

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.

Leer para liberar la zona del no-ser: agenciamientos críticos y subversiones de-lo-posible en el marco de una gramática letrada abyecta.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Leer para liberar la zona del no-ser: agenciamientos críticos y subversiones de-lo-posible en el marco de una gramática letrada abyecta.* 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/51>

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



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>.

Capítulo IV

Leer para liberar la zona del no-ser: agenciamientos críticos y subversiones de-lo-posible en el marco de una gramática letrada abyecta¹

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Introducción: la educación inclusiva crea nuevos conocimientos y ángulos de visión para liberar la zona del no-ser

Los problemas de investigación sobre lectura, en esta oportunidad, toman distancia de un corpus de preocupaciones centradas en los dispositivos didácticos y en las tradicionales formas de mediación de la lectura. Más bien, inscriben su campo de interés en la búsqueda de ensamblajes críticos para re-pensar el alcance y la función del derecho a la lectura, recuperando mayoritariamente la contribución de la sociología jurídica impulsada por Boaventura de Sousa Santos. Para ello, es necesario orquestar un conjunto de reflexiones que se sitúan en campos alejados a la actividad heurística y a los problemas que comúnmente convergen en la educación literaria y lectora, así como, en los territorios estriados y en las trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva.

El documento que leeré se inscribe en lo que Santos (2009) denomina sociología de las emergencias, un canal reflexivo de amplificación del campo del saber que acontece en el orden de la y-cidad lectura e inclusión, singularidad heurística de tipo membránica, espacialidad que imputa una nueva práctica cognitiva –sin ninguna pretensión, es esto, lo que la presente edición del coloquio se propone crear–, es un llamamiento a ser creativos en la búsqueda de nuevas fórmulas para pensar las prácticas de alfabetización capaces de des-monumentalizar el conocimiento hegemónico, reconoce que toda comunidad es sujeto y agente de conocimiento. La epistemología de la educación inclusiva crea una nueva inteligibilidad sobre el mundo, nuevos instrumentos, nuevas prácticas culturales y prácticas de conocimiento a través de la innovación metodológica para su desarrollo y su incidencia en la interrupción de los ejes de configuración de los circuitos letrados, poniendo en tensión las formas hegemónicas de alfabetismos propias de la modernidad legitimados por los sistemas educativos.

¹ Extracto de la conferencia de clausura leída en el Coloquio Internacional Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la ciudadanía cultural, celebrado el día viernes 10 de enero de 2020. Espacio organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile.

Me interesa, con motivo de esta intervención, discutir significativamente los mecanismos de regulación y emancipación que expresan las prácticas letradas a la luz de la multiplicidad de problemas coyunturales introducidos por la colonialidad del saber, del ser y del poder, así como, por las estrategias de hegemonización cultural legitimadas por el circuito letrado occidentalocéntrico. A tal efecto, intentaré explorar la materialidad de la opresión y la dominación a través del derecho a la lectura. Creo, muy humildemente, que en estas coordenadas analíticas residen algunas claves fundamentales para destrabar algunos de los problemas cruciales de las injusticias redistributivas, estructurales, relacionales y microprácticas que afectan a los entendimientos sobre educación y, particularmente, a la cristalización de las prácticas letradas. Interesa superar los rasgos fundamentales del paradigma dominante de la enseñanza de la lectura y de los procesos de alfabetización erigidos sobre planteamientos modernistas, para explorar las lógicas de producción de la no-existencia y sus repercusiones en la consolidación de una práctica cultural otra, devenidas en la inauguración de nuevos debates acerca de las estructuras epistemológicas en materia de derecho a la lectura, cuyo acontecer afecta directamente a lo político y lo social.

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva que propongo persigue aprender sobre los dispositivos de producción que legitiman bajo el discurso de la justicia social la existencia de la zona del no-ser. Persigue, además, liberar dicha zona imaginaria mediante nuevos ángulos de visión, así como, comprender la materialidad de la opresión y la dominación. Reconoce que mientras no emancipemos esta zona, la inclusión nunca devendrá en un mecanismo escultórico y en un vector de alteración de los sistemas-mundo.

La epistemología de la educación inclusiva produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, una nueva práctica cognitiva destinada a pensar y trabajar sobre una diversidad de problemas constitutivos del mundo contemporáneo. Es una práctica cognitiva que da credibilidad y visibiliza las problemáticas de los sujetos de la zona del no-ser, cuerpos atravesados por la violencia y la desposesión, una analítica destinada a develar la materialidad de la desigualdad, la exclusión, los frenos al autodesarrollo, etc. Uno de sus objetivos se propone visibilizar las complicidades que determinadas prácticas significadas bajo la categoría de inclusión, demuestran formas de complicidad con la zona del ser, en esta espacialidad, el oprimido es reconocido e incluido a las estructuras de participación de la hegemonía, sin destrabar sus problemas fundamentales. Lo que pretende esta intervención es descentrar los esquemas cognitivos que organizan la experiencia de inclusión excluyente. Este punto es clave para entender por qué la justicia no alcanza sus propósitos en el mundo contemporáneo.

La inclusión de la que más hablamos obedece a una figuración heurística coherente con las intenciones de la hegemonía –zona del ser–, cristalizando una visión alojada al interior del capitalismo y del imperialismo. Inspirado en los planteamientos de Santos (2009), interesa a efectos de esta versión del coloquio orquestar una constelación de argumentos que permitan ofrecer una visión superadora de la diversidad de expresiones de *epistemicidios* que colindan en la morfología de las prácticas letradas y sus sentires. Justamente, una de las obstrucciones de mayor alcance que hoy presenta el discurso de la inclusión de la que más hablamos, trabaja para evitar la producción de conocimientos en resistencia, esto es

clave para entender por qué este discurso logra su eficacia a través de una coyuntura de orden esencialista-individualista, develando una intensa articulación con el capitalismo. Esto, en términos pedagógicos, nos plantea el reto de aprender a distinguir entre la diversidad de prácticas de inclusión excluyente y de carácter liberal, a fin de identificar cuáles de ellas debemos evitar. Este discurso restringe la voluntad de la transformación social. En función de todos estos argumentos, es que se inscribe una de mis primeras pasiones intelectuales, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva, con el objeto de reconceptualizar sus condiciones epistemológicas, morfológicas y metodológicas.

El conocimiento epistemológico de la educación inclusiva adopta ciertas características del paradigma emergente, su constelación afecta a la totalidad universal del saber, cuyo “conocimiento avanza a medida que su objeto se amplía, ampliación que, como en el árbol, procede por la diferenciación y por el esparcimiento de las raíces en busca de nuevas y más variadas interfaces” (Santos, 2009, p.49). Es un conocimiento que al operar mediante una compleja constelación no adopta un carácter determinístico, ni descriptivista, sino que, obedece a un carácter a-metódico, trabaja en la performatividad rearticulatoria de una pluralidad de métodos confluyentes. Razón por la cual, en diversos trabajos afirmo que, la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica, ni metodológica particular, pues, en ella conviven una amplitud de hebras y rutas teóricas que siguen la lógica de funcionamiento planteadas por el principio de heterogénesis. Por consiguiente, sostendré que este es un campo de transgresión heurística y metodológica, destinada a “inventar contextos persuasivos que conduzcan a la aplicación de los métodos fuerza de su hábitat natural” (Santos, 2009, p.50). Uno de los principales problemas que enfrenta la constitución pedagógica del mundo contemporáneo consiste en la superficialidad del sintagma de la inclusión y del presente. El letramiento es un activo que se incrusta en la subjetividad, la lectura es siempre un mecanismo corpo-político-subjetivo-pasional.

Interesa la búsqueda de otros conocimientos más allá del conocimiento eurocéntrico aplicado a la investigación de las prácticas letradas; una analítica que releva las formas de producción de los eventos letrados de quienes han sido marcados por una amplia diversidad de injusticias culturales que no son otra cosa que la crisis del código de derecho especificado para el ámbito educativo propuesto por la zona del ser. ¿Por qué necesitamos este tipo de conocimiento? Mi reflexión retoma un tópico de análisis propuesto por Santos (2010), que describe el problema de la injusticia cognitiva que regula múltiples formas de alfabetismos, concebida en tanto muerte de otras formas de conocimientos para poder encuadrar el mundo en torno a otras formas-de-lo-posible.

Me interesa superar las prácticas de trivialización de la inclusión, la justicia y la equidad, en sí misma, una lucha epistemológica alterativa destinada a develar un conocimiento articulado por las luchas de la subalternidad, una forma de disputa político-pedagógica para pensar-de-otro-modo las coordenadas pedagógicas de alfabetización en la zona del no-ser. El aparato cognitivo que este trabajo plantea debe ser concebido en términos de desobediencia epistémica, aspecto que tributa con la arquitectura analítico-metodológica de la educación inclusiva, dos campos que trabajan sobre problemas, produciendo nuevos ángulos de visión. La lectura es un aparato de poder del sistema-mundo, sin esto el sistema

no puede operar, se reproduce produciendo élites sustentadas en términos de racismo occidentalizados. El poder solo reside en el pueblo, es este quien puede ejercerlo, para alcanzar tal empresa es necesario redefinir la trama de experienciación de la lectura.

¿Descolonizar los letramientos? La operación que traza la descolonización de los letramientos se inscribe bajo la metáfora de producción de horizontes posibles. En este punto, trabajaré en torno al problema analítico-político desarrollado por el esquizoanalista Félix Guattari, referido a la producción de otro-mundo-de-posibles. No estoy interesado en ofrecer una crítica interna de las formas de alfabetismos, me interesa buscar una práctica letrada más atenta a la multiplicidad del mundo. ¿Cuál es la utilidad del conocimiento letrado para resolver los problemas de las injusticias culturales y pedagógicas enmarcadas en lo que Santos (2009), denomina epistemicidio?

Los marcos de sustentación hegemónicos empelados para justificar la trama política de los letramientos debido a la mutilación de sus fundamentos frente a la multiplicidad de singularidades que habitan el espacio educativo, exigen otro tipo de crítica y de política epistemológica implicadas en las coordenadas de altero y espaciedad²-enseñanza, es decir, formas de enseñanza alfabetizadoras para alteridades disruptivas o pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018). Necesitamos de una interrupción epistemológica, de una revolución teórica que opere en términos de justicia cognitiva para pensar-de-otro-modo los letramientos. Tal empresa toma distancia de los marcos intelectuales heredados por la modernidad; se moviliza hacia la captura de otros conocimientos. En esta red, no hay conocimientos abstractos, ni privilegios heurísticos, sino que profundos diálogos heterológicos sobre la acción/mediación cultural. Este tipo de irrupción exige otros criterios de validez y una pragmática epistemológica otra para desplegar entendimientos imaginativos sobre la experiencia letrada en el sistema educativo.

Un entendimiento de este tipo se interroga a sí mismo y a su comunidad de práctica acerca de sus objetos de trabajo, la utilidad de estos, la presencia del sujeto con el que trabaja en qué tipo de coordenadas de alteridad y en qué matrices de participación acontece tal encuentro. Es una pragmática epistemológica que condiciona los efectos de una didáctica preocupada por librar las prácticas de alfabetización legadas bajo un halo de imperceptibilidad por la zona del ser –hegemonía cultural– y de una línea abismal que separa imaginariamente dos mundos pedagógico-culturales de carácter inconmensurables propios de la modernidad, propiedad de la regulación/emancipación y la socialización y apropiación de la violencia epistémica que repercute en los diseños de enseñanza y en el funcionamiento de la gramática escolar. Para quienes nos dedicamos a la educación en sus diversas aristas necesitamos aprender a reconocer, de qué manera, ambas zonas entran en contacto en la escena educativa. La investigación sobre las injusticias educativas y culturales no atiende a los efectos que esta línea abismal produce.

No podemos tener una visión monolítica de la cultura letrada y, con ello, rescatar las formas culturales de alfabetización sumergidas por la modernidad, necesitamos habitar la frontera, promover una analítica desobediente cuyos argumentos fundamentales indican: a) el sur no es geográfico es una metáfora de sufrimiento permanente, es un espacio de anti-

² Concepto creado por el autor de este trabajo.

imperialismo cultural, b) la comprensión del mundo es más amplia de la visión occidental del mundo cultural, hay que entender la experiencia del mundo –el componente fenoménico de la lectura-, c) necesitamos un consenso negativo y debemos trabajar con la multiplicidad como contra-argumento. Los diferentes saberes pueden determinar su validez en términos generales y abstractos, pues, estos están directamente relacionados con las consecuencias de la vida –pragmática–. Hay que aprender a entender los límites internos y externos, así como, sus variadas ignorancias sancionadas en torno a los letramientos.

El conocimiento que hoy está en la formación de los educadores impone una constelación de ignorancia –límites del saber–, implica cuestionar a quienes pertenecen a los marcos de acceso a la cultura letrada que sustentan los circuitos de alfabetización de nuestros estudiantes. La generación de ignorancia en la articulación de la práctica cultural a la que pertenecen diferentes formas de saber –ecología de saberes–, rescata realidades declaradas no existentes enmarcadas en otras formas de construcción de cultura.

Este trabajo puede ser entendido como una sociología de las emergencias, pues, inscribe mi interés en la producción de algo nuevo, una perspectiva diferente para estudiar los procedimientos de articulación de las prácticas letradas y de los letramientos. Rescata realidades culturales declaradas no existentes, que son construcciones emergentes, alterativas del orden de lo dado, una concepción totalmente distinta de lo que es la enseñanza de la lectura y de las modalidades de acceso a la cultura de escrita. Nos interesa interrogar la imperceptibilidad de diversas formas de monolitismo cultural imbricado en las prácticas pedagógicas, tensionada permanentemente por la epistemología de la educación inclusiva la que produce diferentes entendimientos. Necesitamos posibilidades de traducción intercultural fundamentadas en torno a la identificación de cuáles son las diferencias que ayudan a la aleación de diversos ejes de trabajo, que no son islas, sino que están conectadas en algún punto. Lo que muestra la heterogeneidad es una cierta autonomía relativa. Por ello, disfruto mucho más de la complejidad entendida como sinónimo de multiplicidad.

El diálogo de saberes entre la acción y la experiencia de los oprimidos reconoce que hay otras maneras de decir las cosas, es un diálogo con quienes están del lado de la exclusión, de quienes han sido víctimas del colonialismo y del capitalismo cultural, es una idea que fabrica una gran zona de contacto a nivel cultural, es un campo de contra-enunciación cultural y letrada.

La traducción debe mirar los límites externos entre diferentes concepciones, a fin de reconocer que no todos los cuerpos de saberes participan del ensamblaje comprensivo de las prácticas letradas en clave para la justicia y la inclusión. La exterioridad es clave para comprender su articulación epistemológica. Nos interesa producir un conjunto de elementos que conecten la experiencia cultural de diversas colectividades de estudiantes; en la interioridad de una gran constelación analítica. El presente es el que tiene oprimida este tipo de cuestiones. ¿Cómo producir permanentemente alternativas? La palabra legítima es el del poder que ha construido una estructura tan fuerte que no logra entender los entendimientos culturales desde una hegemonía de las minorías que son mayorías en el sistema-mundo –acá nos involucra una ética diferencial–. Hay que destrabar los semio-

praxis –significados de la acción–, a través de los cuales, es posible afirmar que, este campo no posee palabras, traicionando así la autenticidad del objeto de la educación inclusiva. Volveré a este punto más adelante. Cuáles de sus conceptos se transforman en un instrumento de lucha, la inclusión es en sí misma, un instrumento de lucha. La inclusión se fetichiza cuando se torna un emblema. Solo observo un uso fetichizado en tono a estas palabras. Su objeto se traiciona en sus categorías cuando recurre a la gramática regulada por lo especial y por su gran espectro de formas de asimilación y abordaje técnico de la actividad heurístico-política propia de la matriz esencialista-individualista.

La inclusión no es solo una formulación verbal, sino una compleja práctica teórica y política, donde el acento está en la sección de la práctica como productora del conocimiento que intenta superar su déficit de categorías. Es una forma de desdoblamiento en diversas espacialidades. La inclusión opera en el aquí y ahora, es una apuesta por un futuro desconocido, ello desafía las formas estructurales de pensamiento devenidas en dualismos analíticos, que a lo largo de este trabajo he intentado poner en tensión. El discurso *mainstream* de inclusión es en sí mismo una contradicción abyecta. El error es pensar que solo la desigualdad cultural afecta a los subalternos, –este es un argumento de alta eficacia emanado en la zona del no-ser–.

El colonialismo cultural interno nos lleva a una reflexión sobre el tipo de prácticas letradas y de acción cultural que tenemos en nuestras realidades culturales, no cambia la relación entre los ciudadanos, no desaparece el racismo y el menosprecio cultural a determinadas formas de participación letrada, las que son atrapadas a través de una inclusión que excluye –pseudo-inclusión–. En este punto, cabría traer a colación los planteamientos de Cusicanqui (2018), quien sostiene que el problema abismal de la acción/apropiación/transformación cultural obedece a un problema entre las palabras y los hechos, poniendo en tensión la producción inventiva de formas de exclusión para dar continuidad a los problemas de cada realidad, sosteniendo que todo funciona en la superficie del presente, es decir, acciones sintagmáticas que conducen a ofrecer una visión restrictiva sobre los problemas que alimentan. La inclusividad es un activo que se incrusta en la subjetividad, es esto, lo que debemos aprender a reconocer.

La preocupación por el centro y la periferia es una expresión del sistema-mundo creado a partir de la expansión colonial europea, produciendo una destrucción de diversas formas de acción cultural y alfabetización, organizada a través de las lógicas de la civilización occidental, hablamos así de una lógica epistémica por el eurocentrismo y occidentalocentrismo cultural de la que prolifera la diagramatura de letramientos que son legitimados en todos los niveles educativos.

Crítica epistemológica para una descolonización-de-lo-posible de las prácticas letradas: comprendiendo los agenciamientos del no-ser

¿Cómo superar los fundamentalismos epistemológicos eurocéntricos que se imbrican en las prácticas de investigación de la lectura y en sus formas de justicialidad? Pensar las prácticas de producción cultural, letradas y escriturales de cara a la construcción permanente de justicia y en superación de sus reduccionismos, requiere de la configuración de una

perspectiva cognitiva abierta a los problemas letrados de los subalternos, se interesa por producir un conocimiento alterativo y un esquema epistemológico para trabajar sobre problemas de orden pluriversales en materia de lectura. La preposición heurística que adopta dicha empresa busca promover un efecto de superación de los tradicionales mecanismos de objetualización de singulares comunidades de práctica, más bien, se encuentra interesada en la producción de sujetos de conocimiento, no abyectos de conocimiento, como hasta ahora, refuerza el discurso predominante de inclusión. Este sistema de transitividad desde la preposición heurística de pensar ‘sobre’ hacía pensar ‘con’ y ‘desde’, se inscribe en el orden de una práctica epistemológica de las emergencias. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, responde a los dilemas de producción cultural y de alfabetización que proliferan en la interactividad espacial de la figuración imaginaria del sur, una zona de multiposicionalidades.

Una práctica cognitiva descolonizadora se propone crear condiciones para que sus objetos de estudio entren en sintonía con las necesidades de alfabetización de la zona del no-ser, un sistema de educación letrada y literaria que beneficie a comunidades significadas como oprimidas, analiza permanentemente qué cosas privilegiarán en la configuración de esta nueva analítica, cuyo propósito consiste en fracturar los paradigmas de sustentación de múltiples sistemas de alfabetización y letramientos de comunidades atravesadas por el significativo de lo subalterno. Me interesa proponer una concepción alterativa de contraefectuación en la articulación de las bases de funcionamiento de la cultura letrada legitimada en los sistemas educativos de occidente que colinda con un conjunto de esencialismos/individualismos epistémicos propios de la zona del ser.

Todo análisis referido a los circuitos de operación de la cultura letrada emerge desde la exploración de figuraciones que fomentan el desprendimiento e interrogación de los fundamentos epistemológicos de la acción cultural, específicamente, las coordenadas letradas de alteridad articuladas en la zona del ser. Para ello, será necesario atender a la performatividad y regeneratividad de las actuaciones de los principios de regulación/emancipación del derecho a la lectura por la hegemonía. Justamente es esto lo que me interesa poner entre signos de interrogación: las estructuras de poder imbricadas en los ejes de conformación de las prácticas de alfabetización y culturización –modos de transmisión, apropiación y transformación–. Toda práctica de alfabetización siempre se nutre de conocimientos situados.

Una crítica epistemológica aplicada a los circuitos de ensamblaje de las prácticas de literacidad y a los eventos de alfabetización emerge de una profunda comprensión del locus de enunciación, es decir, la matriz geo-política y corpo-política de las comunidades de práctica y de la singularidad de quien es alfabetizado. En superación de lo que Grosfoguel (2011), denomina ‘privilegio del mito Ego’ no situado, demuestra la profunda desconexión que los sistemas educativos avalan, esto es, una fractura entre el sujeto de alfabetización y su realidad/sistema-mundo inmediato de agencia cultural. Tal sistema de desvinculación se convierte en una garantía epistémica de regulación y legitimación de los mecanismos de universalización de la enseñanza de la lectura, devenido en la insistencia por inscribir al sujeto de alfabetización en estructuras culturales y de poder que no le son propias. En este punto, insiste Grosfoguel (2011), indicando la presencia de un llamamiento a evitar

travestizar las coordenadas de ubicación epistémicas con las coordenadas de ubicación social, las que para el teórico centroamericano no se inscriben en un mismo nivel de análisis. En tal caso,

[...] el hecho de que se esté ubicado socialmente en el lado oprimido de las relaciones de poder, no significa automática que se está pensando epistémicamente desde una posición epistémica subalterna o descolonial. Precisamente, el éxito del « sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal » consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial, piensen epistémicamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes (p.4).

Una práctica letrada subalterna cristaliza una poderosa crítica al conocimiento letrado hegemónico, cuyas reglas de operación obedecen a la imperceptibilidad de sus herencias de pensamiento; son el resultado de coordenadas políticas y analíticas inscritas en la zona de los alfabetismos dominantes. La base de las prácticas letradas en occidente, en parte, retoma la premisa cartesiana de un conocimiento no-situado y omnipresente que opera aniquilando la multiplicidad de singularidades culturales. Para Grosfoguel (2011), esta articulación devela la presencia de un “punto de vista que se esconde y disfraza como si estuviera más allá de un punto de vista particular, es decir, el punto de vista que se representa como si no fuera tal” (p.4). Metáfora que actúa en términos de matriz de constitución de las diversas clases de universalismos aplicados al aseguramiento del derecho a la lectura y a la educación a través de lo que Lazzarato (2006) explica como la acción de los *todos colectivos*, una praxis ciega en la aplicación de condiciones de justicia (tras)relacional para diversas expresiones culturales y necesidades de alfabetización.

Esta política de producción del conocimiento y, a su vez, política de representación de los lectores, deviene en la materialidad de la experiencia de alfabetización de carácter letrada, legitimando una forma única de acceder, adquirir y practicar los elementos de la cultura escrita. Esta singular imposición configura un diseño cultural y una práctica de alfabetización de carácter global/occidental. En ella, el lugar de inter-comprensión del lector o sujeto de conocimiento es omitido y sustituido por una zona imaginaria de alfabetización que no le es propia. ¿Cómo relevar el lugar de alfabetización en la constelación de múltiples singularidades culturales que habitan el espacio escolar? Un primer paso, consistirá en observar las formas represivas y autoritarias que sustentan los modos actuales de mediación de los alfabetismos.

El problema del universalismo es que subsumen el ejercicio de los derechos desde una perspectiva en bloque que crea una mismidad y una trama de colectividad homogénea que colinda con los efectos de regulación/emancipación de las formas epistemológicas del norte, esto es, tecnologías que reducen lo singular a lo mismo, destruyendo su *diferencialidad* por un sistema de *diferenciación* que coloca en desmedro a otras experiencias culturales. Por esta razón, sugiero en diversos trabajos una concepción de justicia compleja. Esta concepción trabaja para configurar una pluriversalidad de sentidos y de aplicaciones del derecho a la educación y la lectura. Su estudio debiese converger en la integración de la transmodernidad y de la socialización del poder. Al respecto, Grosfoguel (2011) señala que,

[...] la transmodernidad de Dussel nos conduce a «la pluriversalidad como proyecto universal» para descolonizar la modernidad eurocentrada, mientras que la socialización del poder de Quijano aboga por una nueva forma de imaginario universal radical anticapitalista que descolonice las perspectivas marxistas/socialistas de sus límites eurocéntricos (p.28).

Intentando responder a las preguntas vertebradoras del evento, ¿cuál es el papel que desempeñaría lo post-colonial en este análisis? La educación inclusiva como aparato epistemológico altera un conjunto significativo de regulaciones heurísticas, éticas, ontológicas y políticas que inciden en las formas de enseñanza de la lectura. Razón por la cual, disfruto mucho más concibiendo su función en términos de un dispositivo de transformación del conocimiento. Este punto, coincide con el llamamiento de Grosfoguel (2011) en torno al análisis de la permeabilidad de la colonialidad del poder en diversos paradigmas educativos, didácticos y de alfabetización. El estudio de los sistemas de alfabetización es el resultado de “jerarquías de poder imbricadas, heterogéneas y complejas que no puede dar cuenta el paradigma de la infraestructura/superestructura” (Grosfoguel, s/a, p.14).

El papel analítico que desempeña el ensamble ‘teorías post-coloniales’, converge en la comprensión de “las formas eurocéntricas del conocimiento, a las desigualdades de género, a las jerarquías raciales y a los procesos culturales/ideológicos que promueven la subordinación de la periferia en el sistema-mundo capitalista” (Grosfoguel, s/a, p.14) de carácter cultural y pedagógico. Lo post-colonial impugna un efecto analítico sobre las consecuencias de la cultura letrada colonial y sus remanentes en la actualidad, así como, en los medios de obstrucción de la agencia emprendida por determinados grupos culturales. La investigación letrada en términos de alfabetismos inscribe su orden de preocupación más allá de la disputa dicotómica de agencia v/s estructura; reconoce ambos elementos significativos para la reconfiguración de la trama de alfabetismos.

La crítica postcolonial aplicada al estudio de las prácticas letradas nos sitúa frente a la diferencia colonial en términos de *diferencialidad*, esto es, rescata la potencia de lo propio evitando caer en formas de minorización y desvalorización cultural. Nos encontramos frente a una ecología de los reconocimientos de los eventos de alfabetización que emana de las culturas letradas entendidas en términos expresiones de la diferencia colonial. Para Sousa (2009), “la ecología de los reconocimientos se vuelve necesaria a medida que aumenta la diversidad social y cultural de los sujetos colectivos que luchan por la emancipación social, la variedad de formas de opresión y dominación contra las cuales combaten” (p.120). El poder analítico que proporciona la ecología de los reconocimientos permite comprender las dinámicas de desigualdad en el acceso a los bienes culturales que se desprenden de las articulaciones pedagógicas que sustentan determinadas modalidades de alfabetización a lo largo de las trayectorias de escolarización, evidenciando sus contradicciones, omisiones, retrasos y luchas, etc.

La construcción de las prácticas letradas trabaja a favor de la creación de una nueva forma de relación con la naturaleza de los eventos de alfabetización creados en el seno de cada comunidad, legitimando otras formas de conocimiento. Insistirá Santos (2009), agregando que,

[...] la cuestión no está en atribuir igual validez a todos los tipos de saber, sino en permitir una discusión pragmática entre criterios de validez alternativos, una discusión que no descualifique de partida todo lo que no se ajusta al canon epistemológico de la ciencia moderna (p.116).

El estudio de las prácticas letradas se inscribe bajo el principio epistemológico de incompletud, un ensamblaje regulado por una función próxima a la heterogénesis, imputa un diálogo crítico entre diversas formas de conocimiento, ideas que en sí mismas, sustentan la práctica cognitiva de la educación inclusiva. La multiversalidad epistemológica fomenta la superación de toda forma de ignorancia sancionada imbricada en los supuestos epistemológicos legitimados por las modalidades de alfabetización. El diálogo de saberes beneficia a la superación de toda forma de ignorancia, en la que “diferentes prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias” (Santos, 2009, p.115).

Un aspecto analítico clave consistirá en evaluar los límites de las diferentes prácticas de conocimiento, vocabularios, geografías epistémicas y luchas políticas que convergen en el estudio de los dispositivos de alfabetización. Santos (2009), sugiere atender a la potencia de los límites internos y externos de cada uno de los recursos constructivos que participan en la configuración de los eventos letrados en el marco de la justicia y la inclusión. Sobre este punto, el connotado epistemólogo portugués, señala que,

[...] los límites internos tienen que ver con las restricciones en los tipos de intervención en el mundo que hacen posible. Los límites externos resultan del reconocimiento de intervenciones alternativas tornadas posibles por otras formas de conocimientos. Es característico de las formas de saber hegemónico reconocer solamente los límites internos. El uso contra-hegemónico de la ciencia moderna constituye una explotación paralela y simultánea de sus límites internos y externos. Por esta razón, el uso contra-hegemónico de la ciencia no se puede restringir sólo a la ciencia. Adquiere sentido exclusivamente en una ecología de los saberes (Santos, 2009, p.115).

La ecología de saberes fomenta la superación de la trama monológica y mono-cultural que sustentan los letramientos hegemónicos legitimados por los sistemas educativos en desarrollo, legitima el argumento que indica que saberes históricamente marginados poseen los mismos grados de validez que el conocimiento científico. Lamentablemente, hasta aquí, lo alternativo adquiere un significado de subalternidad que debemos dislocar. Todo ello, reclama la necesidad de construir una pragmática epistemológica capaz de reconfigurar las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social, cuyos dilemas definitorios enfrentan el desafío de consolidar una práctica cognitiva que albergue diversos sistemas de relación entre diversas formas de conocimientos.

El estudio de las prácticas en clave inclusiva sugiere develar las disputas epistemológicas imbricadas en sus formas de razonamientos, demandando otros saberes y criterios de rigor científico. Nos enfrentamos así, al problema de credibilidad y validez contextual de las prácticas letradas y de las disposiciones de articulación de cada evento de literacidad. Este singular estilo de investigación adhiere a la premisa central de las sociologías de las ausencias, otro concepto central en la obra de Boaventura de Sousa Santos, reconociendo que, “no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un

cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular” (Santos, 2009, p.114). En este punto, un problema observado por Grosfoguel (2011), describe como

[...] los teóricos del sistema-mundo tienen dificultades para teorizar la cultura, mientras que los teóricos postcoloniales encuentran dificultades para conceptualizar los procesos político-económicos. La paradoja es que muchos académicos del sistema mundo reconocen la importancia de la cultura, pero no saben qué hacer con ella ni cómo articularla en una forma no-reduccionista, mientras que muchos académicos postcoloniales reconocen la importancia de la economía política pero no saben cómo integrarla al análisis cultural sin reproducir un tipo de reduccionismo «culturalista». De este modo, ambas literaturas fluctúan entre el peligro del reduccionismo económico y el peligro del culturalismo. Los estudios postcoloniales y el análisis del sistema-mundial requieren de una intervención descolonial (p.15).

Una obstrucción comúnmente observada en la investigación educativa y, particularmente, en los estudios de prácticas y experiencias letradas, supone la división y encriptación de su ámbito de problemáticas en dominios históricos rígidos que difícilmente dialogan entre sí. Un punto a relevar significativamente, consiste en develar que la investigación sobre prácticas letradas trabaja a favor de un diálogo experimental inspirado en el principio epistemológico de heterogénesis de la educación inclusiva, en el que elementos diametralmente diferentes establecen aleaciones específicas entre sí. El campo de fenómenos albergados bajo la membrana y de la constelación heurístico-política denominada ‘prácticas letradas’, sugiere atender a una de las preocupaciones de Wallerstein (1991), respecto del legado del liberalismo intelectual que cristaliza la diversidad de fragmentos de problemas especializados del saber. Al igual que la educación inclusiva, el estudio de las prácticas letradas trabaja sobre una infinidad de problemas, no sobre disciplinas; puesto que, en ellas, las diversas esferas del conocimiento se encuentran entrelazadas, reafirmando así, un campo de fenómenos inacabados e inquietos. Los argumentos presentados, reafirman que la investigación en este campo reproduce “falsos modelos y menoscabando nuestra argumentación al seguir usando dicho lenguaje. Es urgente que comencemos a elaborar modelos alternativos” (Wallerstein, 1991, p.271).

La investigación de las prácticas letradas en clave inclusiva sugiere la creación de nuevos conceptos y vocabularios para dar cuenta del campo de problemas que se imbrican en él, para lo cual debemos recurrir a la fertilidad del trabajo extra-teórico, categoría central en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, cuya articulación heurística nos invita a “ir «fuera» de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de trabajo” (Grosfoguel, 2011, p.16).

La exterioridad en mi trabajo epistemológico desempeña un papel crucial, a diferencia de Dussel (1985), es empleada en términos de un espacio de imbricaciones heterológicas, de producción de lo nuevo, una constelación, etc., fomenta la conceptualización de las estructuras culturales y de alfabetización con otros nombres, reafirma una complicidad con el pensamiento heterárquico, es un intento por fracturar la gramática intelectual canónica empleada por la investigación social en materia de lectura. En su reemplazo promueve la presencia de diversas lógicas de pensamiento que actúan por rearticulación. De este modo,

[...] el concepto de «lógica» se redefine aquí para designar la imbricación heterogénea de estrategias de múltiples agentes. La idea es que no se trata de una lógica autónoma ni de una sola lógica, sino de procesos múltiples, heterogéneos, imbricados y complejos dentro de una sola realidad histórica. La noción de imbricación es esencial aquí y cercana al concepto de sistemas-históricos desarrollado por Wallerstein, entendidos como «redes integradas de procesos económicos, políticos y culturales». Si se considera que las múltiples relaciones jerárquicas del momento están imbricadas, según Kontopoulos, o integradas, según Wallerstein, no es posible de hablar de lógica y/o esferas sociales autónomas. La noción de una sola lógica determinante corre el riesgo de ser reduccionista, algo contrario a la idea de los sistemas complejos, mientras que la noción de múltiples lógicas corre el riesgo de ser dualista. La solución a estas cuestiones ontológicas (el dilema reduccionismo vs. autonomía de las estructuras sociales) en el pensamiento heterárquico es ir más allá de la oposición binaria monismo/dualismo y hablar de un materialismo emergentista que implica múltiples procesos imbricados en diferentes niveles estructurales dentro de una sola realidad material histórica (que incluye lo simbólico/ideológico como parte de la realidad material). Las heterarquías conservan el uso de la noción de «lógica» sólo con propósitos analíticos con el fin de hacer ciertas diferenciaciones o abstraer ciertos procesos que una vez integrados o imbricados en un proceso histórico concreto adquieren un efecto y un significado estructurales diferenciados. El pensamiento heterárquico es un lenguaje para lo que Immanuel Wallerstein llama una nueva forma de pensamiento que pueda romper con las ciencias sociales liberales del siglo XIX y centrarse en sistemas históricos complejos (Grosfoguel, s/a, p.17).

Las formas de alfabetismos y letramientos han de atender a la heterogeneidad histórico-estructural de la diversidad de comunidades de prácticas que ingresan y se legitiman al interior de las estructuras formales o no, de escolarización. Pensar en las claves de configuración de una praxis letrada pluriversal y de carácter decolonial sugiere atender a dos aspectos significativos, tales como, la creación de un lenguaje crítico contingente y la cristalización de una pragmática epistemológica y política que emerja desde la imbricación de los planteamientos de la transmodernidad y la socialización del poder, en tanto poderoso dispositivo analítico e intervencionista para pensar la diversidad de las formas mediación pedagógica requeridas por cada evento de alfabetización.

Ingredientes para una descolonización epistemológica de las prácticas letradas: ¿de qué nos desconectamos?

Si la educación inclusiva trabaja sobre problemas y no sobre disciplinas, requiere de la consolidación de un enfoque flexible y de un dispositivo que fomente la proliferación de formas y perspectivas alterativas que nos permitan practicar y experimentar el pensamiento educativo. Al consolidar un ensamblaje contra-epistémico-político que no solo involucra los problemas del logos cultural y pedagógico, performa sus tecnologías de regeneración en las estructuras de participación escolar y ciudadanas. No solo es un cuestionamiento a la matriz cultural que sostiene las prácticas letradas impulsadas por la tradición occidentalocéntrica. Para alcanzar tal propósito es necesario evitar las prácticas de corte pseudo-heurísticas construidas desde la ignorancia sancionada que imponen una visión y rostricidad de la inclusión a partir de lo especial devenida en una figuración post-especial, que imagina y proyecta el sentido, alcance y función de lo inclusivo a partir de lo especial. Si bien, lo especial es una forma de lo inclusivo, lo inclusivo no es una forma de lo

especial. Esta política de producción del conocimiento restringe la creación de herramientas para acabar y/o solucionar este fallo fundacional.

Tal sistema cognitivo constituye una decisión desafortunada, es signo de relaciones interiores, lo que conduce a la reproducción de sistemas de producción analíticos hereditarios. Hasta aquí, la educación inclusiva puede ser significada y definida como un proyecto político normativo de continuidad del capitalismo. Estos problemas no tienen un fin claro hasta que no sea desestabilizada la matriz de producción intelectual y cultural que avala dicho campo de argumentación que insiste en tomar distancia de la tradición occidental-eurocéntrica hegemónica implicada en el estudio de los letramientos y de una práctica de inclusión que no es inclusiva.

Asumir una posición de descolonización epistémica para comprender el tipo de conocimiento que fundamenta el estudio de las prácticas letradas, se interesa por refutar un corpus de supuestos epistemológicos ratificados por la cultura letrada hegemónica occidental. Coincidiendo con Walsh (2007), es necesario re-pensar sus ensamblajes desde una modalidad contra-epistemológica que cuestione, indague y reflexione sobre otras formas de producción del conocimiento, mayoritariamente, de ámbitos extra-científicos. Esta operación involucra, en parte, la recuperación de los agenciamientos culturales, letrados, literarios, lectores y escriturales que manifiestan diversas colectividades culturales albergadas bajo el significante de la subalternidad, incluso, impulsado por diversos movimientos críticos contemporáneos, entre los que ocupan un lugar destacado las luchas antirracistas, feministas, post-coloniales, interculturales, queer, interseccionales, etc. Coincidiendo con Leff (2008), interesa deconstruir el pasado para poder pensar otros marcos de pensamiento, por fuera y más allá de las denominadas teorías monolíticas y monoculturales que afectan al estudio de los procesos didácticos de alfabetización.

La descolonización epistémica de las prácticas letradas se inscribe en la lógica de valoración y reconversión de las fuerzas culturales y pedagógicas que han sido relegadas al estatus de no-conocimiento literario, lingüístico y escritural legitimado por las estructuras escolarización. Este punto ciego, nos enfrenta a una *des-aurización del logo-centrismo letrado* como forma unívoca de composición de espacios de lectura y eventos de alfabetización. Lo que interesa en esta sección del trabajo, es develar las formas dialógicas que posibilitan una práctica otra en torno a los dilemas de la alfabetización para los sujetos atravesados por la abyección y regulados por la fenomenología pedagógico-cultural del no-ser que, en cierta medida, configuran mecanismos de negación a través de las formas de conocimiento alfabético tradicional.

¿Es posible construir otros entendimientos sobre la lectura que eviten la reproducción de las modalidades de subalternización hegemónicas legitimadas imperceptiblemente por la espacialidad pedagógica convencional? Una respuesta de lo posible consistirá en entender que las formas de leer sancionadas en el mundo de lo escolar se inscriben en el orden del discurso de la modernidad, cuya materialidad expresa un efecto de normativo ciego de carácter acontecimental a favor de identidades encarnadas por el significante de lo post-moderno. Tal como sostiene Walsh (2007, p.104), la modernidad en tanto zona imaginaria

de tensionalidad crítica no es un fenómeno exclusivamente intra-europeo, sino que, una matriz de orden escalar y global, cuyos efectos devienen en un marco en el que

[...] la modernidad/colonialidad entonces sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónicos del proyecto universal del sistema-mundo (a la vez moderno y colonial) y, por el otro, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas de pensamiento y vida que desafían esta hegemonía (Walsh, 2007, p.104).

Si el objetivo es trabajar en torno al concepto-problema³ de la descolonización epistemológica aplicada a la comprensión de las prácticas letradas en clave de justicia social e inclusión, nos sitúa en un plano de interrogación y afectación de la colonialidad del saber. Tal forma de conocer posiciona y legitima al eurocentrismo cultural y pedagógico como la única forma de conocimiento válido, omitiendo un estudio sobre los mecanismos de acceso a la lectura impulsadas por diversos colectivos presentes o no, en la interioridad e intimidad de las estructuras escolares y, mucho menos, las coordenadas de alteridad que determinan su (co)presencia en el mundo. Todos ellos, sujetos de lo post-crítico.

La descolonización cultural y pedagógica se propone interrogar las formas de civilización y civilidad adoptadas por los sistemas de enseñanza de la cultura escrita, en particular, de los eventos de alfabetización. Ciertamente, una proporción significativa de los sujetos educativos han sido (neo)colonizados cognitivamente a través de su experiencia de alfabetización y dispositivos de producción de la subjetividad.

La descolonización epistémica de los letramientos encarna el deseo de pensar desde otras perspectivas los supuestos epistemológicos de la lectura, con el objeto de encontrar un nuevo tipo de conocimiento. ¿Qué tipo de operación analítica y ontológica designa tal empresa? Un primer aspecto a considerar es el tipo de credibilidad que da lugar al conocimiento letrado descolonial, enmarcando su función en lo que el exegeta portugués Boaventura Santos Sousa denomina ‘sociología de las emergencias’⁴, premisa que avala la diversidad epistemológica y persigue “el reconocimiento y la valorización de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales moviéndose así en el campo de las experiencias sociales” (Walsh, 2007, p.107). El punto de contacto es ahora delimitado por uno de los objetivos y propósitos finalísticos de la educación inclusiva: la transformación del saber y la consolidación del dispositivo de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea. Otro de sus propósitos trabaja en torno a la cuestión del rescate del agenciamiento cultural-letrado en zonas multiposicionales de experimentación lectora habitadas por colectivos atravesados por el significante de la subalternidad, interesada en develar las modalidades de apropiación del discurso escrito.

Otro punto de contacto devela una naturaleza trasrelacional y un proyecto de conocimiento en resistencia, lo que deviene en la configuración de una matriz de

³ Coordinada heurística clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva.

⁴ Articulación epistemológica clave en la obra de Boaventura de Sousa Santos, interesada en la apertura de nuevos puntos y perspectivas de análisis, profundiza en la expansión de las experiencias sociales posibles. Trabaja a favor de la producción de futuros posibles. Para ello, el epistemólogo portugués afirma que, “cuanto mayor fuese la multiplicidad y la diversidad de las experiencias disponibles y posibles (conocimientos y agentes), mayor sería la expansión del presente y la contracción del futuro” (Santos, 2009, p.133).

alfabetización otra. Nuevamente, coincide con la figuración epistemológica de la educación inclusiva, al articular su función en torno al principio de relacionalidad –noción que opera en un doble vínculo, en términos de relaciones humanas (coordinadas de alteridad) y en mecanismos de constelación heurística. A su vez, forma parte de los principios epistemológicos de la educación inclusiva que opera en la interconexión en diversas clases de elementos y recursos analítico-metodológicos-. La descolonización epistémica tiene por función liberar los imaginarios y las formas de representación cultural de la actividad letrada.

¿Cómo transitar desde una práctica letrada euro-centrada/occidentalocéntrica a una de carácter inclusiva y coherente con el programa de cambio trazado por la justicia social alterativa? La respuesta a esta pregunta opera en términos de metalogo. Sugiere la cristalización de un dispositivo de trastocación mental, subjetiva y político-cultural de afectación sobre los modos de producción y adquisición del código letrado implantado por el logos, en legitimación de los letramientos legitimados/legibilizados por cada comunidad de práctica. Observo necesario explorar el potencial de los significados construidos por cada colectividad, atendiendo a la singularidad de sus esquemas de conocimientos.

Los sistemas de razonamientos impuestos por el logos reafirman una morfología epistemológica que opera mediante relaciones interiores, también denominados mecanismos de herencias epistémicas de orden normativa y lineal. Otro punto espinoso consiste en la pérdida y omisión de un corpus de sustantivos críticos que nos permitan diferenciar lo propio de lo especial y lo inclusivo, entendiendo que, ambas formas adjetivales constituyen tramas heurísticas diferenciales. De ninguna manera trabajan bajo una heurística direccionada linealmente, tampoco son el resultado de un efecto mimético, como el que consiste en intentar construir el conocimiento de lo inclusivo a partir de lo especial. Necesitamos re-encontrar sus sustantivos críticos para poder poner luz a este halo de oscuridad que afecta a tales prácticas de producción del conocimiento.

Otro efecto dilemático ligado a la comprensión de la educación inclusiva describe un obstáculo de orden morfológico, esto es, de categorías. Es muy común observar que en la configuración de su arquitectura discursiva se abducen una infinidad de conceptos que superficialmente parecen crear condiciones inteligibles a nivel de su contextualismo epistémico, aumentando el tráfico de información y contaminación lingüística. La transposición de conceptos de un campo a otro no es una tarea sencilla. El trabajo con conceptos en su estructura de conocimiento *mainstream*, a la que denomino falsificada –impuesta miméticamente sobre el legado de la educación especial– adopta “conceptos burgueses adaptándoles un adjetivo contra-hegemónicos” (Santos, 2018, p.3), dando continuidad a un espectro de normatividades y a un repertorio de esencialismos-individualismos que erigen su tarea. Por consiguiente, sostendré que, el campo pre-construido o la figuración falsificada⁵ y mixta⁶ de este, se compone de conceptos burgueses

⁵ En mi trabajo epistemológico sobre educación inclusiva aludo a la estructura de conocimiento falsificada al corpus de saberes y sistemas de razonamientos abducidos de la matriz epistémica de la educación especial, derivada en una confusión analítico-metodológica sobre la naturaleza y alcance del campo. Es preciso destacar que, la producción actual impone una nueva rostricidad a partir de un objeto específico de la inclusión como es la educación especial, limitando el alcance, sentido y función de su saber. Lo especial es una forma de inclusión, la inclusión no es una forma de lo especial. La operación en esta estructura sigue una lógica lineal y monológica.

afectados agregativamente por la partícula de lo contra-hegemónico, confirmando la presencia del individualismo liberal, esto es, conceptos y perspectivas antagónicas que conviven generando una imagen dialéctica del fenómeno. El funcionamiento colonial esconde múltiples paradojas. A objeto de develar estas tensiones recurriré a la fertilidad del concepto *benjaminiano* de ‘imágenes dialécticas’.

¿Imágenes dialécticas? La imagen dialéctica que construye el discurso hegemónico de inclusión se funda en una operación resemantizadora de viejos conceptos que nos dejan en el mismo estado de la realidad. Observo con mayor fertilidad recurrir a la noción propuesta por Adorno (1981), denominada ‘conceptos llaves’. Antes de profundizar en torno a este concepto, quisiera develar que las formas ontológicas y epistemológicas de lo especial y, consecuentemente, su error instituido en términos de *figuración post-especial*⁶ –*impone una heurística bidireccional*–, así como, un conjunto de coordenadas completamente diferentes a las desprendidas de la naturaleza de lo inclusivo. En ambos casos, ninguna de ellas está clara producto de un singular bloqueo cognitivo.

Las *categorías llaves*, por su parte, desempeñan un papel crucial, son aquellas que abren la realidad y al mismo tiempo la ordenan. Su función puede asemejarse a un dispositivo que fuerza del pensamiento, lo cierto es que, no todas funcionan en términos de apertura de la realidad, ni tampoco, en el orden de categorías clasificatorias. Su función toma distancia de las categorías tradicionales de orden reduccionista para pensar la inclusión, cuyos componentes semiológicos tienden a confundir aún más la extraña relación entre lo especial y lo inclusivo; formas adjetivales que únicamente encuentran su relación bajo las imágenes que proyectan, puesto su fuerza heurística opera en direcciones completamente diferentes. Son formas mórficas que contribuyen a su dislocación sobre sí misma.

Las categorías llave en el contexto de la educación inclusiva son aquellas que diversifican su estructura de conocimiento, favorecen su indisciplina, trabajan bajo la máxima de Zemelman (1989), algo “*dado-dándose-por-dar*”. Son conceptos que iluminan críticamente aspectos de su propia estructura de conocimiento. Pensemos ahora, en torno a estas categorías. Gran parte de estas categorías se afectan mutuamente resultando de la modificación de ambas, muchos de ellos, develan la presencia de una realidad contradictoria, un terreno intensamente incesante. Cada uno de ellos se encuentra interrelacionados: los conceptos ofrecen una imagen del objeto, proceden de forma diferente a los entendimientos convencionales, permiten que cada uno de ellos opere en términos de imágenes.

⁶ La estructura de conocimiento mixta describe una espacialidad intelectual que viaja por diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios, tomando aportes de diversas geografías del saber. Es mixta, puesto que, es el resultado de complejas prácticas entrecruzadas de corrientes de pensamiento, formas metodológicas, instrumentos conceptuales, etc. Cada uno de ellos, continúa funcionando como de costumbre en sus contextualismos epistémicos, no son rearticulados, ni traducidos, solo expresan un funcionamiento semejante al orden de lo paratáctico. Es un espacio en el que cada uno de los es superpuesto, es atravesado por el movimiento incesante, pero no logra ser transponible, ni reticulada, ni traducido, restringiendo su capacidad de producir otras lógicas de sentido.

⁷ La figuración post-especial es una metáfora analítico-metodológica explicada por Ocampo (2019) para describir la matriz monológica y mono-céntrica que sostiene y explica el hecho fundacional de lo inclusivo en la matriz de lo especial. Impone de esta forma, uno de sus fallos epistémico-fundacionales.

Tomando de la obra de Boaventura de Sousa Santos la noción de *preguntas fuertes*, sostendré que, la descolonización epistemológica de las prácticas letradas y su impacto en la configuración de los circuitos de lectura en el marco de la inclusión, la interculturalidad y la justicia educativa, inscribe su función en torno a un complejo programa de cambio. Su articulación puede ser descrita en términos de un horizonte de posibilidades que irrumpe con nuevas maneras de decir, sentir y experimentar el acto y la textura de la lectura. ¿Estas fuerzas programáticas devenidas en un poderoso programa de cambio, constituyen performativos afortunados?, de ser así, ¿qué características demuestran? El estudio de las prácticas letradas en este contexto trabaja a favor de las demandas, presiones, fortalezas y tensiones de una multiplicidad de universos culturales, omitidos, marginados y no siempre bien valorados en la intimidad de la gramática escolar, refiero a un orden de problemas imbricados en torno a las fuerzas del feminismo, los derechos humanos, el anti-racismo, etc. El problema, a mi modo de ver, es que gran parte, sin decir todas estas formas, están articuladas por una trama eurocéntrica que condiciona su función. Refiero a sus expresiones *mainstream*.

Actualmente, cada una de estas luchas y discursos ocupan un lugar central en las estructuras académicas y sociales, muchos de sus usos se hacen exclusivamente para funcionar al interior de las estructuras académicas y sociales. En lo que respecta al mundo escolar, discursivamente ocupan un lugar central, cuya traducción práctica no ha sabido impactar estratégicamente en las diversas matrices de participación, ni mucho menos, redefinir las coordenadas de alteridad que cada uno de ellos entraña. Todo ello, reafirma un conjunto de obstáculos ideológicos, epistemológicos, metodológicos, morfológicos y ontológicos. En suma, los problemas fundamentales de la educación inclusiva.

Los dilemas de constitución que enfrentan las prácticas letradas en el marco de la inclusión y la justicia educativa son de orden político, mórfico y epistémico-óntico. La descolonización epistémica actúa como una fuerza que plantea una nueva visión del mundo, de la historia y de los sistemas de funcionamiento de las prácticas letradas. ¿Cuál es la lucha política que construyen estas prácticas para reducir la opresión, la dominación y la exclusión, preferentemente?, ¿cómo estás amplían el campo político? Si bien, su orgánica se propone liberarlas de los tentáculos del pensamiento abismal, noción que en Sousa (2010),

[...] opera por la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles, olvidados o peligrosos (los que quedan del otro lado de la línea). Así, la realidad social es dividida en dos universos, el universo de este lado de la línea y el universo del otro lado de la línea. La división es tal que, el otro lado de la línea desaparece como realidad, se convierte en no existente. El pensamiento abismal sigue vigente hoy en día, mucho tiempo después del fin del colonialismo político (p.8).

Tal campo de indagación, sugiere una crítica radical a las formas imperialistas, colonialistas y capitalistas hegemónicas y sub-alternas que participan en la producción cultural; las fuerzas de la inclusión y la justicia se encuentran alojadas en el centro crítico de esta, lo que supone una dificultad para imaginar el término de las operaciones del poder –formatos del poder (Ocampo, 2017)–, cada una de ellas constituyen una gramática social muy amplia que

atraviesa diversas clases de subjetividades y sus dispositivos de producción, formas de relacionamiento y las regulaciones del espacio público, político, pedagógico y cultural, etc. Cada una de estas presiones reafirman lo que he venido afirmando hace bastante tiempo, en el campo de estudio de la educación inclusiva, puesto que, en este, confluyen y conviven diversos tiempos y problemas temporales, lo que es ejemplificado a través de la presencia de problemas modernistas tales como la igualdad, la libertad, la equidad, etc. Tensiones que a su ritmo permanecen altamente vigentes en nuestro tiempo. A cada una de ellas, disfruto más denominándolas ‘luchas palimpsésticas’.

La epistemología de la educación inclusiva construida por Ocampo (2017), es un proyecto político y contra-teórico, ámbitos analíticos que imbricados –cuando esto se entiende por separado, nos encontramos en presencia de un marco epistémico normativo y hegemónico, lo que constituye las regulaciones de las formas de educacionismo epistémico eurocentrado–, promueve un sentido crítico que se encuentra íntimamente preocupado por las relaciones de poder –un poder que es desigual–, ello, reclama la construcción de un nuevo sentido común que evite naturalizar la multiplicidad de formas de injusticias.

La inclusión inaugura nuevas formas de politización, ¿cómo hacer formulación política atendiendo a las coordenadas del encuadre cultural que debe intervenir? Su discurso *mainstream* le expresa al mundo con un halo de significantes vacíos, reafirmando una política de ingenuidad para pensar formas otras, alterativas y creativas para educar, existir y convivir, etc. Sus patologías configurantes son incapaces de imaginar una inclusión real y auténtica, asumen el agotamiento de la fuerza travestizante de lo especial con lo inclusivo, pero, son incapaces de articular en plenitud el campo de trabajo de lo inclusivo en tanto figuración performativa e intensamente alterativo-creativa de la realidad. Desde lo especial no hay capacidad para reinventar y desde lo inclusivo insiste en la capacidad de imaginar un futuro desde lógicas otras de creación.

¿Liberar al abyecto epistemológico? Me interesa discutir con motivo de esta intervención, que el sujeto de investigación ratificado por la extraña política de educación inclusiva no converge en torno a la noción de sujeto, sino que, es representado como *abyecto epistemológico*, no sujeto epistemológico. La epistemología de la educación inclusiva es un intento por crear condiciones para representar el mundo como nuestro. A tal efecto, extraigo de la obra de Guattari (2013), la noción de *mundo-de-posibles*, argumento que posibilita pensar al mundo y a cada colectividad como parte de este, para colocar en acción la transformación. Otro problema que enfrentan las prácticas educativas a través de la justicia y la inclusión es que consolidan un conjunto de ideas revolucionarias en la intimidad de una gramática y espacialidad pedagógica reaccionaria.

Quisiera recuperar un planteamiento que ofrecí en el texto introductorio de esta obra, al interpelar el par dialéctico ‘incluido/excluido’, lo que desde mi posición me parece que fabrica una analítica ciega en el estudio de las formas de desigualdad, dialéctica que no logra comprender las articulaciones profundas de los ejes de poder, desigualdades e ignorancias sancionadas. En su reemplazo, propongo una metáfora de desigualdad desde el enfoque relacional del derecho a la lectura, construcción que entrega pistas significativas para construir políticas públicas en esta materia. La inclusión demuestra un automatismo

estrechamente vinculado a las formas hegemónicas del mercado. Es necesario crear un pensamiento político que sea capaz de dar fuerza a sus ideas en las estructuras del mundo contemporáneo.

La epistemología de la educación inclusiva no pretende convertirse en una teoría general, sino más bien, en demostrar las limitaciones del pensamiento para reconstruir este proceso. Es una contra-argumentación; algo que desaprende. Sus esfuerzos teóricos van en búsqueda de formas alterativas de un amplio espectro de normatividades teóricas imbricadas en gran parte de las propuestas sobre transformación educativa. En esta figuración heurística, se apela por la complementariedad más que luchar por la igualdad, se interesa por evitar/liberar las formas de polarización de determinadas categorías. La lucha por la inclusión y la justicia interesa a todo el mundo, no solo a colectividades erróneamente designados como abyectos ontológicos. La inclusión se encuentra en todas partes, es una compleja filosofía de la praxis. Para contrarrestar el gran núcleo de efectos desbastadores necesitamos esforzarnos por ser más imaginativos y creativos; trabaja en torno a formas alterativas de la realidad, creando otras posibilidades a partir de otras formas de pensamiento. Necesitamos con urgencia una pragmática epistemológica de la educación inclusiva.

¿Cuáles son las herramientas teóricas que hacen justicia a la construcción de otros modos intelectuales para significar la tarea de la lectura y, específicamente, de las prácticas letradas? Un primer aspecto, consistirá en reconocer que siempre trabajamos con armas teóricas del pasado, en esta misma sintonía Hall (2011), en el libro “Teorías sin disciplina”, explica que, siempre trabajamos detrás del paradigma, es decir, las teorías cuando se vuelven de acceso a la población ya no son capaces, en su totalidad, de contrarrestar su cuerpo de fenómenos que se proponen resolver. ¿Cómo resolver esto? Una posible respuesta asume el reto recuperar la trama analítica y metodológica de la exterioridad, cuya fuerza heurística promueve la incorporación de lo que está afuera del adentro normalizador. Tarea álgida ya que las políticas de construcción del conocimiento son estructuradas desde relaciones hereditarias o internas, lo que requiere de la cristalización de una política intelectual contra-argumentativa y contra-discursiva.

La inclusión se convierte en una *zona liberada* –formas de vivir y existir no capitalista, no institucionales–, espacialidad fuera-de-serie, donde poder vivir, experimentar y sentir de otra manera, coherente con los principios de la revolución molecular. La inclusión es un signo de imaginación del futuro. El sentido transformador de la inclusión en la interioridad de las instituciones se alinea con la idea de Santos (2009), denominada *lucha re-figurativa*, esto es, tomar el poder para transformar el poder con el que convivimos.

Hasta aquí quisiera afirmar que, la inclusión que tenemos no es el todo incluyente. Por ello, hay que volver incluyente la inclusión, una inclusión que derrote a la opresión, a la exclusión, a la indiferencia colectiva y, no al contrario, sea esta derrota por dichas patologías sociales endémicas del sistema-mundo. Es una empresa de deliberación política y descolonizadora de las formas coloniales de relacionamiento, justicia, subjetividad y existencia.

Armas de seducción para una descolonización epistémica y pragmática de los letramientos

Discutir en torno a las coordenadas e ingredientes críticos que apoyan la descolonización y la creación de una nueva pragmática epistemológica en torno a la multiplicidad de eventos de alfabetización, exige discutir, en torno al menos, trece ingredientes para alcanzar tal empresa.

- *Primer ingrediente: las prácticas letradas vigentes en los sistemas educativos son una extensión regenerativa del colonialismo y el eurocentrismo. Liberar la práctica de enseñanza del pensamiento abismal.*
- *Segundo ingrediente: el sentido de diferencialidad específica entre teoría y praxis. Por una filosofía de la praxis.*
- *Tercer ingrediente: configurar un dispositivo de intermediación analítica entre la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Hacia un acontecimiento de justicialidad epistémica.*
- *Cuarto ingrediente: trabajar a favor de las manifestaciones culturales de los oprimidos. La potencia heurística y política del no-ser.*
- *Quinto ingrediente: saberes e ignorancias en torno a los mecanismos de apropiación cultural. Una ecología de saberes para una práctica letrada heterológica y abyecta.*
- *Sexto ingrediente: comprender la mecánica de funcionamiento interna de los formatos del poder. Performativo y regenerativo.*
- *Séptimo ingrediente: las categorías empleadas resultan insuficientes para analizar las prácticas letradas a la luz de las demandas de la educación inclusiva.*
- *Octavo ingrediente: dar cuenta de los obstáculos ideológicos implicados en la configuración de las prácticas letradas en torno a lo inclusivo y lo justo educativamente.*
- *Noveno ingrediente: hacia una figuración heterológica para una mediación pedagógica transformacional.*
- *Décimo ingrediente: el problema ontológico de los grupos sociales o las diferencias como factor de ausencia de reciprocidad.*
- *Décimo primer ingrediente: la lectura no es solo una práctica informacional, sino un dispositivo relacional y micropráctico.*
- *Décimo segundo ingrediente: la imperceptibilidad en los marcos de valores que fundan la tarea lectora y las prácticas letradas. La asimilación de la cultura dominante.*
- *Décimo tercer ingrediente: definir los problemas de acceso a la lectura y sus injusticias como dominación y opresión.*

Hacia una pragmática epistemológica en materia de derecho a la lectura

El fundamento que inaugura la construcción de una pragmática epistemológica en materia de derecho a la lectura y, especialmente, en educación inclusiva, responde a la experiencia vital de los oprimidos, examina el papel de las intervenciones concretas a través de la noción de proliferación de las alternativas propuesta por Feyerabend (1981, 1986). Uno de los problemas más evidentes que enfrentan las propuestas de aseguramiento del derecho a la educación observan un marcado carácter tecnológico, traducidos en debilidades de concreción pragmáticas. Lo tecnológico de sus planteamientos fundamenta su campo de actividad a través de un conjunto de propuestas que emergen por vía de la ausencia del empiricismo, imponen un conocimiento pre-reflexivo para fundamentar su actividad. Las obstrucciones del derecho a la cultura, a las artes y a la educación, carecen de una pragmática capaz de resolver sus dilemas definitorios.

En este apartado, aunque, brevemente, me propongo examinar los dispositivos de configuración que fomentan la enunciación de una pragmática epistemológica para resolver los problemas de la alfabetización en la zona del no-ser. Antes de ofrecer cualquier tipo de razonamiento, quisiera efectuar una advertencia. La obturación que enfrenta el estudio de las formas condicionales requeridas por el derecho a la educación y a la lectura organiza su arquitectura a partir de prácticas y sistemas de razonamientos que impiden su intervención en el mundo. Consecuencia de ello, es una arquitectura de orden normativo, ignorante y ciego para resolver los problemas que enfrenta la educación a través de la justicia, la inclusión y la cristalización de oportunidades centradas en las demandas de cada comunidad. Debido al efecto normativo y ciego es que la pragmática de la inclusión y la justicia actualmente no logra destrabar el conjunto de códigos de ordenación que regulan la zona imaginaria del no-ser, necesita entender la experiencia material y subjetiva de los oprimidos, su insistencia va más allá de la regulación cognitiva proporcionada por las epistemologías de las causas, sus coordenadas de trabajo acontecen en la comprensión de las consecuencias.

Un aspecto que he venido denunciando hace varios años, consiste en poner de manifiesto el conflicto que existe entre las prácticas de saberes que son empleadas por la trama discursiva y el orden de producción, develando un efecto heurístico restrictivo e ignorante, cuya figuración puede ser descrita en términos de metáfora –explicación empleada por diversos colectivos con diferentes modalidades de focalización–. La educación inclusiva al concebirse como un proyecto de conocimiento en resistencia se encuentra preocupada por las epistemologías de las consecuencias que afectan a una amplia multiplicidad de sujetos y comunidades de práctica. Trabaja a favor de la revalorización de las intervenciones concretas, situadas y contextuales –efecto de complejidad según las demandas de cada colectividad–. Para Santos (2010), “más que subscribirse a una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento” (p.38).

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva que propongo es, en sí misma, un dispositivo de intervención alterativa de afectación a la diversidad de estructuras

constitutivas del sistema-mundo contemporáneo. Es una matriz de participación cuya figuración cognitiva “garantice el mayor nivel de participación a los grupos sociales involucrados en su diseño, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (Santos, 2010, p.39). Es una práctica atenta a los riesgos de abducción de cualquier sistema de razonamiento para explorar los dilemas ligados al aseguramiento del derecho a la lectura, cuyas articulaciones operan bajo el principio heurístico de precaución, esto es, observar los estilos de aleaciones resultantes de diversas clases de recursos analíticos, metodológicos y conceptuales que ensamblan tal campo de argumentación. Esta concepción pragmática pretende interrogar los efectos de superioridad abstracta que regulan el campo de funcionamiento de las prácticas de alfabetización destinadas a responder a los problemas de los oprimidos. Un aspecto analítico crucial consistirá en definir la injusticia en términos de opresión y dominación.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva y del derecho a la lectura observa que,

[...] el conocimiento se obtiene por una multiplicidad de perspectivas en vez de la aplicación determinada de una ideología preferida. Y nos damos cuenta de que la proliferación (proliferation) tiene que reforzarse con agentes no científicos cuyo poder es suficiente para superar las instituciones científicas más poderosas (Feyerabend 1993, p.37),

cuyo propósito consiste en develar las insuficiencias heurísticas, metodológicas y conceptuales devenidas en insuficiencias didácticas y mediacionales implicadas en el ejercicio pedagógico de alfabetización producto de las limitaciones del paradigma letrado legado por la modernidad. El estudio de los sistemas de letramientos devela una obstrucción de profundidad cognitiva en la regulación de sus diseños de enseñanza. En este punto, cabría mencionar que, si la educación inclusiva trabaja a favor de la creación de sistemas de enseñanza centrados en la multiplicidad de singularidades y de formas condicionales de justicia, tal propósito se ve obstruido producto de que, la razón que erige dichos planteamientos, queda regulada a partir de las tecnologías de la modernidad cuya figuración beneficia a los sujetos producidos por la zona del ser y continúa oprimiendo a los de la zona del no-ser. El reto que enfrenta la educación inclusiva consiste en consolidar una pragmática epistemológica que responda a los intereses, necesidades y motivaciones de las comunidades atravesadas por la zona del no-ser.

Las formas de enseñanza y mediación de la lectura han de responder a la diversidad inagotable que estructura la experiencia de los lectores, a través de diseños didácticos imbricados con la diversidad sociocultural del mundo. Es, este punto, el que amerita atender a los efectos de proliferación de teorías que nos permitan destrabar los problemas convergentes en la zona del no-ser en materia de participación y apropiación cultural y letrada. Observo necesario develar las coordenadas de configuración de la cultura letrada producida por colectividades que habitan en dicha espacialidad. Se trata de construir una alternativa letrada singularizante, superando el efecto de reproducción de los sistemas pedagógicos alterativos que cierran sus beneficios sobre sí mismos, es la insistencia por “una contraepistemología, parece asumir ahora un rol de fundamentación, es decir, de dar

“consistencia epistemológica” desde el pluralismo: contra la monocultura de la ciencia, se propone la proliferación de alternativas” (Aguirre-García, 2018, p.3).

¿De qué depende la proliferación de otros sistemas de argumentación? La profundidad que habita en la interrogante ofrece un primer llamamiento en torno a la creación otra práctica cognitiva, pues, uno de los dilemas fundamentales que atraviesan las prácticas letradas y estructuran sus modalidades de apropiación en la escena escolar, son afectados por saberes y vocabularios que impiden determinadas modalidades y estrategias de intervención. La práctica cognitiva que sustenta y da legitimidad al orden del discurso de la inclusión y los letramientos/alfabetismos se traiciona en sus propias categorías y planteamientos, puesto que, no posee una comprensión sobre las coordenadas de problematización de los sujetos educativos de la zona del no-ser, erige una práctica cognitiva de carácter monocéntrica y monocultural. El criterio pragmático de la enseñanza de la educación inclusiva y de la lectura es precedido por un efecto-de-legibilidad devenido en un efecto-de-sujeto, estas tensionalidades son claves en la estructuración de lo que denomino didáctica de la subalternidad.

La epistemología de la educación inclusiva planteada por Ocampo (2017), se convierte en una teoría del desacuerdo educativo, asume que el conocimiento educativo es incompleto, inquieto y permanente en búsqueda,

[...] un pensamiento no condicionado por un sistema teórico, sino desafiado por las posibilidades más amplias de la mente humana (que es no solo lógica sino también fantástica e imaginativa). Es, justamente, esta tozudez, legitimada en la condición de consistencia, la que exige que haya un compromiso político en la instauración del pluralismo metodológico (Aguirre-García, 2018, p.8).

Un programa de cambio impulsado a través de la racionalidad de la inclusión analiza los dispositivos de aleación que se equiparan paradójicamente con las articulaciones propias del poder, específicamente, determinan cuáles son los significantes que bordean las figuraciones de la vulnerabilidad y que entran en este singular campo de tensiones. Un aspecto crucial, consistirá en reconocer que, la estructura ontológica de la vulnerabilidad que ratifica el discurso de la educación inclusiva, se articula en torno a un corpus de estructuras de diferenciación legitimadas a través del problema ontológico de los grupos sociales. 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 afectación de todos los ciudadanos (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 relacionalmente 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 que afectan la experiencia de y entre diversos grupos.

La inclusión se aprende en la micropraxis, es descrita, mediante la metáfora del ‘trabajo para la casa’, es una tarea que uno se asigna a sí mismo, es una toma de conciencia, una deformación de nuestra auto-conciencia. Nos invita, tal como señala Ahmed (2007), a

aprender acerca de nuestro malestar en el mundo, sobre nuestras intenciones de cambio, producción del deseo y experiencias de vida. El *trabajo para la casa*, es una analogía próxima a la noción de intimidad crítica (Bal, 2009) e intimidad reflexiva (Ocampo, 2020), en proyección con el archivo de imágenes de nuestra biografía.

Teoría del punto de vista y agenciamiento letrado

El espacio pedagógico de alfabetización se convierte en una red de multiposicionalidades, es el resultado de complejas relaciones sociales y culturales. Toda matriz de alfabetización es siempre una zona material e intersubjetiva que habilita determinados territorios psíquicos. Me interesa orquestar una crítica a los dispositivos de producción del conocimiento letrado que impacta en el funcionamiento de su objeto, método y sujeto al que benefician. La indagación sobre los territorios psíquicos de la alfabetización demanda la aplicación de la teoría del punto de vista, modalidad analítica que posibilita comprender cómo es representada cada modalidad de alfabetización fuera de sus marcos habituales de análisis. El beneficio analítico de la teoría de la experiencia personal traduce sistemáticamente un conjunto de verdades discursivas y prácticas subjetivas en torno a las modalidades de inmersión y participación de la cultura letrada.

¿Qué implica entender las prácticas letradas fuera de los marcos habituales que definen su función, sentido y alcance? Un argumento significativo consiste en comprender cómo las concepciones y prácticas de alfabetización articuladas en la zona del ser, espacialidad imaginaria que perjudica a toda forma de letramiento que escapen a dicha gramática, les atribuyen cargas interpretativas que restan autoridad epistémica a sus modalidades de mediación pedagógicas. Sus modalidades de producción teórica, a su vez, inferiorizan sus matrices de culturización, en cierta medida, parte del conocimiento letrado legitimado por los sistemas educativos producen un marco explicativo que no favorece a las modalidades de producción cultural de personas en posiciones subordinadas. En este punto, cabría relevar el papel epistemológico que desempeñan los marcos de funcionamiento de la cultura letrada, en explicar cómo la cultura sitúa en diversos planos y posiciones a los lectores. Necesitamos configurar un conocimiento letrado que refleje las particularidades de sus conocedores, es decir, sus sujetos y agentes de alfabetización.

Entender cómo la lectura sitúa a sus usuarios en determinadas posiciones de desigualdad, informa acerca de los problemas fundamentales de orden material y subjetivo imbricados en su estudio. En este punto, es clave la autoridad epistémica para entender de qué manera esto repercute en la distribución del conocimiento, esto es clave para develar las injusticias epistémicas que sustentan el desarrollo de las prácticas letradas, el conocimiento central de los eventos letrados presupone un conocimiento que es regulado por el código de ordenación de la zona del ser, acción que niega la autoridad epistémica de las colectividades subalternizadas presentes en las espacialidades escolares. Propone una transposición que consolida una operación transfronteriza que transite desde “investigar la dependencia del conocimiento proposicional al conocimiento de las personas” (Diop, 2014, p.3). En efecto,

[...] esto requiere una reflexión sobre las formas en que las diferencias de poder, interés y situación social entre los antropólogos y sus informantes influyen en el

testimonio de su interpretación. Las epistemólogas feministas cuestionan los modelos de testimonio como transparentes y unidireccionales, destacando las características dialógicas, estratégicas y empáticas del testimonio (Diop, 2014, p.7).

La autoridad epistémica siempre reside en la zona del ser, desde aquí surgen los eventos de alfabetización, son estos quienes se otorgan autoridad epistémica a sí mismo, cuya gramática oculta a los subordinados en elementos semiológicos y explicaciones que refuerzan estereotipos de incompetencia. En este punto, cabría relevar un conjunto de agenciamientos y metodologías de ruptura. Los marcadores de autoridad epistémica se materializan a través de la acumulación del estigma, esta autoridad colinda con una justicia testimonial aunada a un problema más grave incrustado en los círculos de operación de las prácticas letradas que obedece a los problemas de la injusticia hermenéutica, este punto es crucial para entender la matriz de dominación. La

[...] *injusticia hermenéutica* ocurre cuando los recursos interpretativos disponibles para una comunidad hacen que las experiencias de una persona sean ininteligibles o malentendidas, debido a la marginación epistémica de esa persona o miembros de su grupo social por la participación en prácticas de creación de significado” (Diop, 2014, p.15).

Sobre este particular, insiste Pohlhaus (2011), para quien “tal ignorancia puede ser deliberada, lo que lleva a *injusticia contributiva*, un mantenimiento intencional de recursos hermenéuticos inadecuados que obstruye perjudicialmente la absorción de recursos que los oprimidos han desarrollado para dar sentido a su experiencia (Dotson 2012)” (Diop, 2014, p.9).

Un aspecto clave en los Nuevos Estudios de Literacidad, consiste en relevar el papel de los conocimientos situados, opción analítico-metodológica que comprende la multiplicidad de eventos de alfabetización o tramas de alfabetismos de acuerdo con la diversidad de matrices que los definen. Cada evento de alfabetización expresa una orgánica que comparte y ratifica la propuesta explicitada por Diop (2014), cuya morfología queda compuesta por:

[...] (1) *Realización*. Las personas experimentan el mundo usando sus cuerpos, que tienen constituciones diferentes y están ubicadas de manera diferente en el espacio y el tiempo. (2) *Conocimiento en primera persona vs. tercera persona*. Los individuos tienen acceso en primera persona a algunos de sus propios estados corporales y mentales, y un conocimiento sobre sí mismos, que difiere del conocimiento de una tercera persona sobre ellos. (3) *Emociones, actitudes, intereses y valores*. Las personas a menudo representan objetos en relación con sus emociones, actitudes e intereses, que difieren de cómo otros representan estos objetos. Un ladrón representa una cerradura como un obstáculo frustrante, mientras que su propietario representa la cerradura como una fuente de seguridad reconfortante. (4) *Conocimiento personal de los demás*. Debido a que las personas se comportan de manera diferente hacia los demás, y otros interpretan su comportamiento de manera diferente, dependiendo de sus relaciones personales, lo que otros saben de ellos depende de estas relaciones. (5) *Know-how*. Las personas tienen habilidades diferentes, que también pueden ser una fuente de conocimiento proposicional diferente. (6) *Estilos cognitivos*. Las personas tienen diferentes estilos de investigación y representación (por ejemplo, prefieren el agrupamiento o la división). (7) *Antecedentes de creencias y cosmovisiones*. Las personas forman diferentes creencias sobre un objeto, en virtud de diferentes

creencias de fondo. Tales diferencias pueden llevar a un paciente a interpretar sus síntomas como signos de un ataque cardíaco, mientras que su médico diagnostica la acidez estomacal. Las diferencias en las cosmovisiones metafísicas o políticas globales también pueden generar diferentes creencias sobre detalles en una escala más amplia. (8) *Relaciones con otros investigadores*. Las personas pueden tener diferentes relaciones epistémicas con otros investigadores, por ejemplo, como informantes, asistentes, estudiantes, lo que afecta su acceso a la información y su capacidad de transmitir sus creencias a los demás (Diop, 2014, p.17).

Uno de los dilemas definitorios cruciales que enfrenta el desarrollo de las prácticas letradas consiste en la articulación de una trama epistemológica de la ignorancia o al decir de Santos (2009), una práctica cognitiva de la ignorancia. Ambas concepciones se fundamentan en una concepción analítica de los agentes ausentes. El carácter ignorante e indolente de la investigación de las prácticas letradas entiende que

[...] a veces se debe a la segregación de los conocedores situados, lo que impide que se difundan los conocimientos o las comprensiones de los grupos subordinados (Margonis 2007). Los miembros de grupos subordinados pueden tener intereses estratégicos en ocultar el conocimiento sobre ellos mismos a los grupos dominantes (Bailey 2007). Lo más importante, los grupos dominantes tienen interés en evitar la verdad sobre sus propias injusticias (Mills, 2007, p.97).

El tránsito desde una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión en materia de derecho a la lectura entraña una obstrucción en los límites de representación. La ceguera para Santos (2009), se encuentra determinada por singulares mecanismos de distorsión de la actividad cognitiva, síntoma de algo más profundo, obstrucciones en el código de regulación/emancipación legitimado por la zona del ser, figuración imaginaria que impone las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto, devenidas en la imposición de una forma reguladora de la alfabetización para dar continuidad a las estructuras de segregación, exclusión, subalternidad y experiencia cultural en determinadas partituras del sistema-mundo. Las prácticas educativas incluso los significantes de la justicia y la inclusión están adecuadas a la imaginación reguladora de la zona del ser. Hasta aquí, la praxis educativa constituye una estructura de regulación inserta dentro de una gran estructura de exclusión con grados diferenciales de afectación sobre los agentes y sus acciones. Los agentes contruidos por los mecanismos de alfabetización modernistas son entendidos como abyectos de conocimiento, en esta gramática pedagógica sus experiencias y expectativas no tienen cabida. Esta comprensión de los procesos educativos impone

[...] una imagen construida 1] por la determinación de la relevancia en muy pequeña escala, combinada con una perspectiva de visión única, en que el espectador significativa tiene una importancia exagerada; 2] por una resolución grosera de la identificación, basada en un desequilibrio entre métodos de detección y las teorías de reconocimiento (Santos, 2009, p.85).

La tarea que enfrenta la investigación sobre prácticas letradas asume el reto de transformar la matriz de conocimiento-emancipación que sustenta dichas cargas epistémicas y ontológicas, por un saber pertinente a cada comunidad de práctica y sus mecanismos de alfabetización para estar en el mundo y constituirse en ciudadanos activo-intervencionistas del orden-dado. La investigación sobre prácticas letradas al proponerse trabajar sobre la liberación de las condiciones materiales e intersubjetivas que afectan a los lectores y sus

prácticas de alfabetización ha de puntualizar sobre las condiciones de interpretación y evaluación de sus sistemas de razonamientos. De acuerdo con Santos (2009),

[...] es mediante la interpretación y la evaluación como nuestros objetos de investigación se integran en contextos más amplios de política y de la cultura, en que ocurren las transformaciones sociales garantizadas por la ciencia. Tal integración es posibilitada por el establecimiento de hilos de comunicación entre la acción social y los patrones de formación política y cultural (p.79-80).

Haciendo uso de la categoría de análisis ‘asignatura’ es posible entender las formas de comunicación entre diversos patrones de regulación de las tramas letradas y sus orgánicas en la interioridad de los sistemas educativos y sus beneficios en la vida de las personas. Operación que involucra las formas de comprensión de las tramas de alfabetización de cada comunidad de práctica, las constelaciones de conocimientos que entran en contacto y los propósitos de cada proyecto alfabetizador. El estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva se propone comprender que tipos de conocimientos, estrategias de inmersión en la cultura letrada y otras modalidades de apropiación desafían el canon/código de regulación de la tarea alfabetizadora impulsada por la zona del ser, constituidas en prácticas de ignorancias sancionadas o mecanismos de injusticia cognitivo-cultural-pedagógicas. Estos problemas, en cierta medida, son “el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio. En otras palabras el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un epistemicidio” (Santos, 2009, p.81) o formas de descrédito de determinadas manifestaciones culturales y educativas que al entrar en contacto una se impone sobre otra. Este proceso históricamente ha regulado las articulaciones de operación de los códigos de culturales empleados para lecturar determinados procesos educativos.

Desprendimiento epistemológico, matrices de alfabetización y letramientos otros

La preocupación analítica y pragmática que se inscribe en el orden de la descolonización epistémica sugiere atender a las subjetividades y experiencias fronterizas en materia de lectura, coincidiendo con Mignolo (2003), una de sus primeras tareas críticas consiste en “descolonizar la mente (Thiongo) y el imaginario (Gruzinski), es decir, los conocimientos y el ser” (p.9), lo que coincide con la afirmación de Quijano (1992), “si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento” (p.74). Este trabajo de descolonización puntualiza en la dimensión del ser y del saber, hablamos así, del control de la subjetividad, del conocimiento y de la autoridad, operando de formas entrelazadas que afectan las formas de ver y hacer. La “colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*)” (Mignolo, 2003, p.10). Me interesa destrabar lo que está oprimido en relación al funcionamiento de otras totalidades. Para entender esta matriz de funcionamiento, observo necesario comprender nuestra lógica de inmersión en las relaciones sociales y culturales que estudiamos, articula un “enfoque que cuestiona tanto al productor de conocimiento como a su objeto” (p.80), operación clave para entender el desprendimiento

epistemológico y un mecanismo de traducción de subjetividades y pasiones culturales. Las comunidades culturales se convierten en zonas de tensionalidades crítico-imaginarias.

Nos interesa indagar en los mecanismos de producción cultural que condicionan el funcionamiento de nuestras prácticas letradas, particularmente, “cómo las concepciones y prácticas dominantes de atribución, adquisición y justificación del conocimiento” (Diop, 2014, p.86) afectan a determinados grupos culturales. Hasta aquí, podemos sostener que el conocimiento letrado impuesto a través de la concepción occidentalocéntrica rechaza la agencia de una amplia gama de expresiones culturales. Pensar en torno al conjunto de desprendimientos epistemológicos implicados en la producción cultural de la lectura y sus modalidades de alfabetización, nos obliga a poner en tensión el propio concepto de práctica cultural y sus imaginarios.

El análisis que sigue intentará concentrarse en la búsqueda de formas para descolonizar los ensamblajes implicados en la configuración de las prácticas letradas para colectivos de ciudadanos inscritos en la zona del no-ser. Tal preocupación nos enfrenta a un primer problema de orden analítico, esto es, comprender los entrelazamientos de diversos niveles en la organicidad de la matriz dominación cultural, especialmente, examina las estrategias de producción y control específicos implicados en la colonialidad de la lectura y de los eventos de alfabetización.

Por matriz, entiendo una singular forma de racionalizar la acción de cada expresión letrada que, en la zona del no-ser, es atravesado sistemáticamente por un significante propio de la subalternidad y la desvalorización cultural. Una matriz que niega legitimidad a otras posibilidades de acción cultural, convertida en un sistema de marginación y exclusión, sistemas de razonamientos devenidos en la inversión de un proceso de reconocimiento que a juicio de Mignolo (2003), “reconocer que las lenguas occidentales y las categorías de pensamiento y, por lo tanto, la filosofía política y la economía política se expandían sin reconocerles a ellos como iguales en el juego” (p.13). Insiste el semiólogo retomando algunas reflexiones de Quijano (1992), a través de las que da cuenta que “el concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad” (Mignolo, 2003, p.14).

Pensar en clave descolonial las prácticas letradas sugiere un desprendimiento epistemológico que afecta a los ámbitos de regulación de la vida social, política y pedagógica, coincide con la educación inclusiva, puesto que ambas, luchan por la transformación social desde la consolidación de perspectivas heterológicas. Insiste Mignolo (2003) agregando que,

[...] es necesario *desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres*. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad (p.15).

El estudio social de las prácticas letradas se inspira en una comprensión relacional-multiposicional de fenómenos atravesados por el principio de pluriversalidad, recupera así,

dos nociones claves en la obra de Boaventura de Sousa Santos (2009) tales como, ecología de saberes y traducción. ¿Por qué una ecología de saberes para una práctica letrada en clave inclusiva y para la justicia social? Ambas desplazan un entendimiento lineal y homogéneo en torno a las condiciones de producción de los letramientos y sus estrategias de alfabetización, reclaman un nivel analítico articulado en la multiplicidad, en la heterotopicalidad y en la heterogénesis; está interesada en la construcción de una práctica cognitiva otra. El estudio de las prácticas letradas en el contexto epistemológico de la educación inclusiva no solo devela un problema de orden teórico, sino que, la complejidad de crear una pragmática epistemológica coherente con las obligaciones sociales y políticas de leer para transformar la consciencia y el mundo en el que nos ubicamos. Una pragmática epistemológica en materia de lectura e inclusión, inaugura su acción intentando responder a interrogantes críticas que bordean el orden de los significantes de a quién beneficia, qué problemas intenta destrabar, qué tipo de imaginaciones audaces debe disponer para configurar otro mundo de posibles. Durante los últimos años, estoy más interesado en la producción de otros mundos posibles, inquietud que afloró a partir de la pregunta: ¿qué es lo que viene después haber consolidado una inclusión auténtica? Una pragmática epistemológica en materia de lectura e inclusión trabaja para producir un conjunto de experiencias y significaciones que avalen otra legitimidad de alfabetismos, reclamando otros principios de conocer y entender las prácticas de alfabetización y las coordenadas de la cultura escrita.

Las prácticas letradas, en este contexto, son entendidas como una espacialidad interepistémica de carácter compleja, que tiene entre muchas otras de sus funciones interrogar las formas de desobjetivación y relacionamientos biopolíticos que han permeado silenciosamente la experiencia cultural de amplios colectivos de ciudadanos. La inclusión como proyecto cultural reafirma un carácter imaginativo-intervencionista pluriversal que contrarresta los dispositivos de producción de la subjetividad modernista, implicancias que en el terreno de lo educativo tienden a favorecer los usos de la cultura hegemónica, intencionado una asimilación imperceptible con ella, empresa que valida un sistema cultural de carácter ego-político del conocimiento letrado, cuyos residuos afectan y reglan los significantes y formas de apropiación del actual concepto calidad educativa, por ejemplo.

Observo así, una disputa epistemológica dominada por los intereses culturales de la hegemonía letrada, inaugurando un sistema de asimilación cultural. Un vuelco epistémico de este tipo se propone la materialización de un letramiento y de una praxis de alfabetismos otros, que respondan los problemas de educación lectora y de inmersión de lo sagrado de la alfabetización de cada comunidad. Se interesa por responder a los problemas de acceso a la lectura que enfrentan los lectores de la zona del no-ser, aquellos que experimentan obstáculos complejos en la adquisición del código lector producto de las formas de regulación del código letrado impuesto por la zona del ser. Es una respuesta epistémico-didáctica que inscribe su constelación de intencionalidades en la exterioridad de la que nos habla Dussel (1985) esto es, formas de alfabetización que se articulan más allá de la zona del ser, cristalizando marcos de valores que regulan formaciones sociales específicas en las que acontece producción letrada.

La descolonización cultural se convierte así, en un mecanismo de contra-enunciación clave para legitimar la acción cultural, las modalidades de alfabetización y la cristalización de eventos letrados que, históricamente, han sido silenciados. Este sistema de desconexión impulsa una fuerza de contra-efectuación a los paradigmas hegemónicos que sustentan la cultura letrada y, por consiguiente, a sus prácticas lectoras y escriturales; trabaja a favor de un evento letrado de orden fronterizo y de una crítica epistemología pluriversal sobre modalidades de leer y estar en el mundo. El aparato teórico de las prácticas letradas subalternas no solo se interesa por denunciar las modalidades de subalternización de los sistemas de letramientos contemporáneos en el marco institucional y alternativo de las prácticas de enseñanza, más bien, persigue y orienta su fuerza hacia la descolonización del canon letrado y literario devenido en prácticas epistemológicas que aniquilan la experiencia de lectura de múltiples colectivos de estudiantes y sus modalidades de subjetivación. Este aparato teórico se inscribe dentro de lo que denomino *micropolítica de la lectura*. Argumentos de este tipo, persiguen la proliferación de una sensibilidad crítica que interroge “el postmodernismo y el post-estructuralismo como proyectos epistemológicos están atrapados en el canon occidental reproduciendo en sus esferas de pensamiento y en su práctica una forma particular de colonialidad del poder y del saber” (Grosfoguel, 2011, p.3).

La relevancia del objeto de las prácticas letradas en clave inclusiva no reside en el sintagma mismo, sino que, en sus objetos específicos de análisis. A su vez, cada uno de ellos, produce diversos criterios de relevancia que nos conducen a la determinación de criterios de reconocimiento mediante características específicas de cada elemento que configura su constelación analítica que conduzca a entender que

[...] el reconocimiento consiste en la definición de los parámetros según los cuales los fenómenos detectados serán clasificados como elementos distintos de un sistema de explicación o de un sistema de interpretación. El procedimiento que subyace tanto a la detección como a la determinación es la resolución (Santos, 2009, p.72).

Eventos letrados fronterizos

Los eventos letrados fronterizos imputan una nueva lógica para conocer las formas de alfabetización emprendidas por diversas comunidades de práctica, cuyo problema es que ninguna de ellas puede afirmar que no ha sido afectada por las configuraciones de la modernidad cultural y sus imperativos epistémicos. Por todo ello, observamos la presencia sistemática de un entramado de relaciones monológicas y monotópicas que inscriben las formas letradas producidas por zonas imaginarias que escapan al eurocentrismo como poco doctas o válidas. Esta visión reafirma la presencia de un sistema de alteridad restringida en su acción cultural, regulada por los principios semiológicos y políticos de la zona del ser, espacialidad que organiza su actividad a través de un sistema de regulación que define la creación de un código de derechos y ciertas formas de emancipación que beneficia a los oprimidos, actuando en términos de una materialidad de dominación pacífica, devenida en una retórica discursiva que iguala al oprimido con el opresor sin deshacer sus formas restrictivas más profundas.

Para debatir en torno a los ejes de desigualdad en materia de educación, lectura y participación cultural, es necesario entender la lógica de funcionamiento de la materialidad de la opresión y la dominación, claves analítico-metodológicas en la cristalización de un proyecto de cambio. Actualmente, me encuentro interesado en las formas de desposesión que experimentan múltiples lectores atravesados por la zona del no-ser. Para entender los métodos de despojo que emergen a través de singulares prácticas letradas y de alfabetización, observo necesario documentar las obstrucciones que experimentan las formas de contractualismo social y las prácticas de regulación del derecho cultural. La exploración de las modalidades de ejercicio del derecho a la lectura en la zona del ser y del no-ser, a pesar de evidenciar coordenadas de configuraciones espaciales, refleja una red de posiciones móviles e inquietas, nos habla de un sistema de posicionalidades implicadas en las relaciones de poder y en los ejes de configuración de los circuitos de circulación de la cultura escrita. Es un matriz analítica de orden multidinámica.

Los problemas de injusticia letradas y educativas cuando no son investigados y comprendidos en el idioma multiversal de quienes habitamos la zona del no-ser, difícilmente, logran destrabar una red hegemonal de problemas de regulación de las diversas capaz constitutivas de los sistemas-mundo. Contrariamente, produce un saber ciego que colinda con un sistema opresor en materia de gestión de acceso, participación y apropiación de los bienes culturales. Dos conceptos centrales en mi obra, son, *matrices de participación* y *coordenadas de alteridad*, ambas nociones intentan develar los canales en los que se insertan determinados letramientos y mediaciones pedagógicas para educar a colectivos de estudiantes inscritos fenoménicamente en la zona del no-ser. Para resolver tales problemas es necesario teorizar la experiencia material de la dominación que experimentan los sujetos en la zona del no-ser. La materialidad de la dominación y la opresión son claves en la comprensión de las injusticias en materia de lectura, dimensiones fundamentales para entender la opresión cultural y social que permea la experiencia educativa de múltiples colectivos de ciudadanos.

El monologismo cultural y alfabetizador vigente tiende a privilegiar la producción de experiencias universales y sistemas de mediación homogeneizadores, por ello, considero necesario explorar la red fenoménica que traza la experiencia de lectura en la zona del no-ser con el objeto de destrabar dicho campo de tensionalidades. La línea imaginaria que divide la espacialidad del ser y del no-ser actúa en términos de lo que Richard (2003) denomina *zona de tensionalidad crítica*. La inclusión busca producir respuestas imaginativas de orden desafiante para combatir los efectos de colapso del código de derecho en ambas espacialidades. Observo así, diversas formas de materialidad de la dominación y la opresión en materia de lectura y educación. La visión de inclusión dominante es una metáfora y un discurso de la zona del ser que únicamente intenta salvar a las figuraciones de otrificación de diversas clases de barbarismos, entendiendo la otrificación como modalidades ontológicas que reproducen una gramática de esencialismos e individualismos.

Es necesario crear una inclusión que combata dicha retórica y pensamiento, una inclusión que luche contra la inclusión promovida por la zona del ser. Son fuerzas político-intelectuales anti-inclusivas las que hoy se encuentran ratificadas por el discurso *mainstream*. Los sistemas educativos necesitan superar “la imposición de la modernidad

eurocentrada como un diseño global/imperial con una modernidad antimoderna eurocéntrica, jerárquica, autoritaria y antidemocrática como la anterior” (Grosfoguel, 2011, p.23).

Los eventos letrados fronterizos son un conjunto de mediaciones culturales y pedagógicas de carácter crítico que expresan las necesidades y particularidades de alfabetización de comunidades atravesadas bajo el significante de lo subalterno. Asimismo, pueden ser concebidos como poderosos y complejos sistemas de inmersión en las matrices de participación de la cultura letrada propia de cada una de las comunidades de prácticas subalternizadas o propias de la zona imaginaria del no-ser. Es una respuesta pedagógico epistémica de lo subalterno, una forma de redefinición de los mecanismos de alfabetización impuestas por la modernidad eurocentrada. En otras palabras, es un mecanismo de redefinición de las bases de la enseñanza de la lectura y de la lengua. A esto, he denominado didáctica de la subalternidad, una transformación de las estructuras de alfabetización, cuyas articulaciones observan que,

[...] al radicalizar la noción Levinasiana de la exterioridad, Dussel ve un potencial radical en los espacios relativamente (nunca absolutamente) exteriores no colonizados ni funcionalizados por completo por la modernidad eurocentrada. Estos espacios exteriores no son puros ni absolutos. Han sido afectados y producidos por la modernidad europea, pero nunca subsumidos o instrumentalizados por completo. Es desde la geopolítica del conocimiento de esta exterioridad relativa, o estos márgenes, que surge el «pensamiento fronterizo crítico» como una crítica a la modernidad hacia un mundo transmoderno pluriversal (Mignolo, 2000) de proyectos ético-políticos múltiples y diversos que permita un diálogo y una comunicación horizontal real entre todos los pueblos del mundo. Sin embargo, para alcanzar este proyecto utópico es fundamental transformar los sistemas de dominación y explotación del patrón de poder colonial actual del «sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal» (Grosfoguel, s/a, pp.25).

Los eventos letrados fronterizos son complejos sistemas mediacionales y pedagógicos para desplegar la actividad alfabetizadora, no entraña la tarea de otras formas de practicar la enseñanza, sino, más bien, imputa múltiples formas de pensar y experimentar la cultura letrada desde una posición contra-enunciativa de los letramientos hegemónicos. Es una práctica de enseñanza diatópica, una didáctica que acontecen en un no-lugar de traducciones; un sistema de alfabetización de la entridad, cuyo campo de problemas refleja un marcado componente político por sobre lo gramatical. Sobre este particular, agrega Silva (2019) que, “el lenguaje intermedio que se mantiene entre el habla y la escritura, una manera de pensar fronteriza más que en enunciados nacionales (al estilo de las lenguas imperialistas como el inglés, el francés o el alemán)” (p.248). Los eventos letrados fronterizos constituyen un mecanismo de cristalización de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva en materia de derecho a la lectura.

Investigar las prácticas letradas y sus agenciamientos a través de la interseccionalidad

Desde la fundación del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁸, en 2015, hemos concentrado algunos de nuestros esfuerzos por pensar las configuraciones materiales e intersubjetivas de la praxis del derecho a la lectura en clave interseccional. Algunos trabajos han sido difundidos en diversas revistas de impacto, así como, en documentos de trabajo y libros editados a través del Fondo Editorial CELEI. Nuestro interés por teorizar el funcionamiento de las prácticas letradas a través de la interseccionalidad constituye una de las primeras líneas de mayor alcance desarrolladas en el marco de trabajo del Observatorio de Educación Lectora, Nuevas Ciudadanos y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente de dicha institución. Investigar la lectura en clave interseccional nos sitúa en el estudio de un singular dispositivo heurístico y de un pensamiento diagramático que opera bajo la orgánica de una zona de contacto, es decir, una espacialidad de tipo rizomática, nomadista y diaspórica en la que interactúan, dialogan, se encuentran, negocian, enemistan y contagian diversas disciplinas, territorios, sujetos, problemas y conceptos, etc. Los diagramas, en sí mismos, son configuraciones heurísticas, planteamiento que toma distancia de la postura defendida por Deleuze (1968), para quien “la actividad de resolución de problemas en la que están involucrados los diagramas no es necesariamente ejecutada por humanos o robots, sino que puede ser instanciada aún incluso por simples sistemas de energía o materia” (De Landa, 2008, p.2). Los diagramas nos ayudan a definir determinados problemas de investigación, son estrategias cognitivas de regulación.

¿Qué implica practicar la interseccionalidad como teoría y enfoque metodológico para pensar los problemas emergentes del derecho a la lectura y de las prácticas letradas? Coincidiendo con Cho, Crenshaw y McCall (2013), nuestro análisis focaliza en las configuraciones de las comunidades de prácticas, en los procesos de apropiación e irrupción de múltiples formatos de alfabetización y sistemas de articulación relacional y estructural-microprácticos en el que se cristalizan dichos acontecimientos letrados. Las coordenadas definitorias de cada grupo nos invitan a pensar en torno a los planos de ubicación de los lectores desde una perspectiva multinivel, en este punto, la perspectiva interseccional opera entendiendo la ubicación de cada grupo con múltiples formas de marginación, concentrándose en develar la dinámica interseccional que favorece la creación de herramientas didácticas y el análisis de los ejes de producción de obstáculos complejos. Sin embargo, no es el estudio de la lectura como proceso relacional el que nos ofrece pistas para pensar-de-otro modo la producción de prácticas letradas y de escolarización en el marco de la justicia y la inclusión –categorías intensamente contingentes–, atiende a las interacciones que multiplican multiaxialmente los ejes de opresión y dominación desprendidas de los efectos-de-sujeto y de los efectos-de-legibilidad cultural institucionalizados por la zona del ser –hegemonía cultural–. Resulta interesante develar los diversos puntos de intersección que emergen por vía de una matriz cultural de orden

⁸ 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 Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

interactiva en producción material e intersubjetiva de frenos al auto-desarrollo, promoviendo un análisis crítico-interactivo sobre el estudio de las desigualdades legitimadas por los circuitos de alfabetización occidentalocéntricos.

Interesa comprender los entrelazamientos que confluyen en la organicidad de una matriz de dominación cultural, a objeto de proponer un sistema analítico que favorezca una investigación situada y coherente con las disposiciones post-críticas que refuerza el discurso de la inclusión. También, habrá que pensar sobre el conjunto de implicancias que este tipo de investigación traza para la comprensión de los problemas coyunturales de la educación lectora. La interseccionalidad al igual que la inclusión, participa de las relaciones de poder estructurales y microprácticas, así como, de las representaciones culturales que interroga, es esto, lo que la convierte en un enfoque, una praxis y un vocabulario de indagación profunda de las desigualdades en materia de lectura. Nos informa, además, acerca de diversos problemas sobre los que trabaja, tales como, los de orden institucional, de las relaciones de poder y culturales, así como, de interacción interpersonal, etc. La investigación, de esta forma, se concentra en las múltiples formas de materialidad que adopta la desigualdad en materia de patrimonio cultural, las que pueden ser fácilmente reconocibles a través de una comprensión multidimensional de las configuraciones y coordenadas de alteridad implicadas en los procesos de escolarización. Todo ello reclama una analítica que emerja desde una dinámica interseccional. ¿Qué características presenta la heurística que sustenta la investigación sobre prácticas letradas en clave interseccional? Coincidiendo con Davis (2008) y Hill Collins (2019), este tipo de investigación expresa una naturaleza no-específica, permitiéndole actuar en términos de constelación y ensamblaje, cuya heurística acontece sobre un conjunto de coordenadas abiertas, esto permite reconocer que su objeto y dominio se construye en el movimiento, lo que le asigna un estatus de fenómeno inacabado. Un sistema de investigación sobre las prácticas de lectura en clave interseccional aglutina diversos tipos de preocupaciones teóricas, intereses, influencias y problemas de orden ético-político cruciales para re-pensar las fórmulas de desarrollo social propias del mundo contemporáneo.

La investigación interseccional de las prácticas letradas retoma una preocupación central enunciada por Spivak (1998) en uno de sus trabajos más polémicos titulado: “¿Puede hablar el subalterno?”, donde explora los problemas de la representación sociopolítica de amplios colectivos de ciudadanos atravesados por el significante de la subalternidad. Interesa relevar la voz de los oprimidos a través del derecho a la lectura y, en especial, la cristalización de prácticas culturales que intenten responder a las coordenadas de alteridad. En este contexto, la práctica letrada se convierte en una actividad interactiva de tipo transformadora. Metodológicamente, sostienen Cho, Crenshaw y McCall (2013) que, se propone ir “más allá la enumeración y adición de raza, clase, género y otros tipos de subordinación social como factores separados” (p.274). Me interesa demostrar los ejes de configuración de una nueva sensibilidad crítica para investigar las prácticas letradas en el contexto de la justicia social y la educación inclusiva, empresa que sugiere un cambio analítico de afectación sobre sus mecanismos de configuración, vocabularios y principios metodológicos, designa un objeto de conocimiento de carácter intersticial y membránico, que inaugura un diálogo experimental en el que convergen diversas clases de problemas y preocupaciones.

Quisiera destacar que, la investigación interseccional sobre prácticas letradas que propongo, al igual que la educación inclusiva, trabaja sobre numerosos problemas, no sobre disciplinas, explicitando un enfoque flexible, un proyecto de conocimiento en resistencia que reúne diversas preocupaciones e intereses albergados en la configuración de una constelación de orden post-crítica.

¿Qué cuestiones se reúnen bajo este proyecto de conocimiento? Un aspecto significativo consiste en explorar los dispositivos de interrogación crítica de las prácticas de lecturas en el marco de la justicia social. Nos interesa indagar en la experiencia letrada de los sujetos constituidos y corporeizados en la zona del no-ser, en la experiencia material e intersubjetiva de la exclusión y la opresión cultural en las prácticas de alfabetización. Me interesa proponer un giro analítico en la comprensión de los ejes de producción de múltiples coordenadas de desigualdad en materia de ciudadanía lectora. A tal efecto, recurro a la contribución de la teoría del punto de vista. En este punto, quisiera retomar un concepto que propuse en mi primera investigación doctoral referidos a los ‘formatos del poder’, noción que atraviesa un amplio espectro de formas de intervención y operación material del poder, ratificando una naturaleza de carácter performativa y regenerativa, que actúa y se constituye en la diversidad de estructuras del sistema-mundo a través de múltiples mascaradas. Tal categoría desafía la analítica ciega que fundamenta el estudio de los sistemas de desigualdad desde una dialéctica hegeliana, reducida exclusivamente al par dialéctico incluido/excluido. Los formatos del poder nos ayudan a pensar relacionamente una amplitud de problemas ligados a la desigualdad, la exclusión, la discriminación silenciada, las marcas de opresión en las trayectorias subjetivas de los lectores y los mecanismos de opresión y dominación que constituyen ejes dinámicos en tales mapas. Estas articulaciones poseen múltiples efectos, operando de forma simultánea y entrelazada con grados diferenciales en la atención de las demandas pedagógicas y culturales que afectan transversalmente, pero, en una escala multinivel a amplios colectivos de ciudadanos.

Los frenos al auto-desarrollo y a la auto-determinación cultural, así como, la matriz de producción de obstáculos complejos emergentes en el ejercicio de la lectura, permiten comprender cómo cada lector y evento de alfabetización tracciona un singular esquema de opresión que se cruza e imbrica permanentemente con otras experiencias marcadas por la desigualdad cultural y letrada. Un análisis interseccional enfatiza en la “localización de puntos de vista distintivos que podrían revelar complicados y configuraciones de poder disputadas” (Cho, Crenshaw y McCall, 2013, p.). Una analítica de este tipo puntualiza en el punto de vista político y social de la experiencia de relegación a través de la cultura escrita, se interesa por escuchar la voz de aquellos que están en posiciones de opresión al interior de un marco de promoción y aseguramiento del derecho a la educación, a la información, la cultura y la lectura. La interseccionalidad se convierte así, en un método aplicable a una gran diversidad de problemas sociales y colectivos de ciudadanos.

La investigación interseccional aplicada a la comprensión de las prácticas letradas rechaza la adscripción al *ideal de diversidad* convertido en prácticas de inclusión de carácter asimilacionista, en dicha analítica las categorías de diversidad y diferencia operan fuera de su centro heurístico, es decir, concretan su fuerza y significante en torno al diferencialismo,

acción en la que la diferencia y la diversidad se convierten en atributos negativos o restrictivos de la identidad. La investigación interseccional sobre prácticas letradas coincide con los propósitos descritos por Young (2002), en torno a la articulación de una política emancipatoria de la diferencia. Esta analítica permite superar la trivialización de argumentos comúnmente empleados para significar la función y alcance de la diferencia en el mundo contemporáneo, promueve la superación de un eufemismo recurrente en la legitimación de un corpus de representaciones culturales que aminoran la potencia del ser. Hasta aquí, sus cargas semiológicas y heurísticas cruzan fronteras, pero, lamentablemente, no las transforman. Su propósito consiste en resaltar el complejo entramado de relaciones materiales y culturales de poder que estructuran las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, por consiguiente, trazan la red de funcionamiento de la ciudadanía lectora.

¿Qué herramientas conceptuales nos otorga la investigación interseccional para examinar los problemas de la subordinación cultural y educativa a través de la cristalización de las prácticas letradas? Una de sus herramientas focaliza en el estudio de los diversos ejes de producción de las diferencias al interior de una formación social específica. Esto nos permite sostener que, toda manifestación de opresión y dominación cultural y educativa se intersectan en contextos históricos específicos (Brah y Phoenix, 2004). Por tanto, toda práctica letrada es el resultado de una formación histórico-social particular, traza sus matrices de mediación y coordenadas de alterización didáctica.

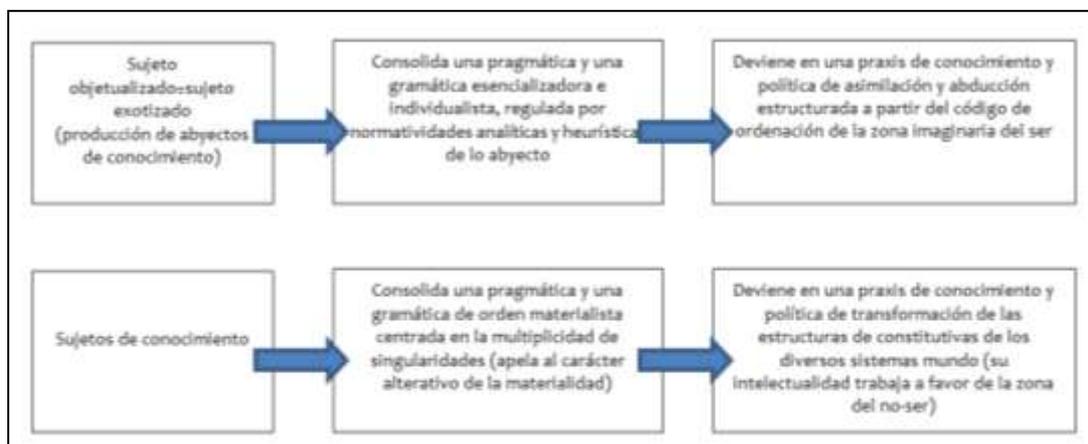
Otras formas de conocer las articulaciones de la hegemonía letrada: el poder de la semiopraxis

La semiopraxis plantea otras maneras de conocer cuya acción acontece en los pliegues de configuración de los patrones hegemónicos de alfabetización, rescata las alteridades territoriales de la agencia cultural y sus prácticas letradas, las que irrumpen el orden homogéneo y vacío de los sistemas de escolarización desprendidos de las prácticas de conocimientos heredadas de la modernidad. El piso cultural que sustenta los letramientos se desprende de un sustrato epistémico-ontológico que nos conduce a un único sentido de realidad. La semiopraxis fomenta la exploración de las formaciones hegemónicas que vertebran las coordenadas de alfabetización a la luz de las fuerzas del colonialismo y del logocentrismo, cuyo propósito consiste en crear una teoría social de las prácticas discursivas atravesada por un corpus de luchas simbólicas y culturales convocando a actores diferentes. Esta modalidad interpretativa es clave para explorar los ejes de constitución de las políticas que sepultan los alfabetismos que toman distancia de la matriz educacionista estructurada a la luz de la matriz colonial y occidentalocéntrica que impone una gramática y una pragmática epistemológica que beneficia a los oprimidos de la zona del ser, es decir, al Otro definido por la hegemonía.

La semiopraxis es clave para retomar las discusiones propias de una práctica intercultural que supere el problema ontológico de los grupos sociales, develando las formas de desvalorización, estratificación y borrado de singulares agencias culturales y matrices de alfabetización, cuyas configuraciones responden a los efectos programáticos de la zona del ser, obedecen según Santos (2003), a un sistema de regulación/emancipación. Hablamos de

un entramado de omisiones y desvalorizaciones culturales dignas de ser analizadas desde la interioridad de la zona del no-ser, es decir, una espacialidad de opresión misma. Al reconocer que las prácticas de alfabetización por más que luchan a favor del cambio social, si se encuentran inscritas en la zona del ser contribuirán a ampliar los efectos de la exclusión. Este punto merece una nota a pie de página, pues su diagramatura al explorarse en profundidad permite tensionar las bases de la didáctica de la lengua. No es el objetivo de esta conferencia denunciar per se las barbaries que proliferan en materia de acción cultural en el marco de la matriz colonial del poder, sino, deconstruir una práctica cognitiva que supere la relación analítica de objetualización del sujeto, me interesa convertir a los diversos agentes de producción cultural en sujetos de conocimientos, no en abyectos de conocimiento. El cuadro que se expone a continuación tiene por función sintetizar algunas de las principales características de este singular tránsito heurístico.

Figura 1: Síntesis de transitividad desde la matriz de producción de abyectos de conocimientos a sujetos de conocimiento en el marco de investigación de las prácticas letradas en clave inclusiva.



Fuente: elaboración propia.

El ejercicio de traducción en esta estrategia toma distancia de las articulaciones del logos occidental, trabaja en lo que Santos (2009) denomina ecología de saberes, no me interesa el ejercicio de desposesión cultural, ni política, ni epistémica; disfruto mucho más trabajando en la construcción de una nueva práctica cognitiva, una pragmática epistemológica que responda a los problemas de una amplia diversidad de personas ubicadas en planos de multiposicionalidad en la zona del no-ser, me interesa comprender las prácticas de subalternización cultural y sus mecanismos de producción y regeneración en los procesos de escolarización. Para ello, es necesario comprender las violencias simbólicas y epistémicas que se imbrican en los ejes de funcionamiento de las culturas letradas, una estrategia de alteración de la hegemonía alfabetizadora eurocéntrica. En tal caso, la

[...] *Semiopraxis* tiene, por ello, un sentido *táctico* en nuestros contextos donde las *formaciones hegemónicas* establecieron en la “realidad social” su mapa de *diferencias* por medio de políticas de aniquilamiento, de olvido y de negación. Y es *táctico* porque produce conocimiento crítico en un campo hegemónico por el concepto dominante de “ciencia”, que es, a la vez, “universal” en términos

epistemológicos pero *poscolonial* en términos geopolíticos y geoculturales (Grosso, 2008, p.234).

Oriento mi trabajo hacia la búsqueda de letramientos heterodoxos y heterológicos, esto nos obliga a entender las políticas de borrado de singulares prácticas culturales, sepultadas por la ciudadanía cultural del ser, medidas que devienen en la ratificación de diversas formas culturales enmarcadas en una trama cultural homogénea. La lectura constituye un contra discurso y un programa de cambio.

[...] No se trata de redes de signos reconstruidas y analíticamente explicadas por el investigador, poniendo a la luz su lógica estructural subyacente de significación como ejercicio científico-académico; se trata de *sentidos* en la *práctica* misma de reproducción/transformación de las *relaciones* sociales. No se trata del signo, sino de los *cuerpos de sentido*; no se trata de una red de signos, sino de las *gestiones (gestos/gestas) de sentidos en pugna*; no se trata de significados mentales, sino de *posiciones materiales y relacionales de enunciación*; no se trata de ejercicios analíticos, sino de “*teoría-en-la-praxis*” (Gramsci, 1998: 7-14): *conocimiento político de los actores en la inmanencia de la acción* (Grosso, 2008d; 2008g) (Grosso, 2008, p.237).

El estudio de las desigualdades y de las exclusiones introducidas por parte del discurso trivial de educación inclusiva, reducen la figura del subalterno a los clásicos sistemas semiológicos que determinan el significante de los sujetos abyectos, lesionado la experiencia subjetiva y cultural de amplios colectivos en su paso por la escolarización poniendo en juego de relaciones semiológicas, posiciones culturales, entre otras, reclama una concepción histórica-crítica diferencial de los procesos de alfabetización. ¿Relaciones de inclusividad y alfabetización? La práctica tiene que ver con una colectividad concreta que enfrentan problemas comunes, razón por la que concibo la lectura en términos de un mecanismo que crea la gente para explicar sus propios problemas; su enseñanza debe estar en diálogo y ser compatible con una diversidad de comunidades de práctica, superando así, el corpus de pulsiones normativas y homogeneizadoras que reflejan determinadas modalidades de alfabetización. Las prácticas letradas son en sí mismas dispositivos de creación de colectividad autoconsciente y espacios de libertad. Nos enfrentamos así, ante un problema de contractualismo social.

Conclusiones: hacia una pragmática micropolítica de las prácticas letradas

Inspirado en el trabajo de Guattari (2013), me propongo analizar la formación del poder lingüístico que habita en los circuitos de operación de las prácticas letradas en el marco de la construcción ciudadana y la justicia educativa. En este punto, la comprensión del poder inscribirá su analítica bajo la figuración de una *cinta de moebius* clave para entender los territorios psíquicos de la lectura, espacialidad en la que converge el poder micropolítico y del superyó. La correcta integración de ambas formas articula la estabilidad de las prácticas letradas y de la lengua que los sostiene. Las prácticas letradas en sí mismas, son secuencias pragmáticas que involucran diversas formas compositivas del poder en relación directa con los modos de semiotización dominantes.

Una pragmática micropolítica de las prácticas letradas constituye una modalidad de agenciamientos y modos de semiotización que liberan las trabas impuestas por el código de

regulación de alfabetización legitimadas por la zona imaginaria y multiposicional del ser. Su orgánica ofrece una mirada superadora de un sistema letrado occidentalocéntrico “cuya articulación tiene por efecto impotenciar los enunciados y encerrarlos o bien sobre la mundanidad de un poder instituido, o bien sobre un sistema idiosincrásico que depende por ejemplo de la locura o de la creación” (Guattari, 2013, p.190). Toda práctica letrada es, en sí misma, una performance letrada, pedagógica y cultural.

La investigación sobre prácticas letras en clave inclusiva y para la justicia social enfrenta el desafío de comprender las configuraciones de los agenciamientos colectivos de enunciación, esto es, el aparato morfológico que traza el funcionamiento de la lectura y sus modalidades de intervención en el sistema-mundo.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1981). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.
- Aguirre-García, J.C. (2018). Boaventura de Sousa Santos y Paul Feyerabend sobre la proliferación de alternativas. Recuperado el 02 de febrero de 2020 de: https://www.moebio.uchile.cl/61/aguirre_resumen.html
- 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/>
- Brah, A. y Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. Recuperado el 27 de mayo de 2020 de: <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8/>
- Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785–810.
- Davis, A. (2008). Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9 (67), 67-85.
- Diop, C. (2014). Standpoint Epistemology, Auto-Theorization in France: A Counter Hegemonic Knowledge? Recuperado el 28 de marzo de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/268081987_Standpoint_Epistemology_Auto-Theorization_in_France_A_Counter_Hegemonic_Knowledge
- Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.
- Feyerabend, P. (1981). “Introduction: Scientific Realism and Philosophical Realism”. *Realism, Rationalism and Scientific Method*. Philosophical Papers. Vol. 1. (pp.3-16). Cambridge: Cambridge University Press.

- Feyerabend, P. (1986). Reason, Xenophanes and the Homeric Gods. *The Kenyon Review*, 9 (4), 12-22.
- Guattari, F., Deleuze, G. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por un mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- 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%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Grosso, J. (2008). Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. *Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna. Espacio Abierto*, Vol. 17, N. 2, 231-345.
- Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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.
- 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>
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Leff, E. (2008). Decrecimiento o desconstrucción de la economía: Hacia un mundo sustentable. Recuperado el 17 de junio de 2020 de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v7n21/art05.pdf>
- Mignolo, W. (2003). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mills, Ch. (2007). "White Ignorance", en: Sullivan, S. & Tuana, N. (eds.). *Race and Epistemologies of Ignorance*. (pp.11-38). Albany, NY: State Univ of New York Pr.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Pohlhaus, Gaile, 2011, "Conocimiento relacional e injusticia epistémica: hacia una teoría de la ignorancia hermenéutica voluntaria", *Hypatia*, 27 (4): 715-735.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *PcnnIndig*, 13 (29), 11-20.
- Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana- Revista de Crítica Cultural*, n. LXIX, p. 441-447.
- 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

- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clasco.
- Santos, B. (2018). *Antología esencial*. Vol. I. Buenos Aires: CLASCO.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 24 de noviembre de 2029 de: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/871/781>
- Walsh, K. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Recuperado el 02 de abril de 2020 de: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_o.pdf
- Wallerstein, I. (1991). World System versus World-Systems: A Critique. Recuperado el 16 de abril de 2020 de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0308275X9101100207>
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

