abiertos como es el aquí analizado. El movimiento es parte sustantiva de la epistemología del presente potencial y de la construcción de las consciencias históricas. La figuración epistemológica que traza la educación lectora en clave para la justicia social e inclusión trabaja en proximidad e imbricación con la figura de lo potencial, de lo emergente, lo indeterminado, sigue una lógica no paramétrica en términos metodológicos, lo metodológico de esta, reside en el propio fenómeno. El movimiento como condición del presente constituye uno de sus principales aspectos programáticos, los que, a su vez, actúan en términos de un efecto alter-epistémico con la figuración epistemológica de la educación inclusiva, que, a su vez, contiene a esta. El presente potencial es parte de una ontología social inacabada, es entendida como un proceso que se resiste al cierre, es siempre inacabado, devenido en una

[...] pluralidad de direcciones posibles en la construcción de la realidad, es decir, a la infinidad finita de caminos que puede seguir el movimiento de la realidad social. En otros términos lo inacabado de la realidad social es producto de los movimientos y de las múltiples direcciones de lo social, no por una falla estructural en ella sino por la imposibilidad del no-movimiento, por su exceso (Zemelman, 2013, p.245).

Bajo ningún punto de vista lo abierto sugiere la ausencia de operación, más bien trabaja sobre una tensión analítica más álgida, el problema de la determinación y la determinabilidad o definición (Paredes, 2013). El movimiento en la obra de Zemelman es parte sustantiva de su forma epistemológica y ontológica, a su vez, es también metodológica puesto que guarda una operación analítica. Sobre este punto es fértil recuperar los planteamientos de Chen (2012). El movimiento se convierte no solo en una característica del pensamiento de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia

social, sino que, en una lógica de razonamiento, es una forma analítico-metodológica orientada a comprender los giros y matices del propio objeto, cuyo ensamblaje es concebido como el resultado de una “articulación de procesos heterogéneos en base a tres presupuestos: a) el supuesto del movimiento, b) el supuesto de la articulación procesal y c) el supuesto de la direccionalidad” (Paredes, 2013, p.247).

El movimiento con condición heurística trabaja sobre la cuestión del potencial del conocimiento, en ella se imbrican diversas clases de movimientos que son co-constituyentes del fenómeno –es asemejable a lo descrito por De Landa (2016), sobre multi-escalas o en Brah (2011), multiaxialidad del fenómeno–, interpenetrado permanentemente por lo político, lo social, lo ético, etc. El movimiento como recurso heurístico nos habla e informa acerca del sentido inacabado de la realidad, impone una actividad performativa en el acto de conocer.

El corpus de fenómenos que esta se propone resolver se encuentran imbricados por efecto de rearticulación entre cada uno de ellos, reafirma la potencia de los ensamblajes heurísticos de los que emergen, albergando diversos planos de desarrollo y direcciones de análisis. En este punto conecta con la estructura morfológica del rizoma. Estas direcciones son contingentes, es algo que acontece dentro de “construcciones posibles dentro de los dinamismos propios de la realidad social” (Paredes, 2013, p.251).

El movimiento posee la capacidad de abrir las formas de conocer, es un vector heterológico y performativo, cuyos ejes de movilidad acontecen en el develamiento de los desarrollos posibles del objeto. Inaugura un campo de problematización, recupera uno de los múltiples sentidos de la lectura y de las prácticas letradas, cuya tarea de conocer se encuentra intrínsecamente

[...] ligada a la práctica y acción de los sujetos, así como a las materialidades y significaciones dadas por el lenguaje. La consciencia histórica refiere a la capacidad de los sujetos de colocarse frente a la realidad, bajo un criterio de deconstrucción histórica, de tal forma que la realidad social deja de ser simplemente una externalidad para los sujetos para entenderla como una constelación de ámbitos y de múltiples sentidos posibles (Paredes, 2013, p.256),

el movimiento nos ayuda a transformar sus elementos de regulación en otras lógicas de funcionamiento o puntos de fugas, toma distancia de las formas conceptuales con las cuales se piensa su campo de fenómenos, ofrece nuevos contenidos y ejes programáticos –no empleo el sentido de lo programático en términos cerrados, sino más bien, en términos de arquitectura abierta de regulación–. Otra de sus propiedades reside en la emergencia de un punto-de-fuga. Regresaré sobre este punto en páginas posteriores, a fin de respetar su especificidad aplicada al objeto de análisis abordado. Coincidiendo con Zemelman (1989), el movimiento trabaja sobre múltiples formas de asombro, es un objeto abierto que produce nuevos ángulos de visión, nuevos conocimientos que trabaja en una infinidad de problemas, todos, intensamente inestables. Sus formas epistemológicas tienen como función desnaturalizar las configuraciones del pensamiento que sustentan las prácticas letradas y sus vínculos con la justicia social. En efecto, su ensamblaje heurístico

[...] exigencia de totalización requiere pensar las relaciones que se establecen entre los planos objetivos y subjetivos de la realidad social, en cuanto a que ambos son

constituyentes de la historicidad del movimiento de la realidad social. La historicidad alude tanto al momento presente, como a la potencialidad contenida en la realidad social por el movimiento de sus procesos y elementos constituyentes. La idea de historicidad refiere inmediatamente a la indeterminación de lo social por su propio movimiento y exige la relacionalidad de sus elementos para considerar la realidad como dada-dándose. En tal sentido, Zemelman nos propone considerar a la realidad como histórica, ya que es un campo abierto de acciones alternativas capaces de crear realidades. En otras palabras refiere a las fuerzas sociales que construyen realidades en tanto direcciones posibles (1992, 1996) (Paredes, 2013, p.257).

El objeto de la educación lectora se construye por diversos modos de concreción entendidos como la conjugación de diversas escalas, mesetas o capas –sigue la articulación de los ensamblajes–, su analítica y medios de orientación en el pensamiento trabajan en proximidad con lo que Bal (2009), denomina sobrelegible, incorpora nuevos niveles, planos de análisis, siempre abierto a transformaciones. La red objetual que configura este objeto da cuenta de un modo de concreción y de un dinamismo específico de orden heurístico-metodológico.

En relación al presente potencial, lo político y la consciencia histórica en el marco del objeto de la educación lectora en clave inclusiva, intercultural y para la justicia social, observa que, lectura posee la fuerza de performar –alterar– y deformar –abrir otros caminos no identificados– la realidad y la consciencia del lector y de sus comunidades de adherencia, qué es lo que realmente hace que la fuerza de su acción se convierta en un vector emancipatorio, refiero así, a una operación intensamente contingente, enfrentando problematizaciones permanentes. Son, asimismo, movimientos y tiempos particulares que expresan cada una de sus singularidades epistemológicas, son visibles e imprevisibles, migran –diasporismo y nomadismo epistemológico– constantemente. Hay que observarlas sin comprometer su libertad de movimiento, para que puedan irrumpir en la realidad. El objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social es parte de un saber de lo sensible, su carácter alterativo coloca en tensión las formas de significación del código escrito. ¿Qué posición construye al respecto? Tensiona una dispositivo intelectual y visual fetichista que éticamente impone un argumento ético y heurístico de buenas intenciones que nos dice que todos los lectores son aptos, esta convergencia da cuenta de un argumento que violenta éticamente la agencia y la estructura relacional y cultural de determinados grupos –acción pseudo-inclusivo alienante–. Su objeto se convierte en una fuerza de contra-efectuación.

¿Qué tipo de saber quiere construir? Lo primero, consistirá en desafiar a las acciones pseudo-equitativas e inclusivas alienantes, su trabajo encarnada una fuerza de contra-efectuación de la matriz de culturización y alfabetización hegemónica, occidental, eurocentrado, etc. Sin duda, este es un terreno intensamente político, desmonta las clásicas formas interpretativas de lo letrado, tensionando al sujeto que construye la visión interpretativa, el propio objeto –quien construye el ángulo de vista–, articula una posición estructural en su posición heurística. El sujeto construye una posición, una respuesta alterativa, una decisión dialéctica, conforme a los esquemas tradicionales, una dialéctica inquieta, irreconciliada, en ella alternan diversas clases de saberes que permiten destrabar diversos problemas convergentes en el estudio membránico de la lectura-e-inclusión. La dialéctica inquieta es clave para develar los contornos generales del objeto en análisis. Su

beneficio teórico reside en la capacidad para albergar al problema mismo, produce incesantemente nuevas formas de análisis, nuevos ángulos de visión, es una operatoria clave imbricada al movimiento en tanto figuración constructiva que deviene en un campo de ideas en fuga.

Una dialéctica inquieta idea que tomo de Didi-Huberman (2017), nos enfrenta al dilema de re-aprender a ver y hablar sobre las prácticas letradas, si bien, muchos de sus ejes de trabajos constantemente aparecen de forma diferente, es un ejercicio que no podemos obviar, agudizar la mirada sobre lo diferente es clave para intencionar nuevos marcos de análisis, estrategias de intervención en la realidad, etc. Interroga la validez de las posiciones ratificado por las culturas letradas hegemónicas. ¿En qué medida el objeto toca lo real? Para ello es necesario tocar lo político y lo humano, un saber abierto, dinámica en constante tensión con lo que sabemos y lo que buscamos. Para responder a esta interrogante, cabría recuperar la operación que aborda los modos de *ver* y *de estar* en el objeto y sus formas de experimentación, son dos formas que se comprenden recíprocamente –cambia la naturaleza de las cosas (lo que se ve y lo quien ve)–.

En términos analíticos es un objeto que es ensamblado por múltiples problemas, es una experiencia heurística siempre en movimiento, no cierra sus posibilidades en lo que experimentamos en el orden de lo sensible. Tradicionalmente, el estatus y la red objetual de las prácticas letradas ha sido reducida a un papel informacional y funcional, un conjunto de signos a decodificar, un argumento afirmativo de carácter no-dialectal. Este objeto puede ser lecturado en términos de *muerte de un conjunto de formas de teorización*. La sección referida a la muerte en la obra de Spivak (2017), habilita el nacimiento de algo completamente nuevo, actúa en términos de un cambio de lógica de sentido, un punto de fuga.

¿Un objeto contingente? Los conceptos que ensamblan su red objetual se encuentran en permanente problematización y enfrentan el reto de producir nuevas formas de significación sobre los acontecimientos que intentan describir. Este cambia los modos de escribir y relacionarse con una amplia variedad de problemas educativos. Los lenguajes de la educación inclusiva de naturaleza eminentemente política no son meros conjuntos de ideas, sino que, son poderosas herramientas de intervención en los sistemas mundo, son a juicio de Palti (2020), un modo particular de producir ideas, se resiste formas de enunciados y afirmaciones, son constelaciones indeterminadas semánticamente. El lenguaje que este objeto traza devela un modo característico de producción, lo político de este no reside en los contenidos referenciales del mismo, sino que, en sus modos de articulación apoyada en un conjunto de reglas que favorecen su emergencia. Para ello, agrega Palti (2020), es necesario penetrar el dispositivo argumentativo que lo subyace y que, a su vez, define los modos particulares de producción de enunciados. En el lenguaje –modo de producción– de la inclusión se pueden decir una infinidad de cosas, es una gramática indeterminada semanalmente, sostenida sobre modos contingentes e históricamente construidos, con consecuencias teórico-prácticas para examinar diversos problemas de funcionamiento de las prácticas letradas. La singularidad de este objeto nos lleva a reconstruir las formas de emergencia del terreno –intersección lectura e inclusión– que posibilitó el debate político en un contexto determinado. Es importante develar el aparato argumentativo subyacente, y

reconstruir sus contextos de debate, es decir, el conjunto de desplazamiento de las ideas y sus modalidades de concreción de las ideas que afectan y regulan el funcionamiento de las prácticas letradas a través de las coordenadas ético-política y heurísticas de la justicia y la inclusión.

El lenguaje de la inclusión, y, particularmente, el lenguaje del objeto de la educación lectora plantean y explicitan sus propias condiciones de enunciación. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, proporciona elementos enunciativos particulares que nos permite develar las relaciones de poder que intentarán ser resueltas en la reconfiguración de las prácticas letradas. Ambos lenguajes son redes objetivas posibilitan la confrontación de ideas, analíticamente, posee la función de delimitar el terreno de confrontación de dichas ideas, se encuentran inscritos en los sistemas de prácticas culturales, educativos y letradas, sostenidos en determinados supuestos que deberán reconstruir para deliberar las obstrucciones que afectan a las articulaciones de la cultura letrada hegemónica.

Un lenguaje es una entidad con plenitud histórica, se basan según Palti (2020), en premisas contingentes articuladas, se sostienen sobre un conjunto de supuestos epócales, son formas temporales, funcionan en términos de mitología de la retroleptis, traer al presente o proyectar hacia el futuro ideas del pasado, es esto, es lo que hace todo investigador en el terreno de las Ciencias de la Educación. Los lenguajes de la inclusión –entidades de naturaleza eminentemente política– son entidades históricas, caracterizados por un principio de incompletud, nunca se pueden integrar como sistemas plenamente determinados, cambian ya que nunca alcanzan la posibilidad de constituirse como sistemas cerrados. Son lenguajes abiertos a la contingencia, sus categorías son objetos de controversias, sino que, son ellas mismas problemáticas (Palti, 2020). ¿Estos lenguajes son sinónimo de una transformación? Coincidiendo con Didi-Huberman (2018), la sublevación no acontece si no hay afecto, ideas, cuerpo, acciones, formas, etc., cada una de estas a su propio ritmo se conecta con formaciones particulares –diferentes épocas, diferentes lugares–, son ideas y figuraciones que resisten, operan en el movimiento.

El objeto que forja la educación lectora en clave inclusiva, intercultural y para la justicia social alberga un doble peso, por un lado, el corpus de tensiones y fricciones propias de la época en que se inscriben, hablamos así, de lo político-histórico; por otro lado, el peso experimental, poético y discursivo. Es un objeto en constante experimentación, es mutante e incorpora una variedad de recursos analíticos, políticos éticos, metodológicos, etc. Consolida un espacio heurístico de tipo fronterizo que emerge por diversas formas de coalescencias naturales.

Quisiera detenerme unos instantes para analizar en alguno de los puntos candentes que afectan a la lógica de las transposiciones heurísticas. A tal efecto, emplearé la obra de Palti (2020), intentando develar alguno de los problemas cruciales que enfrentan las coordenadas de configuración de dicho objeto. Es un análisis atento a las discontinuidades de sus elementos en sus trayectorias. ¿Por qué no podemos transponer ideas de un contexto a otro diferente sin violentar su aparato que ordena sus redes significativas que otorgan sentido a cada concepto? Las configuraciones de este objeto son intensamente violentas, especialmente, desestabilizadoras, tienen como función poner en tensión sus

redes de significación. Un desafío crucial que enfrenta el objeto de la educación lectora consistirá en producir dichas redes, captar la profundidad de la episteme que habita no depende de ningún sujeto en particular, es la episteme la que define el suelo de sus problemas, es necesario develar la profundidad de los puntos ciegos que estructuran su razón de ser, con el objeto de abrir nuevos focos de investigación de orden político. La episteme es siempre precaria y contingente; sujeta a las designaciones de una época particular.

¿Cuáles son las categorías que nos ayudan a leer este objeto? Más que ofrecer un listado de categorías posibles –efecto heurístico normativo, observo fértil explorar los ordenamientos político-discursivos que sustentan, en un primer nivel, dicha selección de categorías. Luego, siguiendo las articulaciones de Williams (2003), podremos proponer un conjunto de conceptos clave. Volviendo a mi preocupación por los ordenamientos discursivos implicados en la vertebración de las diversas relaciones entre la política, la ontología, lo cultural, etc., que sustentan las prácticas letradas, sostendré que, este es un objeto que se construye a través de una gran constelación de diversos recursos con puntos de convergencia y divergencia entre sí. Cada uno de ellos, al entrelazarse y rearticularse van formando un contexto específico y un singular tipo de debate, que hablan en otro idioma y en otras posiciones, se identifican en su interioridad una diversidad de formas epistemológicas y umbrales, resisten convertirse en unívocas y contingentes.

Emplearé en esta oportunidad la categoría de análisis ‘enredos genealógicos’ para discutir –aunque sea brevemente– en torno a la preocupación intelectual si la educación inclusiva es crítica, post-crítica o qué. Como advertencia preliminar, sostendré que, no es ni lo uno ni lo otro, más bien inaugura un singular umbral de transformaciones del conocimiento que enuncia y escucha su fenómeno más allá –y, muy especialmente, por rearticulación– del legado y tradición de lo crítico y lo post-crítico. Ambos desempeñan un rol de poderosos legados y palimpsestos. Si bien, pareciera que lo post-crítico ensambla un aura figurativa basal del campo –lo que hasta cierto punto es legítimo–, permiten afirmar que, sus convergencias heurísticas actúan por transposición, giro y vuelco de cada una de sus unidades de ensamblajes. Veamos ahora, ¿qué es lo que permite entender a la educación inclusiva en términos de umbral analítico? Antes de adentrarnos en esta interrogante, quisiera detenerme unos instantes a pensar sobre los beneficios y desavenencias del prefijo post-, en la construcción del conocimiento. Frecuentemente, en diversas reuniones científicas observo con alta intensidad abordar diversos problemas educativos ligados a las identidades, a la sexualidad, al género, a la raza, al poder, etc.

Lo post- bajo ningún punto de vista genera una articulación lineal, ni sucesiva, tampoco la transición desde un espacio a otro, de un tiempo a otro, etc., operaciones que siguen un vector de desplazamiento lineal. La solvencia teórica de lo post- se inscribe en el legado del materialismo, es decir, aquello que está por venir, heurísticamente, clama un grito de desobediencia y transformación alterativa y radical de las estructuras de conocimiento, se convierte así, en un dispositivo de transformación del pensamiento, trabaja sobre un conjunto de fenómenos que desbordan las clásicas denominaciones epistemológicas. Lo post- designa un cambio de énfasis.

## **Sobre la temporalidad del objeto de la educación lectora**

El corpus de problemas sobre los que trabaja la red objetual de la educación lectora enfrenta una triple complejidad. La primera, referida a la contingencia del propio objeto y de su aparato mórfico, la segunda, describe una trama analítico-metodológica atravesada por tiempos múltiples en el que una amplia diversidad de formas del pasado, del presente y del futuro se interpenetran, mediante un singular movimiento dan vida a un corpus de conocimientos estructurantes de las prácticas letradas en clave para la justicia social y la inclusión. Otro aspecto consistirá en evaluar la fertilidad heurística del sintagma ‘en-clave’, ¿qué operación designa?, ¿qué es lo que realmente informa?, o bien, ¿qué nuevos puntos inaugura en la comprensión de la circunscripción denominada educación lectora?, ¿qué puede aprender la educación lectora de la justicia social?, ¿qué es lo que le transfiere la justicia social a las prácticas letradas? Todas estas preguntas seguirán bordeando el estatus de preguntas, pues, al ser altamente contingentes no logran ser capturadas por una respuesta en particular. Más bien, trabajan en la cuestión óptica de llegar-a-ser. Al constituir una espacialidad heurística en permanente movimiento subvierte los atrapamientos de la historicidad causal. Este es un objeto que subvierte toda forma de temporalidad, inscribe su función en proximidad a la noción de heterocronías y de alter-epistemología.

Si este objeto ratifica una temporalidad del presente, entonces su regulación heurística se encuentra en permanente movimiento, cristaliza una red de análisis imprevisible, indeterminada y altamente contingente. Cuando afirmo que la educación lectora es un objeto atravesado por una multiplicidad de tiempos convergentes en un mismo espacio histórico, social y cultural, nos invita a repensar los modos de abordaje de la lectura y sus instrumentos de mediación, incluso, sus alcances del lenguaje para la interpretación. Cada una de estas singulares temporalidades son las que regulan el orden de producción del propio objeto, lo afectan y lo atraviesan. Tal como sostiene Gallego (2017), “el ordenamiento del tiempo sirve para jerarquizar el espacio, y para perpetuar las relaciones de poder” (p.109).

La educación lectora y sus modos de existencia permeados por la justicia social y la inclusión develan una existencia múltiple y multivalente, en su interioridad “coexisten muchos tiempos a la vez, con densidades diferentes, con sus propias características y velocidades, conformando una textura que da forma a la contemporaneidad” (Gallego, 2017, p.109). Gracias a la presencia de diversos tiempos, la lectura desempeña un papel situado, le habla a momentos y en lugares diferentes, lo interpela, esculpe su conciencia, le exige una respuesta de apropiación de algún hecho del presente. La lectura encara una fuerza afectiva, tal como aludí en párrafos anteriores.

La presencia de múltiples tiempos en la experiencia letrada replantea la función del lenguaje y de la propia práctica lectora, en la que la lectura sigue actuando a través de un tiempo múltiple. Recompone los sistemas de transmisión del significado, inaugura una reestructuración de dichos canales, emerge así, la obligación social acerca de pensar las nuevas formas de lectura y las prácticas letradas y sus modos de existencia, en referencia a la captura de diversos tiempos, devenidos en letras en tránsito. Estos tránsitos nos llevan a interpelar el estatus político de la lectura. Lo político está presente en todos lados,

fuertemente vinculado a la frase: “lo político es personal”. Su estatus se observa con mayor claridad en la imbricación de diversos problemas de orden personal –lo privado– entra en contacto con la forma de lo político, la inclusión entre sus múltiples funciones puede ser empleada como forma de control ideológico o tecnología de conducción de la sociedad, pero también adopta la forma de un dispositivo de intervención en la cultura que altera las formas de prácticas del objeto de la educación lectora, sus modos de mirar y ver.

La inclusión como imagen se encuentra atravesada por una multiplicidad de registros, codificaciones, etc., se encuentra atravesada por diversas formas proyectivas de visualidad. En este punto, irrumpe con alta intensidad un corpus de tecnologías que contribuyen a deslindar las formas pre-figurativas o las proyecciones performativas imaginadas de lo inclusivo devenida en una des-especularización de su función ontológica, política y heurística. ¿Cuál(es) es(son) la(s) imagen(es) que son ineludibles para intencionar y cristalizar el anclaje social de la inclusión? ¿De qué manera la performatividad y la perversión interrogan los límites y las aperturas de la inclusión y la justicia para el mundo contemporáneo? La inclusión inaugura una nueva escena e imagen del mundo, así como, un nuevo régimen de lo visible –a esto en otros trabajos he denominado, escópico–, sus fuerzas traccionan el repertorio de imaginarios de cada época.

### **La intersección lectura e inclusión como constelación**

La y-cidad lectura e inclusión construye una singular constelación de orden heurística y política. Inspirado en la consigna *leer-de-otro-modo*, construye un umbral de complejos giros de orden alterativos que cambian el curso de las cosas. Las constelaciones sugieren la creación de algo sin copiar lo anterior. Es una tarea filosófica de orden materialista y dialéctica, afirma Buck-Morss (1997). Las constelaciones son un gran grupo de ideas que ensamblan un determinado fenómeno o figuración de este, que es intensamente inestable. Son fragmentos de ideas, conceptos, métodos, teorías, sujetos, territorios, etc. que al yuxtaponerse van configurando una determinada constelación que analiza e ilumina la realidad y sus diversos sistemas-mundos. La gran mayoría de cada una de estas singularidades constructivas permanece en estado de aislamiento, cuyas imbricaciones y conexiones no son siempre bien comprendidas en la intimidad de los sistemas de aleaciones que configuran el dominio de la educación inclusiva. Su organicidad se obtiene “transformando conceptos tradicionales, invirtiendo dialécticamente sus relaciones y desafiando las consignas de la “segunda naturaleza”” (Buck-Morss, 1997, p.199). Cada una de las singularidades epistemológicas y/o recursos constructivos que crean y garantizan la emergencia del campo, reafirman un carácter históricamente específico y cambiante, lo mismo sucede con los objetos y sus imágenes.

El campo epistemológico de la educación inclusiva puede ser concebido bajo el concepto de constelaciones, puesto que, construye, ensambla y modeliza una singular figuración analítico-metodológica a partir de elementos aislados, no siempre bien comprendidos o alejados en su función al objeto de esta, cuyas imbricaciones y aleaciones develan intensos vínculos creativos. Lo que las constelaciones hacen es refuncionalizar heurísticamente un

determinado dominio, asimismo, poseen la fuerza de desenredar los fenómenos en sus efectos y afectos.

La educación inclusiva es una constelación específica a partir de los elementos constitutivos de su fenómeno, fomentando que sus ejes de constitución se tornen visibles en su interioridad. Su dominio entendido en términos de constelación no funciona exclusivamente bajo el significante de la simple reagrupación de recursos constructivos. Si bien todos ellos, funcionan bajo el principio de heterogénesis, sus modalidades acontecen bajo la *performatividad de lo rearticulatorio*. La construcción de constelaciones se vuelve un método de pensamiento crítico.

[...] De lo que se trataría para Adorno es de que cada concepto en esa red que conforma con los demás esté precisamente ligado y conectado con ellos de tal manera que esa misma conjunción sea la que legitima su uso. En este sentido, los conceptos siempre necesitarán de algún otro concepto que extienda su alcance. Esto es lo que va “componiéndose” alrededor de cada objeto, acercándose a lo que concretamente es (Devita, 2016, p.99).

El principio de diferenciación en la interioridad del concepto alcanza su función al colocarse en contra de lo que pretendía significar, así, la operación de

[...] yuxtaponer lo aparentemente no relacionado, los elementos no idénticos, revelando la configuración en la cual cuajaban o convergían, La construcción de similitudes a partir de opuestos mediante una “yuxtaposición de extremos” había sido invocada y aplicada por Benjamín en el estudio sobre el *Trauerspiel*: y en realidad, aquellos elementos cuya liberación a partir de los fenómenos es tarea del concepto, se manifiestan más precisamente en los extremos. La idea se transcribe como configuración relacional en la que lo único en su tipo aparece dentro de su propia clase (Buck-Morss, 1997, p.209).

El concepto de constelación nos permite observar el carácter contradictorio que devela el centro crítico de la inclusión, la convergencia de su amplia variedad de recursos epistemológicos/constructivos. El centro crítico del fenómeno y su estructura del conocimiento está gobernado por un carácter esencialmente contradictorio. Las formas de vinculación entre cada uno de sus elementos convergentes pueden ser descritas mediante el sintagma analítico ‘yuxtaponer extremos’, el que según Buck-Morss (1997) fomenta “descubrir no sólo la semejanza de los opuestos sino también los lazos de conexión (la “lógica interna”) entre elementos aparentemente no relacionados” (p.210). Las constelaciones son una forma de abordar un conjunto de problemas de conocimiento que son objeto de giro y transformación permanentemente.

### **Leer-de-otro-modo**

Inspirados en la premisa lacaniana de ‘leer-de-otro-modo’, intentaré explicar por qué razón uno de los principales problemas de la lectura y de sus prácticas deviene en el abordaje de sus modos de interpretación sobre diversos fenómenos. La operación que designa el acto y

la intimidad de 'leer-de-otro-modo' sugiere una operación de vuelco, de giro e inversión de los significantes instituyentes propios del orden del logocentrismo, lo que designa un problema de lectura. El problema de la lectura encarna la creación pluridimensional de los textos y de sus significados, lo que en el contexto de las prácticas letradas a través del dispositivo reconocitivo de la educación inclusiva sugiere el tránsito de una lectura a otra, persigue la búsqueda de respuestas para quienes encarnan la figura del sujeto lector del no-ser, es decir, las figuraciones de lo abyecto, aquello que escapa a las designaciones letradas de lo hegemónico. Epistemológicamente, la fuerza sígnica de la inclusión en las prácticas letradas no está interesada en crear nuevas prácticas de lectura, más bien, en releer sus formas de operación y construcción en el mundo contemporáneo, con el objeto de mover un corpus de coordenadas analítico-metodológicas de alteración de las estructuras dadas.

Las figuras lectoras del no-ser son ubicados en la exterioridad, son figuraciones de la abyección, sujetos sin posibilidades de educación y alfabetización. El análisis que ofrezco surge desde el no-ser, una interpelación a los circuitos culturales y letrados que escapan a lo hegemónico, un registro alfabetizador de aquellos que habitan la gran exterioridad excluyente del sistema-mundo occidental, aquello que muestran la potencialidad del no-ser y una nueva etapa del ser, en otras palabras, un sistema lector de la liberación, una trama acontecimental de la cultura escrita. Estas presiones onto-epistemológicas transhistóricas de los sistemas letrados occidentales han sido responsables de la marginación de una amplia multiplicidad de literacidades, específicamente, al no ser parte de lo hegemónico. Interesa liberar los sistemas letrados y lingüísticos del no-ser, profundizar en su riqueza y potencial político-cultural.

El aparato reconocitivo impulsado por la inclusión en tanto mecanismo de transformación de todos los campos de los campos y sub-dominios de la Ciencia Educativa, en lo específico de lo lectura, construye una estrategia que invierte la pulsión del logos, fábrica una estrategia de inversión de las culturas letradas y los circuitos lectores y culturales hegemónicos. Retorna nuevamente aquí el problema de los marcos de valores y la insistencia morfológica de los esencialismos-individualismos. Este acto de repensar la lectura y sus bases ontológicas inauguran una figura de otro-modo, ello sugiere explorar al lector como productor, ¿qué quiere decir esto? abrirse a la dimensión ético-política de la lectura, es una estrategia para tocar la sustancia misma de la cosa, es decir, el contenido mismo de las prácticas letradas que serán reafirmadas mediante una matriz letrada descolonizada de liberación, involucra algo que Ocampo (2019), denomina lecturas de lo posible, una operación preocupada por el momento óntico o momento expresivo-productivo de la estructura de letramiento a considerar.

La inclusión en tanto programa de cambio está más interesada en promover una visión clara de la subjetividad y de la afectividad en tanto formas imbricadas cruciales en un programa de esta naturaleza. Reafirma un enfoque materialista de la subjetividad, transponiendo un conjunto de tensiones analítico-metodológicas en torno a sus compromisos éticos. En este punto, me parece altamente significativo recuperar los planteamientos de Braidotti (2006) en torno a la ética diferencial. Un programa ético sobre inclusión en el mundo contemporáneo inscribe la discusión en torno al reconocimiento del sujeto no-unitario, múltiple, empujado a un espiral en devenir en múltiples dimensiones, reafirma la presencia

de un sujeto nómada, un compromiso “estrechamente relacionado con la conciencia política de las propias posiciones y privilegios” (Braidotti, 2006, p.56). A esto agrega la célebre teórica ítalo-australiana, señalando que,

[...] la ética tiene que ver con la afectividad humana y las pasiones como el motor de la subjetividad, no tanto con el contenido moral de la intencionalidad, la acción o el comportamiento o la lógica de los derechos. Alteridad, alteridad y las diferencias son términos de referencia cruciales en la ética postestructuralista (Braidotti, 2009, p.40).

Su tarea consiste en colocar entre signos de interrogación y dislocación los principios de regulación de la ética liberal e individualista, mayormente arraigada en los planteamientos *mainstream* de la inclusión, propias en el contexto de una forma ontológica sustancialista.

¿Ética diferencial? Sin duda, este es uno de los planteamientos más relevantes junto al concepto de post-humanismo y transposiciones, incorporados por la académica ítalo-australiana, Rosi Braidotti. Los principios éticos que observo coherentes con la educación inclusiva se encuentran próximos a la ética del encuentro, y, muy especialmente, a los del post-humanismo. ¿Qué consecuencias tiene esto en el orden práctico de la vida social y escolar? Si disgregamos la respuesta, podremos observar que, el mundo social y escolar ha reforzado una ontología sustancialista que refuerza un orden jerárquico preocupado insistentemente por la selección de los mejores del sistema, cuya ingeniería fomenta una estructura que avala silenciosamente las articulaciones de diversas expresiones del poder, tales como: la discriminación, la segregación, la violencia estructural, etc. Todo ello, es garantía de la estructura de consolidación del problema ontológico de los grupos sociales. Producto de la metafísica de la presencia los programas a favor del cambio no han sabido cómo enfrentar las matrices de distribución desigual que afectan las trayectorias de cada estudiante-ciudadano y sus procesos de biografización. En efecto,

[...] la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

La trama de regulación de la diferencia y sus modalidades de diferencialismo se convierten en una categoría moralmente rechazable cuando esta se articula desde el centro crítico de una ontología sustancialista. La propuesta de Braidotti (2009) consiste en recuperar el sentido positivo de la diferencia, recurre para ello, a la magnífica contribución del post-estructuralismo. La política y la práctica ontológica que reafirma la inclusión *mainstream* y liberal reproduce dos grandes errores de aproximación. El primero, reafirma un corpus de tensiones vinculadas a los criterios de legibilidad del sujeto, mientras que el segundo, asume un conjunto de criterios de referencias que identifican lo correcto del ser humano en términos una diferencia absoluta y jerárquica. Al recuperar los planteamientos de la ontología de lo menor –inspirada en los principios guattarianos y deleuzianos de revolución molecular– y los de Braidotti (2000), en torno a la ética diferencial, es posible subvertir los efectos del individualismo-esencialismo, abriéndose al encuentro con su centro crítico de emergencia: *la multiplicidad*.

La inclusión como categoría de análisis enfrenta un dilema definitorio particular, participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Por otra parte, asume el desafío de producir un repertorio de estrategias simbólicas que fomenten el movimiento de las imágenes culturales que otrifican a las minorías, fomentando una dignidad más plena y coherente con las tensiones del mundo contemporáneo, con el objeto de “construir en igualdad de condiciones tanto una subjetividad como un entorno habitable” (González, 2018, p.175).

Cada texto, letra y evento de literacidad es un ser-en-el-mundo, son formas que afectan nuestra subjetividad y son afectados por la complejidad de procesos del mundo, son una experiencia lingüística y político-ética. En tanto operación teórica, acción y poética, designa una actividad compleja, un dispositivo de intermediación que por rearticulación de cada una de sus formas produce un nuevo sistema de aperturas al mundo. Leer-de-otro-modo es simplemente un sistema de deconstrucción, un dispositivo de producción de nuevos ángulos de visión y de nuevos sentidos. La recomposición de las prácticas letradas en este contexto sugiere una recomposición del mundo letrado o en términos filosóficos la totalidad de sentido que impone el signo de lo legitimado como parte de su actividad. Leer-de-otro-modo no es exclusivamente un cambio de dirección de las estructuras de regulación de la cultura dominante, sino que, incardina una compleja política ontológica, próxima a la noción de lo menor que inaugura una ontología de lo letrado.

¿Ontología de lo letrado? La sustantividad de las formas ontológicas de la lectura en el contexto de la educación inclusiva se encuadra con el verbo *divertere*, lo que sugiere un cambio de dirección en producción de sus sentidos y ángulos de visión, así como, en las operatorias de dicha estrategia analítica. Las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva imprimen *otro-sentido* a su red objetual, tales estrategias proceden por vía de lo que Fanon (2009) denominó zonas del no-ser.

La estructura ontológica gobernada a través de la racionalidad del corpus de individualismos-esencialismos, hace que las condiciones de privilegio y marginación sean concebidas en términos de una condición universal de todos (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019). Hasta cierto punto, esta comprensión se convierte en una analítica ciega, especialmente, si entendemos la vulnerabilidad desde una concepción universal, colocando en desmedro las formas de fragilidad social, política y cultural que afectan diferencial y relacionamente a amplios colectivos de ciudadanos. Interesante resulta recuperar la noción de ‘experiencia compartida’, lo que nos permite atender a las configuraciones de las múltiples estructuras de desigualdad entre diversos grupos. Otra advertencia a la que nos invitan Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), consiste en develar los múltiples bordes de la vulnerabilidad, a través de las reclamaciones de agencia y voz. Un proyecto político y un programa de cambio inspirado a través de la filosofía de la inclusión responderá al corpus de tensiones, complejidades y paradojas de vulnerabilidad en y a través de su estructura cognitiva y discursiva. Un programa de cambio enfrenta el desafío de ofrecer un corpus de lineamientos reconocitivos o nuevos aportes al sentido de su intervención.

La inclusión como programa de cambio social analiza las aleaciones entre resistencia y vulnerabilidad, entiende que es el resultado de una sobre representación de la vulnerabilidad, su trama fenomenológica describe un concepto de valor especial, idea que tomo de Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), ya que trabaja sobre un amplio espectro de complejidades, ambigüedades y tensiones que afectan a las trayectorias y contextos de participación de diversos sujetos albergados bajo el significante de la corriente predominante de la inclusión. Pero, cuando la vulnerabilidad se convierte en un criterio de identificación de ciertos grupos refuerza del ideal de asimilación y el problema ontológico de los grupos sociales, fortaleciendo la matriz de intervención del paternalismo que omite una amplia variedad de problemas vinculados a la agencia y a la resistencia de múltiples colectividades de ciudadanos. En este contexto, las categorías de vulnerabilidad y victimización son objeto de tensionalidad crítica,

[...] ya que si las víctimas no son vistas como víctimas esto puede alimentar inadvertidamente políticas que no priorizan el cambio injusticias Cole (2016) sugiere, además, que debe haber una distinción clara entre aquellos que son lesionables y aquellos que ya están lesionados. Como era de esperar, muchos estudiosos feministas, queer y estudios de raza recurren a otros conceptos o conceptos cercanos en lugar de vulnerabilidad para abordar el tensiones entre lesiones y poder. Butler misma, por ejemplo, ha preferido el concepto de precariedad en otros contextos (2004). Precariedad, por ella, se refiere a la forma en que todas las vidas 'pueden ser eliminadas a voluntad o por accidente; su persistencia no está garantizada en ningún sentido' (2004: 12). En este sentido, la precariedad, al igual que la vulnerabilidad, se refiere a la fragilidad ontológica de la vida. Pero los contextos en los que Butler discute la precariedad son más íntimos vinculado a la posibilidad de muerte, desaparición, disminución o muerte (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.7)

Mayoritariamente, el concepto de vulnerabilidad tiende a emplearse en términos de marginación y subordinación, específicamente, por las formas de categorización logra la actualización de dichos sentimientos y significantes. Los conceptos de inclusión, resistencia, vulnerabilidad, exclusión y otras formas categoriales propias del significante alojado en torno al *desmedro social* develan una profunda implicancia afectiva. La condición de abyección se encuentra profundamente imbricada con los dispositivos de la vulnerabilidad, cuyo enlace reside en la "conexión solo se vuelve factible cuando vulnerabilidad se entiende, no como una cualidad intrínseca de ningún grupo o "debilidad", sino como una tensión entre subyugación y resistencia, incrustada tanto en estructuras sociales como psíquicas" (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.7). Todo ello, nos invita a explorar los territorios psíquicos de la educación inclusiva, clave en la configuración de un proyecto de cambio. Esto, nos conduce a visualizar cómo las estrategias de producción ontológicas del ser a través de la abyección y la vulnerabilidad imponen una política de miedo, de vergüenza, de asco, de rechazo imperceptible, etc., conectándose con las articulaciones del liberalismo a través del enlace de compasión. Sin duda, todas ellas, formas intelectuales reguladas por el código de ordenación de la zona del ser.

Los abordajes efectuados por las autoras describen

[...] cómo funciona este lenguaje: como un discurso de derechos humanos, como un lenguaje fácilmente apropiado por los grupos dominantes, como un lenguaje impugnado que invoca debates de larga data en culturas mediáticas queer,

feministas y antirracistas, y como un lenguaje traducido a la formulación de políticas culturales, estas son manifestaciones de cómo opera este lenguaje. Sin embargo, en la cultura de los medios neoliberales, la vulnerabilidad opera como un lenguaje político no solo para grupos desfavorecidos, sino también para grupos privilegiados. Los reclamos de vulnerabilidad pueden traducirse en reclamos de agencia y voz, pero estos reclamos pueden tener consecuencias políticas completamente opuestas, dependiendo de quién los haga (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.9).

El acto de leer-de-otro-modo sugiere una nueva modalidad de texturización, una red organizativa que trabaja siguiendo las coordenadas de lo ‘sobrelegible’ (Bal, 2009), esto es, un análisis multiescalar que sigue la lógica de los ensamblajes propuestos por De Landa (2016). “La lectura, en cambio, exige un acto sinestésico, multimedia; el estilo de Derrida, que en el fondo no es un estilo sino una contaminación de estilos, nace de la exigencia de componer distintas modalidades de lectura” (Chiurazzi, 2008, p.11). La operación heurística que propone la leer-de-otro-modo supone que las regulaciones escriturales de afectación de las prácticas letradas impulsadas por el logocentrismo nunca han existido, sino más bien, son el resultado de un conjunto de elaboraciones artificialistas que niegan, en muchas ocasiones, la materialidad de las propias comunidades.

Leer-de-otro-modo entraña una operatoria que no sigue un orden causal en la formulación de los problemas y mecanismos de análisis, se interesa por examinar multiaxialmente una diversidad de problemáticas ligadas a la construcción del código lector en diversas comunidades. Es una operatoria abierta al encuentro de lo múltiple, trabaja en la cuestión óptica de llegar-a-ser, “significa no solo preferir otra modalidad de lectura sino incluso otra modalidad a la de la lectura” (Chiurazzi, 2008, p.7). Sus operatorias bordean el plano de la sinestesia cuyas implicancias no se limitan a leer en distintos sentidos, sino que, haciendo uso de sentidos distintos que habitan el plano de la experiencia letrada, la conformación de territorio del lector y de la red subjetiva y política que alberga dicho campo de fuerzas.

Leer es una actividad que puede hacerse de muchas maneras. Esto va a ser clave, en la empresa dedicada a la reconocimiento del dominio de la inclusión y del propio objeto de la educación lectora. Todo objeto se lectura en términos de sinestesia –fenómeno de sincronismo funcional–, lo que nos permite afirmar que, el objeto de la educación lectora es sinestésico al igual que el objeto de la inclusión. Es una “lectura pluridimensional es una lectura *multimedia*, es decir, implica más medios de comunicación y más canales al mismo tiempo” (Chiurazzi, 2008, p.10-11). Otra inclusión es posible, otra lectura es posible, ¿qué involucra dicha operación? Una crítica de todo sistema que sostiene las categorías que sustentan los ejes de funcionamiento de la cultura letrada hegemónica, en otras palabras, sugiere una descolonización epistemológica de la cultura letrada.

## **Fenomenología de la lectura e inclusión**

El llamamiento impulsado por Derrida (1972) y Lacan (1975), en torno a la insistencia de leer de otro modo, supone un cambio de dirección en el orden habitual de las cosas –fenomenológicamente se convierte en una estrategia de desvío–, en dicha dislocación lo

que nos interesa es atender a la experiencia y a la conformación de la experiencia lectora, lo que nos exige comprender sus configuraciones en el orden contingente que traza la multiplicidad, clave en la comprensión de la ‘experiencia propia del lector’, convirtiéndose en lo que Ahmed (2005), denomina “straightening device” o mecanismo que recaptura las “líneas desviadas”, propias del no-ser en la intimidad de la práctica letrada en la escena escolar dominante. Un aspecto significativo a considerar en el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la justicia educativa es el papel de las coordenadas de alteridad, espacialidad dinámica y contingente que trabaja en abertura de diversas expresiones de esta, coherente con el principio de la revolución molecular o lo minoritario. La experiencia letrada en este contexto construye una articulación minoritaria en una espacialidad mayoritaria, irrumpiendo en sus lógicas y capas de funcionamiento.

El estudio de las coordenadas de alteridad en la investigación de la lectura fomenta una comprensión situada y dinámica que describe atentamente las articulaciones de la mecánica de la exclusión y de otras formas de expresiones performativas y regenerativas del poder. Su fuerza determina singulares modos de existencia y cristalización del hacer lector, interpela las formas de habitar los espacios de colectivos y de intimidad de la lectura, examina qué espacios habitamos, cómo y con quién es habitado, el tipo de interacciones y redes vinculares que de ellos proliferan. Cada una de estas redes constituye poderosos ángulos de visión en la reestructuración de la escena letrada en el mundo contemporáneo. La descripción situada de cada una de estas formaciones es posible mediante la introducción de un sistema de medios de orientación en el pensamiento, más específicamente, objetos de orientación en la experiencia letrada en el contexto de la justicia social y la inclusión.

La inclusión en sí misma, es un fenómeno fenomenológico, pero, qué argumentos ayudan a profundizar en esta afirmación. La consciencia siempre se dirige hacia los objetos, enfatiza en la experiencia vivida del habitar el mundo, su intención atiende al corpus de elementos que examinan la experiencia letrada, sus significados y significantes, la amalgama de ellos, configura un vector que alberga diversas direcciones del deseo y de las formas en las que habitamos el espacio. En la experiencia fenoménica cada uno de estos lectores hace carne su vivencia en la medida en que se desplazan por los diversos sistemas-mundo e interactúan con ellos. Ahmed (2005), sostiene que el comprender los medios de orientación del pensamiento en la arquitectura figurativa de las prácticas letradas

[...] significa sentirse en casa, saber dónde se está, o tener ciertos objetos al alcance. Las orientaciones determinan lo que está cerca del cuerpo o lo que puede alcanzarse. Una fenomenología queer demuestra que las relaciones sociales están organizadas de forma espacial, de manera que lo queer subvierte y reordena estas relaciones, al no seguir los caminos convencionales. De esta manera, una política de la desorientación coloca otros objetos a nuestro alcance, aquellos que, a primera vista, podrían parecer desviados (p.s/r).

La educación lectora en clave inclusiva es una práctica fenomenológica, se configura mediante objetos, es situada y encarnada, es clave para atender a los alcances de la experiencia de habitar el espacio letrado, conjunto de coordenadas de ético-políticas, articula su fuerza en torno a la figuración creativa de ‘espaceidad’, a partir de ella deviene toda práctica letrada. En este ensamblaje el lector denota una consciencia contingente.

Establece un diálogo inter-corporal, inter-afectivo, inter-subjetivo y otras formas de encuentro y relacionamiento. El dominio de lo inclusivo y su cartografización fenoménica involucran diversas trayectorias y vectores de historias intelectuales y políticas, claves para ensamblar el espacio político de la lectura. Es una insistencia por ser consciente del mundo que habitamos y co-construimos, en él, cada objeto que está a nuestro alrededor nos conduce hacia una cierta dirección alterativa de la realidad. “La fenomenología nos pide que seamos conscientes del "qué" que hay alrededor. Después de todo, si la conciencia es intencional, entonces no solo estamos dirigidos hacia objetos, sino que esos objetos también nos llevan a una cierta dirección” (Ahmed, 2005, s/r.).

La inclusión no busca regresar a los parámetros de lo especial, de lo existente, de lo compensatorio, o bien, de la hegemonía constitutiva de los sistemas-mundo, se constituye en un quiebre de la lógica repetitiva que caracteriza los modelos, entre sus múltiples fallas, afecta al verbo ser, devenida en explicaciones sustancialistas que restringen su fuerza. La inclusión es una compleja figuración y afirmación política, un deseo crítico, un aparato de imaginaciones audaces, una ética de la desviación, una ética diferencial, un singular agenciamiento de conscienciación.

La educación inclusiva desde el significativo introducido por el *mainstream* se funda en una apelación por formar parte de un interés común para ser parte de una cierta figuración de estabilidad. Sobre este punto, pueden efectuarse dos focos de análisis. El primero, la inclusión a lo mismo, el deseo de participación a lo común desde coordenadas homogéneas, ¿qué implica formar parte de algo?, ¿qué usos críticos tiene esto? Las propuestas vigentes solo persiguen la tranquilidad de formar parte de algo que supuestamente los salvará de la exclusión. Esta visión de inclusión articula una zona de confort que no siempre puede ser habitada por todos, si lo hace, sus formas de efectucción convergen en torno a aparatos diferenciales. Esta zona de confort no está ausente, es una zona de lo fácil, de la facilidad y de la superficialidad que avala la gran diversidad de problemas constitutivos de los múltiples sistemas-mundo. En la obra de Ahmed (2005), el sentido del confort tiene una implicancia diferente, se aproxima a la idea de compartir y de sentir de igual modo.

La incomodidad es un sentimiento de desorientación, es un sentimiento de extrañeza, lejanía en la respuesta, etc. La inclusión es un modo de resistencia a una construcción histórica de marginación que reduce las posibilidades y oportunidades de amplios colectivos de personas. Es una renuncia a la zona de confort gobernada por lo mismo y las coordenadas de lo colectivo, el no cumplimiento de estos actos inauguraría una nueva matriz de relacionamientos y subjetividades. Si bien la gran mayoría de las formas de inclusión buscan asimilarse y ser reconocidos dentro de lo mismo que genera su exclusión y opresión, fomentando una forma de reconocimiento pasivo o pseudo-incluyente, o bien, devenida en una figuración de inclusión normativa, ficticia, restrictiva y liberal.

El sentido de descolocación y dislocación que abre la inclusión es clave para entender su trama subjetiva y fenoménica, especialmente, su experiencia no es una forma de exclusiva de resistencia, sino de sentir y de vivir la norma de un modo diferente. Impone una singular forma de habitar el mundo, se opone y lidia con la norma desde un punto de vista

generativo, no asimilatorio, es algo que nos descoloca, performa, desafía, etc., inaugura un nuevo camino para encontrar otros caminos, espacios y sendas de desorientación de lo normativo. La fenomenología de la educación inclusiva empieza por comprender el mundo de la vida, todo ocurre en él, nos ofrece una descripción de nuestra experiencia en el mundo, particularmente la esencia de nuestra orientación, claves en la comprensión de la orgánica de las prácticas letradas –singulares formas de producir el espacio–. Al afirmar que,

[...] la percepción admitiría, antes de la experiencia, cierto nivel espacial con respecto al cual el espectáculo experimental aparecía primeramente oblicuo, y que, en el curso de la experiencia, este espectáculo induce otro nivel con relación al cual el conjunto del campo visual puede aparecer derecho de nuevo. Todo ocurre como si ciertos objetos (las paredes, las puertas y el cuerpo del hombre en la habitación), determinados como oblicuos respecto a un nivel dado, pretendiesen proporcionar de suyo las direcciones privilegiadas, atrajesen hacia ellos la vertical, interpretasen el rol de “puntos de anclaje” (MerleauPonty, 1993: 263-264, trad. modificada; Cit. en Ahmed, 2006: 65) (Ahmed, 2019, p.s/r).

La orientación en el trabajo de Ahmed (2007) determina el sentido que le damos a las cosas, su importancia no remite a la función, sino que, en el peso que ocupa dentro del estado de las cosas. Refiere al orden de lo relevante. El espacio de la inclusión presenta un problema contrastivo fundamental, no siempre permite proyectar los comportamientos afectivos de diversos grupos, determinando cuáles son los puntos de partida de dicha espacialidad. Todo ello requiere de una reconfiguración de la espacialidad vivida. Si transferimos estos sistemas de razonamientos al estudio de las prácticas letradas sostendré que, su actividad sugiere un desfundamiento de los estándares, determinando lo alcanzable y lo decible. Lo inclusivo implica una orientación a través de lo inclusivo, una manera de habitar la trama de relaciones constitutivas de los sistemas-mundo, un conjunto de acciones que acontecen fuera de todo lugar y orden de lo deseado, en tanto vector de irrupción, posee la fuerza de alterar la espacialidad intersubjetiva.

### **Conclusiones: prácticas letradas de lo abyecto**

Las conclusiones de este documento que actúa en términos de contexto, de una cartografía del presente, intensamente inestable, dinámica e inacabada, se proponen examinar los dispositivos estratégico-analíticos que fomentan el acto acontecimental de refundación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Esta es una cuadratura que bordea el orden de lo no existente, trabaja en la cuestión del llegar a ser, en la cristalización de un amplio grupo de aportes, es un esquema en el que las formas metodológicas heredadas no encuentran espacios de diálogo; construye un punto de fuga, un cambio en la lógica de sentido, una zona transposicional de complejas modalidades heurísticas que invierten el orden de las cosas –no en el sentido lineal, sino, en una deformación radial y acentada– para favorecer procesos educativos de lectura centrados en las figuraciones del no-ser, ontologías y fenomenologías expulsadas de la matriz letrada y de culturización ratificada por occidente, devenida en una relación de ausencia presente que experimentan cada uno de los sujetos de la subalternidad. Es una construcción que no nos dice nada sobre los ejes de configuración del código lector en sujetos de la abyección –quisiera proponer

con motivo de esta edición el concepto de ‘prácticas letradas de lo abyecto’-, de las estructuras de significación y las cualidades de los eventos letrados en este singular signo cultural.

Las prácticas letradas de lo abyecto antes de denunciar lisa y llanamente que existe un problema en la articulación de las prácticas devenidas en un signo arbitrario de lo excluyente, asumen una interrogante de orden fenoménica inscrita en la experiencia del lector. Es una propuesta que se erige desde la inmensidad de la experiencia del sujeto a travesado por lo abyecto, por las prácticas de educación asimilatorias a través del desprecio y la ausencia de reciprocidad, es un intento heterológico por abrir la experiencia de lo raro y lo vulnerable, atendiendo a sus estructuras de configuración de sus letramientos, es una analítica que se informa de la experiencia del ser-en-el-mundo y repercute en torno a las coordenadas y ensamblajes de constitución de las prácticas letradas legitimadas en el mundo contemporáneo.

El ser –en adelante el sujeto de la lectura hegemónica y occidental– constituye una práctica analítica monocentrada, propiedad de las articulaciones modernistas que impulsan un sujeto único, fijo, estable y universal, cuyas fórmulas de didactización refuerzan los mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que ponen en desmedro y desvalorizan a determinadas colectivos que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos letrados instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de ‘lecturas de lo abyecto’ no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de las fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser, esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión estructurados en coherencia a la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia.

El no-ser es su objeto de análisis y de lucha, es aquello que inaugura su campo de tensionalidad ontológica, corresponde a todos los sujetos devaluados por la política ser, cuyo correlato incide en el orden de los diseños didácticos y evaluativos, así como, en la gramática de las prácticas letradas. Incluso quien escribe estas líneas se significa como un sujeto del no-ser, un practicante informado interesado en los desarrollos contemporáneos de la educación inclusiva, cuya inscripción no proviene del orden de lo institucional, lo que para muchas personas de la academia tradicional me ubica en un orden de lo inexistente, por lo menos en Chile. Traigo a colocación esto, debido que a la violencia del signo de lo canónico en cuanto estructura no potencia de las ideas.

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que la sección de esta referidas a las ‘prácticas’ es objeto de fabricación ideológica –de ahí, mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de consciencia de oposición–. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de otrificación, denunciando que las modalidades de alfabetización han marginado y

violentando el mundo sensible de amplios colectivos de ciudadanos. Todo ello, reclama la primera gran operación heurística enmarcada en lo que Dussel (2018), denomina descolonización epistemológica, que, en el contexto de este trabajo se inscribe en el orden de la descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización occidentalocéntrica.

La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto –punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva– con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto, es sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toda vivir, especialmente, por las articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de alfabetización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales que sostienen las configuraciones de este trabajo, tales como, a) prácticas letradas de lo abyecto, b) objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustentan los letramientos occidentales –que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación–. Todos ellos, sustentados en la ausencia de algo, en la castración de las formas de alfabetización, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condiciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel (2018), señala aquello que se encuentra fuera de la experiencia de lo dominante. Los sujetos del no-ser son atravesados por la fortuna de la positividad, crean una nueva subjetividad –incluye los dispositivos de producción semióticas y de subjetivación– y una nueva trama de relaciones. Incluye aquello que está más allá del ser.

Otro nudo crítico que enfrenta la constitución de las prácticas letradas en este contexto refiere a la ausencia –producto de las configuraciones antes indicadas– de una comunidad de comunicación, impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (Sousa, 2009, p. 155). El espacio de alfabetización que propongo en términos analíticos bajo el significante de lo abyecto constituye una figuración que ha de ser construida en torno a un contra-espacio pedagógico, próximo a las pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018).

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a posicionarse e inscribirse en torno a un signo de transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los lectores, sus usos y aplicaciones constituye una nueva lógica de sentido para articular los efectos de

culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (moi). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p.15). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo “abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto “erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (Kristeva, 1980, p. 16). Las lecturas de lo abyecto es un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, es un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual, sostengo que, su campo no trabaja con disciplinas, sino que, con una infinidad de problemas. Justamente es esto, lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.

Lecturas de lo abyecto trabaja en lo que Grosfoguel (2011), denomina *interseccionalidades diferenciadas*, esto es, un análisis que puntualiza en torno a las designaciones que ciertas figuras semióticas en el mundo contemporáneo producen líneas divisorias, una de ellas es la capacidad, así como, el sexo, la raza, el género, la clase, etc., en otras palabras, un largo etcétera que refleja en su versión positiva la política ontológica de lo menor ámbito constitutivo y regulativo de la educación inclusiva. Se interesa por develar la experiencia vivida de quienes sufren la condición de subalternidad cultural, lo que para Grosfoguel (2011), tendrá ejes interseccionales diferentes según las coordenadas ontológicas desde donde observemos. Si atendemos a las articulaciones del ser, entonces el análisis actuará en términos lineales, conduciéndonos a una mirada pasiva de los ejes de desigualdad estructural. En esta zona los sujetos no viven situaciones diferenciales sino singulares formas de privilegio, instaurando un análisis monocentrado y lineal devenido en prácticas analíticas que sobrerrepresentan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

[...] la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser (Grosfoguel, 2011, p.3).

El llamamiento que efectúa el teórico centroamericano nos invita atender a las problemáticas de producción cultural devenidas en dilemas articuladores de los eventos letrados, cuya experiencia se vive diametralmente diferente en las zonas del ser y del no-ser. Hasta aquí, es posible sostener que, los diseños metodológicos sobre educación lectora y literaria tributan con las operaciones del ser, imbricaciones regulativas del “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel 2011, p.5). La invitación que instituye la analítica sobre las coordenadas de las zonas del ser y del no-ser, no deben reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas letradas, evitan reducir los problemas

de acceso a simples afirmaciones sostenidas en significantes vacíos en torno al orden de lo excluyente. Este tipo de tramas discursivas es frecuente encontrarlas en trabajos que banalizan la función argumentativa y heurística de la complejidad de la educación lectora y literaria a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva, afirmaciones que sostienen que el currículo es excluyente, que la lectura es leyente, y suma y sigue. Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011) inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del lector en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas. Cada una de estas zonas es intensamente heterogénea, es decir,

[...] la zona del ser existen conflictos continuos entre lo que la dialéctica hegeliana caracteriza como el “Yo” y el “Otro”. En la dialéctica del “Yo” y el “Otro” dentro de la zona del ser hay conflictos pero no son conflictos raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el “Yo” opresor. El “Yo” en un sistema imperialista /capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El “Otro” son las poblaciones occidentales de los centros metropolitanos u occidentalizadas dentro de la periferia cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el “Yo” imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto al interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p.3).

¿Cómo afecta esto a la construcción de las prácticas alfabetización a través de ambas zonas? Un aspecto espinoso no siempre bien reconocido al interior de la comunidad profesional, investigativa y académica de la educación inclusiva, producto de sus diversos errores de aproximación a su objeto, tiende a encubrir un corpus de individualismos-esencialismos que participan de su trama onto-pedagógica, incluso los afirman, reproducen lo que Sousa (2009), denomina línea abismal, sus beneficios analíticos pueden ser aplicables al orden de las formas examinadoras convergentes en torno a las regulaciones del centro y de la periferia, cuyas articulaciones operan en proximidad a esta metáfora. Así también, las designaciones normativas que posicionan las discusiones en el orden de lo incluido/excluido –par dialéctico ciego–. La zona del ser es la espacialidad del centro, un centro capitalista hegemónico que aloja el ideal de inclusión y justicia, devenidas en una visión normativa que avala las luchas críticas a su favor, al tiempo que restringe el poder de intervención y alteración de las múltiples capas de los sistemas-mundo.

Cabe señalar que, la analítica inclusión/exclusión es, en cierta medida, infértil, debido al dinamismo de sus estructuras participativas y el carácter multi-escalar de cada una de estas. Así, por lo menos, lo ha demostrado la corriente interseccional. En superación, propongo

una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional que recoge buena parte del enfoque antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad entre la zona del ser y la zona del no-ser, intentado establecer sus imbricaciones, desplazamientos y puntos de obstrucción. Avanzar en torno a estas tensiones exige liberar el conflicto del yo dentro de la zona de ser, contrarrestando de este modo, sus pautas y regularidades hegemónicas incidentes en los modos de alfabetismos. Por consiguiente, las prácticas letradas y literarias en la escena de lo escolar son el resultado de figuraciones abismales del ser.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura es regulado por pautas imperceptibles propias de la hegemonía social, que responden a los intereses del capitalismo cultural global y a un sistema institucional que ubica por debajo de la línea de lo humano un conjunto significativo de capacidades al no ser reconocidas por la gramática escolar letrada. Sus estructuras de alfabetismos adoptan el significado de lo no-apto, de lo no-cultural, nos enfrentamos así, a un problema dialéctico no resuelto entre la estructura comprensiva del no-ser y de su humanidad y mecanismos de apropiación cultural. Es este punto, el que se convirtió en un eje vertebrador de la primera versión del coloquio.

Interesa en esta oportunidad superar los análisis entrecomillados que abducen y reducen arbitrariamente la función de la exclusión en materia de derecho a la lectura. Disfruto examinando profundamente las articulaciones de toda forma de opresión y dominación a través del ejercicio consciente y libre del derecho a la lectura en colectivos a travesados por la zona imaginaria del no-ser –en adelante, revolución molecular, afirmación deleuziana y guattariana que nos enfrenta a que las minorías son mayorías en el mundo–. ¿Qué tipo de problemas encontramos en materia de lectura en la zona del no-ser?

Un primer aspecto a considerar consiste en asumir un entendimiento que nos conduce a reconocer el tipo de materialidad y singularidad que adquiere la opresión, la segregación, los relegamientos, la violencia estructural y la dominación en materia de alfabetismos en lectores significados parte del no-ser. Esta insistencia nos conduce a examinar los aspectos constitutivos del ser-otro-lector en la zona del no-ser, vuelve de esta manera a emerger a modo residual, la pregunta por la ontología de las prácticas letradas.

Un segundo aspecto a destacar, describe la función de apartheid de los dominios teóricos mediante métodos violentos devenidos en sistemas de apropiación escritural y lectora, las que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como, opresión estructurales y relacionales que condicionan la experiencia subjetiva de quien lee. Según esto, toda práctica letrada, así como, las múltiples formas de literacidad oscilan ondulatoriamente entre la zona del ser y la zona del no-ser, permitiéndonos afirmar que, la literacidad es heterogénea y estratificada, a esto se agrega que,

[...] es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas (Grosfoguel, 2011, p.5).

¿De qué se desconectan las prácticas letradas de lo abyecto? Esbozar una respuesta de lo posible, sugiere recurrir a los presupuestos centrales de la descolonización epistémica,

advirtiendo que, su objeto de estudio es desobediente al igual que el impulsado por la educación inclusiva, ambos territorios trabajan sobre una diversidad de problemas espinosos en permanente movimiento. Una primera aproximación consistirá en desconectarse de las prácticas intelectuales que piensan los alfabetismos desde la mirada del ser, un segundo aspecto, nos sitúa en las coordenadas analíticas críticas producidas por el ser transferidas como aparatos intelectuales que operan sobre las problemáticas de la lectura y los modos de existencia de la cultura escrita en contextos significados como subalternos y vulnerables. Enfrentamos así, un problema mucho más complejo que atañe a una de mis primeras pasiones intelectuales, el estudio de las condiciones de producción del conocimiento en materia de alfabetismos.

## REFERENCIAS

- Adorno, T. (1980). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.
- Ahmed, S. (2005). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.
- Ahmed, S. (2019). Esperanza, inquietud y promesa de felicidad. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de: <https://nuso.org/articulo/esperanza-inquietud-y-promesa-de-felicidad/>
- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, 167-184.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad, los múltiples sentidos de “y”. *Versants*, Vol.3, Núm. 65, 187-209.
- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: Sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. Recuperado el 23 de noviembre de 2019 de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/627>
- Best S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. London: Guilford Publications.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, R. (2006). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Brah, V. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Buck-Morss, S. (1997). *Origen de la dialéctica negativa*. México: Edit. Siglo XXI Editores.
- Campos, L. (2018). Subalternidad y neoliberalismo. *Sortuz. Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*, Vol. 5, Núm. 2, 57-67.

- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. *Andamios*, Vol. 17, Núm. 40, 229-250. Recuperado el día 23 de julio de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris punto cero: ciencia, raza e ilustración en la nueva granada (1750-1816). Recuperado el 14 de enero de 2020 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>
- Certeau, M. (2017). *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, Cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Chiurazzi, G. (2008). Leer de otro modo. Sinestesia y diagramaticidad de la escritura. Recuperado el 23 de febrero de 2020 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ESIM/article/view/ESIMo8o8110005A>
- De Landa, M. (2008). *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. Londres: Continuum.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Paris: Seuil.
- Derrida, J. (1982). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-textos.
- Devita, S. (2016). *El concepto de constelación en Adorno: dilucidación, contexto e influencias*. Santiago: PUC.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Remontajes del tiempo padecido. El ojo de la historia 2*. Buenos Aires: Biblos.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Pasados citados por Jean-Luc Godard*. Santander: Shangrila.
- Donoso, A. (2015). Estudios literarios ecocríticos, transdisciplinariedad y literatura chilena. *Acta literaria*, 51, 103-118.
- Dube, S. (2017). *Formaciones de lo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*, Vol. XXII-No. 1.75-85.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.

- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». Recuperado 25 de agosto de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831908>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (2012). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de: <https://newleftreview.es/issues/56/articles/nancy-fraser-el-feminismo-el-capitalismo-y-la-astucia-de-la-historia.pdf>
- Gerbaudo, A. (2006). La literatura en el proyecto teórico y político de Derrida: una lectura. Recuperado el 04 de marzo de 2020 de: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/liderrida.html>
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Guattari, F., Deleuze, G. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Guattari, F. (2008). La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada. Recuperado el 17 de junio de 2020 de: <http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf>
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por un mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Grosfoguel, R. (2007). Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel: trasmodernizar los feminismos. Recuperado el día 18 de enero de 2019: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n7/n7a15.pdf>
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado el 07 de julio de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFUGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- James, W. (1914). *Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Koivunen, A., Kyrol, K., Ryberg, A. (2019). Vulnerability as political language. Recuperado el 24 de junio de 2020: <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526133113/9781526133113.00005.xml>
- Hill Collins, P. (2019). Interview with Patricia Hill Collins on Critical Thinking, Intersectionality and Educational: key objectives for critical articulation on Inclusive Education, *JCEPS. Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 17, Number 2, 151-170.
- Honneth, A., Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata-Paideia.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Madrid: Katz

- Kristeva, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Las formaciones del inconsciente*. Recuperado el 27 de enero de 2020 de: <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/07%20Seminarario%205.pdf>
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Levinas, I. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Maldonado, C. (2016). *El evento raro. Epistemología y complejidad*. Recuperado el 04 de julio de 2020 de: <https://www.moebio.uchile.cl/56/maldonado.html>
- Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: las cuarenta libros.
- Mignolo, W. (2003). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2011). *Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience*. Recuperado el 16 de Agosto de 2020 de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13688790.2011.613105>
- Mignolo, W. (2013). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. *Revista de Filosofía* 74, 7-23.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. México: FCE.
- Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). *Contornos teóricos de la educación inclusiva*. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). *La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia*. *Revista Espacio I+D*. UNACH, 20 pp.
- Oppermann, S. (2011). *Ecocriticism's Theoretical Discontents*. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de: [https://www.researchgate.net/publication/236830201\\_Ecocriticism's\\_Theoretical\\_Discontents](https://www.researchgate.net/publication/236830201_Ecocriticism's_Theoretical_Discontents)

- Paltí, E. (2020). "Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la multiplicidad de regímenes del poder, entrevistado por Aldo Ocampo González". *Revista Res Publica*, 23 (1), 115-119.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Recuperado el 23 de febrero de 2020 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rikowski, G. (2019). Interview on Marxism, Critical Pedagogy and Inclusive Education: Discussions for a Revolutionary Discourse. Recuperado el día 17 de abril de 2020 de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/izquierdas/n45/0718-5049-izquierdas-45-260.pdf>
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol. I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Recuperado el 03 de enero de 2020 de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica\\_de\\_la\\_razon\\_indolente.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf)
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Segovia, T. (2008). Estudios subalternos, lenguaje e ideología. Recuperado el 28 de enero de 2020 de: [https://www.academia.edu/10932225/Estudios\\_subalternos\\_lenguaje\\_e\\_ideolog%C3%ADa](https://www.academia.edu/10932225/Estudios_subalternos_lenguaje_e_ideolog%C3%ADa)
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.
- Thayer, W. (1999). Tercer espacio o ilimitación capitalista. *Revista de crítica cultural*, 18, 58-60.
- Walker, R. B. J. (1993). *Inside/Outside: International Relations as Political Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.
- Wasserstrom, R. (1997). «On Racism and Sexism», *Philosophy and Social Issues*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

