

Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/52>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/f95>



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>.

Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural

Aldo Ocampo González - Ricardo Sánchez Lara (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González

Ricardo Sánchez Lara (Comp.).

Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-023-8

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación inclusiva; derechos culturales; interculturalidad crítica; políticas educativas; políticas culturales; decolonialidad; historiografía; prácticas lectoras; prácticas letradas; epistemologías del sur; epistemología de la educación inclusiva; justicia educativa; teoría crítica; post-colonialidad; interseccionalidad, etc.

Páginas: 224



AGOSTO, 2020 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González

Ricardo Sánchez Lara (Coord.).

Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural

ISBN: 978-956-386-023-8

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad Católica Silva Henríquez | UCSH | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad Católica Silva Henríquez | UCSH | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



****Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.**

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

PRÁCTICAS LETRADAS EN CLAVE INTERSECCIONAL Y POST-COLONIAL: POR EL DERECHO A LA DIFERENCIA Y A LA REIVINDICACIÓN DE LA CIUDADANÍA CULTURAL

Aldo Ocampo González
Ricardo Sánchez Lara (Comp.)

Autores:

Gustavo Bombini
Marina Alvarado Cornejo
Silvia Castillo Sánchez
Richard Astudillo Olivares
Rolando Pinto Contreras
Luis Pincheira Muñoz
Ricardo Sánchez Lara
Aldo Ocampo González



Universidad
Católica

**Silva
Henríquez**

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahia | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Universidad
Católica

Silva
Henríquez

Índice

Prólogo La Educación Inclusiva como historia de la consciencia	11
<i>Aldo Ocampo González</i>	
Introducción Diálogos y aleaciones experimentales. Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural	26
<i>Aldo Ocampo González</i>	
PRIMERA PARTE Pulsiones inapropiadas, deseos subversivos, subjetividades en disputa	
Capítulo I Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa	103
<i>Ricardo Sánchez Lara</i>	
Capítulo II La irrupción de la interculturalidad en la formación de docentes de educación básica: un modelo de lectura comprensiva desde otros marcos epistemológicos	116
<i>Silvia Castillo Sánchez – Richard Astudillo Olivares</i>	
Capítulo III Modernistas, profesores y escritores: La justicia social a través de la enseñanza de las letras como fenómeno del siglo XIX	133
<i>Marina Alvarado Cornejo</i>	
Capítulo IV Leer para liberar la zona del no-ser: agenciamientos críticos y subversiones de-lo-posible en el marco de una gramática letrada abyecta	148
<i>Aldo Ocampo González</i>	

SEGUNDA PARTE

Lenguajeos desde Latinoamérica para una escolarización liberadora del ser: construyendo un presente y un futuro fuera de serie

Capítulo V

Políticas educativas, literatura, justicia curricular

194

Gustavo Bombini

Conversando en otras coordenadas

Entrevista con el Doctor Rolando Pinto Contreras sobre Currículo crítico, justicia social e inclusión

207

Luis Pincheira Muñoz – Aldo Ocampo González

Sobre los autores

218



Prólogo

Educación inclusiva como historia de la conciencia

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile

Configuraciones de los lenguajes políticos: una clave en el estudio de la historia de la conciencia

La historia de la conciencia comparte con la educación inclusiva el estudio de los lenguajes y de los agenciamientos de la transformación de los sistemas-mundo, actividad devenida en una cita de intimidad con lo simbólico y lo político, fuerzas que se imbrican permanentemente con el vigor de lo imaginario que sustenta las principales luchas de la humanidad. Todos los ejes de tematización que configuran los territorios analítico-metodológicos de la educación inclusiva son, sin distinción alguna, fenómenos de orden político. A su marcada naturaleza relacional y estructural, cabría agregar, su carácter político-performativa y el par dialéctico alterativo/alteratividad. La educación inclusiva es un acto decisonal de orden político, en tanto categoría de análisis nos permite investigar y comprender la especificidad y fibra de nuestra época.

Si bien el sintagma educación inclusiva es un proyecto político e histórico cultural de subversión, su naturaleza es concebida en términos de un dispositivo compuesto por un singular repertorio de símbolos y memorias –en adelante, *pretéritos presentes* (Quílez, 2014)–, una espacialidad compuesta por una multiplicidad de narrativas que nos hablan acerca de las caras de la injusticia, la opresión y la dominación, de la falta de humanidad, de los efectos de la indiferencia colectiva, de las regeneraciones imperceptibles del racismo, de la violencia estructural, de la discriminación silenciada, etc. Nos enseñan a reconocer las marcas de desigualdad, el poder de las huellas subjetivas que se graban en nuestros sentires, etc. La historia de la conciencia es un dispositivo de síntesis de las políticas y prácticas de resistencias por la transformación del mundo y la instauración de modelos de relacionamientos más humanos devenidos en formatos de vidas más vivibles. Tiene como función inaugurar nuevos ángulos de visión.

¹ 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. Institución afiliada al Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Si la inclusión es una síntesis de la historia de la conciencia, entonces, una de sus insistencias heurísticas consistirá en develar la naturaleza de los lenguajes políticos –articulaciones de redes discursivas que estimulan la confrontación de ideas– estructurando cada una de las luchas subalternas que actúan en términos de archivo² en tanto singular territorio de registro de las ideas. El estudio de los lenguajes es, a juicio de Paltí (2020), algo siempre indeterminado semánticamente. Su comprensión contribuye a explicitar la emergencia de nuevos objetos y modos de aproximación a estos, dando cuenta de sus secuencias de mutación. Los lenguajes políticos no son meros conjuntos de representación, más bien, constituyen formas particulares de producir ideas; estas se resisten a cualquier modo de definición, no pueden ser definidos sin un corpus previo de afirmaciones imbricadas en estrategias singulares de articulación permitiendo determinar un enunciado particular.

El estudio del lenguaje político tiene como función traspasar el plano textual, esto es, ir más allá del autor para poder identificar y penetrar el dispositivo que los subyace. Otra peculiaridad reside en que a diferencia de los sistemas de ideas se sostienen sobre un corpus de nociones contingentemente articuladas que atraviesan su espectro ideológico, ofreciendo espacios de confrontación de imaginaciones que actúan en términos de ensamblajes³, permitiendo determinar cómo surgen y se consolidan el debate político particular –contextualismo epistémico-político–. Su función se encuentra más bien interesada en la reconstrucción de los contextos de debate, acción medular en la comprensión del conjunto de coordenadas que determinan modos de articulación pública de tales ideas.

Si los lenguajes de las distintas luchas de la subalternidad contienen sus propias condiciones de enunciación, entonces, poseen la capacidad de describir las marcas de quien habla, así como, las huellas que enuncian determinados mecanismos de poder tanto en el emisor como en el receptor, configurando un contexto enunciativo particular. Para una comprensión situada de los distintos problemas que ensamblan el campo de la historia de la

² La noción de archivo proviene de la historiografía y de la archivología, en el contextualismo de este trabajo, opera en términos de ideas, imágenes y huellas de la conciencia y sus registros, enfatiza en las condiciones de producción. El archivo en esta oportunidad explora las condiciones de producción de los enunciados –agencia discursiva– en una época determinada.

³ Disfruto mucho más entendiendo la educación inclusiva en términos de diálogo experimental entre diversos proyectos de conocimiento. Los ensamblajes según De Landa (2016), nos inserta en el denominado giro ontológico social clave en la configuración de prácticas de conocimiento y su sensibilidad analítica aplicada al contexto de la educación inclusiva, espacio analítico que configura una metafísica del acontecimiento, de la diferencia y de la alteratividad. Estos, sin duda, son los ejes matrices de la educación inclusiva, junto a la performatividad, el realismo crítico y la ontología materialista; fenómenos inacabados, en permanente devenir. La inclusión se expresa en términos de policontextuales, es un fenómeno de naturaleza multiescalar. La multiplicidad de mecánicas singulares que designan las formas de relación entre lo micro y lo macro, deviene en una analítica sustentada en una red de relaciones exteriores, esto es, “interacciones en las que las partes ejercitan ciertas capacidades de afectar, y de ser afectadas por, otras partes, pero el ejercicio de esas capacidades no determina su identidad. Aquí la distinción que importa es entre propiedades y capacidades. Las propiedades son dadas, siempre son actuales y, por tanto, sí son determinantes de la identidad de una parte, mientras que las capacidades sólo son actuales cuando son ejercidas en una interacción. Dado que el número de interacciones posibles puede ser infinito, las capacidades de afectar y ser afectado son ilimitadas” (De Landa, 2008, p.80). La arquitectura del ensamblaje heurístico de la educación inclusiva al ser regulado por el principio de exterioridad, cada elemento o singularidad constructiva no pierde su identidad, sino que modifican el ejercicio de sus capacidades que antes desempeñaban en otros espacios. El espacio heurístico de la educación inclusiva y sus imágenes es asemejable a la lógica de un “contenedor de multiplicidades en constante configuración” (Castillo, 2019, p.238) o una “propiedad emergente, definida como un todo que es más que la suma de las partes” (Farías, 2008, p.80).

conciencia es necesario acceder al aparato argumentativo recuperando las huellas lingüísticas presentes en sus propios contextos de enunciación.

Todo sistema de ideas y prácticas políticas se sostiene en supuestos íntimamente imbricados en acciones sociales independientes de las voluntades de los sujetos; estas no son elegibles, sino que, constituyen realidades prefiguradas de ante mano (Paltí, 2020). Las ideas están localizadas en un determinado tiempo, son entidades históricas en un plano mucho más fuerte, poseen un principio de incompletud, es esto lo que hace que los lenguajes políticos nunca puedan constituirse en aspectos lógicos y racionales, puesto que, se modifican históricamente.

Todo lenguaje es un intento de rodear aquel vacío constitutivo, un tipo de agente transcendente. Los lenguajes políticos siempre se encuentran abiertos a la contingencia, esto es lo que hace que siempre expresen un estatus de objeto de debate. Esto no se debe a una falta de comprensión, sino porque sus categorías son problemáticas, clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, puesto que, permite para acceder al corazón mismo de las problemáticas y de los antagonismos en el plano del discurso explícito. La relación entre los *sintagmas* historia de la conciencia y educación inclusiva puede describirse en términos hipónimos, ambas formaciones intelectuales albergan un amplio espectro de proyectos emancipadores y revolucionarios destinados a la creación de otro mundo de posibles.

La educación inclusiva como ontología del presente

La educación inclusiva como categoría de análisis nos permite investigar y comprender la especificidad y la fibra de nuestra época, en este punto, reconoce que esta es una categoría esencialmente incondicionada. Corona (2018), explica que, la ontología del presente opera en términos de un sistema de re-enfoque de la teoría crítica ante la diversidad de problemáticas constitutivas de la figuración del presente; coincide en este punto, con el principio de negatividad concebido en tanto deseo crítico de desestabilización y transformación permanente de los sistemas intelectuales implicados en el estudio de la justicia, las políticas de resistencia humana, la inclusión y las coordenadas de producción del presente coherentes con las problemáticas de la zona del no-ser. La educación inclusiva es en sí misma, un deseo negativo para pensar el mundo contemporáneo, deviene en una insistencia por la transformación, “nos revela cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios se pueden aún realizar en nuestras vidas” (Corona, 2018, p.318).

La ontología del presente constituye otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva, en parte, crea una figuración ontológica del tiempo actual, empresa que recupera la interrogante kantiana referida al qué somos en este instante, coordenadas espacio-temporales evanescentes, cuya estructura profunda de regulación asume el reto de ofrecer un diagnóstico específico sobre la coyuntura política, cultural, social y educativa. En este punto, las formas interpretativas de la educación inclusiva ponen en evidencia sus limitaciones. La ontología del presente en tanto actividad analítica persigue desestabilizar

para contra-argumentar sobre la función de los mapas cognitivos que inciden en la configuración de los sujetos educativos, los

[...] que deben ser indagados en sus condiciones de emergencia y de conservación en una determinada época o cultura, mas también en su propia contingencia, de tal modo que sea posible superar todas aquellas formas de sumisión o de exclusión a las que, como sujetos, hoy por hoy estamos expuestos (Corona, 2018, p.320).

La trama heurística de la educación inclusiva al trabajar en la construcción de un saber propio del presente, debe ser capaz de ofrecer un comentario sobre las condiciones generales que fuerzan los dispositivos de pensamiento de una época. La singularidad epistemológica de la educación inclusiva es un complejo sistema de pensamiento sobre las coordenadas de constitución del encuadre cultural que nos toca vivir. En efecto,

[...] el saber sobre el presente se constituye entonces ya no por medio de la conciencia trascendental del sujeto, sino a partir de un conjunto de prácticas de poder que le otorgan al saber mismo tanto las condiciones de su emergencia, como su continuidad y permanencia. No obstante, a pesar de la crítica demoledora al trascendentalismo, Foucault no buscó menospreciar el papel del sujeto en la historia; más bien, a través precisamente de un minucioso análisis histórico del saber científico, trató de elaborar un diagnóstico del presente que diera cuenta del poder y del dominio que el discurso hegemónico ejerce en la constitución y definición del sujeto contemporáneo (Corona, 2018, p.320).

La educación inclusiva es, en sí misma, una ontología del presente, atravesada por un conjunto de pliegues y formas de producción de la subjetividad, es una forma histórica de conocimiento cuya profundidad y complejidad queda signada por el propósito de reconfigurar la matriz de constitución de sus formas de veridicción. La inclusión es un espacio del saber en permanente transformación, giro y deformación⁴, es un territorio de reacciones, formas e invenciones-de-lo-posible. La ontología del presente interroga las coordenadas de relación e implicación de la trama de temporalidades legitimadas por la acción educativa de orden universal/monocrónicas, articula una visión espacializada del acontecimiento educativo cuyas “condensaciones ontológicas (discursivas, de dispositivo y subjetivas) que funcionan como condiciones de posibilidad del presente” (Perea, 2011, p.21) irrumpen las lógicas de producción del pensamiento pedagógico contemporáneo.

Los propósitos de la ontología del presente ratificados por la educación inclusiva coinciden con la creación de un saber que permite a la multiplicidad de singularidades –política ontológica de lo menor– existir y articular su fuerza intervencionista-creadora en un espacio completamente diferente, un espacio fuera-de-serie o heterotópico, un tercer espacio. La educación inclusiva acontece en un giro multi-escalar –constituye un error afirmar que es un solo giro el que esta experimenta– que afecta a lo ontológico, a lo epistemológico, a lo político, a lo morfológico, a lo metodológico, a la temporalidad, a la espacialidad, en suma, a todos los niveles de regulación del mundo. El beneficio teórico de la ontología del presente opera en lo que Spivak (2017), denomina *doble vínculo*, inaugura una crítica histórica y una crítica de la práctica educativa y del análisis de los problemas de la cultura.

⁴ Empleo la noción de deformación en términos de producción de otras formas de imaginación para pensar y experimentar el mundo contemporáneo.

El lenguaje de la educación inclusiva

Sin duda alguna, el lenguaje de la educación inclusiva reafirma un deseo crítico, una fuerza performativa y una actividad intensamente contingente. Mientras que, en tanto territorio heurístico devela una compleja fuerza de figuración creativa de orden alterativa de la realidad. El lenguaje de la educación inclusiva es eminentemente *performativo*, refiere a una propiedad particular que no describe, ni registra nada, más bien, interviene, transforma, disloca, nos conduce hacia otros puntos de reflexiones. Es un lenguaje y una gramática que cristaliza una estructura y conciencia de oposición. La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia⁵, y, por tanto, una poderosa estrategia analítica que produce nuevos ángulos de visión. Su lenguaje se compone de categorías intensamente contingentes y políticas en permanente oposición.

La inclusión forja una singular figuración de conciencia de oposición. Inspirada en los planteamientos de la brillante obra de Chela Sandoval, inaugura un radical mapeo cognitivo acerca de la experiencia de los grupos marcados por el significante de la subalternidad. En ella, “las formas opuestas de conciencia, estética y política como organizadas” (Sandoval, 2001, p.34), constituyen puntos medulares de interreferenciación en la comprensión del signo de quebrantamiento asociado a sus múltiples luchas emprendidas desde abajo –zona del no-ser⁶–. Tensiona de forma muy especial, el corpus de revoluciones que abogan por la cristalización de espacios de justicia cognitiva, estructural y relacional albergadas bajo el denominador común de lo *liberal*, devenidas en formas de asimilación que colindan con las estrategias hegemónicas con formas más sutiles de opresión –frenos al autodesarrollo–.

Los sintagmas historia de la conciencia y educación inclusiva comparten en su naturaleza la constitución de un modelo de configuración diferencial de conciencia y práctica, en tanto formas de intervención en los sistemas-mundo, “comprenden, manejan y despliegan cada modo de ideología resistente como si representara solo otra tecnología potencial de poder” (Sandoval, 2001, p.39). Su fuerza política apela a la cristalización de una transformación nómada cuyos sistemas de intervención afectan la “conciencia y política realizada para garantizar que el compromiso ético con las relaciones sociales igualitarias se promulgue en la esfera política cotidiana de la cultura” (Sandoval, 2001, p.41), cuyo deseo crítico legitima “otros modos de conciencia en oposición que transfigura sus significados” (Sandoval, 2001, p.41). La inclusión es una estrategia de oposición que opera en un registro

⁵ Concebir la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia sugiere la creación de un dispositivo para contrarrestar los efectos del saber dominante y destructor legitimado por la matriz de conocimiento occidentalocéntrica que producen nuevas formas de complicidad con la desigualdad y la opresión en la producción de un saber destinado a liberar la zona del no-ser, unidad relacional que alberga una amplia multiplicidad de colectivos de ciudadanos oprimidos. La consolidación un a heurística micropolítica produce conocimientos y ángulos de visión que se resisten a la orientación homogeneizadora y liberal de los planteamientos de la justicia social y educativa, revela un espacio de libertad para intervenir en los problemas de los diversos sistemas-mundo.

⁶ La zona del no-ser designa un espacio epistémico y político que desestabiliza toda figuración ontología previamente construida, es la espacialidad “más perjudicada de la relación moderno-colonial, siempre y cuando esa sea la lectura de un dualismo del que no se puede escapar” (Grosfoguel, 2011, p.7). Insiste el teórico señalando que, “la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser” (Grosfoguel, 2011, p.3).

completamente diferente. Esta traza un poder móvil, cinético, de transposición, es esto, lo que permite definirla en términos de una declaración desafiante.

La inclusión es un modo de oposición estética, identitaria y política ¿cuándo la inclusión se convierte en esto? Las luchas en este campo poseen una deficiencia estructural que impacta en las diversas formas categoriales⁷ que estructuran su conciencia de lucha. Si bien es cierto, tal como he sostenido en párrafos anteriores, la *inclusión liberal* tiene como función minimizar o ignorar ciertas problemáticas cruciales en el desarrollo humano, entre ellas, algunos ejes que se tornan periféricos en su concepción y conceptualización al incorporar un análisis del poder más allá de las relaciones de subordinación estructural/relacional/cultural de las que participa su racionalidad. Un punto espinoso y caliente, es el que describe un corpus de obscenidades mediante las que explicita es que las experiencias de todas las personas que constituyen parte del sistema-mundo no son teorizadas por este movimiento. Por esta razón, prefiero concebir su fuerza en términos de un comentario performativo y un espacio de iluminación y liberador, es un símbolo de oposición a la reproducción de ciertos axiomas o ideas fundacionales de la racionalidad del capitalismo, pero, ¿qué una praxis opositora?, es un mapa mental de un momento dado. La inclusión posee sus propios fines políticos, cada posición en esta tipología forma un espacio imaginario.

¿Qué es la historia de la conciencia?

La historia de la conciencia al igual que la educación inclusiva se concentra en el estudio de los dispositivos de funcionamiento de la acción social que se intercalan mediante distintas maniobras de significación e indagación entre lo político, lo económico, lo estético, lo cultural y lo simbólico, convirtiéndose cada una de estas dimensiones en contextos históricos específicos, interroga diversas problemáticas que atañen a lo más intrínseco del devenir humano y sus luchas y conquistas por el logro de determinados derechos. Todas ellas, acciones enmarcadas en la transformación del mundo –tesis número once de Feuerbach–.

La historia de la conciencia en tanto categoría de análisis se constituye al igual que la inclusión en la exterioridad del trabajo teórico (Ocampo, 2020), es decir, escucha y enuncia su fenómeno por fuera y más allá de sus tradicionales campos de adherencia. Concebida así, refleja la constitución de un dominio analítico flexible que trabaja en la intersección de diversos proyectos políticos y de conocimiento y compromisos éticos que examinan temas relacionados con el capitalismo, los fundamentos y principios de la teoría crítica, el pensamiento intelectual y político moderno y postmoderno, la filosofía de la diferencia, los problemas de la multiplicidad, las injusticias redistributivas, el derecho a la diferencia, la interseccionalidad, los estudios queer, los estudios de la mujer, las ciudadanías sexuales,

⁷ Uno de los cuatro problemas fundamentales de la educación inclusiva describe los obstáculos morfológicos, es decir, el conjunto de categorías que ensamblan su función heurística. Si atendemos a los conceptos actualmente empleados por ella, observamos que, esta se traiciona a través de sus propias categorías, al emplear un corpus de nociones de naturaleza individualistas-esencialistas en vez de las emergentes por vía del centro crítico de la multiplicidad coherentes con las demandas ontológicas y pedagógicas de lo menor.

etc. En suma, una amplia lista de problemas y territorios teórico-políticos que modelizan la fuerza de la revolución molecular, o bien, una política ontológica de lo menor.

Los contornos intelectuales de la historia de la conciencia explicitan un particular estilo de memoria que envuelve a sus espectadores y los interpela a través de los dispositivos mediante los cuales cada uno de ellos comprende tales problemáticas. Es un residuo que interpela, incomoda y nos ubica en una zona de tensionalidad crítica en la que chocan y colisionan una diversidad de imágenes. Es, este tipo de memoria, la que debiese articular el centro crítico de la formación de los futuros educadores al interior del contextualismo epistémico de la educación inclusiva, pues anima a la reinterpretación los recuerdos que anteceden a diversas luchas vinculadas a la superación de condiciones de injusticia y opresiones, cuyo proceso habita un doble vínculo digno de atender.

El conocimiento que esta construye impacta sustantivamente en todos los campos del desarrollo humano, ofreciendo un conocimiento fundamental para avanzar en la consolidación de los ensamblajes estructurales y relacionales necesarios en la configuración de *otro-mundo-de-posibles*. Como territorio heurístico surge de procesos que legitiman historiográficamente las revueltas ciudadanas y luchas contra una amplia variedad de formas relacionales y estructurales de injusticias, que se han ido apropiando del concepto, articulando diferencias sobre la práctica y el movimiento de conciencia de oposición desplegado por diversas colectividades en diversas partes de la escena mundial.

En el estudio de la historia de la conciencia acontece un corpus de *políticas de transmisión* de singulares imaginarios, significantes y agenciamientos de enunciación elaborados a través de las luchas de diferentes colectividades atravesadas por la subalternidad, las luchas ciudadanas por la justicia en sus diversas modalidades, la equidad social, la construcción de nuevas formas de singularización de la subjetividad, la disposición de nuevos sistemas de relacionamientos, de pasiones y afectividades, etc. Si bien la historia de la conciencia puede ser descrita en términos de un mapa abierto plurilocalizado, lo cierto es que, trabaja a partir de una amplia diversidad de problemas que atraviesan multiaxialmente diversas geografías epistemológicas, albergando una diversidad de tópicos y ejes de tematización puestos en un relacionamiento de carácter zigzag entre lo económico, lo político, lo social, lo cultural, etc. Producto de las múltiples pasiones y agenciamientos del deseo que en ella conviven, lo afectivo desempeña un papel crucial en las formas de transmisión del recuerdo, de las vivencias, de los relatos que describen determinadas luchas emprendidas en el campo de lo simbólico y de lo político. Inaugura un dominio epistemológico altamente contingente. Todos sus fenómenos, conceptos y ejes de trabajo son, sin duda alguna, ámbitos contingentes e intensamente políticos.

Las políticas de transmisión del recuerdo son claves en la formación de la conciencia y en la elaboración del ethos simbólico y discursivo que incidirá en la modelización de las gramáticas de lucha y proximidad con determinados objetos de reivindicación. La historia de la conciencia deviene en un singular archivo que rescata las apuestas micropolíticas de colectivos significados por la subalternidad. En efecto, “se propone defender lo contrario de esta confusión de los planos, de este desmoronamiento semiótico generalizado, de esta dictadura del significante, debería romper, según nosotros, con las concepciones del

inconsciente que le atribuyen una estructura, una consistencia estructural homogénea” (Guattari, 2013, p.22). El relato es construido a través de la palabra y la imagen. La primera, introducida por vía de un testimonio o por un conjunto de argumentos testimoniales que nos remiten, aunque sea en tercera persona, a un fenómeno crucial para entender las causas que sustentaron una multiplicidad de revoluciones, cuya experiencia es de vital importancia para estimular su deseo en el mundo actual. Las imágenes poseen la capacidad de alterar los significados, de agudizar las pasiones y de reforzar la trama semiológica de diversos problemas sobre los que esta trabaja. También, puede ser leída como un dispositivo de codificación de nuevos flujos. Su objeto se construye en una amplia gama de enfoques teóricos y posturas políticas que estudian la condición de dominación, subalternidad y sus luchas.

Las formas de aproximación al estudio de la historia de conciencia operan mediante la performatividad de lo rearticulatorio, es una expresión liminal que acontece en la grieta, en la fisura, es una entidad singular en la que circulan una amplia variedad de elementos constructivos que, no siempre, se encuentran entrelazados. Entre sus principales características destacan el carácter sintagmático e interseccional del campo. Su actividad heurística consiste en pensar ‘con’, ‘a través’ y ‘más allá’ de diversos proyectos de conocimiento la función de las relaciones morales entre los beneficiarios de la injusticia social y política y sus víctimas. Es un espacio para la imaginación y la experimentación vinculada al surgimiento de nuevas ideas en torno a un mundo más justo y vivible de acuerdo con los principios de la revolución molecular.

Rescata el significado histórico de las grandes luchas por la mejora de la humanidad, establece una singular relación con el pasado remitiéndonos a la experiencia directamente acontecida, la que en ocasiones trama lo sucedido mediante imágenes, relatos alejados de su centrado de actividad, hablamos de sombras del recuerdo, huellas –consignación del pasado, el pasado en el presente–. Todo ello, posee efectos de transformación sobre nuestros sentidos y pasiones.

Ofrecer cualquier respuesta a esta interroga, resulta sin duda compleja. Antes de señalar cualquier sistema de razonamiento provisional, observo con fertilidad atender a la fuerza analítica del nomadismo epistemológico. Los nomadismos epistemológicos ejecutan una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticas, afectivas e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente. En sí mismo, entraña un giro epistemológico, una acción topológica, un acontecimiento, puesto que, ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y afirmativa de carácter no-dialectal.

La inclusión no es otra cosa que un punto de fuga. La noción de líneas o puntos de fuga fue ampliamente desarrollada por el psicoanalista y filósofo francés, devenido posteriormente en esquizonalista, Félix Guattari, en su extensa y brillante obra. Recientemente, en 2017, la investigadora chilena, Teresa Matus, publica la obra titulada: *“Punto de fuga: imágenes dialécticas de la crítica en el trabajo social contemporáneo*, a través de Espacio Editorial. Para

la teórica, un punto de fuga oscila entre dar sentido a una disonancia, inquiriere en la producción de un cambio de sentido y de lógica. El concepto de punto de fuga coincide con la empresa del acontecimiento y de la tropología, ambas fuerzas de dislocación e irrupción de la realidad a través del discurso de la inclusión.

La posmemoria como contra-memoria crítica en el estudio de la conciencia

La posmemoria es un neologismo que tiene la memoria en su centro, en el que además reside el relato que es siempre un hecho social y un acto decisional de orden político. Estas son algunas de las claves definitorias en el estudio de la historia de la conciencia. Entiendo la posmemoria en tanto concepto nómade y cinético, una fuerza caleidoscópica en la que se cruzan, enredan y superponen diversos conceptos para leer el pasado y el presente. Introduce herramientas para analizar e interpretar cómo nos vinculamos con la comprensión de nuestro pasado que, a su vez, es parte sustantiva de nuestra constitución actual. En términos heurísticos pueda describirse como una herramienta de análisis y un quehacer crítico que nos interpela agudizando el deseo y la fibra por la justicia devenida en un dispositivo de prácticas reparativas.

La posmemoria concebida como contra-memoria coincide con uno de los fines teóricos de la educación inclusiva que delimita su función en términos de sistema de contra-enunciación y un territorio contra-epistemológico. En efecto, “una forma de contra-memoria crítica que se ha de enfrentar a la construcción de la memoria oficial y, por tanto, como una memoria insumisa o incómoda que parte del presente y que afecta a nuestra concepción de los poderes hegemónicos” (Quílez, 2014, p.60).

El estudio de la historia de la conciencia concebida en tanto síntesis heurística, política y ética imbricada en las figuraciones definitorias del dispositivo denominado ‘educación inclusiva’, requiere la maximizar el deseo reconstructivo de la experiencia subjetivante del pasado, recurriendo a los entendimientos proporcionados por las prácticas reparativas. Su función política persigue la ruptura de la repetición del relato oficial que constituye un singular circuito de lucha, develando los supuestos subyacentes en dichos fragmentos de la historia y de las consciencias de sus involucradas. La historia de la conciencia es un territorio dinámico que es ensamblado mediante un conjunto de pretéritos presentes.

La posmemoria se convierte en un dispositivo de mediación pedagógica-experimental-pasional altamente fértil en la comprensión de las formas residuales del pasado imbricadas en determinadas luchas colectivas de la acción social. Se vinculan a formas acontecimientales de recepción con las que interactúan generaciones posteriores al evento, remitiendo a un conjunto de experiencias que recuerdan a partir de dicho evento –enfrentamos aquí la dificultad para comprender las fragilidades de la imaginación política y epistémica y la ausencia de aspectos pasionales que nos interpelan devenidos en deseos críticos de transformación del mundo desde de la experiencia de exclusión, violenciación estructural y relacional, subalternización, etc.–

La historia de la conciencia es una invitación a pensar a contra-pelo los efectos simbólicos, políticos y de poder/saber que participan en la legitimación de las formas históricas

institucionalizadas programáticamente bajo la noción de *historia* y de *sistemas de pensamientos intelectuales*, releva el relato que es construido y contado por quienes experimentan dichas situaciones de marginación, distanciándose de las formas de ficionalización que nos conducen a mecanismos arbitrarios de la exclusión. Apela a una actividad cognitiva propia del *vergangenheitsbewältigung*, un enfrentamiento crítico con el pasado desde los agenciamientos de sus principales involucrados, “la posmemoria como una forma de contra-memoria crítica que enmarca las prácticas reparativas” (Quílez, 2014, p.63).

El estudio de las luchas ciudadanas, de los movimientos sociales, políticos y culturales que confluyen en los territorios de la educación inclusiva operan bajo una concepción de tiempo abierto, en la que el pasado se imbrica con el presente, devenida en una lectura y un relacionamiento performativo con el deseo, reclama una delimitación del tiempo abierto, clave en la reconocimiento de la posmemoria. Irremediamente, las formas que adopta la historia de la conciencia operan bajo el patrón de *haunted*, es decir, hablar de eventos pasados de carácter traumáticos revividos en el presente. Esta delimitación establece una coyuntura problemática en la apropiación del pasado, una experiencia que recuerdan a través de relatos, imágenes, etc., atiende significativamente a los dispositivos que animan al olvido, es en este punto que los actos de reparación desempeñan un papel altamente significativo en la educación del educador en temas de inclusión.

La historia de la conciencia es un conjunto de “imbricaciones entre memoria e historia, trauma personal e imaginario colectivo, testimonio y ficción, recuerdo y olvido” (Quílez, 2014, p.58). En tanto fenómeno histórico participa de la reconocimiento del objeto de estudio de la historia, atendiendo a la singularidad reticular de procesos que acontecen en la micropolítica, en las luchas subalternas, en las formas de resistir y seguir estando convencido del cambio, incluye los intereses de las minorías –las que en términos *guattarianos* son mayorías en el mundo–, contribuyen replantear la metodología de trabajo en el abordaje de determinados fenómenos, legitimando un conjunto de evidencias históricas subalternizadas. Atiende además, al relato de las microhistorias, los relatos personales, etc. Toda lectura del pasado encarna una perspectiva personal y pasional que opera por singulares grados de apropiación. La historia de la conciencia es un fenómeno heteroglósico, es decir, un campo poblado de voces diversas y opuestas. Se interesa por develar las memorias colectivas que residen en lo más profundo de determinadas luchas por la justicia, la equidad, la producción de otros mundos de posibles.

Los pretéritos presentes constituyen acciones medulares en la configuración del estudio de las luchas y de los movimientos sociales, políticos y culturales que conectan en algún punto con el objeto de la educación inclusiva. La fuerza heurística de los pretéritos presentes describe un singular vector de movimiento hacia el pasado, una conexión con la memoria histórica constitutiva de una determinada colectividad, una preocupación de carácter cultural, social y política por esta. En él, la relación del presente con el pasado adquiere una variedad de formas, da voz a un conjunto de historias marginadas, incentivando el sentimiento de colectividad, establece un nuevo sistema de relacionamiento con los significantes que configuran parte sustantiva de su historia.

La historia de conciencia es una singular forma de archivo pasional y subjetivante, se estructura a partir de la fuerza de transmisión en el presente, recuerdos que configuran nuestras figuraciones del ahora, trayectorias y biografías. Es, también, un espacio de confluencia de múltiples pasiones, imaginaciones, deseos, luchas, traumas, etc. vividos por generaciones anteriores, cuyas enseñanzas impactan positivamente en la gestión del mundo, en su textura y lectura. La posmemoria encarna una historia que no se ha vivido, pero que conforma parte significativa de nuestra vida. Quílez (2014), agrega que,

[...] a diferencia del acto rememorativo común o literal –también mediado y fragmentario, en tanto que siempre se abre un vacío entre el acontecimiento propiamente dicho y el momento en que éste se convierte en recuerdo–, cuestiona el pasado, inscribiéndolo en provocadores artefactos culturales que se presentan como obras en continua transformación (p.63).

La vivencia de la experiencia no es directa, no es en primera persona, es un suceso efímero, plagado de preguntas y respuestas inacabadas. Lo interesante es observar cómo estas experiencias influyen las arquitecturas y los deseos del presente, entregándonos pistas acerca de la continuidad de dichas luchas e informando acerca de las tensiones por un mundo diferente. ¿Es posible pensar los límites del testimonio en el presente? Si bien, es una acción que a juicio de Sarlo (2005), desde el presente invoca al pasado, algo que no ha sido visto completamente, pero del que uno se encuentra vinculado en algún punto. La comprensión de *las historias* que conforman el campo de investigación de la historia de la conciencia se entrelaza con la trama biográfica de cada prácticamente a partir de un interés subjetivo vivo en términos autobiográficos.

Las formas de vincularidad de los sujetos y practicantes de educación inclusiva se entrelazan, se sensibilizan y se abren a determinadas pasiones, sin haber experimentado directamente estos hechos, a pesar de poder encontrarse vivenciando situaciones similares. Aquí nos enfrentamos ante una dimensión vicaria del recuerdo, especialmente, algo vivido por otros. En ella, se recuerdan un conjunto de imágenes ajenas o remotas, las que no siempre se encuentran en sintonía con el campo de relación con la experiencia directa del sujeto. La educación inclusiva encuentra gran parte de su sensibilidad agencial, política y activista en un conjunto de recuerdos, hechos y experiencias que no necesariamente han sido vivenciadas por el sujeto. Cada uno de estos, denota un recuerdo que es aprendido, un sentimiento compartido, etc.

El verbo *recordar* en la historia de la conciencia se coloca a su servicio mediante múltiples usos. Si bien, en algunas modalidades el recuerdo será empleado para dar continuidad a las preocupaciones y luchas de determinadas colectividades, inaugurando una cita de intimidad crítica caracterizada por ofrecer una lectura sobre la memoria de quienes han emprendido luchas para la transformación de los sistemas-mundo. Esto a juicio de Sarlo (2005), nos habla acerca de la memoria de las nuevas generaciones sobre la memoria de los nuestros antepasados en cada uno de estos campos de aplicación. Por esta razón, la historia de la conciencia es un territorio que trabaja a partir de una variedad de problemas que afectan a la cristalización del mundo, más que en disciplinas. La posmemoria es clave en tanto recurso didáctico y de aproximación a la comprensión de determinadas ideas, fomenta la

sensibilidad a partir de la imaginación de determinadas experiencias, las que en ocasiones, oscilan

[...] del resto de los hechos contemporáneos a los sujetos, éstos se enteran por el discurso de terceros; ese discurso, a su vez, pueden estar sostenido en la experiencia o resultar de una construcción tan basada en fuentes, aunque sean fuentes más próximas en el tiempo (Sarlo, 2005, p.127).

Las formas de sensibilización que impone la historia de la consciencia a través de la formación de la posmemoria, corresponden a historias recogidas mediante diversas plataformas, formatos, medios y contextos que fomentan parte de la apropiación de tales deseos y luchas. Las formas que adopta el recuerdo en este campo son objeto de profundas mediaciones, afectando a los relatos, los agenciamientos emocionales y discursivos. La singularidad de sus imágenes –herramientas de recuerdo– un papel crucial en la captura de dichos eventos. Cada una de ellas toma un protagonismo, no sólo por las que están dadas, sino por las que son fabricadas por las propias condiciones de recepción de sus usuarios. El estudio de las luchas somete a re-significación las imágenes heredadas, evitando ser capturadas por sensibilidades acríticas que reducen su potencial analítico. Las imágenes nos ayudan a vincularnos al pasado. Muchos de estos *discursos-imágenes* se emplean de forma alteradas en la comprensión y proximidad del fenómeno. Su función heurística servirá para informar, proyectar y sensibilizar acerca de determinadas luchas que acontecen en los diversos ejes de investigación y aplicación de la educación inclusiva. Inauguran nuevas narrativas sobre la justicia, el deseo de otros mundos, los dispositivos de producción del deseo, la subjetividad, la participación, etc.

En tal caso, sostiene Sarlo (2005),

[...] si lo que se quiere decir es que los protagonistas, las víctimas de los hechos o simplemente sus contemporáneos estrictos tienen de ellos una experiencia directa (todo lo directo que pueda ser una experiencia), bastaría con denominar memoria a la captura en relato o en argumento de esos hechos del pasado que no exceden la duración de una vida. Éste es el sentido restringido de memoria. Por extensión, esa memoria puede convertirse en un discurso producido en segundo grado, con fuentes secundarias que no provienen de la experiencia de quien ejerce esa memoria, pero sí de la escucha de la voz (o la visión de las imágenes) de quienes están implicados en ella. Esa es más de segunda generación, recuerdo público o familiar de hechos auspiciosos o trágicos. El prefijo "post" indicaría lo habitual: es lo que viene después de la memoria de quienes vivieron los hechos y, al establecer con ella esa relación de posterioridad, también tiene conflictos y contradicciones característicos del examen intelectual de un discurso sobre el pasado y de sus efectos sobre la sensibilidad (p.127-128).

La relación del practicante de educación inclusiva con los detalles que han vivido diversas colectividades en la lucha y resistencia por la transformación del mundo, los interpela a asumir una posición de responsabilidad político-ética respecto de un determinado fenómeno. La historia de la consciencia en tanto operación heurística sugiere que los implicados comprendan un determinado fenómeno en lugar de quienes lo experimentan realmente, es una representación, algo dado en vez de vivenciado. La imaginación es clave para la producción de imágenes, especialmente, alternativas del orden de lo convencional. Es aquí, donde operan las imágenes de la inclusión. Observo en el estudio de la educación inclusiva una compleja política de imaginación, cuya capacidad de realización es lo que la

distingue a juicio de Didi-Huberman (2007), de una simple figuración fantasiosa. El deseo crítico de la inclusión no es sólo penetrar en el mundo en él, las imágenes siempre se encuentran en contacto con lo real, nos ofrecen una verdad que es multidimensional. En efecto,

[...] nunca, al parecer, la imagen –y el archivo que conforma desde el momento en que se multiplica, por muy poco que sea, y que se desea agruparla, entender su multiplicidad–, nunca la imagen se ha impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca ha mostrado tantas verdades tan crudas; nunca, sin embargo, nos ha mentado tanto solicitando nuestra credulidad; nunca ha proliferado tanto y nunca ha sufrido tanta censura y destrucción. Nunca, por lo tanto –esta impresión se debe sin duda al carácter mismo de la situación actual, su carácter ardiente–, la imagen ha sufrido tantos desgarros (Didi-Huberman, 2007, p.3).

La inclusión en tanto tecnología de semiotización cultural configura una categoría compleja y contingente a nivel histórico, social y político, que solo acontece en el movimiento, la irrupción y el giro. Lo político de esta, no reside, exclusivamente, en la intervención en el sistema-mundo, sino más bien, configura una singular fuerza de performatividad crítica abierta a la captura de un proyecto de interpelación, criticidad y de disenso cuya orientación trabaja para destrabar las formas de dominación cultural y la producción de obstáculos complejos que sustentan las articulaciones de determinadas capas y flujos de la amplia red relacional-pasional de la que formamos parte.

REFERENCIAS

- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. *Andamios*, Vol. 17, Núm. 40, 229-250. Recuperado el día 23 de marzo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>
- Corona, J. (2018). La ontología del presente. *Valenciana*, núm.11, vol.22, 315-322. Recuperado el 02 de mayo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf>
- De Landa, M. (2008). *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. Londres: Continuum.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Didi-Huberman, G. (2007). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Recuperado el 12 de marzo de 2020 de: http://www.reflexionesmarginales.com/biblioteca/15/Documentos/Georges_Didi_Huberman:Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf
- Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*, Vol. XXII-No. 1.75-85.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro 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, 2011. Recuperado el 07 de marzo de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, Núm. 27, Vol. 13, 29 pp. En prensa.
- Paltí, E. (2020). “Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la multiplicidad de regímenes del poder, entrevistado por Aldo Ocampo González”. *Revista Res Publica*, 23 (1), 115-119.
- Perea, A. (2011). *La ontología crítica del presente de Michel Foucault como heterotopología de la subjetividad moderna*. Tesis doctoral. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Quílez, L. (2014). “Hacia una teoría de la posmemoria. Reflexiones en torno a las representaciones de la memoria generacional”. *Historiografías*, 8, 57-75.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnessota: University of Minnessota Prees.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: FCE.
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.

Introducción

Diálogos y aleaciones experimentales

Prácticas lectoras en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural⁸

Aldo Ocampo González⁹

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹⁰, Chile

¿Inauguramos el evento¹¹? interrogantes críticas

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

⁸ Espacio académico celebrado el 10 de enero de 2020, bajo el convenio inter-institucional suscrito entre el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Agradezco al profesor Ricardo Sánchez Lara y a la Dra. Marina Alvarado por acoger este proyecto.

⁹ Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención ‘Cum Laude’, por la Universidad de Granada, España. Doctorando adscrito al Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada, España.

¹⁰ 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).

¹¹ Con motivo de esta edición empleo el término en su dimensión filosófica.

práctica genérica sobre determinados objetos, lo cierto es que, “la crítica es siempre crítica de alguna práctica, discurso, episteme o institución instituidas, y pierde su carácter en el momento en que se abstrae de esta forma de operar y se la aísla como una práctica puramente generalizable” (Butler, 2002, p.1).

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

De este modo,

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

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

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

aleaciones en puntos específicos, devenida en una membrana compuesta por elementos contingentes y divergentes, un contenedor de multiplicidades heterológicas. Nos enfrentamos así, a un doble vínculo al decir de Spivak (2017), que contiene la pregunta y el problema, esto es, la actividad misma de la crítica.

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

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

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

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

Me interesa discutir en esta oportunidad, los contornos que definen los mapas de la crítica y de la post-crítica en el contexto de la educación inclusiva, si fuese por naturaleza de esta, lo correcto es, entonces, pensar desde el lugar de la post-crítica –en ella se amalgaman un conjunto de recurso constructivos que son rearticulados para dar vida a la figuración epistemológica de la educación inclusiva–, con el objeto de destrabar un lenguaje que se encuentra contracturado por las formas hegemónicas del cierre teórico de lo inclusivo –aludo a su fallo fundacional–. Este es un examen sobre los límites de los modos del saber de las prácticas letradas, precedida por la identificación de una crisis al interior de sus configuraciones basales y proximales con la justicia, la equidad, la alteridad y la inclusión. Todo ello, pone en tensión el repertorio de categorías que ordenan sus entendimientos a través de la lectura, producen un cierto halo de incoherencia al legitimar formas de esencialismos-individualismos. En efecto, “de manera que la crítica será esa perspectiva

sobre las formas de conocimiento establecidas y ordenadoras que no están inmediatamente asimiladas a tal función ordenadora” (Butler, 2002, p.6).

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

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

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

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

[...] son las irregularidades las que dan qué pensar. Son ellas en las que el conocimiento se estrella contra lo-visto, lo-conocido, lo-experimentado. Sin las excepciones el pensamiento se abandona a sí mismo y se convierte en un

comportamiento o en fenómeno físico, sin más. Es entonces cuando nos devoran los hábitos y las costumbres, en fin, los automatismos, que son las simientes de un mundo conservador y autorreferente. En fin, la ciencia, como la vida, está colmada de eventos raros (Maldonado, 2016, p.7).

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

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

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

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

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

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

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

A continuación, expongo un conjunto de interrogantes críticas que actúan como ejes vertebradores en la inauguración/aperturación de diversos temas contingentes para el análisis de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Ninguno de ellos obedece a sistemas analíticos fijos, establece y acabados, más bien, inscriben sus

desarrollos en el orden de una dialéctica inquieta, trabajan en la cuestión óptica de llegar-a-ser.

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

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

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

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

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

Las prácticas letradas en este contexto construyen una figuración próxima a la lógica del ensamblaje, cuya anatomía se articula en torno a los principios de heterogénesis, diáspora y negatividad. El estudio de las prácticas letradas en el contexto de la

educación inclusiva y la justicia, denotan un mapa multilocalizado, un conjunto de hebras de múltiples naturalezas, un espacio de trayectorias multidireccionadas, que en la estructura superficial de conocimiento que configura pareciera observarse que no comparten ni un objeto, ni un lenguaje teórico común. Sin embargo, este dilema es fácil de resolver –en terrenos heurísticos de carácter nomadista–, haciendo uso de condiciones de examinación topológicas, estrategias de rearticulación y traducción epistémica. Lo que comparten es un conjunto de problemas ligados a la justicia, a la pregunta por el hombre y la creación de otros mundos –esta última, constituye uno de mis principales intereses teóricos junto al estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva–. A partir del encuentro, la constelación y el diálogo entre una amplia variedad de problemas se visualizan puntos de contacto y singulares sistemas de aleaciones entre diversos objetos y lenguajes teóricos, los que a través de complejas condiciones de traducción y rearticulación alcanzan la producción de un nuevo halo heurístico.

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

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

La principal preocupación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social, enfrenta el destrabamiento de singulares sistemas de razonamientos cuyo locus de enunciación emerge y privilegia a la zona del ser, es decir, del sujeto hegemónico, culturalmente competente y apto, estableciendo así una gran diversidad de contrapuntos de análisis y formas de contra-enunciación legitimadas por los sistemas educativos en materia de lectura. Se propone estudiar particularmente las formas de producción de los circuitos letrados articulados por diversas colectividades de base, cuya agencia, función y

marcos de acción y apropiación son devaluados por los circuitos letrados y culturalmente instituidos por cada sistema educativo. Es un terreno que surge por complejos y singulares cruces teórico-metodológicos que acontecen por rearticulación, cuya naturaleza demuestra un carácter programático flexible y abierto.

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

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

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

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

La visión que intento promover en materia de lectura, inclusión y justicia social articula una singular sensibilidad e innovación crítica para pensar los problemas estructurales, relacionales y micropáticos que afectan a la educación lectora, al derecho a la lectura y las

formas condicionales de enseñanza de esta en los diversos niveles y tramos educativos. Se propone poner en tensión los planteamientos legitimados por la cultura letrada occidentalocéntrica, respecto a los mecanismos de construcción del código lector, los marcos de valores que sustentan sus explicaciones, sus modalidades de interacción y agencia letrada, sus soportes de simbolización y de/codificación, etc. inserta el análisis en el estudio de las relaciones de poder/saber que afectan al efecto-de-legibilidad de determinados grupos culturales. Sin duda, esta empresa entraña un poderoso vector deconstruccionista.

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

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

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

Me interesa atender a las configuraciones específicas y a las formas coyunturales en las que determinadas prácticas culturales y a su vez, políticas, quedan atrapadas en estructuras de alfabetización excluyentes. Es un impulso por interrogar los macroparadigmas que sostienen las diversas formas de alfabetización y que, a su vez, son empleados para representar a determinados grupos culturales –nuevamente aquí, nos topamos con uno de los principales dilemas definitorios de la educación inclusiva–. Lo que habrá que deconstruir son, entonces, los dispositivos de sustentación de las prácticas de hegemonía cultural, incluso aquellos que se inscriben en el orden del signifiante de la resistencia que al mismo tiempo efectúan una serie de complicidades con la desigualdad de acceso a los bienes culturales. Para entender las coordenadas de subordinación legitimadas como formas de alteridad inscritas en la zona del no-ser, necesitamos de la investigación interseccional.

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

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

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

Otro aspecto espinoso reside en la cristalización de un estatus de verdad que traza distancias significativas a nivel ónto-pedagógico y didáctico, sistemas interpretativos que fundan los denominados mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que benefician a determinados colectivos de estudiantes, al tiempo que ponen en desmedro a un amplio número de sujetos que, en otras palabras, aluden a singulares y silenciosas formas de control, dominación y marginación. Inspirado en Walker (1993), afirmaré que este tipo de binarismos de carácter esencialista/individualistas es el que conduce a un pensamiento

categorial devenido en explicaciones ciegas para entender los procesos de inclusión/exclusión. En superación de estas formas analíticas propongo el enfoque relacional aplicado al estudio del derecho a la lectura.

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

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

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

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

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

¿En qué reside el beneficio teórico de la ‘alteración del texto mismo’ de las prácticas y de la cultura letrada? Fundamentalmente, permite superar las prácticas de interdisciplinariedad de baja intensidad caracterizadas por meros *collages* o elementos que actúan bajo el signifiante de lo paratáctico. Más bien, intenciona la emergencia de una espacialidad compuesta de elementos contingentes y heterogéneos, cuyos ensamblajes (De Landa, 2016), se enfrentan a una heurística transposicional. La transposición de conceptos no es una tarea sencilla, específicamente por sus condiciones de contextualización y adecuación. La labor crítica de lo inclusivo y lo post-colonial en el contexto del derecho a la lectura consiste en mostrar la parroquialidad y efectividad de sus cuerpos categoriales. Otro punto relevante consiste en explorar las formas fenomenológicas que adoptan las prácticas, hablamos así, de una fenomenología de las prácticas letradas.

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

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

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

Las prácticas letradas necesitan encontrar una articulación sobre la complejidad que designa el orden alterativo de la exterioridad, es decir, todo aquello que se inscribe más allá del ser. Una clave didáctica consistirá en entender las coordenadas de constitución, resistencia e implosión del afuera, traza un sistema de enseñanza que se resiste a ser cómplice con la ortodoxia disciplinaria. Por consiguiente, la trama heurística que precede a

dicha operación sigue la lógica de un planteamiento sin garantías. Interesa ofrecer una comprensión superadora acerca del mundo y de los problemas de la lectura los que no se reducen al mero acto de decodificar grafías –propósito instrumental de la escolarización–.

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

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

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

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

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

Otra variante de su contribución fomenta el reconocimiento que toda práctica letrada es múltiple, heterogénea, híbrida y no-monolítica, cuya orgánica obedece a una síntesis de

disyunción. Lo post-colonial además, focaliza en la “presencia de lo común, lo hegemónico y lo extraño en la producción analítica y la interpretación diaria del espacio y el tiempo en la práctica epistémica, subrayando igualmente proyecciones persistentes de poder y diferencia, autoridad y alteridad, en estos ámbitos” (Dube, 2017, p.645).

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

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

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

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

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

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

una naturaleza cerrada en sí misma. Así la diferencia pasa ahora a significar no alteridad, oposición excluyente, sino especificidad, variación, heterogeneidad” (Young, 2002, p.287).

El enfoque relacional permite superar el problema ontológico que afecta a la comprensión de los grupos sociales, caracterizado por asignar a las propiedades intrínsecas del ser humano –diferencias/singularidades– la capacidad de diferenciar estableciendo procesos que favorecen a determinados colectivos y excluyen, o bien, colocan en riesgo a otros. Configura un régimen de verdad en el que los oprimidos son considerados como diferentes, es menester avanzar hacia una comprensión de las diferencias como sistemas de relaciones y mecanismos de interactividad entre cada grupo. Se consolida un significado contextualizado, dinámico y en permanente movimiento de las desigualdades estructurales múltiples que atraviesan la experiencia subjetiva de diversos colectivos en la experiencia social, cultural y educativa.

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

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

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

[...] el género, la raza, la clase y la sexualidad se sumergen en las nociones de público, pero estos mismos sistemas se organizan a través de múltiples comunidades. Estas comunidades proporcionan un lenguaje para comprender

nuestra ubicación en las relaciones de poder, así como un sitio que explica mejor nuestro lugar en una noción abstracta del público. Y para mí, el lenguaje de la comunidad, uno que resuena con la gente de abajo, puede ser especialmente útil para lograr otro tipo de educación pública (p.11).

¿Cuál es el aporte real de la corriente interseccional al estudio de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social? Una adecuada política de educación inclusiva para el complejo mundo de hoy debe incluir dos dimensiones del pensamiento de Fraser (2012): a) el *reconocimiento* –problema cultural– y b) la *redistribución* –problema social–. El enfoque relacional aplicado al diseño y construcción de políticas educativas, consolida un enfoque analítico flexible y abierto, posee la capacidad de albergar una multiplicidad heterogénea de fenómenos, rechaza los términos cerrados e ideológicamente estables para discutir sobre el conjunto de operaciones performativas de los diversos formatos del poder. Comprender las formas de opresión, dominación, exclusión, sexismo, discriminación silenciada, violencia estructural, etc. es decir, patologías crónicas de la historia de la consciencia de la humanidad, asume cada una de ellas, desde un abordaje multidimensional y multinivel. En efecto, una práctica analítica fértil consistirá en demostrar los componentes de dominación política que tienen lugar al interior de los ejes construcción de las políticas públicas. El enfoque relacional posibilita estudiar otras formas de comportamientos políticos y de acciones de justicia social. “En los sistemas de opresión de intersección sugiere que diferentes formas de dominación cada uno tiene su propia red eléctrica, una "matriz" distintiva de dinámicas de poder que se cruzan” (Hill Collins, 2017, p.24). Cada realidad opera en referencia a una matriz de dominación diferente.

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

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

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

El enfoque relacional da cuenta de los múltiples dominios sobre los que son articulados cada uno de los formatos del poder, opera en estrecha relación a los sistemas de razonamientos que sustentan la praxis analítica interseccional. Entre sus principales objetos de investigación destacan las formas dispares de resistencia y dominación, la superposición de diversas clases de desigualdades múltiples que afectan a un determinado colectivo de personas, los ejes y los nexos entre cada uno de estos sistemas de desigualdades. Se propone crear condiciones de claridad analítica entre sus sistemas de interconexiones. Uno de los propósitos analíticos del enfoque relacional aplicado a la construcción de políticas

públicas sobre educación inclusiva profundiza en el tipo de conexiones no-lineales –relaciones de carácter intensas e inestables– que se establecen entre cada uno de estos sistemas de desigualdad. ¿Qué herramientas aporta para pensar los contornos análisis y metodológicos de las políticas públicas?

La arquitectura que sostiene los planteamientos del enfoque relacional se encuentra implícita en la noción de red reticular que, a su vez, se encuentra en la noción de dispositivo. Alberga fenómenos complejos, dinámicos y multidimensionales, cuya naturaleza regenerativa y performativa, complejizan sus modos de localización y caracterización en la realidad. En él, concursan diversos ejes de justicia, de lo contrario, tal como indica Fraser (2012), “ninguna de esas injusticias puede ser corregida completamente de forma indirecta a través de la otra, sino que cada caso requiere” (Fraser, 2012, p.274). ¿De qué manera las políticas públicas logran asumir las combinaciones de opresiones entrecruzadas? Un aspecto preliminar consistirá en atender a las formas históricamente específicas que estas adoptan, encontrándose en estrecha relación con un conjunto de mascaradas y formas de actuación en la realidad que adoptan cada una de las expresiones del poder para funcionar.

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

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

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

Para Young (2002), el análisis distributivo de las relaciones del poder se concentra en manos de un grupo de personas que ostentan el poder de dominación estructural, educativa y

económica. En cambio, una concepción redistributiva del poder se alinea con la gramática del examen relacional, atendiendo a su marcado carácter móvil y dinámico, inaugurando un examen multinivel que evidencia una estrategia transversal a un amplio grupo de personas. ¿Cuál es la fertilidad de este análisis en la construcción de políticas educativas y culturales dirigidas al fortalecimiento del destino social de los estudiantes, específicamente, cuando las relaciones sociales y educativas se encuentran estrictamente determinadas por la acción de dominación y opresión? Una advertencia consistirá en atender cómo la naturaleza dinámica y relacional de la justicia social y educativa produce un efecto que afirma que “es posible decir que muchas personas muy alejadas unas de otras son agentes de poder sin «tenerlo» o sin siquiera ser privilegiadas” (Young, 2002, p.60). Al conceptualizar la injusticia a través de las nociones de opresiones y dominación, su alcance escapa a cuestiones de orden meramente distributivas, superando las limitaciones normativas proporcionadas por parte del discurso filosófico contemporáneo.

La justicia refiere según Young (2002), a un conjunto de principios que regulan las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad y, por tanto, la arquitectura del sistema educativo en su conjunto. La concepción de justicia coincide estrechamente con lo político, es decir, el punto angular de constitución/regulación del conflicto. La política¹² alberga en su matriz, un conjunto de reglas que trazan el funcionamiento de la sociedad y sus estructuras, incluso los significados culturales. Un concepto de justicia social y educativa coherente con la transformación educativa requiere un sólido compromiso ético otro.

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

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

¹² Conjunto de reglas, prácticas y acciones institucionalizadas. La justicia es extensiva al concepto de política.

aseguramiento de condiciones de justicia de tipo universalistas que niegan las singularidades acontecimentales de cada comunidad de práctica. Estos argumentos

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

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

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

¿Qué pasa entonces con el individualismo liberal? La construcción de políticas públicas en este campo de trabajo enfrenta el reto de aclarar el significado de la opresión y la dominación en las estructuras de escolarización y tramas subjetivas de configuración de los mecanismos de biografización del estudiantado. Sin duda, esta es una de las principales debilidades de la consolidación de un proyecto ético-político subversivo en materia de reinención del mundo contemporáneo, reconociendo que las condiciones de opresión¹³ afectan de forma diferencial y multinivel a cada colectividad. ¿Qué categorías forjan este proyecto?, ¿qué opciones metodológicas y horizontes teóricos ofrecen?, ¿qué argumentos normativos han de considerar la elaboración de políticas públicas en este contexto?, ¿cuáles son las modalidades de focalización que apertura el enfoque relacional?, ¿qué implica investigar el movimiento de las desigualdades sociales? Las políticas públicas en este campo

¹³ Para Young (2002) las condiciones de opresión explicitan una ausencia de instrumentos conceptuales explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

deben legitimar un sistema de paridad sobre cada uno de sus elementos de análisis. Para Fraser (2012), la ausencia de condiciones de reconocimiento es fuente de producción de prácticas erróneas de distribución. Las acciones de redistribución afectan positivamente al reconocimiento, ahora bien, si estas, enfatizan únicamente en aspectos de cobertura, son incapaces de combatir los marcos de valores propios del individualismo metodológico.

Es necesario construir una política de Educación Inclusiva anti-opresiva y anti-esencializadora, con herramientas que permitan legitimar/legibilizar condiciones de redistribución y reconocimiento¹⁴ no-restrictivas como consecuencia de prolongadas injusticias distributivas proporcionando una analítica “a través de las dos lentes analíticamente diferentes de la distribución y el reconocimiento” (Fraser, 2012, p.272). No puede haber reconocimiento si no existen condiciones de redistribución. La operación autónoma de cada categoría se torna estéril, unificadas expresan un carácter alterativo de la realidad.

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

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

Las diversas formas de reconocimiento constituyen un punto clave en la configuración del derecho a la lectura, inciden en la visión representacional de las personas, en la calidad de las respuestas y oportunidades educativas, especialmente, fortaleciendo o no, el destino social del estudiantado. Este campo de tensionalidad crítica demanda las siguientes interrogantes, ¿cuáles son las formas de reconocimiento y justicia cultural que actualmente explicita la gestión del derecho en la educación?, ¿cómo inciden dichas formas de reconocimiento en la creación de coordenadas de alteridad en materia de fomento y

¹⁴ Forjan condiciones analíticas interrelacionadas. Se debe mantener un equilibrio analítico a fin de evitar caer en interpretaciones erróneas.

mediación de la lectura? El problema de reconocimiento instituye un problema filosófico de tipo práctico. La política de reconocimiento para Fraser (2008), constituye una estrategia de reivindicación de la justicia, lo que en el contextualismo de la educación inclusiva persigue dicha construcción desde el papel político del reconocimiento, apela por la aceptación de la diferencia en un mundo gobernado por una racionalidad/gramática individualista/esencialista. Desde un punto de vista teórico, “la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia” (Fraser, 2008, p.84), y, a nivel práctico, “la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento” (Fraser, 2008, p.84).

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

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

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

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

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

razonamientos que definen la retórica de la emancipación acorde a los propósitos de la justicia cultural y cognitiva y por los criterios de legibilidad exigidos por la política ontológica de lo menor.

En esta oportunidad, recurro a la contribución de la teoría de la frontera y, específicamente, al pensamiento fronterizo propuesto por Mignolo (2003), para explorar un conjunto de acciones que nos permitan recomponer la acción emancipatoria a través la lectura y de su cristalización mediante de diferentes sistemas y prácticas analíticas. Observo en la matriz de regulación de las prácticas letradas acciones de explotación colonialista que oprimen por medio de sus configuraciones a determinados colectivos, en vez de fomentar dispositivos prácticos que fomenten su liberación, ratificando la presencia de un mecanismo de regulación alfabetizadora propia de la zona del ser que escucha y enuncia los dilemas éticos y educativos de sujetos inscritos en una espacialidad imaginaria designada zona del no-ser, cuyo código de ordenación legitima imperceptiblemente las intenciones de la hegemonía cultural occidentalocéntrica. En efecto, Braidotti (2000), agrega que, esta figuración categorial

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

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

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

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

El pensamiento fronterizo contribuye a re-estructurar los sistemas semiológicos y las marcas de desigualdad que cristalizan en cada colectividad un conjunto de pautas y ejes definicionales normativas y sus respectivos sistemas de abstracción propios de los universalismos en bloque –todos colectivos descritos por Lazzarato (2006)–. Comparto con la célebre politóloga turco-norteamericana Seyla Benhabib (2008), la necesidad de deconstruir el concepto de universalismo y, con ello, proponer otras formas políticas y

semiológicas sobre el universalismo que trasciendan su acción esencializadora. Esta búsqueda puede significarse en términos de estrategias de redefinición de las ciudadanías, concebidas especialmente como críticas.

De acuerdo con Grosfoguel (2007), la acción universalista encubre al sujeto y a sus modalidades enunciativas, niega la comprensión de las modalidades de funcionamiento del poder que atraviesan la experiencia social, ciudadana y cultural de cada persona. En palabras de Castro-Gómez (2005), dicha estrategia de análisis se convierte en un '*hybris de punto cero*', cuya permeabilidad en las propuestas educativas y culturales ha tenido como punto de referencia a la lógica del eurocentrismo. Este sistema ego-político estructura las prácticas de fomento de la lectura y, especialmente, la formación del profesorado validando en un conjunto de violencias epistemológicas y prácticas educativas fuera de un tiempo y espacio coherente con la zona del no-ser. En esta oportunidad, nos interesaba colocar en tensión las prácticas lectoras en tanto diseños del imperialismo cultural, marginando los valores y las agencias que fuera de dicha estructura encubren al lector, o bien, si es visibilizado, queda atravesado por el significante del analfabetismo o la barbarie.

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

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

Es tarea crítica de la lectura y de sus prácticas, liberar a los sujetos a través de formaciones sociales y culturales concretas, inscribe la reconocimiento de las prácticas de aseguramiento del derecho a la lectura en la exterioridad (Lazzarato, 2006) y en el pensamiento del afuera (Foucault, 1973). La noción de exterioridad expuesta por James (1914), Levinas (2002) y

Lazzarato (2006), fomenta la liberación de los lectores y de sus conciencias inscritas más allá de la zona del ser, analítica y unidad relacional imaginaria preocupada por crear coordenadas que respondan a los dilemas culturales definitorios de los sujetos definidos por la opresión. Según Dussel (1985), las relaciones exteriores constituyen espacios epistémicos no colonizados, no afectados completamente por los *formatos del poder*; espacialidades que han resistido a las actuaciones y a las mascaradas del poder. Una praxis lectora fronteriza organiza su actividad a partir de un sistema de relaciones exteriores, en él, convergen diversos proyectos ético-políticos que permiten responder a los problemas de la alfabetización y sus figuraciones mediacionales.

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

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

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

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

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

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

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

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

regulativa pues los sujetos emergen a través de categorías analíticas particulares. La sociogénesis inscribe su actividad en una espacialidad indeterminada, en una acción fronteriza sinónimo de desobediencia epistémico-ontológica, desplazándonos a otros territorios, alterando el sentido de sus conceptos y su lógica de producción.

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

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

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

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

[...] asume diversas formas, desde la extensión de la superficie ramificada en todas las direcciones hasta concreción en bulbos y tubérculos. Más importante aún, el rizoma "está compuesto no de unidades sino de dimensiones, o más bien direcciones en movimiento (p.78).

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

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

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

El estudio de las trayectorias analítico-metodológicas de las prácticas letradas en este contexto de análisis, se interesa por proponer un cambio lingüístico y político más allá de sus proyectos críticos heredados, una heurística que inscribe su función en la noción de umbral, un programa intelectual que une los problemas del aseguramiento del derecho a la

educación frente a la producción de obstáculos complejos, la justicia social y educativa y las estrategias para la producción de otros mundos y tramas subjetivas.

El estudio de las prácticas letradas no se encuentra ajeno a la comprensión de las formas materiales que configuran los problemas de estudio del derecho a la lectura, a la información y a los bienes culturales, etc. Sus direcciones de investigación son siempre disímiles, impredecibles y rizomáticas, centrando su fuerza en una diversidad de problemas y tópicos de análisis emergentes y flexibles. La mayor parte de sus objetos de estudio se inscriben en la comprensión de los aspectos exteriores de constitución del mundo –zona del no-ser–. La persistencia por liberar las prácticas letradas de la cooptación en el centro de la zona del ser lo sitúa en términos de un proyecto político alterativo de la realidad, integrado por problemas, ejes de análisis y categorías compartidas con diversos proyectos y movimientos sociales crítico-contemporáneos, tales como, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios de la raza, la filosofía de la diferencia, etc.; cuya orgánica puede ser analogizable a través de la noción de procesos de heterogénesis, cuyo objeto y figuración mórfica enfrente "un devenir que siempre está en proceso de adaptación, transformación y modificación en relación con su entorno" (Guattari, 2008, p.95), ratificando un intenso compromiso con las tendencias intelectuales contemporáneas disruptivas.

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

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

El marco de trabajo que vertebró la presente edición del coloquio puede significarse en términos de un *dispositivo de entendimientos críticos* sobre la configuración de las prácticas letradas, a partir del diálogo entre diversos problemas, mundos e intereses. Ello nos invita a repensar sus dilemas epistemológicos ligados a la enseñanza de la literatura y de la lectura en la trama escolar. Aquí, nos enfrentamos a un acontecimiento membránico en el que se imbrican lo pragmático y lo semántico en las coordenadas interpretativas del mundo. La

tarea analítica es ahora descifrar las configuraciones del mundo como texto que impone el signo de la justicia y la inclusión; el texto en Derrida (1982),

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

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

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

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

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

En esta sección, el análisis se inspira en el legado de Frantz Fanon, para comprender las configuraciones de las prácticas letradas, sus aportes, obstrucciones y aperturas a la luz de la zona del ser y del no-ser, dos espacios ontológicos que regulan la constitución de las prácticas de enseñanza. Antes de ofrecer cualquier análisis, quisiera efectuar dos advertencias. La primera, reconoce que, la educación inclusiva produce nuevos ángulos de visión y conocimientos que permitan liberar la zona del no-ser, mediante la configuración de una nueva pragmática epistemológica. La segunda, explica que, la zona del no-ser descrita por Fanon (2009), puede encontrarse en Derrida (1982), bajo la denominación de espacio de ausencia radical. Intentaré demostrar el beneficio teórico que ambas formas analíticas entrañan para la relectura de las prácticas de escolarización y los usos ontológicos y metodológicos que de ella se desprenden. Ambas ponen en tensión las demandas civilizatorias y las herencias hegemónicas de los dispositivos de culturización occidentalocéntrica. Cada una de ellas, a su forma, evidencian la presencia de una línea de división entre la zona del ser –espacio de lo docto, de la hegemonía cultural, lo normal, entre otras– y del no-ser –unidad relacional del subalterno, del oprimido, de lo anormal, de lo abyecto, entre otras–. Las designaciones que vertebran la producción ontológica de sujetos subalternos o el locus de trabajo de un singular régimen corpo-político describen su experiencia letrada en términos de sujetos privados de privilegios educativos y culturales. Es de esta zona desde donde emergen las disposiciones de regulación del destino social que construyen determinados proyectos de conocimientos en materia de justicia social, si es que, el propósito consiste en transformar la vida de amplios colectivos de ciudadanos.

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

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

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

epistémicas y ontológicas de la zona del privilegio cultural y alfabético. Es una zona de experimentación

[...] más allá de la presencia de los sujetos empíricamente determinados que en un contexto dado los produjeron, es decir, el acontecimiento no se reduce a lo que produce el sujeto enunciativo-responsable-consciente-representativo; más bien se generan desprendimientos y se producen efectos que exceden su presencia y la actualidad presente de su querer-decir-hacer; 2) la *Ausencia* es una ruptura real de la presencia en tanto no es modificación/repación de la presencia en la representación, en el sentido de suplir la presencia en la representación, que supone la ausencia del objeto en la percepción presente, como lugar fundante del signo, la memoria y la imaginación. Es decir, la *Ausencia* sería, antes que nada, *ausencia radical* en tanto no es modificación ontológica de la presencia. Es imposible de localizar por completo, en varios modos es inaccesible porque no está disponible para la percepción en términos ontológicos como la ausencia radical de un sujeto, un suceso, un contexto empíricamente determinable. Lo decimos: leemos la misma complejidad y problemática entre la *zona del no ser* y la ausencia radical, pensadas y tramadas en la compleja relación de modernidad y colonialidad (Grosfoguel, 2011, p.6).

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

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

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

Las prácticas letradas en la zona del no-ser, tienen como función deshacer el patrón monológico de pensamiento en torno a los circuitos de operación de la lectura. Orientan su actividad hacia la generación de nuevos puntos de conexión entre las diversas expresiones de letramientos; idea otros modos de producción letrada para dar cuenta de la

construcción de una zona de alfabetización que opera por fuera de la zona del ser, aquí debemos recuperar la idea de Grosfoguel (2013), en torno al mito de autoproducción de verdad.

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

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

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

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

¿Descolonizar el saber letrado?

Cualquier debate en torno a los propósitos de la descolonización se interrogará por aquello que debemos desconectar. ¿De qué tendremos que desconectarnos en el estudio de las prácticas letradas? Un primer ámbito de trabajo consistirá en alterar el patrón monocultural de sustentación de las prácticas letradas, el conjunto de relaciones interiores que legitiman las cadenas de continuidad convertidas en tradiciones hegemónicas en la producción del conocimiento letrado –clave para entender las formas de apropiación de la lectura–. Por otra parte, trabaja a favor del desprendimiento de una versión canónica del

conocimiento y de los circuitos letrados que contribuyen a desaprender el analfabetismo epistemológico producto del olvido de nuestros propios marcos de referencialidad en el mundo. Propicia un (re)encuentro con cada uno de ellos. En suma, la descolonización del saber letrado sugiere una desconexión del logos occidentalocéntrico. A tal efecto, persigue “una crítica intercultural a la herencia de nuestras tradiciones de conocimiento, intenta contribuir a la generación de todo un conjunto de pensamientos y acciones complejas capaces de propiciar el intercambio y cooperación epistémico-político entre las distintas racionalidades y culturas existentes” (Grosfoguel, 2013, p.2).

Coordenadas para una justicia letrada alterativa

La exploración de las coordenadas de justicia social aplicadas al estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva sugiere un análisis pormenorizado acerca de las tensiones heurísticas desprendidas del par dialéctico *reconocimiento/redistribución*, en tanto problema analítico entraña cuestiones epistemológicas, ontológicas y dilemas filosóficos de orden moral. Exige, además, referir a un examen acerca de la experiencia de la injusticia a través del derecho a la lectura –coordenadas analítico-metodológicas transferibles para examinar la producción de obstáculos complejos en materia de derecho ‘en’ la educación–. Interesa superar las formaciones normativas del menosprecio y de las injusticias sociales de carácter materialistas que tienen lugar en las modalidades de enseñanza de la lectura de acuerdo a las tensiones de cada comunidad de práctica.

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

Inspirado en Honnet (2008), examinaré el contenido normativo del reconocimiento en materia de lectura, apostando por la identificación de diversas formas de recognición y daño moral que proliferan de la experiencia letrada –a lo que en páginas posteriores, denomino *fenomenología de la lectura e inclusión*– interesa explorar los ejes de constitución del conflicto cultural y alfabetizador. Para Honnet (2009), el reconocimiento desempeña un papel mucho más poderoso en la filosofía práctica, porque se interesa por develar las propiedades incidentales adoptadas por los modos de reconocimiento a través de la lectura. Sin duda, esto genera un núcleo de esfuerzos políticos singulares para pensar las tramas de liberación a través de la práctica del derecho cultura, las artes y a la información. Las formas de reconocimiento sostienen que vivimos en una cultura afirmativa que

débilmente impacta en las estructuras de participación, cuyo campo de esfuerzos se reduce al deseo incorporacionista de individuos al orden dominante que acostumbro a denominar ‘inclusión a lo mismo’ que genera exclusión y, en la mayoría de eventos, frenos al auto-desarrollo. Esta gramática es gobernada por la razón asimilacionista y liberal de inclusión fundada en el ideal de diversidad, generando una imagen positiva de sí mismo.

Hasta aquí, podemos observar que solo existe un modo de reconocimiento que beneficia las disposiciones semióticas del sistema cultural que trabaja a favor de una estrategia de reconocimiento social que sirve a los intereses del sistema y sus cláusulas institucionales de funcionamiento, empresa que perpetúa singulares formas de sometimiento a amplios colectivos de estudiantes-ciudadanos, en desmedro de su empoderamiento. Omite un examen acerca de las tareas de reconocimiento socialmente útiles que poco o nada impactan en la transformación del destino social de las personas. Es necesario aprender a reconocer las modalidades en las que el sujeto es incluido en determinadas reglas y atribuciones sociales a objeto de intencionar críticamente sus formas de liberación de la zona de alfabetización del ser. En este punto, Honnet y Fraser (2006), insisten, al “reconocer a alguien significa inducirlo, en virtud de requerimientos repetidos y continuados de forma ritualizada, exactamente al tipo de autocomprensión que encaja adecuadamente en el sistema establecido de expectativas de comportamiento” (p.27).

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

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

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

Ambos teóricos recomiendan que

[...] pueda mostrarse el *núcleo irracional* de todas las *ideologías* del reconocimiento; la repetición continuada de las mismas fórmulas de reconocimiento alcanza sin

represión el objetivo de producir un tipo de autoestima que provee de las fuentes motivacionales para formas de sumisión voluntaria (Honnet y Fraser, 2006, p.51).

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

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

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

Concebir las prácticas letradas en términos de ensamblajes sugiere atender a un corpus de eventos *inter-epistémicos* y *alter-epistémicos* que contribuyan al desarrollo de cadenas de estructuración heurísticas por interreferenciación, cuyo beneficio teórico devela un conjunto de territorialidades superpuestas o espacios trasfronterizos que acumulan riquezas analíticas y metodológicas de orden escalar. Territorios que emergen por vía de una eclosión de nuevas dinámicas de configuración analítico-metodológicas y formas de producción de los significantes y de las fuerzas de estructuración de matrices-otras en torno a las tensiones, las figuraciones y las oberturas que sugiere la epistemología de la educación inclusiva en tanto vector de dislocación y descolonización de los sistemas de mediación pedagógica sancionadas por la *zona de ser*. Interesa en esta oportunidad enunciar bajo la metáfora de los ensamblajes, una contra-narrativa acerca de las bases intelectuales de las prácticas letradas y su historia y desarrollo, evidenciando las zonas de tensionalidad crítica que obstruyen su desarrollo en el mundo contemporáneo y sus

repercusiones epistemológico-políticas. Cada argumento encarna su función mediante la metáfora de ‘lógica de sentido’ desestabilizadora de las ingenierías que sostienen una amplia red de esencialismos-individualismos enmarcadas en las gramáticas de diversos movimientos críticos contemporáneos en materia de derechos culturales.

La operación que sigue se estructura de la siguiente manera. En un primer momento, el lector encontrará cada una de las premisas y afirmaciones que encarnan la función de la hipótesis, las que describen las posiciones teóricas convergentes en torno a su contrastación con la experiencia de sus comunidades de adherencia. Las coordenadas sobre las que se inscribe el estudio de las prácticas letradas para la inclusión y la justicia social, no solo actúan en términos de un dispositivo de reconocimiento sobre su analítica, sino más bien, interrogan críticamente sus disposiciones intelectuales y políticas descentrando el tipo de categorías que configuran su unidad de análisis en las coordenadas letradas intra-eurocéntricas o al decir de Fanon (2009), de la zona del ser, propio de un análisis monocentrado.

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

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

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

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

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

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

En esta sección analizaré la noción de prácticas letradas a través de la teoría del ensamblaje propuesta por Miguel De Landa. Su contribución nos inserta en el denominado giro ontológico social clave en la configuración de las prácticas letradas y su sensibilidad analítica aplicada al contexto de la educación inclusiva, espacio analítico que configura una metafísica del acontecimiento, de la diferencia y de la alteratividad. Estos, sin duda, son los ejes matrices de la educación inclusiva, junto a la performatividad, el realismo crítico y la ontología materialista; fenómenos inacabados, en permanente devenir. La lectura se

expresa en términos de policontextuales, es un fenómeno de naturaleza multiescalar. Las prácticas letradas, a mi juicio, no solo dicen relación con el conjunto de articulaciones que delimitan una modalidad de operación singular –lo que es altamente relevante–, se interesan por interrogar los espacios –siempre móviles– donde irrumpen alterando las formaciones del pensamiento, las estructuras discursivas y las matrices de participación y agenciamiento. Esta operación solo es impulsada por el *tropo heurístico-político* educación inclusiva.

Parte del conjunto de fenómenos que estructuran el campo de lucha y tematización de la educación inclusiva pueden ser significados en términos de virtualidad, es decir, aquello que no es actual pero que posee efectos intensamente relevantes para nuestra vida en el presente. Este estatus de virtualidad del fenómeno es reflejado fuertemente por diversas formas de exclusión, discriminaciones silenciadas, violencias en plural, (micro)opresiones y (micro)dominaciones, etc., un conjunto de actos mentales que son reproducidos en las configuraciones de la micropráctica –espacialidad relacional y vincular de orden cotidiana–. ¿Arquitectura interna de los ensamblajes? Una advertencia preliminar: los ensamblajes constituyen una de las claves teóricas para explorar los desarrollos de las prácticas letradas y sus formas de configuración bajo el paraguas de la justicia social, fomentando la búsqueda de entendimientos avanzados sobre la ontología social, cuyas figuraciones repercuten directamente en la cristalización de mediaciones pedagógicas y coordinadas de alteridad didácticas.

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

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

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

La arquitectura del ensamblaje heurístico de la educación inclusiva al ser regulado por el principio de exterioridad, expresa que cada elemento o singularidad constructiva no pierde su identidad, sino que modifican el ejercicio de sus capacidades que antes desempeñaban

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

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

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

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

Los ensamblajes funcionan bajo la lógica del multiverso cuyas “partes se ensamblan y se desensamblan, y en el cual es posible señalar todos pluridisciplinarios, multiescalares, translocales, no reduccionistas, heterogéneos, materialistas y procesuales” (De Landa, 2016, p.156). Al demostrar las prácticas letradas un funcionamiento multiversal, fomenta

formas de intercambio entre cada uno de sus elementos constructivos, las que operan en una amplia gama de escalas. En ella, cada segmento coexiste a diferentes niveles, “en la que todos y partes coexisten como híbridos interconectados en un continuo acoplamiento y desacoplamiento” (De Landa, 2016, p.242).

Las prácticas letradas son altamente materialistas ya que poseen la capacidad de generar sus formas propias mediante matrices de recursos sucesivos y coexistentes. Coincidiendo con Escobar y Osterwell (2009), los ensamblajes, así como, las prácticas letradas acontecen por la ocurrencia de sus mismos procesos. Si bien ninguna de ellas trabaja bajo un patrón de uniformidad, sino, en operatorias que acontecen en múltiples escalas. Este punto es clave para comprender la presencia de múltiples literacidades, específicamente, en ella “coexisten conglomerados de flujos con distintos grados de intensidad, distribuidos en topologías específicas entramadas a un todo que las contiene” (Castillo, 2019, p.243). El funcionamiento de las prácticas letradas son asemejables a la noción de *constelación* propuesta por Adorno (1980) y Buck-Morss (1997) y de *propiedades emergentes* (De Landa, 2016), esta última, sustancia de un todo que no es constitutivo de sus partes, cuyos contornos quedan definidos por singulares combinatorias y entrelazamientos.

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

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

Lectura y metodología de oprimidos: un itinerario de otros saberes

En esta sección intentaré hacer justicia al complemento del encabezado referido a los ‘itinerarios’. Para ello, la estratagema que propongo se encuentra próxima a un mapa abierto, esto es, una ruta que no solo tiene por función describir los lugares por donde

transita este fenómeno, sino que, describe sus herencias, legados, imaginaciones, dislocaciones, etc., que contribuyen a hacer cuerpo cada una de sus contribuciones. Como advertencia preliminar, sostendré que, la inclusión en tanto dispositivo heurístico problematiza las prácticas de producción del conocimiento desde la desobediencia epistémica y la transformación de las estructuras del saber, afectando a una gran diversidad de problemas, enfoques, campos y conceptos. Ocampo (2020) sostiene que, la educación inclusiva trabaja sobre problemas, no disciplinas. Cada uno de estos problemas se encuentra profundamente entrelazado a otras esferas y discusiones, especialmente, por el tiempo que nos toca vivir. Abordar las interrelaciones entre lectura, justicia e inclusión, nos enfrenta a un ámbito de profundidad, reconoce que cada una de ellas es, en sí misma, una herramienta de navegación teórica por una infinidad de problemas que sigue la lógica de una dialéctica intensamente creativa, figurativa e inquieta. A su vez, en cada uno de ellos, existen debates altamente específicos en torno a la lectura –micro-diásporas heurísticas–, estas, a su forma, nos ayudan a observar la inhumanidad y la fibra ética de nuestro tiempo.

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

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

Adentrarnos en la intersección analítico-metodológica que designa el *doble vínculo* ‘lectura e inclusión’ remueve un campo de tensiones, sobresaltos y complejas formas de relacionamiento entre ambos términos. Últimamente, estoy más interesado en explorar los múltiples vínculos –que siguen la orgánica de la multi-escala descrita en páginas anteriores por De Landa (2016)–, la red de elementos que entran en contacto entre ambos términos. A este proceso, denominaré inspirado en Bal (2018), *y-cidad lectura e inclusión*, sintagma que filosóficamente sigue la lógica de los múltiples entres. La inclusión como programa de cambio analiza la temperatura ética de nuestro tiempo, la fuerza eyectiva de la transformación progresiva y las imaginaciones desafiantes para construir formas otras de existencias, relacionamientos y subjetividades. La inclusión no solo lucha por albergar un mundo con todas las personas aglutinadas en lo mismo, sino que, es, en sí misma, un

poderoso dispositivo de producción de subjetividad singularizante. Dejemos en reposo esta idea unos minutos. La lucha por la inclusión es una de las formas de materialización de la consciencia ética del mundo contemporáneo, pero, ¿qué puede hacer esta, si, la gran mayoría de programas de cambio han agotado su función?

La educación inclusiva en términos de dispositivo de producción semiológica y de subjetividad, construye una amplia variedad de terrenos psíquicos que son habitados, pero que no son comprendidos en su totalidad. Disfruto mucho más explorando este tipo de formaciones que son espacios claves en la cristalización de las prácticas letradas, en la constitución de los agenciamientos letrados, en la vertebración de sus marcos de valores, etc. Coincidiendo con Guattari (2013), ello reclama una *pragmática analítica no reductora*. ¿Qué quiere decir esto? Retomando de Spivak (2017) la noción de *doble vínculo*, sostendré que, converge en la superación de explicaciones de orden reductoras, cuya función se inscribe en la construcción de una micropolítica del deseo en el campo de las prácticas letradas, involucra un análisis de los deseos que proliferan y circulan desde las matrices de participación y las coordenadas de alteridad en la singularidad de micro-prácticas letradas, persigue un análisis sobre los modos de enunciación colectivos y específicos que cada grupo o comunidad articula. Aquí la lectura se convierte en un analizador e intensificador del mundo y de la vida social, política y cultural.

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

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

Exploraciones: la lectura como proyecto teórico y político

Leer los fenómenos albergados en el dominio de la educación inclusiva sugiere una operatoria cercana al sobrelegible, esto es, leer en diversos planos, niveles, grados etc., involucra, además, leer sus fenómenos como filosofía política y analítica. Una operatoria con estas características deviene en el cruce de diversos proyectos de conocimiento,

modalidades de lectura, deconstrucción de jerarquías analíticas, etc. La lectura en el contexto de la educación inclusiva desestabiliza el orden del discurso y de los signos, traza leyes específicas de construcción, es, al decir de Gerbaudo (2006), el corrimiento de una barra permanente –corpus de ideas–. En tal caso, una de sus funciones deviene en una poderosa herramienta para leer aportes de campos diferentes¹⁵, tarea crucial en la comprensión de las convergencias heurísticas de la educación inclusiva, especialmente, si su objeto no se centra en ninguna disciplina en particular, fomentan un enfoque flexible, desobediente y transformador que aglutina diversos problemas. De ser así, partiremos de un supuesto fundacional legado por Derrida (1972): todas las lecturas son hasta cierto punto erróneas, las que hasta cierto punto son parciales, abiertas, inacabadas y sujetas a cambios. Trabajan en la cuestión óptica de lo que Zemelman (1989), denominó: “lo-dado-dándose-por-dar”.

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

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

La lectura como problema político puede desmembrarse en una estructura superficial y profunda. En la superficialidad de su red analítica observa una adherencia a carácter trágico e injusto de la sociedad –incluye los dispositivos de semiotización que de ellas proliferan–,

¹⁵ Para profundizar sobre esta idea, véase el artículo: Nomadismo epistemológico de la educación inclusiva, publicado por la Revista Hallazgos 21, publicación científica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Sede Esmeraldas.

mientras que en la profundidad de esta, lo político escapa al acto de denuncia, más bien, encuentra su función en los artefactos y redes escriturales donde manifiesta su posicionamiento, en este punto, cabría destacar que, la lectura más que ser una herramienta activista es un vector profundamente activador de la realidad y de sus usuarios. Razón por la cual, disfruto más entendiendo la lectura en términos de un enlace de interpelación de sus usuarios, y, al mismo tiempo, que esculpe la realidad. De estas coordenadas de figuración emergen nuevas preguntas fundacionales en torno a su tarea. La pregunta por el objeto que fabrica la relación membránica ‘lectura e inclusión’ debe ser develada ya que no se encuentra perfectamente inscrito en el orden del discurso.

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

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

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

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

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

Para entender las características del objeto de la educación lectora, es necesario atender a la potencia de las transposiciones y del nomadismo epistemológico. Si la educación inclusiva se centra en problemas y no en disciplinas, entonces se moverá por nuevos, diferentes y amplios territorios. Disfruto definiéndola en términos de una constelación, un dispositivo y una singular codificación del presente. Recuperando la singularidad de su

objeto a través de la afirmación de Ocampo (2018), la educación inclusiva construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, se imbrica con la fuerza teórica de la expresión de *minoría consistente* propuesta por Adorno (1980), específicamente, al constituir algo que germina en tierra en nadie. La fertilidad de esta afirmación conduce a sostener que, a pesar de que la educación inclusiva presenta dos problemas espinosos –la ausencia de método y de un objeto claro–, sus configuraciones heurísticas no suscriben a ninguna práctica teórica y metodológica particular, es algo que emerge por vía de diferentes enredos genealogías de dispersión –diasporismo y efecto-rizomático–.

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

El concepto de transposición será analizado en esta oportunidad a partir de la brillante obra de la filósofa ítalo-australiana Rosi Braidotti¹⁶. Si bien, el encabezado de este apartado refiere a las transposiciones heurísticas, su obra nos sirve para fundamentar estratégicamente la formación de este nuevo sintagma analítico. Una transposición indica una operación transfronteriza en la producción del conocimiento, es también un singular modo de tropologización¹⁷, giro o salto hacia otros rumbos, territorios y perspectivas. Es también una estrategia de atravesamiento y salto desde un corpus de proyectos de conocimiento, métodos, conceptos, teorías, compromisos éticos, discursos, (inter)disciplinas, etc., hacia otras redes objetuales de conocimiento. Es, a su vez, un aparto de trans-codificación y fuerza que imputa la emergencia de un nuevo código. Las transposiciones construyen una red de trabajo asemejable a un ámbito de multiplicidades complejas. Tampoco reduce su potencial heurístico a la mezcla desinhibida de diversos fragmentos –obscuridad de los campos abiertos devenida en una política de todo vale–, tampoco es sinónimo del entretejimiento de diversas hebras –distinto son los enredos

¹⁶ Filósofa y teórica feminista contemporánea ítalo-australiana. Directora fundadora del Centro para las Humanidades de la Universidad de Utrecht, Países Bajos.

¹⁷ La acción tropológica es clave en la comprensión epistémica de la educación inclusiva, refiere a movimientos de ideas, a descentramientos paradigmáticos, a giros conceptuales, etc. Es una operación de vuelo. En mi trabajo sobre epistemología de la inclusión, identifiqué dos mecanismos de tropologización, uno positivo y uno negativo. El primero, alude a un giro que permite comprender la autenticidad del fenómeno, mientras que, el segundo, es un movimiento heurístico-conceptual que crea ininteligibilidad, se aleja del fenómeno y su estructura. La Educación Inclusiva puede ser descrita en términos de una operación tropológica, una fuerza activadora, un acontecimiento y un dispositivo performativo.

genealógicos¹⁸ de la educación inclusiva–, más bien, responden a una figuración de complejas variaciones, cambios y mutaciones que siguen un patrón discontinuo, pero armonioso. Vale la pena complementar esta idea con el principio epistemológico de heterogénesis¹⁹ de la educación inclusiva.

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

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

¿A qué se debe que tenga afinidades con muchos campos? La educación inclusiva es un enfoque epistemológico que afecta al conocimiento científico en su conjunto, cuya singularidad atraviesa distintos campos del saber. Se convierte en un dispositivo de reconocimiento, es un saber del presente –captura de la exterioridad–. Las transposiciones heurísticas configuran un espacio intermedio zigzag y ondulatorio en la producción del saber, no es un espacio paratático que se ubica al lado de dos cosas sin interconexión, deviene en una unidad relacional fuera de todo orden y figuración, escapa a las tensiones dialectales hegelianas, da paso a un enlace de figuraciones creativas, a poderosas formas de entrelazamiento discontinuos que proceden por vía de rearticulación y redoblamiento, tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es aquello que habilita el cambio. Cada enlace es creativo y singular, establece una meseta de conexiones estriadas, a-centradas y reticulares

¹⁸ Los enredos genealógicos son un instrumento conceptual clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, permiten comprender las múltiples memorias teóricas, políticas y metodológicas que se interpenetran en la configuración de su terreno. Son sinónimos de distintos anidamientos escalares.

¹⁹ Principio de heterogénesis es también una estrategia de regulación de lo complejo. Su foco de trabajo opera en la conexión estriada de recursos constructivos heterogéneos de lo heterogéneo, es un ámbito meta-constructividad epistémica.

que siguen la figuración del zigzag. Las transposiciones heurísticas son claves en el mapeo de los itinerarios de arribo, desplazamiento y convergencias de cada singularidad en la formación, en peramente devenir, de la inclusión. También, develan una fuerza potencial que fomenta la captura extra-disciplinar, esto es, la captura de campos alejados al quehacer de la educación inclusiva, anclados en diminutos ejes de articulación a su objeto de trabajo.

Trabaja estableciendo puentes entre campos que se encuentran más allá de sus dilemas definitorios. Las transposiciones heurísticas confirman la afirmación que describe la *exterioridad del trabajo teórico*²⁰ de la educación inclusiva, es decir, es un territorio cuyas condiciones de enunciación y escuchabilidad operan entre, más allá y por fuera de sus recursos convergentes. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, sus enlaces creativos devienen en la visibilización y apertura de nuevos puntos de interreferenciación, fomentando la proliferación de singulares umbrales plásticos, descentrados y nómades. Un umbral epistemológicamente es espacio de transformación del conocimiento, que no existe sino experimenta un conjunto de mecanismos de redoblamiento y rearticulación, son fundamentalmente, de carácter alterativos. Todo umbral es siempre performativo. Si tuviese que describir mediante alguna palabra la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva, recurriría a la noción de umbral, su fuerza analítica se expresa en términos de un complejo dispositivo de reconocimiento de todos los campos que constituyen las denominadas Ciencias de la Educación, por otro, su grado de afectación –concepto que en la filosofía del acontecimiento significa un doble impuso de creatividad– define a la inclusión como un umbral de transformación de todas áreas de desarrollo humano. Es una filosofía presente en todos lados. La inclusión es también un campo de ideas en fuga, fomenta la proliferación de nuevas codificaciones para construir un mundo impregnado de sus principios.

Las transposiciones heurísticas operan en muchos niveles –lo que es coherente con las convergencias constructivas post-disciplinarias²¹ del campo–, poseen la capacidad de expandir las explicaciones e implicancias políticas, éticas y heurísticas, etc. Cada una de las singularidades epistemológicas que crean y garantizan la producción de su conocimiento, se encuentran interconectadas en algún punto –principio de relaciones epistemológico de relaciones exteriores–, por movilidad y referencias cruzadas entre sus diversos conceptos, proyectos de conocimiento, métodos, (inter)disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc., manteniendo su singularidad y ejes de interreferenciación estriadas. Cada recurso a pesar de expresar un desplazamiento nómada, desempeña su propia función constructiva, poseen la capacidad de configurar una red que conecta

²⁰ Concepto impulsado por Ian Chambers. Mediante esta noción es posible comprender las fuerzas de operación intelectual de campos que enunciación, escuchan y construyen su red objetual por ‘fuera’ y ‘más allá’ de muchos de sus campos confluyentes. El ‘más allá’ de Chambers se convierte en una red de análisis que fomenta la comprensión de un determinado fenómeno a través de proyectos de conocimiento que no se encuentran en directa relación con los modos canónicos que avalan su investigación.

²¹ Base epistemológica no fija en ninguna disciplina, concebida en tanto umbral de transformación del conocimiento. Las operaciones metodológicas de carácter post-disciplinarias trabajan en los límites y más allá de diversas disciplinas convergentes, incorporan aportes de campos alejados en tematización y fuerza cognitiva al objeto de la inclusión. Sus grados de constructividad no pueden ser delimitados en los marcos de ninguna disciplina en particular, extrae lo mejor de cada una de ella, fabricando un objeto que no le pertenece a nadie, es algo completamente nuevo.

diferentes problemas, preocupaciones y dilemas, devenidas en imaginaciones y figuraciones desafiantes para leer el mundo contemporáneo.

El dominio de la educación inclusiva conecta preocupaciones analíticas, tensiones metodológicas y conceptos –espacio transponible– desatando nuevos entendimientos sobre su tarea en el mundo contemporáneo. Las transposiciones heurísticas sitúan la producción del conocimiento, tal como indica Braidotti (2006), con el contexto social, histórico, político, material y discursivo en el que acontece su cuerpo de fenómenos. Todo ello, posibilita el entendimiento de la función de la inclusión en el mundo actual en tanto *enlace creativo* con otros mundos. La fuerza singularizante de las transposiciones que germinan del campo de la inclusión se oponen a las formas de monocultivo y monocentrismos epistemológicos, desafía las normatividades analíticas que se camuflan a través de formas más esperanzadoras y amigables.

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

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

El nomadismo epistemológico es coherente con *lógica del rizoma*, lo que, a su vez, es inherente a la afirmación de enredos genealógicos de dispersión que tiene lugar en la estructuración del campo. En él, cada uno de sus elementos denotan singulares posiciones móviles, recursos que según Zemelman (1989), operan en una totalidad dinámica e incompleta, inaugura nuevos modos de concreción que fomenta en su dinámica de figuración creativa²², no es nunca algo cerrado, sino una construcción que permite en su dinámica la inclusión de nuevos niveles y procesos. Sobre este particular, insiste Zemelman

²² Las figuraciones creativas según Braidotti (2006), son sinónimo de estrategias de transformación altamente creativas. Son fuerzas dislocadoras, signos de profunda movilidad de cambios hacia direcciones desconocidas.

(1989) agregando que, “la productividad de plantear la cuestión metodológica en el plano categorial estriba en releer las conceptualizaciones de la realidad, a partir de la incidencia de fuerzas sociales y políticas, considerando posibles direcciones latentes en el presente” (p.86). El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva destaca la propiedad constructiva del movimiento, esto, nos lleva a la pregunta, ¿qué implica investigar el movimiento en términos heurísticos? El movimiento constructivo que refleja la epistemología de la educación inclusiva se inscribe en la lógica heurística planteada por Zemelman (1992), esto es, algo *dado-dándose-por-dar*. El movimiento que produce el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva adopta la forma de un movimiento creativo, una forma cualitativa de salto y giro por redoblamiento transforma nuestros esquemas de pensamiento, lectura y modos de habitar el mundo.

Las transposiciones son un efecto de desplazamiento tropológico que enuncian y escuchan más allá de sus múltiples regionalizaciones convergentes. La inclusión es un campo que oye, ve y trabaja en la exterioridad –en la inmensa amplitud del significante–. La fuerza productiva a nivel heurístico del más allá, no debe confundirse con una política de todo vale, sino que combate toda forma de realismo cognitivo. Su fuerza descentra toda visión y formas categoriales tradicionales y normativas, desafía las imaginaciones liberales que sustentan el discurso de lucha de la inclusión. Más bien prefiero describirla en términos de un aparato alterativo de agencia moral y política y probidad ética. La inclusión construye una nueva subjetividad política y ética, es un dispositivo de subjetividad singularizante²³, fomenta la emergencia de nuevos comportamientos afectivos y formas de relacionamientos aún desconocidos. Puede asemejarse tal como indica Braidotti (2006), a una “crítica radical de la moral dominante y de las formas en que afecta la vida intelectual y la producción científica” (p.67).

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

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

Con motivo de esta edición, me propongo mapear las características posibles del objeto de la educación lectora en el contexto de la justicia social y la inclusión. ¿Por qué esta ruta y no la tradicional? La práctica analítica tradicional nos seduciría a través del llamamiento de explorar e informar este objeto a través de las diversas teorías que se desprenden de la

²³ De acuerdo con Guattari, corresponden a dispositivos de subjetividades únicas.

justicia y la inclusión. Hasta aquí, el problema se reduce a lo siguiente: imponemos signos de mutilación del pensamiento, atrapamos el fenómeno en una red objetual que no le pertenece y sus grados de proximidad son establecidas mediante un singular efecto mimético. Esta obstrucción describe un conjunto de relaciones internas. Regresemos a la curvatura central que inaugura esta sección. El interés por el objeto necesariamente tendrá que analizar las regulaciones del objeto teórico, empírico y de análisis. Para Bal (2018), el objeto teórico es aquello que fuerza el pensamiento, es lo que traza los nortes heurísticos del fenómeno.

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

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

[...] pluralidad de direcciones posibles en la construcción de la realidad, es decir, a la infinidad finita de caminos que puede seguir el movimiento de la realidad social. En otros términos lo inacabado de la realidad social es producto de los movimientos y

de las múltiples direcciones de lo social, no por una falla estructural en ella sino por la imposibilidad del no-movimiento, por su exceso (Zemelman, 2013, p.245).

Bajo ningún punto de vista lo abierto sugiere la ausencia de operación, más bien trabaja sobre una tensión analítica más álgida, el problema de la determinación y la determinabilidad o definición (Paredes, 2013). El movimiento en la obra de Zemelman es parte sustantiva de su forma epistemológica y ontológica, a su vez, es también metodológica puesto que guarda una operación analítica. Sobre este punto es fértil recuperar los planteamientos de Chen (2012). El movimiento se convierte no solo en una característica del pensamiento de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social, sino que, en una lógica de razonamiento, es una forma analítico-metodológica orientada a comprender los giros y matices del propio objeto, cuyo ensamblaje es concebido como el resultado de una “articulación de procesos heterogéneos en base a tres presupuestos: a) el supuesto del movimiento, b) el supuesto de la articulación procesal y c) el supuesto de la direccionalidad” (Paredes, 2013, p.247).

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

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

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

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

el movimiento nos ayuda a transformar sus elementos de regulación en otras lógicas de funcionamiento o puntos de fugas, toma distancia de las formas conceptuales con las cuales se piensa su campo de fenómenos, ofrece nuevos contenidos y ejes programáticos –no empleo el sentido de lo programático en términos cerrados, sino más bien, en términos de arquitectura abierta de regulación–. Otra de sus propiedades reside en la emergencia de

un punto-de-fuga. Regresaré sobre este punto en páginas posteriores, a fin de respetar su especificidad aplicada al objeto de análisis abordado. Coincidiendo con Zemelman (1989), el movimiento trabaja sobre múltiples formas de asombro, es un objeto abierto que produce nuevos ángulos de visión, nuevos conocimientos que trabaja en una infinidad de problemas, todos, intensamente inestables. Sus formas epistemológicas tienen como función desnaturalizar las configuraciones del pensamiento que sustentan las prácticas letradas y sus vínculos con la justicia social. En efecto, su ensamblaje heurístico

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

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

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

¿Qué tipo de saber quiere construir? Lo primero, consistirá en desafiar a las acciones pseudo-equitativas e inclusivas alienantes, su trabajo encarnada una fuerza de contra-

efectuación de la matriz de culturización y alfabetización hegemónica, occidental, eurocentrado, etc. Sin duda, este es un terreno intensamente político, desmonta las clásicas formas interpretativas de lo letrado, tensionando al sujeto que construye la visión interpretativa, el propio objeto –quien construye el ángulo de vista–, articula una posición estructural en su posición heurística. El sujeto construye una posición, una respuesta alterativa, una decisión dialéctica, conforme a los esquemas tradicionales, una dialéctica inquieta, irreconciliada, en ella alternan diversas clases de saberes que permiten destrabar diversos problemas convergentes en el estudio membránico de la lectura-e-inclusión. La dialéctica inquieta es clave para develar los contornos generales del objeto en análisis. Su beneficio teórico reside en la capacidad para albergar al problema mismo, produce incesantemente nuevas formas de análisis, nuevos ángulos de visión, es una operatoria clave imbricada al movimiento en tanto figuración constructiva que deviene en un campo de ideas en fuga.

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

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

¿Un objeto contingente? Los conceptos que ensamblan su red objetual se encuentran en permanente problematización y enfrentan el reto de producir nuevas formas de significación sobre los acontecimientos que intentan describir. Este cambia los modos de escribir y relacionarse con una amplia variedad de problemas educativos. Los lenguajes de la educación inclusiva de naturaleza eminentemente política no son meros conjuntos de ideas, sino que, son poderosas herramientas de intervención en los sistemas mundo, son a juicio de Palti (2020), un modo particular de producir ideas, se resiste formas de enunciados y afirmaciones, son constelaciones indeterminadas semánticamente. El lenguaje que este objeto traza devela un modo característico de producción, lo político de este no reside en los contenidos referenciales del mismo, sino que, en sus modos de articulación apoyada en

un conjunto de reglas que favorecen su emergencia. Para ello, agrega Palti (2020), es necesario penetrar el dispositivo argumentativo que lo subyace y que, a su vez, define los modos particulares de producción de enunciados. En el lenguaje –modo de producción– de la inclusión se pueden decir una infinidad de cosas, es una gramática indeterminada semanalmente, sostenida sobre modos contingentes e históricamente contruidos, con consecuencias teórico-prácticas para examinar diversos problemas de funcionamiento de las prácticas letradas. La singularidad de este objeto nos lleva a reconstruir las formas de emergencia del terreno –intersección lectura e inclusión– que posibilitó el debate político en un contexto determinado. Es importante develar el aparato argumentativo subyacente, y reconstruir sus contextos de debate, es decir, el conjunto de desplazamiento de las ideas y sus modalidades de concreción de las ideas que afectan y regulan el funcionamiento de las prácticas letradas a través de las coordenadas ético-política y heurísticas de la justicia y la inclusión.

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

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

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

Quisiera detenerme unos instantes para analizar en alguno de los puntos candentes que afectan a la lógica de las transposiciones heurísticas. A tal efecto, emplearé la obra de Palti (2020), intentando develar alguno de los problemas cruciales que enfrentan las coordenadas de configuración de dicho objeto. Es un análisis atento a las discontinuidades de sus elementos en sus trayectorias. ¿Por qué no podemos transponer ideas de un contexto a otro diferente sin violentar su aparato que ordena sus redes significativas que otorgan sentido a cada concepto? Las configuraciones de este objeto son intensamente violentas, especialmente, desestabilizadoras, tienen como función poner en tensión sus redes de significación. Un desafío crucial que enfrenta el objeto de la educación lectora consistirá en producir dichas redes, captar la profundidad de la episteme que habita no depende de ningún sujeto en particular, es la episteme la define el suelo de sus problemas, es necesario develar la profundidad de los puntos ciegos que estructuran su razón de ser, con el objeto de abrir nuevos focos de investigación de orden político. La episteme es siempre precaria y contingente; sujeta a las designaciones de una época particular.

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

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

Lo post- bajo ningún punto de vista genera una articulación lineal, ni sucesiva, tampoco la transición desde un espacio a otro, de un tiempo a otro, etc., operaciones que sigue un

vector de desplazamiento lineal. La solvencia teórica de lo *post-* se inscribe en el legado del materialismo, es decir, aquello que está por venir, heurísticamente, clama un grito de desobediencia y transformación alterativa y radical de las estructuras de conocimiento, se convierte así, en un dispositivo de transformación del pensamiento, trabaja sobre un conjunto de fenómenos que desbordan las clásicas denominaciones epistemológicas. Lo *post-* designa un cambio de énfasis.

Sobre la temporalidad del objeto de la educación lectora

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

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

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

La presencia de múltiples tiempos en la experiencia letrada replantea la función del lenguaje y de la propia práctica lectora, en la que la lectura sigue actuando a través de un tiempo múltiple. Recompone los sistemas de transmisión del significado, inaugura una reestructuración de dichos canales, emerge así, la obligación social acerca de pensar las nuevas formas de lectura y las prácticas letradas y sus modos de existencia, en referencia a la captura de diversos tiempos, devenidos en letras en tránsito. Estos tránsitos nos llevan a interpelar el estatus político de la lectura. Lo político está presente en todos lados, fuertemente vinculado a la frase: “lo político es personal”. Su estatus se observa con mayor claridad en la imbricación de diversos problemas de orden personal –lo privado– entra en contacto con la forma de lo político, la inclusión entre sus múltiples funciones puede ser empleada como forma de control ideológico o tecnología de conducción de la sociedad, pero también adopta la forma de un dispositivo de intervención en la cultura que altera las formas de prácticas del objeto de la educación lectora, sus modos de mirar y ver.

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

La intersección lectura e inclusión como constelación

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

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

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

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

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

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

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

Leer-de-otro-modo

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

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

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

La inclusión en tanto programa de cambio está más interesada en promover una visión clara de la subjetividad y de la afectividad en tanto formas imbricadas cruciales en un programa de esta naturaleza. Reafirma un enfoque materialista de la subjetividad, transponiendo un

conjunto de tensiones analítico-metodológicas en torno a sus compromisos éticos. En este punto, me parece altamente significativo recuperar los planteamientos de Braidotti (2006) en torno a la ética diferencial. Un programa ético sobre inclusión en el mundo contemporáneo inscribe la discusión en torno al reconocimiento del sujeto no-unitario, múltiple, empujado a un espiral en devenir en múltiples dimensiones, reafirma la presencia de un sujeto nómada, un compromiso “estrechamente relacionado con la conciencia política de las propias posiciones y privilegios” (Braidotti, 2006, p.56). A esto agrega la célebre teórica ítalo-australiana, señalando que,

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

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

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

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

La trama de regulación de la diferencia y sus modalidades de diferencialismo se convierten en una categoría moralmente rechazable cuando esta se articula desde el centro crítico de una ontología sustancialista. La propuesta de Braidotti (2009) consiste en recuperar el sentido positivo de la diferencia, recurre para ello, a la magnífica contribución del post-estructuralismo. La política y la práctica ontológica que reafirma la inclusión *mainstream* y liberal reproduce dos grandes errores de aproximación. El primero, reafirma un corpus de tensiones vinculadas a los criterios de legibilidad del sujeto, mientras que el segundo, asume un conjunto de criterios de referencias que identifican lo correcto del ser humano en

términos una diferencia absoluta y jerárquica. Al recuperar los planteamientos de la ontología de lo menor –inspirada en los principios guattarianos y deleuzianos de revolución molecular– y los de Braidotti (2000), en torno a la ética diferencial, es posible subvertir los efectos del individualismo-esencialismo, abriéndose al encuentro con su centro crítico de emergencia: *la multiplicidad*.

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

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

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

La estructura ontológica gobernada a través de la racionalidad del corpus de individualismos-esencialismos, hace que las condiciones de privilegio y marginación sean concebidas en términos de una condición universal de todos (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019). Hasta cierto punto, esta comprensión se convierte en una analítica ciega, especialmente, si entendemos la vulnerabilidad desde una concepción universal, colocando en desmedro las formas de fragilidad social, política y cultural que afectan diferencial y 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 entre diversos grupos. Otra advertencia a la que nos invitan Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), consiste en develar los múltiples bordes de la vulnerabilidad, a través de las reclamaciones de agencia y voz. Un proyecto político y un programa de cambio inspirado a través de la filosofía de la inclusión responderá al corpus

de tensiones, complejidades y paradojas de vulnerabilidad en y a través de su estructura cognitiva y discursiva. Un programa de cambio enfrenta el desafío de ofrecer un corpus de lineamientos reconocitivos o nuevos aportes al sentido de su intervención.

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

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

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

Los abordajes efectuados por las autoras describen

[...] cómo funciona este lenguaje: como un discurso de derechos humanos, como un lenguaje fácilmente apropiado por los grupos dominantes, como un lenguaje impugnado que invoca debates de larga data en culturas mediáticas queer, feministas y antirracistas, y como un lenguaje traducido a la formulación de políticas culturales, estas son manifestaciones de cómo opera este lenguaje. Sin embargo, en la cultura de los medios neoliberales, la vulnerabilidad opera como un lenguaje político no solo para grupos desfavorecidos, sino también para grupos privilegiados. Los reclamos de vulnerabilidad pueden traducirse en reclamos de agencia y voz, pero estos reclamos pueden tener consecuencias políticas completamente opuestas, dependiendo de quién los haga (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.9).

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

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

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

Fenomenología de la lectura e inclusión

El llamamiento impulsado por Derrida (1972) y Lacan (1975), en torno a la insistencia de leer de otro modo, supone un cambio de dirección en el orden habitual de las cosas –fenomenológicamente se convierte en una estrategia de desvío–, en dicha dislocación lo que nos interesa es atender a la experiencia y a la conformación de la experiencia lectora, lo que nos exige comprender sus configuraciones en el orden contingente que traza la multiplicidad, clave en la comprensión de la ‘experiencia propia del lector’, convirtiéndose en lo que Ahmed (2005), denomina “straightening device” o mecanismo que recaptura las “líneas desviadas”, propias del no-ser en la intimidad de la práctica letrada en la escena escolar dominante. Un aspecto significativo a considerar en el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la justicia educativa es el papel de las coordenadas de alteridad, espacialidad dinámica y contingente que trabaja en abertura de diversas expresiones de esta, coherente con el principio de la revolución molecular o lo minoritario. La experiencia letrada en este contexto construye una articulación minoritaria en una espacialidad mayoritaria, irrumpiendo en sus lógicas y capas de funcionamiento.

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

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

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

La educación lectora en clave inclusiva es una práctica fenomenológica, se configura mediante objetos, es situada y encarnada, es clave para atender a los alcances de la experiencia de habitar el espacio letrado, conjunto de coordenadas de ético-políticas, articula su fuerza en torno a la figuración creativa de 'espaceidad', a partir de ella deviene toda práctica letrada. En este ensamblaje el lector denota una consciencia contingente. Establece un diálogo inter-corporal, inter-afectivo, inter-subjetivo y otras formas de encuentro y relacionamiento. El dominio de lo inclusivo y su cartografización fenoménica involucran diversas trayectorias y vectores de historias intelectuales y políticas, claves para ensamblar el espacio político de la lectura. Es una insistencia por ser consciente del mundo que habitamos y co-construimos, en él, cada objeto que está a nuestro alrededor nos conduce hacia una cierta dirección alterativa de la realidad. "La fenomenología nos pide que seamos consciente del "qué" que hay alrededor. Después de todo, si la conciencia es intencional, entonces no solo estamos dirigidos hacia objetos, sino que esos objetos también nos llevan a una cierta dirección" (Ahmed, 2005, s/r.).

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

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

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

El sentido de descolocación y dislocación que abre la inclusión es clave para entender su trama subjetiva y fenoménica, especialmente, su experiencia no es una forma de exclusiva de resistencia, sino de sentir y de vivir la norma de un modo diferente. Impone una singular forma de habitar el mundo, se opone y lidia con la norma desde un punto de vista generativo, no asimilatorio, es algo que nos descoloca, performa, desafía, etc., inaugura un nuevo camino para encontrar otros caminos, espacios y sendas de desorientación de lo normativo. La fenomenología de la educación inclusiva empieza por comprender el mundo de la vida, todo ocurre en él, nos ofrece una descripción de nuestra experiencia en el mundo, particularmente la esencia de nuestra orientación, claves en la comprensión de la orgánica de las prácticas letradas –singulares formas de producir el espacio–. Al afirmar que,

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

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

Conclusiones: prácticas letradas de lo abyecto

Las conclusiones de este documento que actúa en términos de contexto, de una cartografía del presente, intensamente inestable, dinámica e inacabada, se proponen examinar los dispositivos estratégico-analíticos que fomentan el acto acontecimental de refundación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Esta es una cuadratura que bordea el orden de lo no existente, trabaja en la cuestión del llegar a ser, en la cristalización de un amplio grupo de aportes, es un esquema en el que las formas metodológicas heredadas no encuentran espacios de diálogo; construye un punto de fuga, un cambio en la lógica de sentido, una zona transposicional de complejas modalidades heurísticas que invierten el orden de las cosas –no en el sentido lineal, sino, en una deformación radial y acentada– para favorecer procesos educativos de lectura centrados en las figuraciones del

no-ser, ontologías y fenomenologías expulsadas de la matriz letrada y de culturización ratificada por occidente, devenida en una relación de ausencia presente que experimentan cada uno de los sujetos de la subalternidad. Es una construcción que no nos dice nada sobre los ejes de configuración del código lector en sujetos de la abyección –quisiera proponer con motivo de esta edición el concepto de ‘prácticas letradas de lo abyecto’–, de las estructuras de significación y las cualidades de los eventos letrados en este singular signo cultural.

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

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

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

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que la sección de esta referidas a las ‘prácticas’ es objeto de

fabricación ideológica –de ahí, mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de consciencia de oposición–. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de otrificación, denunciando que las modalidades de alfabetización han marginado y violentando el mundo sensible de amplios colectivos de ciudadanos. Todo ello, reclama la primera gran operación heurística enmarcada en lo que Dussel (2018), denomina descolonización epistemológica, que, en el contexto de este trabajo se inscribe en el orden de la descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización occidentalocéntrica.

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

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

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a posicionarse e inscribirse en torno a un signo de transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los lectores, sus usos y aplicaciones constituye una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (moi). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p.15). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo “abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto “erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (Kristeva, 1980, p. 16). Las lecturas de lo abyecto es un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, es un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual, sostengo que, su campo no trabaja con disciplinas, sino que, con una infinidad de problemas. Justamente es esto, lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.

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

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

El llamamiento que efectúa el teórico centroamericano nos invita atender a las problemáticas de producción cultural devenidas en dilemas articuladores de los eventos letrados, cuya experiencia se vive diametralmente diferente en las zonas del ser y del no-ser. Hasta aquí, es posible sostener que, los diseños metodológicos sobre educación lectora y literaria tributan con las operaciones del ser, imbricaciones regulativas del “sistema-

mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel 2011, p.5). La invitación que instituye la analítica sobre las coordenadas de las zonas del ser y del no-ser, no deben reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas letradas, evitan reducir los problemas de acceso a simples afirmaciones sostenidas en significantes vacíos en torno al orden de lo excluyente. Este tipo de tramas discursivas es frecuente encontrarlas en trabajos que banalizan la función argumentativa y heurística de la complejidad de la educación lectora y literaria a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva, afirmaciones que sostienen que el currículo es excluyente, que la lectura es leyente, y suma y sigue. Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011) inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del lector en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas. Cada una de estas zonas es intensamente heterogénea, es decir,

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

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

avala las luchas críticas a su favor, al tiempo que restringe el poder de intervención y alteración de las múltiples capas de los sistemas-mundo.

Cabe señalar que, la analítica inclusión/exclusión es, en cierta media, infértil, debido al dinamismo de sus estructuras participativas y el carácter multi-escalar de cada una de estas. Así, por lo menos, lo ha demostrado la corriente interseccional. En superación, propongo una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional que recoge buena parte del enfoque antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad entre la zona del ser y la zona del no-ser, intentado establecer sus imbricaciones, desplazamientos y puntos de obstrucción. Avanzar en torno a estas tensiones exige liberar el conflicto del yo dentro de la zona de ser, contrarrestando de este modo, sus pautas y regularidades hegemónicas incidentes en los modos de alfabetismos. Por consiguiente, las prácticas letradas y literarias en la escena de lo escolar son el resultado de figuraciones abismales del ser.

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

- Brah, V. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Buck-Morss, S. (1997). *Origen de la dialéctica negativa*. México: Edit. Siglo XXI Editores.
- Campos, L. (2018). Subalternidad y neoliberalismo. Sortuz. *Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*, Vol. 5, Núm. 2, 57-67.
- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. *Andamios*, Vol. 17, Núm. 40, 229-250. Recuperado el día 23 de julio de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris punto cero: ciencia, raza e ilustración en la nueva granada (1750-1816). Recuperado el 14 de enero de 2020 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>
- Certeau, M. (2017). *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, Cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Chiurazzi, G. (2008). Leer de otro modo. Sinestesia y diagramaticidad de la escritura. Recuperado el 23 de febrero de 2020 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ESIM/article/view/ESIMo808110005A>
- De Landa, M. (2008). *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. Londres: Continuum.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Paris: Seuil.
- Derrida, J. (1982). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-textos.
- Devita, S. (2016). *El concepto de constelación en Adorno: dilucidación, contexto e influencias*. Santiago: PUC.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Remontajes del tiempo padecido. El ojo de la historia 2*. Buenos Aires: Biblos.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Pasados citados por Jean-Luc Godard*. Santander: Shangrila.
- Donoso, A. (2015). Estudios literarios ecocríticos, transdisciplinariedad y literatura chilena. *Acta literaria*, 51, 103-118.
- Dube, S. (2017). *Formaciones de lo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*, Vol. XXII-No. 1.75-85.

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». Recuperado 25 de agosto de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831908>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (2012). El feminismo, el capitalismo y la astucia de la historia. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de: <https://newleftreview.es/issues/56/articles/nancy-fraser-el-feminismo-el-capitalismo-y-la-astucia-de-la-historia.pdf>
- Gerbaudo, A. (2006). La literatura en el proyecto teórico y político de Derrida: una lectura. Recuperado el 04 de marzo de 2020 de: <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero32/liderrida.html>
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Guattari, F., Deleuze, G. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Guattari, F. (2008). La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada. Recuperado el 17 de junio de 2020 de: <http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf>
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por un mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Grosfoguel, R. (2007). Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel: trasmodernizar los feminismos. Recuperado el 18 de enero de 2019: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n7/n7a15.pdf>
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado el 07 de julio de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- James, W. (1914). *n universo pluralista. Filosofía de la experiencia*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Koivunen, A., Kyrol, K., Ryberg, A. (2019). Vulnerability as political language. Recuperado el 24 de junio de 2020: <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526133113/9781526133113.00005.xml>

- Hill Collins, P. (2019). Interview with Patricia Hill Collins on Critical Thinking, Intersectionality and Educational: key objectives for critical articulation on Inclusive Education, JCEPS. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Volume 17, Number 2, 151-170.
- Honneth, A., Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata-Paideia.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Madrid: Katz
- Kristeva, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1975). Las formaciones del inconsciente. Recuperado el 27 de enero de 2020 de: <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/07%20Seminario%205.pdf>
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Levinas, I. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Maldonado, C. (2016). El evento raro. Epistemología y complejidad. Recuperado el 04 de julio de 2020 de: <https://www.moebio.uchile.cl/56/maldonado.html>
- Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: las cuarenta libros.
- Mignolo, W. (2003). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2011). Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. Recuperado el 16 de Agosto de 2020 de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13688790.2011.613105>
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía* 74, 7-23.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. México: FCE.
- Ocampo, A. (2016). “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”, en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.

- Ocampo, A. (2020). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Revista Espacio I+D*. UNACH, 20 pp.
- Oppermann, S. (2011). Ecocriticism's Theoretical Discontents. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/236830201_Ecocriticism's_Theoretical_Discontents
- Paltí, E. (2020). “Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la multiplicidad de regímenes del poder, entrevistado por Aldo Ocampo González”. *Revista Res Publica*, 23 (1), 115-119.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Recuperado el 23 de febrero de 2020 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rikowski, G. (2019). Interview on Marxism, Critical Pedagogy and Inclusive Education: Discussions for a Revolutionary Discourse. Recuperado el día 17 de abril de 2020 de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/izquierdas/n45/0718-5049-izquierdas-45-260.pdf>
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Recuperado el 03 de enero de 2020 de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Segovia, T. (2008). Estudios subalternos, lenguaje e ideología. Recuperado el 28 de enero de 2020 de: https://www.academia.edu/10932225/Estudios_subalternos_lenguaje_e_ideolog%C3%ADa
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.
- Thayer, W. (1999). Tercer espacio o ilimitación capitalista. *Revista de crítica cultural*, 18, 58-60.
- Walker, R. B. J. (1993). *Inside/Outside: International Relations as Political Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.
- Wasserstrom, R. (1997). «On Racism and Sexism», *Philosophy and Social Issues*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

PRIMERA PARTE

**Pulsiones inapropiadas, deseos subversivos,
subjetividades en disputa**

Capítulo I

Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa

Ricardo Sánchez Lara
Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Marco introductorio

La constitución polisistémica de la lectoescritura literaria escolar presente en los textos de estudio no solo actualiza la interrelación de productores, productos, consumidores, mercados, instituciones y repertorios (Even-Zohar, 1990), sino que, además, subsiste en la coexistencia de múltiples sistemas que se intersectan de manera dinámica, concurrente, recursiva y heterogénea, por ejemplo: la disposición política de las intenciones curriculares, el mismo sistema literario y su canon de reproducción, la formación inicial docente y sus repertorios de conocimiento e instrucción literaria, las subjetividades implicadas en el encuentro didáctico, los enfoques teóricos y las concepciones epistémicas tanto de la lectura como de la escritura literaria.

La coexistencia de estos sistemas se estabiliza en la canonización de un conjunto simbólico de repertorios que operacionalizan el poder y actualizan en el libro de texto algunas relaciones de subordinación como resultantes de hegemonías discursivas que, siguiendo a Brah (2014), modelan las experiencias relacionales. Leer como se lee (y leer lo que se lee), escribir como se escribe, analizar cómo se analiza y conocer como se conoce, son matrices culturales de poder que reproducen relaciones de dominación en las que, los libros de texto, en tanto bienes materiales de este entramado ideológico, son objetos que cristalizan disposiciones de exclusión como actos de injusticia.

Para comprender los contornos de la justicia educativa, es necesario comprender algunas nociones de la justicia social en tanto proyecto filosófico, político, cultural, económico y epistémico, que se fundamenta en la pretensión libertad e igualdad (más bien en la supresión de barreras de desigualdad) a partir de algunos principios como distribución, reconocimiento y participación. Desde una perspectiva crítica, aunque en la absoluta aceptación de su relevancia para eliminar ciertas brechas sociales, la dimensión distributiva ha sido interpelada en cuanto al qué de lo distribuido (bienes o capacidades) y en torno a

las condiciones habilitantes, individuales y sociales contenidas en dicha distribución (Murillo y Hernández-Castilla, 2011; Carneros, Murillo y Moreno-Medina, 2018).

En efecto, la sola distribución de bienes puede aminorar diferencias de clase o de posiciones económicas de manera correctiva, pero ello no significa, necesariamente, modificar las causas ni las estructuras de las desigualdades simbólicas (Fraser, 2008, 2016). Por ello, para transformar la injusticia y no solo mitigarla, también es necesario pensar lo distribuido en términos de capacidades que permitan, siguiendo a Sen (2006) y a Nussbaum (2016) deliberar respecto al bien común y reconocerse a sí mismo (y al otro) como sujetos múltiples de la democracia.

Evaluar las políticas redistributivas desde la perspectiva de las capacidades afectadas en la distribución (por sobre los bienes otorgados en la misma), supone un reconocimiento tanto de las diferencias como de los obstáculos que inhabilitan la libre participación en el logro del bienestar, por lo mismo, un punto relevante de la justicia social remite a las condiciones de reconocimiento, simbólicas y factuales que, en suma, facultarán las participaciones más allá de políticas retóricas (Fraser, 2005; Honneth, 2006).

Como correlato, la justicia educativa pone en tensión las premisas de redistribución, reconocimiento y participación, tanto a nivel de políticas públicas y diseños curriculares, como a nivel de sistemas didácticos. Particularmente, y en el campo de la educación literaria, juzgamos relevante preguntarnos por los bienes, capacidades y oportunidades distribuidas en las actividades de aprendizaje contenidas en el libro de texto, más aún, por las condiciones de reconocimiento y de participación que operan en los encuentros literarios, incluso más, por dichas dimensiones entramadas en un marco de inclusiones y exclusiones (Sánchez Lara, 2020a).

¿Bastará con distribuir los bienes en tanto recursos? ¿Cómo están distribuidas las oportunidades de expresión en las actividades del libro de texto? ¿Bastará con reconocer el derecho constitucional a leer y a escribir sin interpelar las condiciones micropolíticas de ese derecho? ¿Bastará con participaciones tecnificadas que invisibilizan la agencia? ¿Cuáles son nuestros roles deliberantes y cómo estamos representados en las decisiones del qué leer, cómo, cuándo y con qué finalidad? Con base en lo mencionado, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la lectoescritura literaria escolarizada y algunos de sus repertorios didácticos presentes en los libros de texto, a fin de proponer desafíos desde una perspectiva de justicia educativa.

El libro de texto como objeto de estudio: ¿justicia o injusticia?

Las aproximaciones investigativas en torno a los libros de texto fluctúan entre la indagación ideológica de sus contenidos, sus discursos instruccionales, metodológicos, sus condiciones de producción (también de circulación) y, como en este caso, acercamientos a sus actividades de aprendizaje (Tosi, 2011). Pero ¿por qué pudiera ser importante, en términos didácticos y de justicia educativa, observar las actividades de aprendizaje del texto escolar?

La relevancia de esta revisión se funda en dos argumentos: primero, en la necesidad de análisis devenida del marco de la justicia social, precisamente debido a que su distribución reconoce como propósito primario un acto de igualdad; segundo, dado que la utilización del libro de texto en actividades de lectoescritura es generalizada y que es positivamente valorado en cuanto a su calidad técnica y teórica (Olivera Vidal, 2016).

Retomemos. Si el libro de texto operativiza un principio de justicia (dada su distribución igualitaria), si además es utilizado con alta frecuencia y ponderado con cualidades positivas, cabría preguntarse cuáles son las disposiciones de poder y los discursos de control que en sus actividades vehiculan inclusiones y exclusiones; cuáles son, en definitiva, los mecanismos que construyen una identidad lectoescritural literaria.

No bastaría, sin embargo, con afirmar que la literatura escolarizada es un producto cultural (institucionalizado) que tiene mercados de circulación, productores y consumidores, sin referir que su condición múltiple reconoce la presencia del propio sistema literario. Tampoco bastaría con establecer el diálogo de los sistemas sin apuntar que, en su dinamismo, los discursos y acciones se entranan multicategorialmente en disposiciones interseccionales que marginan y debilitan la autenticidad de la participación.

En efecto, los múltiples sistemas que componen el dispositivo literario escolar aportan repertorios hegemónicos que se intersectan en los espacios didácticos. La disposición política y las intenciones curriculares, por ejemplo, determinan un repertorio asociado a los sentidos, modos y fines de la lectoescritura; el mismo sistema literario aporta su canon de lectura como conjunto simbólico de ordenanzas culturales; los enfoques teóricos posicionan maneras de entender el fenómeno lectoescritor y las concepciones epistémicas contribuyen con repertorios que validan relaciones entre el conocer, el conocedor y el conocimiento. En suma, la didactización literaria es resultado interseccional de múltiples sistemas que aportan repertorios hegemónicos en los que, se quiera o no, coexisten múltiples tramas discursivas y factuales de exclusión e injusticia.

Así las cosas, la literatura escolar como práctica discursiva social se ve intersectada por matrices políticas, marcos disciplinarios y condiciones de interacción (Hill Collins, 2017). Política y curricularmente, la determinación monomodal (un modo de representación simbólica dominante) y monocultural no deliberante (una cultura sobre la cual no hay espacios de decisión), condicionan formas de participación constreñidas por modelos técnicos, los que decantan en marcos disciplinarios (Bases Curriculares, programas de estudio y recursos didácticos) y en condiciones de interacción donde se actualizan disposiciones de marginación bajo la forma de repertorios didácticos.

Como se ha dicho, los repertorios didácticos que se transmiten en los textos de estudio emergen de un conjunto de discursos legitimados por el sistema literario, su mercado editorial y las finalidades político-curriculares. Estos repertorios están determinados por lo válido o inválido, conveniente o inconveniente, bello o feo, bueno o malo, útil o inútil de la selección cultural para los fines perseguidos por los sistemas educacionales (Gvirtz y Palamidessi, 2006). ¿Cuál es la finalidad implicada en la legitimación de esos repertorios? Podríamos señalar, de momento, que la finalidad es instrumental y técnica; instrumental

por su propósito de contribuir al desarrollo de habilidades genéricas validadas como universales (pero invisibilizadoras de otros modos de representación) y técnica por el desarrollo parcial y homogeneizador que fragmenta la propia experiencia participativa.

Esta instrumentalización técnica literaria se convierte, desde el libro de texto, en la identidad discursiva de los participantes, pues, *“la literatura no sólo (sic) representa la identidad cultural de la comunidad o colectividad desde donde emerge como escritura artística institucionalmente aceptada y legitimada en cuanto tal, sino que produce identidad”* (Mansilla, 2006, p.131). Si es así, lo relevante de esta actualización polisistémica e interseccional es el cuestionamiento por la identidad construida y traspasada a las disposiciones interaccionales de los encuentros literarios.

Repertorios didácticos monomodales y monoculturales; repertorios como herencias canónicas de un sistema literario y repertorios de actuación literaria constreñida por participaciones técnicas, no pueden más que generar una identidad inhabilitada en cuanto a su agencia compleja y tecnificada para fines competenciales, en definitiva, una identidad devenida de repertorios de poder que tensionan los autorreconocimientos desde las representaciones legitimadas como universales.

Al respecto, Chartier (2002) señala que la construcción social de las identidades es siempre resultado de una relación entre las representaciones impuestas por los discursos de poder y las que las mismas comunidades poseen y construyen de sí. La identidad que los participantes desarrollan, de esta forma, es resultado de mecánicas de dominación que sistemáticamente inhabilitan producciones culturales e invisibilizan sus construcciones simbólicas. Dicho de otra manera: el libro de texto es una construcción devenida de una matriz monomodal y monocultural, en la cual los participantes son incluidos a repertorios que estabilizan la cultura seleccionada, construyendo representaciones parciales que se universalizan como totales.

Lo hasta aquí desarrollado podría resumirse del siguiente modo: los libros de texto materializan interrelaciones polisistémicas e interseccionales en las que se evidencian repertorios hegemónicos del sistema literario (canon) y repertorios hegemónicos del sistema curricular (monoculturalismo monomodal). Este entramado, además de determinar los usos y valoraciones simbólicas, modela las experiencias relacionales excluyendo e incluyendo a ciertas disposiciones técnicas e instrumentales que generan identidad lectoescritural literaria. En este contexto: ¿cómo opera la justicia educativa? ¿A qué se incluye, de qué se excluye?

Actividades de aprendizaje: ¿qué hacemos con literatura?

En este apartado revisaremos cómo las actividades de aprendizaje asociadas a textos literarios contenidas en el libro de estudio escolar chileno²⁴ reproducen la canonicidad

²⁴ Parte del análisis corresponde a la revisión del libro de texto de Lengua y Literatura de segundo año medio del sistema educacional chileno, lícitado y distribuido en los años 2014, 2015 y 2016 por el

polisistémica y perpetúan la dominación interseccional, tratando de responder cómo opera la justicia educativa en los siguientes términos: ¿a qué se incluye y de qué se excluye en estas disposiciones didácticas?

En un trabajo reciente (Sánchez Lara, 2020b) clasificamos las acciones de aprendizaje en disposiciones técnicas, interpretativas-comprensivas y críticas. Por acciones didácticas técnicas definimos aquellas diseñadas para controlar el saber tecnificado de la disciplina literaria, por ejemplo, repertorios asociados a tipos de narradores, figuras retóricas, temples de ánimo o teorías de conflicto. Por acciones didácticas interpretativas-comprensivas, definimos aquellas diseñadas para comprender, analizar e interpretar textos de intencionalidad literaria y, por acciones didácticas críticas, comprendimos aquellas diseñadas para la reflexión, autorreflexión, crítica, autocrítica y creación.

Se concluyó que, en un total de 640 actividades asociadas a lectoescritura sobre textos de intención literaria, la tecnificación representa un 4,2%, lo crítico un 6,6% y lo interpretativo-comprensivo un 89,2%. Una lectura inicial pudiera alentar la suposición del desarrollo de habilidades interpretativas y analíticas, sin embargo, un análisis de su orientación racional (Grundy, 1998) permite sostener que dichas concepciones contienen pretensión de control y generan un repertorio didáctico de técnicas y metodologías entrenables en base a destrezas, lo que supone la tecnificación del proceso significacional y la simplificación de la experiencia participativa.

La simplificación de la construcción significacional corresponde a la comprensión de universos contenidos en los textos sin posibilitar la comprensión de los universos coexistentes (contextos y culturas), ni, mucho menos, la autocomprensión ni las posibilidades expresivas de los contenidos experienciales del mismo sujeto-continente. Dicho de otra manera: un compromiso con la comprensión del texto (contenido), aislado del contexto (continentes) y sin posibilidades de comprender, en transacción con las obras, el propio funcionamiento de quien observa como fenómeno de autoconocimiento que exige posibilidades expresivas legítimas (contenidos de sujetos como continentes).

El encuentro literario como transacción refiere a la experiencia en que el conocedor, el conocimiento y lo conocido se actualizan en una relación única. Siguiendo algunas ideas de Rosenblatt (1996, 2002), podríamos decir que tanto en la lectura como en la escritura se adoptan diversas posturas transaccionales, las que representan un continuo en el que es posible distinguir la postura eferente y la estética: en la primera, los significados devienen del análisis de ideas e informaciones textuales, tales como ideas centrales, extracciones, inferencias lógicas (lo que antes se llamó actividades técnicas y comprensivas); en la segunda postura, los significados surgen del análisis de sensaciones, emociones y experiencias personales que constituyen el patrimonio vivencial, crítico y autocrítico de quien participa del encuentro lectoescritor.

Estas posturas están siempre interrelacionadas en las construcciones significacionales dada la imposibilidad de separar la multiplicidad del sujeto o de desubjetivar su observación (Maturana, 1995, 2001), pues, en la experiencia del aprender y del vivir, las dimensiones múltiples se entranan inseparablemente. El problema de las posturas, en rigor, es un problema formativo de predominancias, pues al no estar asociadas a la naturaleza de los textos o discursos sino a la disposición de quienes los actualizan, dependerán del énfasis didáctico que legitime las maneras significacionales ¿Cuáles son los énfasis didácticos distribuidos y legitimados en el libro de texto?

Tabla 1

Relación de acciones didácticas con posturas transaccionales contenidas en el libro de texto

Acciones didácticas técnicas	Acciones didácticas interpretativas-comprensivas	Acciones didácticas críticas
4,2%	89,2%	6,6%
Énfasis en postura Eferente	Énfasis en postura Eferente	Énfasis en postura Estética

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar el cuadro desde una perspectiva de justicia, puede señalarse que el bien distribuido (libro de texto) presenta una serie de actividades (con énfasis en lo eferente) que incluyen a mecanismos de desubjetivación y simplificación monomodal en desmedro de acciones didácticas de reflexión, autorreflexión, crítica, autocrítica y creación que, como se advierte, están representadas de manera marginal ¿Qué es, entonces, lo simbólicamente distribuido?

La distinción que realiza Urquijo (2014) en torno a los elementos constitutivos de las capacidades (retomando los aportes de Amartya Sen) dan cuenta de dos dimensiones que se interrelacionan: funcionamientos y capacidades. Los funcionamientos, en tanto estados y acciones que conforman el flujo del vivir, pueden ser, dependiendo de los consensos culturales y de las condiciones sociales, simples o complejos. Entre los funcionamientos simples, pudiéramos mencionar: alimentarse, desplazarse, dormir, etc. Entre los complejos estarían: el bienestar, la felicidad y la libertad, por mencionar algunos.

Para el logro de estos funcionamientos, las capacidades constituyen el vector operativo, es decir, las disposiciones necesarias para su consecución. Así las cosas, si se entiende la lectura como un funcionamiento monomodal y exclusivamente de comprensión de contenidos, lo distribuido han de ser las maneras simplificadas de comprender los universos de significados; si, por su parte, la escritura se reconoce como una disposición de reproducción, las capacidades distribuidas solo darán cuenta de los elementos formales que validarán tal reproducción.

En este punto es necesario reformular algunas premisas: la lectoescritura literaria escolar se construye, en tanto práctica social, por matrices polisistémicas en las que cada sistema

aporta sus repertorios hegemónicos. Estos repertorios se entran interseccionalmente en la didactización y generan, en un marco de injusticia, múltiples disposiciones de exclusión que encuentran un origen recursivo en el monoculturalismo monomodal. Como se advierte, uno de esos repertorios centrales se asocia al mandato técnico-eferente en el cual la propia experiencia de significado es fragmentada. Este tejido complejo de fuerzas en relación no solo afecta la identidad lectoescritural de quienes participan, sino que, aún más, determina ideológicamente la formación política de los sujetos, dados los reconocimientos simplificados, las participaciones ilegítimas y las distribuciones técnicas que constituyen la escena didáctica.

Como decíamos, en el reconocimiento funcional y técnico de la lectoescritura literaria, lo distribuido es la capacidad de comprender para controlar los significados, de ahí que, el énfasis eferente sea representativo en las actividades de aprendizaje (aun cuando la multiplicidad compleja de los sujetos quede fragmentada en tal reconocimiento, e inhabilitada en cuanto a funcionamientos complejos de reflexión, autorreflexión, crítica, autocrítica y creación). La postura eferente, ampliamente desarrollada e intencionada, se transforma entonces en una capacidad deseable que se tecnifica y repertoriza como la única y excluyente manera de construir significados.

En el caso del libro de texto, la intencionalidad comprensiva opera como batería de funcionamientos técnicos que privan la esteticidad de la transacción, perpetúan el canon sistémico, posicionan al lector como consumidor, al docente como mercader y legitiman los repertorios de control, reconociendo lo literario como un conjunto de bienes heredables y conocibles, no experimentables por fuera del margen de la tecnificación. Cuando se lee, las obras ponen en discusión sus temas, sus contextos, la emocionalidad, la experiencia sensible de otros y otras; el lector, por su parte, transa desde sus experiencias sensibles, su emocionalidad, sus propios contextos; sus diferencias y exclusiones: la lectoescritura literaria escolar es una transacción interseccional que coexiste en un polisistema complejo que es, como dijimos, sistemáticamente simplificado.

En todo el panorama expuesto cabría preguntarse: ¿cómo se reconoce, en el texto de estudio, la figura del estudiantado, del profesorado, de sus multiplicidades? ¿Cómo se reconocen los mismos textos y discursos literarios? ¿Qué repertorios fundan dichos reconocimientos y cómo se intersectan en los encuentros literarios?

Tabla 2

Repertorios de intersección y reconocimientos

Reconocimiento	Estudiantado	Profesorado	Textos y discursos literarios
Polisistémicos	Consumidor de bienes culturales y herramientas pasivas	Mercader de repertorios técnicos	Herencias canónicas que se curricularizan y simplifican

Curricularización	Partícipe de una formación técnica	Formador técnico	Aprehensibles parcial, técnica y eferentemente
Didactización	Consumidor tecnificado sin participación expresiva legítima	Reproductor-explicador de repertorios técnicos	Simplificaciones que se experimentan de manera parcial

Fuente: Elaboración propia.

Un análisis vertical del reconocimiento del estudiantado permitiría concluir que se le reconoce como un consumidor de bienes y herramientas pasivas, esto es, siguiendo a Even-Zohar (1999), una distinción que supone la negación de la literatura transformadora de cánones culturales y creadora legítima de mundos y experiencias. Así mismo, se le reconoce como partícipe de una formación técnica que inhabilita, como se dijo, la expresión legítima y creativa. Una misma síntesis vertical del profesorado, permite concluir un reconocimiento polisistémico de mercader y formador técnico de repertorios canónicos; en cuanto a lo literario, es decir, en cuanto a las herencias que se curricularizan, es posible sostener un reconocimiento parcial, técnico y de aprehensión eferente, además de un reconocimiento didáctico simplificado.

De manera horizontal pudiera hacerse el mismo ejercicio, lo que nos permitiría concluir un reconocimiento didáctico de participación ilegítima y un rol docente explicador; un sentido curricular técnico y parcial; un reconocimiento polisistémico de consumidores (estudiantes), mercaderes (docentes) y herencias canónicas (textos y discursos literarios). La mayor riqueza, sin embargo, no estaría en la relación vertical ni horizontal, sino, en la intersección de sus planos, en la convergencia recursiva de reconocimientos, participaciones y posibilidades distribuidas en los encuentros literarios escolares. Pensamos, a partir de estas observaciones, que reconocer simplificadamente conlleva a participaciones parciales y a distribuciones técnicas de posibilidades significacionales para funcionamientos simplificados.

Pareciera ser, a partir de lo argumentado, que el lugar del sujeto es la inexistencia y la expectación. En la literaturización escolar, se reconoce el derecho a la alfabetización técnica, monomodal y monocultural sin problematizar los alcances políticos, creativos ni epistémicos del acto escritural, obstaculizando, así, las construcciones de significados y la poética de los contenidos del sujeto continente; en otras palabras, se tecnifica con repertorios que impiden leer y leerse como agentes de ciudadanías políticas, desarrollar la imaginación narrativa, la capacidad crítica y autocrítica como oportunidades relacionales para comprender las diferencias y las marginaciones (Nussbaum, 2016). En este estado de cosas se establece un sistema de inclusiones y exclusiones que pueden ser, de manera inicial, esquematizados del siguiente modo:

Tabla 3

Inclusiones y exclusiones en la didactización literaria del libro de texto

¿A qué se incluye?	¿De qué se excluye?
-Reconocimiento de la escritura y la lectura literaria para la alfabetización técnica	-Legitimación de la experiencia como condición inicial para el aprendizaje y para el reconocimiento complejo de la lectoescritura literaria
-Participación en marcos monomodales y monoculturales	-Redistribución de posibilidades inventivas y expresivas legítimas
-Experiencia participativa simplificada	
-Distribución técnica de roles y funciones	

Fuente: Elaboración propia.

Incluir a reconocimientos simplificados con participaciones ilegítimas, fragmentando la experiencia y distribuyendo funciones y roles técnicos, agudiza la excluyente concepción literaria escolar construida desde repertorios polisistémicos e interseccionales. Si se asume la concurrencia de sistemas con sus respectivos códigos de poder, por ejemplo, los del sistema literario y su canon, o los repertorios curriculares de exclusión monocultural y monomodal, más incluso, si se asume que cada encuentro literario escolar actualiza intersecciones de marcos de injusticia contenidos en las propias trayectorias de los participantes, además de las intersecciones políticas, epistémicas, culturales, sociales y teóricas que se entran en la lectoescritura literaria, resulta evidente que la exclusión de la experiencia como disposición legítima y de las posibilidades inventivas y expresivas, reproducen un dispositivo de injusticia educativa que perpetúa una cultura universal e inhabilita a cambios estructurales.

Desafíos y conclusiones

Tras analizar la literatura escolar y algunos de sus repertorios presentes en el libro de texto, sobre todo tras revisar las exclusiones e inclusiones derivadas de entramados polisistémicos e interseccionales (como configuraciones de injusticias), quisiéramos concluir con tres desafíos didácticos en el marco de la justicia educativa, la educación literaria y la formación inicial docente:

Un desafío central es formar para el reconocimiento complejo de la condición política de la lectura y escritura literaria. Esto supone reconocer las prácticas literarias escolares como fenómenos políticos, interseccionales y polisistémicos; reconocer, por ejemplo, los discursos didácticos, la propia formación inicial docente, los discursos pedagógicos, la evaluación, los diseños curriculares y los recursos (por ejemplo, el libro de texto) como múltiples entramados de exclusión y disposiciones de poder.

En este escenario, los nudos críticos de la educación literaria están asociados a la revitalización de la politicidad crítica de su didáctica, frente a lo que, el desafío, desde nuestra perspectiva, consiste en comprender que superados los modelos historicistas y

comunicativos de su pedagogización, corresponde reflexionar en torno a su capacidad transformadora en el marco de la justicia educativa, para lo cual se hace necesario problematizar la ruta de su simplificación metodológica, su carácter polisistémico, transaccional e interseccional, a fin de comprender las prácticas de lectura y escritura literaria como urgencias de complejidad.

Un segundo desafío es formar para la participación legítima tras el reconocimiento complejo del estudiantado, vale decir, operar mecanismos didácticos que validen su agencia y habiliten su desarrollo expresivo, autointerpretativo, crítico y autocrítico, emocional y social, en el reconocimiento de sus riquezas culturales y de su complejidad constitutiva. Esto conecta con un tercer desafío: formar para la redistribución de roles polisistémicos y de oportunidades expresivas y creativas.

Lo anterior conmina a comprender el aula literaria como un espacio de ciudadanía en el que la literatura no es un bien de consumo ni de explicación como inhabilitación de la experiencia de conocer, sino un espacio de producción legítima como condición primaria para la experiencia literaria. Redistribuir roles y oportunidades expresivas supone concebir estudiantes como autores, pares como consumidores, pares como críticos, autores como otros legítimos que comparten la experiencia humana sensible y expresada.

Estos desafíos no implican negar que la lectura y la escritura poseen una dimensión cognitiva y pragmática, más bien proponen asumir que no son las únicas dimensiones posibles, sino que también poseen componentes emocionales, sociales, culturales, epistémicos y, sobre todo, políticos. Pensamos, a propósito de lo anterior, que la educación literaria ha de complejizarse para responder a las necesidades socioculturales e ideológicas del estado actual; esta complejización deviene de una necesidad central: subvertir el orden técnico desde la didáctica. Las transformaciones sociales no ocurrirán si no se forma a la ciudadanía con legítimos derechos participativos, con la posibilidad de reconocerse como sujetos múltiples contruidos por diferencias y exclusiones.

Pensar la justicia educativa desde la lectoescritura literaria es pensar nuevos repertorios donde el fin no sea la tecnificación sino la transformación crítica y política. Formar para la justicia social desde la justicia educativa en el marco de la educación literaria, es repensar las condiciones de comprensión de las culturas a través de los textos y discursos, por sobre todo, repensar las condiciones de legitimación de la literatura contenida en los sujetos. Situar la educación literaria en el seno de la justicia educativa es reconocer el carácter polisistémico de la interacción entre escuela, literatura y sociedad, más incluso, reconocer la interseccionalidad como dimensión fundamental de las interacciones y propiciar espacios de participación que subviertan las simplificaciones del fenómeno lectoescritor.

REFERENCIAS

- Brah, A. (2014). Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En Zapata, M., García, S., Chan de Ávila, J. (Coord.). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (14-20). Berlín: Aimee Heredia.
- Carneros, S., Murillo, J., Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, (11) 1, 9-26. Recuperado de https://m.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf
- Even-Zohar, I. (1999). La literatura como bienes y como herramientas. En Villanueva, D., Monegal, A., & Bou, E. (Coords). *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén*. (27-36). Madrid: Editorial Castalia.
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, (4) 6, 83-99. Recuperado de http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf
- Fraser, N. (febrero de 2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde diplomatique en español*. Recuperado de <https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gvirtz, S y Palamidessi, M (2006). *El ABC de la Tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Ediciones.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129-150. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Hill Collins, P. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/INFE.54888>.
- Mansilla, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios filológicos*, (41), 131-143. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Murillo, F., y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómaditas*, (44), 13-25. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlng=es.
- Olivera Vidal, M. (2016). *Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final*. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago de Chile: Guernica Consultores S.A.
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flower., J. Hayes, J. (Ed). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp.1-62) Buenos Aires: Lectura y vida.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Lara, R. (2020a). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15 (35), 1-13. Recuperado de <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1844/414444>
- Sánchez Lara, R. (2020b). ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el eidos curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 59-68. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/52/52_SanchezLara.pdf
- Sen, A. (2006). *El valor de la democracia*. Barcelona: El viejo topo.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200008&lng=en&tlng=es.
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, 46, 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>

Capítulo II

La irrupción de la interculturalidad en la formación de docentes de educación básica: un modelo de lectura comprensiva desde otros marcos epistemológicos²⁵

Silvia Castillo Sánchez
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
scastillos@ucsh.cl - profsilviacastillo@gmail.com

Richard Astudillo Olivares
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
rastudillo@ucsh.cl

Problematización

Los desafíos de la docencia en contextos multiculturales interpelan a la formación docente e invita a les²⁶ formadores a problematizar sus propias prácticas pedagógicas. Ello, porque resulta fundamental movilizar el saber pedagógico para derribar prejuicios y estereotipos presentes en la configuración de quienes habitan el espacio educativo. Debemos sumar a este panorama, la abultada evidencia existente sobre las prácticas exclusoras que caracterizan las aulas chilenas.

A propósito de dicho escenario, son diversos los marcos normativos que declaran y promueven la diversidad cultural como un hecho social (Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1999; Unesco, 2001, 2005, 2006, por mencionar algunos). Por su parte, en Chile, la *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios* y de sus familiares fue ratificada en 2005 y explicita el principio de igualdad de trato que elimina toda discriminación contra los niños migrantes en los sistemas educativos. Asimismo, la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) valora el respeto y valoración de los derechos humanos y de la diversidad multicultural. En esta misma ley, se menciona el principio de interculturalidad que, entre otros aspectos, promueve el respeto y valoración de los pueblos indígenas como parte del desarrollo de Chile. De igual modo, la Ley de no discriminación (20.609, 2012) constituye un mecanismo de exigibilidad cada vez que se comete un acto de discriminación y atente contra el principio de igualdad y no discriminación de los Derechos Humanos. Por último, la Ley de

²⁵ Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT de Iniciación N° 1118109, del cual la académica es investigadora responsable.

²⁶ En el presente artículo, se ha optado por el uso del morfema -e como marca de lenguaje inclusivo, siguiendo la propuesta de Castillo y Mayo (2019).

Inclusión Escolar (20.845, 2015) impulsa al sistema educativo a eliminar todo tipo de discriminación arbitraria que dificulte el aprendizaje y la participación de los(as) estudiantes.

A pesar del marco normativo señalado, existe evidencia acerca de la poca relevancia que el Estado chileno otorga al enfoque intercultural en el ámbito educativo, desde un enfoque crítico. Al respecto, Ibáñez-Salgado, Figueroa-Espínola, Rodríguez & Aros-Núñez (2018) reparan en la ausencia de fondos destinados a la creación de programas y carreras interculturales desarrolladas bajo este enfoque y en que prácticamente en la totalidad de las universidades del país no se vislumbra la necesidad de construir programas bajo esta perspectiva, salvo la excepción de dos instituciones de educación superior que presentan carreras interculturales en su oferta²⁷.

Respecto de la relevancia del enfoque intercultural en las aulas actuales, Ibáñez-Salgado et. al. (2018) sostienen que este tiene un lugar preponderante en medio de una agenda educativa que ha puesto en el centro a la calidad, donde la formación de los docentes debe desarrollar no solo conocimientos disciplinares y didácticos. Hoy se torna fundamental la activación de un saber pedagógico que valore profundamente la diversidad para construir espacios justos y democráticos en las instituciones educativas, considerando el contexto de su ejercicio profesional y el de sus estudiantes, quienes independientemente de su condición etaria, social, económica y étnica, llevan consigo todo un universo propio, ámbito central en la construcción de nuevos aprendizajes.

Además, Ibáñez-Salgado et. al. (2018) destacan que la emergencia de la interculturalidad en los procesos de formación docente requiere de la aceptación de los modos de construir el conocimiento producido por otras, integrándolos a los marcos conceptuales de los futuros docentes, estadio de preparación para la incorporación de la diversidad en su propio quehacer en el aula. Esta preocupación es compartida por Loncon, Castillo y Soto (2016), quienes plantean la necesidad de incorporar el abordaje explícito de la diversidad cultural, en los procesos formativos, de tal modo que se exprese en las prácticas pedagógicas del profesorado; es decir, la perspectiva intercultural en diálogo con la justicia social requiere contar con un respaldo visible en el desarrollo de prácticas pedagógicas concretas y no solamente fundamentos de carácter discursivo, como también señalan San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017).

En esta misma dirección, si se quiere realizar una intervención en la formación docente, es imprescindible avanzar desde una perspectiva teórica o discursiva de la educación intercultural, hasta reconocerla como una condición necesaria para desarrollar cambios educativos en la escuela y la comunidad, ya que todos nos situamos en un contexto multicultural, relacionándonos con varias culturas poseedoras de distintos conocimientos y formas de percibir, pensar y actuar.

²⁷ Cabe destacar que en la Universidad Arturo Prat, la Pontificia Universidad Católica, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de Los Lagos han empezado a ampliarse los programas de las carreras de Educación Parvularia a esta mención o especialidad (interculturalidad).

Entonces, entendiendo que en las prácticas pedagógicas se materializa o no el abordaje de la diversidad cultural, resulta relevante señalar la importancia que esta problemática puede significar para la formación de docentes de educación básica, particularmente, en el área de Lenguaje y Comunicación. Esto, porque en la configuración del otre está implicado el lenguaje, no solo verbal, sino también el no verbal y paraverbal. En este sentido, el otre se construye a través de las palabras y, justamente, estas actúan como soporte de esa construcción que escasamente se profundiza a través de las metodologías utilizadas para abordar la comprensión lectora.

Estas dificultades se relacionan con algunas investigaciones previas referentes a las necesidades formativas de los docentes en el área del lenguaje. Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada (2011) consideran como debilidad de la formación, la baja presencia de cursos de lenguaje considerando el tiempo destinado en el currículum escolar a esta área, y la presencia de cursos donde se abordan al mismo tiempo el contenido disciplinario, el saber didáctico y se busca desarrollar o nivelar las habilidades lingüísticas de los docentes en formación. Por su parte, Medina, Valdivia, Gaete y Galdames (2015) sostienen que el aprendizaje de la lectura del profesorado de primer año básico se centra en una interacción oral cuyo centro es el propio docente, donde está ausente una mayor participación de los estudiantes.

Para Barriga Villanueva (2018), la comprensión lectora aparece como una importante problemática en las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), debido a los deficientes resultados alcanzados en la mayor parte de los países de América Latina. Los trabajos vinculados a este eje dan cuenta de la complejidad de enseñar a comprender los textos en el contexto de la formación docente. Al respecto, resulta relevante recordar que leer no implica solo el proceso de decodificación, sino que requiere de un proceso de construcción de significados. Junto con ello, se plantea la necesidad de establecer vasos comunicantes entre los formadores de docentes y entre el docente y sus estudiantes, enfatizando en la comprensión del mundo en que habita quien lee.

Por su parte, Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016) analizaron investigaciones sobre la promoción de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Entre los resultados, advirtieron que las contribuciones en la materia están vinculadas -en la mayoría de los casos- a las características de la lectura, a su abordaje comprensivo y a la relevancia de enseñar a leer en la universidad; sin embargo, son escasos los estudios que han elaborado y evaluado propuestas pedagógicas de intervención. Sobre este último hallazgo, autores como Carlino (2005, 2006), Martínez-Díaz, Esther, Díaz y Rodríguez (2011) y Moyetta, Lucchese y Fernández (2013) plantean la necesidad de que las prácticas lectoras constituyan un eje de carácter transversal en el currículum de educación superior y, al mismo tiempo, se incorporen en los programas de las diferentes asignaturas el abordaje explícito de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a robustecer los procesos de comprensión lectora del estudiantado.

Si bien resulta relevante incorporar prácticas lectoras en la formación docente, articularlas con procesos reflexivos contribuye aún más a dicha formación, sobre todo, cuando esas prácticas se expresan en contextos reales de aula, es decir, en las diversas instancias de práctica (inicial, intermedia y profesional).

A propósito de lo anterior, Ruffinelli (2013) plantea que la positiva evaluación que profesores(as) principiantes realizan de la formación inicial recibida no tiene un correlato con los resultados de las evaluaciones docentes ni con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas, más allá de que dichos instrumentos responden a una visión técnico-instrumental (Casassús, 2010). Para la autora, el panorama descrito da cuenta de un deficiente nivel de reflexión entre el saber y el quehacer docente.

En concordancia con lo expuesto, Labra y Fuentealba (2011), reconociendo que el docente construye sus saberes y modelo de práctica sobre la base de un proceso de asimilación de saberes provenientes del ámbito escolar y la cultura del contexto que habita, sostienen que la Formación Inicial Docente (FID) debe, necesariamente, incorporar procesos de reflexión orientados a analizar el habitus docente descrito, sobre todo, en las experiencias educativas de práctica. La reflexión, en palabras de los autores, permite abandonar la lógica técnica o aplicacionista y avanzar hacia una de carácter epistemológica, que reconozca no solo la complejidad de la profesión docente, sino que promueva la generación de conocimiento profesional sobre la base del diálogo entre la teoría y la práctica, siempre en un contexto real y situado. Así, la reflexión en y sobre la acción iría desde la acción práctica a una reflexión teórica y volvería nuevamente a la práctica, en un modelo de docente reflexivo capaz de construir su propio conocimiento, a través de un quehacer crítico inmerso en una realidad siempre compleja.

Sin embargo, Nocetti (2014) sostiene que las instancias de reflexión pedagógica tanto en instituciones formadoras como en los propios establecimientos educativos son escasas y limitadas; por ello, la autocrítica y el análisis de situaciones problemáticas parecen estar distantes del contexto real e, incluso, de la cotidiana práctica pedagógica. Dichos resultados son contradictorios a lo que propone el Mineduc (2012) en los estándares pedagógicos cuando alude explícitamente a que el futuro(a) profesor(a) requiere reflexionar sobre su quehacer docente. En palabras de Perrenoud (2007), el proceso de reflexión pedagógica es una actividad que favorece la profesionalización del trabajo docente, toda vez que se articulan los conocimientos pedagógicos, disciplinares y actitudinales implicados en la enseñanza para impactar positivamente en la propia práctica.

Si bien resulta relevante el binomio reflexión-práctica, lo es también el de reflexión-transformación. Sobre ello, Zabalza (2014) comprende el concepto de reflexión más allá del propio docente; en este sentido, esta actividad profesional permite advertir que el análisis individual tiene consecuencias en un otro; desde esta mirada, el proceso de reflexión busca contribuir a la transformación socioeducativa, porque, tal como sostiene Freire (2004) “la educación es una forma de intervención en el mundo” (p. 31). En esta misma dirección, Tezanos (2007) plantea que el ejercicio reflexivo pone en juego al propio sujeto pedagógico

en articulación con el mundo que lo circunda; más aún, señala que la construcción del conocimiento pedagógico demanda procesos de conciencia del devenir histórico del rol docente en la sociedad.

Particularmente, el lugar de enunciación de este artículo dialoga con esta perspectiva de transformación, ya que el abordaje de la comprensión de textos llevada a cabo por formadores y docentes en formación, implicó activar competencias lectoras reflexivas-críticas orientadas a problematizar la configuración del otre desde una perspectiva intercultural. De este modo, la reflexión pedagógica permitió reparar en episodios críticos de la práctica de las docentes en formación, sobre todo, en aquellos relacionados con la construcción de estereotipos y prejuicios culturales.

González (2018), a partir de una revisión sistemática de variados estudios acerca del formador en América Latina, propone focos orientados a robustecer la investigación en este ámbito. Entre ellos, destacan: i) contribución del aprendizaje profesional continuo para robustecer la enseñanza en sus comunidades; ii) coherencia entre teoría y práctica en los procesos de enseñar a enseñar y iii) tensión del rol de investigador y docente formador. La problemática del presente artículo contribuye a estos focos, dado que el modelo de comprensión lectora propuesto, en primer lugar, deriva de un proceso de reflexión colectiva que busca mejorar las prácticas pedagógicas de formadores y docentes de lenguaje en la escuela básica; en segundo lugar, dicha reflexión permite movilizar el quehacer pedagógico, estableciendo una consistente relación entre la teoría y la práctica; y por último, la reflexión de los formadores revela que la investigación no está escindida de la docencia.

Adicionalmente, existe escasa experiencia documentada sobre propuestas didácticas/modelos que vinculen el desafío de desarrollar la comprensión lectora y una perspectiva intercultural. En este particular, los estudios son más bien acotados.

Por consiguiente, el presente artículo tiene como propósito presentar un modelo de lectura comprensiva intercultural para el desarrollo de la didáctica de la comprensión lectora en docentes en formación, a través del uso de textos como el epew (género textual Mapuche) y la prensa escrita, con la configuración del otre desde una perspectiva intercultural. Ello a partir de un caso particular: el acompañamiento realizado a docentes en formación, en el contexto de su seminario de grado y práctica profesional.

Referentes teóricos

La propuesta está elaborada a partir de un marco conceptual-teórico particular:

a) Modelo de comprensión lectora construccionista de Graesser, Singer y Trabasso

Parodi (2014) sitúa a la teoría construccionista de Graesser, Singer y Trabasso (1994) junto a otros cuatro modelos y teorías de comprensión textual que mantienen una proximidad

conceptual y vigencia en estudios más recientes, incluyendo indagaciones realizadas en América Latina. Respecto a esta teoría particular, considera que da cuenta de hechos empíricos propios de la comprensión. Además, manifiesta que según algunos estudios previos no solo se aplicaría a la lectura de textos narrativos y poseería un gran poder predictivo, no obstante, manifiesta ciertas dudas sobre su aplicabilidad en la comprensión de textos científicos. Aspectos que el autor destaca de esta teoría, son la búsqueda en pos del significado, el rol activo del lector y la relevancia de los objetivos y propósitos de lectura (aspecto poco abordados en otros modelos), elementos derivados de su carácter construccionista donde el conocimiento está ligado a la experiencia, ya que el saber previo del lector cobra gran relevancia. Para el modelamiento con el grupo de docentes en formación se trabajó con las trece inferencias que integran el modelo de Graesser, Singer y Trabasso (GST).

b) Interculturalidad crítica

Más allá de su carácter polisémico en diferentes planos y de sus diversas bases ideológicas, teóricas y soluciones educativas articuladas (Briones, 2002; Dietz, 2012), lo cierto es que la noción de interculturalidad en América Latina ha adquirido un creciente interés y está siendo requerida con mayor frecuencia como una perspectiva para aproximarse a la diversidad cultural en distintos ámbitos, principalmente el educativo (Soto y Castillo, 2019). En este último, la formación docente presenta desafíos importantes, dada la realidad educativa multicultural²⁸ que caracteriza las salas de clases. En el contexto actual, no basta con constatar este escenario diverso, lo que se requiere es contar con estrategias para abordarlo de manera pertinente, tal como señalan algunos estudios (Ibáñez-Salgado et al., 2018; Loncon, Castillo, y Soto, 2016; Castillo y Loncon, 2015). Dicha pertinencia encuentra asidero en la elección de la perspectiva que se adopte para problematizar y comprender la diversidad cultural.

Sobre el punto anterior, se distinguen tres maneras de aproximarse a la noción de interculturalidad, de acuerdo con algunos autores (Tubino, 2005, Sartollero, 2009 y Walsh, 2009): funcional, relacional y crítica. Esta última es la perspectiva que se ha optado en este artículo, dado que la mediación docente se ha direccionado conscientemente para generar instancias de reflexión pedagógica orientadas a identificar las relaciones de poder presentes en la configuración del otre, en particular, del otre indígena. La criticidad es lo que ha permitido contribuir a desmontar la matriz colonial presente en las estructuras y relaciones socioculturales. De este modo, a través de la interculturalidad crítica se pretende analizar las relaciones de poder, las colonialidades, las subalternidades, el racismo y otras prácticas exclusoras que inhiben la construcción de espacios educativos potenciadores y amables. En definitiva, se plantea como problema de base la estructura colonial-social, matriz hegemónica que ha contribuido a configurar al otre a partir de prejuicios y estereotipos.

²⁸ La multiculturalidad refiere a la multiplicidad de culturas que existen en una sociedad, donde no necesariamente hay un vínculo entre ellas. Se releva la tolerancia como valor, siendo dicha actitud suficiente para garantizar que la sociedad funcione sin aparentes conflictos.

A partir de lo expuesto, comprender la interculturalidad como una perspectiva crítica permite avanzar hacia una nueva manera de vincularse con la otredad, aportando a derribar negativas y dañinas configuraciones de quien es diferente. Justamente aquí radica la relevancia de la mediación docente, en el caso particular de esta experiencia pedagógica.

c) Análisis crítico del discurso con base lingüística

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) bajo los postulados de van Dijk (2002) se ha perfilado como un enfoque que busca develar las relaciones de poder y los abusos del mismo que han establecido relaciones dominantes entre los grupos que componen una comunidad, su foco es comprender y denunciar cómo el discurso hace parte de la desigualdad social. El propósito final es contribuir al análisis de los modos en que emergen estas manifestaciones racistas y con ello a la transformación de esa realidad.

A partir de los postulados de este teórico, se delinearon sesiones de modelamiento en tanto espacio de interacción donde el lenguaje produce un discurso que es parte, define, construye o cambia una estructura social, en este caso el referido al pueblo Mapuche. Por ello, se abordó la comprensión del discurso de la prensa escrita con el grupo de trabajo de docentes en formación, en particular, se trabajó con titulares de los periódicos, ya que estos hacen parte de un discurso ampliamente difundido y reproducido en la sociedad chilena, y, en consecuencia, en las salas de clases, donde se advierte la presencia de estereotipos. En definitiva, se posicionaron dos tipos de discursos: a) uno en tanto estrategia pedagógica: el modelamiento, cuyo rol fue la crítica para posibilitar el cambio de una estructura de pensamiento racista; y b) un discurso objeto del análisis crítico: los titulares de la prensa escrita, como manifestación de un pensamiento que estereotipa al pueblo Mapuche.

Contexto de la experiencia formativa

Esta experiencia se desarrolló en el contexto de un seminario de grado constituido por ocho docentes en formación, quienes optaban al grado de Licenciadas en Educación y Profesoras de Educación Básica, con mención en Lenguaje y Comunicación, en una universidad chilena (2019). Durante el desarrollo, se sostuvieron semanalmente reuniones con sus formadores guías, además del tiempo dedicado al trabajo autónomo e inserción en territorio escolar.

Las docentes se encontraban en el proceso de su práctica profesional, contexto que les permitió desarrollar su investigación, favoreciendo la permanencia con el grupo de estudiantes del nivel escolar (5° año básico). Dicho estudio tuvo como objetivo analizar el desarrollo de la comprensión inferencial en sus estudiantes, a partir de una intervención pedagógica sustentada en el uso de textos promotores de una lectura intercultural, entre ellos el *epew*²⁹.

²⁹ Es un discurso oral narrativo Mapuche, el cual se caracteriza por sus temáticas y variedades, además de su flexibilidad formal. Narra sucesos ficticios, habitualmente protagonizados por animales

La mediación docente se centró, particularmente, en el proceso de la intervención pedagógica. Esta comenzó con una fase de diseño, donde se aplicó el modelo GST, luego, se realizó una fase de reflexión, cuyo análisis se enfocó en los episodios críticos de las sesiones de la intervención y la interacción entre las docentes en formación y sus estudiantes, en torno al proceso de comprensión lectora. Finalmente, a partir del análisis colectivo, se rediseñaron las sesiones de la intervención para concluir con una fase de resignificación de la labor docente y sus implicancias en la transformación de la realidad educativa.

Metodología

La investigación se adscribe metodológicamente al enfoque cualitativo y corresponde a un estudio de casos, entendido como una estrategia de aproximación en profundidad a un fenómeno particular (Stake, 2007). Las participantes del estudio son ocho docentes en formación del área de Lenguaje. La unidad de análisis se centró en la mediación docente que tuvo como propósito desarrollar la lectura desde un enfoque intercultural a partir del modelo construccionista de GST. Los datos se recopilaban a través de la observación participante y notas de campo (20), correspondientes a las sesiones semanales registradas por la docente formadora durante un semestre académico (2019), además de un cuestionario a cada una de las participantes. Este último tuvo como objetivo conocer la percepción de las estudiantes sobre el aporte del desarrollo de la comprensión inferencial a la configuración del otro, desde una perspectiva intercultural y viceversa.

Se realizó un análisis cualitativo que permitió el levantamiento del modelo de lectura, por medio de la generación de categorías centrales, surgidas a partir del proceso de codificación temática. La codificación se orientó a la búsqueda de aspectos implicados en la reflexión pedagógica generada en las sesiones, destinadas a la aplicación del modelo de comprensión lectora y el análisis del proceso de intervención pedagógica diseñada e implementada por las docentes en formación.

Resultados

Conforme al análisis, los siguientes resultados dan cuenta del proceso de mediación docente, con foco en el despliegue del modelo de lectura inferencial (GST), vinculado al diseño e implementación de la intervención pedagógica.

Fases de la mediación

I.-Diseño. Corresponde tanto a la planificación de la intervención pedagógica como a la elaboración de material educativo para su implementación. En esta fase, destacan dos categorías: i. lectura de la realidad y ii. análisis de la comprensión inferencial. Sobre la

personificados (Carrasco, 1990, p. 21). En el siguiente artículo, se escribirán en cursiva las palabras en mapuzugun, siguiendo además el grafemario Raguileo.

primera, a través de preguntas interpeladoras (Zemelman, 2009; Freire, 2004), las docentes en formación problematizan el modo en que sus estudiantes de 5° año básico configuran al pueblo Mapuche. A continuación, esta interacción, en el contexto de las reuniones semanales entre profesora guía (D) y docentes en formación (DF), evidencia el uso de interrogantes para la toma de decisiones pedagógicas:

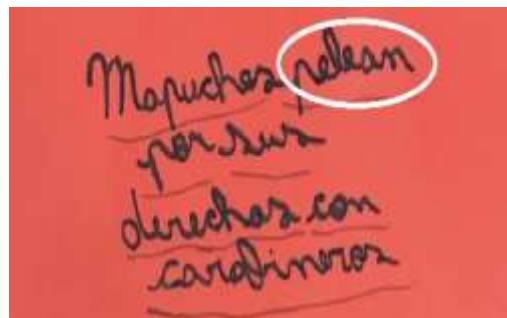
D: ¿De qué manera pueden conocer el modo en que el estudiantado configura al pueblo Mapuche, considerando el desarrollo de la comprensión inferencial?

DF1: Realizando una conversación con ellos(as), antes de iniciar el trabajo con los epew.

DF2: Podríamos preguntarles en una hoja, ¿qué piensan sobre los Mapuche?

D: Si inician una conversación con el grupo-curso completo, ¿cómo acceder a la percepción de cada estudiante para poder luego ir monitoreando el aprendizaje de manera más personalizada? Me surgen otras preguntas: ¿cómo esas ideas señaladas permiten responder los objetivos de su investigación? Más específicamente, ¿De qué manera desarrollar la comprensión inferencial y, al mismo tiempo, conocer el modo en que les estudiantes configuran al otre indígena? (Nota de campo 2).

A partir de la interacción descrita (síntesis), las docentes en formación decidieron utilizar fotografías de diarios para que, a partir de su lectura, les estudiantes produjeran titulares, tal como grafican las siguientes imágenes:



Fuente: Catalán, Flores, Jara, Meza, Pinto, Quezada y Romero (2020). *La comprensión inferencial en estudiantes de 5° año básico a través del género textual epew como promotor de la interculturalidad* [tesis de pregrado, Universidad Católica Silva Henríquez]. Repositorio institucional

La lectura de la realidad, por tanto, se llevó a cabo a través de un diagnóstico para acceder a la configuración del pueblo Mapuche a partir de un artefacto lingüístico, en este caso, titulares de noticias en función de un contexto previamente descrito.

Desde el punto de vista formativo, la mediación docente se direccionó a develar el modo en que el estudiantado representaba al pueblo Mapuche. A través del análisis crítico del discurso, la docente orientó la comprensión de los titulares, enfatizando en las pistas textuales gramaticales: a) lectura del titular, b) identificación del sintagma nominal (SN) y sintagma verbal (SV), c) reconocimiento de la intencionalidad de los verbos utilizados (pelean, se enfrentan, se rebelan, entre otros), d) analizar los determinantes de los núcleos de ambos sintagmas y e) identificación del núcleo del SN y la intencionalidad de su uso.

El análisis concluyó con una reflexión metacognitiva, un relevante ejemplo del tenor de esta lo compartimos a continuación:

Si bien sabía que los conocimientos gramaticales son fundamentales para la comprensión lectora y así lo abordamos en el curso de Gramática Comunicativa, recién ahora puedo darme cuenta que al usar el análisis crítico del discurso puedo no solo fortalecer el desarrollo de la comprensión inferencial, sino reparar en que el otre se construye a través de las palabras y que estas junto a las imágenes actúan como soporte de esa configuración (Docente en Formación 2, Comunicación personal, 06 de agosto de 2019).

II. Análisis de la comprensión inferencial. Corresponde a la fase del diseño, particularmente, a la aplicación del modelo de lectura GST a partir de la lectura del *epew*. Los aspectos implicados desde el punto de vista formativo permiten identificar los siguientes pasos: a) seleccionar los tipos de inferencias a abordar; b) formular preguntas de acuerdo con el tipo de inferencias seleccionadas; c) construir respuestas esperadas; d) identificar la(s) pista(s) textual(es) que contribuyen a la elaboración de la respuesta; y e) construir y verbalizar la reflexión metacognitiva. A continuación, se presenta evidencia del proceso:

Tabla 1
Elaboración de preguntas inferenciales

Tipo de inferencia	Pregunta	Respuesta	Pista(s) textual(es)
Inferencias sobre las emociones que experimenta el lector	1. ¿Qué sentimiento te provocará ver un arco iris, ahora que ya has leído el texto?	1. Sentimiento de admiración.	1. “sabrás que <u>el arco iris es una fuerza, un espíritu que ayuda a la gente</u> en su buen vivir” “El poder del arco iris la trasladaba al mundo de los espíritus...”

Fuente: Catalán et al. (2020)

Esta fase también concluyó con una reflexión metacognitiva elaborada por el grupo de docentes de formación:

Lo que fue esencial para que los estudiantes transformaran su percepción fue dar espacio a la reflexión y discusión entre estudiante-estudiante, las inferencias de tipo complementarias fueron determinantes también, ya que dan cuenta de cómo iban construyendo su mirada sobre el pueblo indígena Mapuche. Adicionalmente, es relevante mencionar el hecho de que las docentes vinculaban las historias que narra el *epew* con aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes, de tal forma, que estos

podrían sentirse identificados con este (Docente en formación 3, Comunicación personal, 04 de septiembre de 2019).

III. Reflexión pedagógica. Corresponde al ejercicio reflexivo luego de la implementación de las diferentes sesiones planificadas. Desde el punto de vista formativo (mediación docente), los aspectos involucrados son los siguientes: a) reparan en episodios críticos de la clase vinculados con el proceso de comprensión lectora por parte del estudiantado; b) discuten la naturaleza de las respuestas elaboradas por los estudiantes una vez aplicado el diagnóstico; c) establecen la relación entre el modelo de comprensión inferencial (GST) y la configuración del otro, desde una perspectiva intercultural; d) analizan la lectura y relectura del *epew* junto al estudiantado para posibilitar la valoración de otros ángulos de construcción de conocimiento, a través del modelo GST (reconocen en el *epew* las fuentes del conocimiento Mapuche); y e) elaboran reflexión metacognitiva.

La siguiente interacción da cuenta de lo descrito:

DF: ¿Qué significa para ti el arcoiris a partir de la lectura realizada? (inferencia de identificación de la emocionalidad del lector).

E2: Nada.

La reflexión crítica de los docentes en formación sobre este tipo de respuestas de los estudiantes enfatiza la relevancia de involucrar los saberes diversos en el aula:

El desconocimiento de los estudiantes por los pueblos indígenas en general constituye una enorme dificultad, debido a que los estudiantes se sienten enajenados con la violencia que estos sufren, y adicionalmente, estos piensan que los Mapuche, y los indígenas en general son personas que vivieron en una época pasada, entonces cuando se enfrentan a este texto piensan que todo allí es ficticio. (E1)

[Los estudiantes] sabían que hay diversas culturas que hay que respetar, pero los conocimientos de estas eran considerados como algo falso, como si los *epew* fueran algo así como una leyenda y no una creencia que hasta el día de hoy tiene vitalidad en la cultura Mapuche (...) creo que se puede hacer un mejor vínculo, contraste o más bien comparación entre las culturas para que ellos comprendieran que no era algo del pasado sino que también del presente y del futuro (E7).

IV. Rediseño de propuesta pedagógica. Corresponde a una fase de reformulación de la planificación de actividades y la elaboración del material educativo utilizado. Con ello, se busca robustecer la toma de decisiones de las docentes en formación; en este sentido, la realización de ajustes/modificaciones deriva del proceso reflexivo llevado a cabo de manera colectiva. Los cambios efectuados permitieron que el grupo escolar de trabajo reflexionara en torno a los titulares de prensa vinculados al pueblo Mapuche, considerando los aprendizajes desarrollados con la lectura de los *epew* seleccionados. A través de la mediación de las docentes en formación, los estudiantes realizaron análisis del discurso,

evidenciando una configuración distinta a la primera sobre el pueblo Mapuche, tal como se expresa en el siguiente ejemplo:



Fuente: Catalán et al. (2020).

El análisis de los titulares de prensa evidencia que los estudiantes de 5to año básico finalmente lograron: a) identificar la existencia de una perspectiva racista, naturalizada hacia el pueblo Mapuche, en textos de su entorno inmediato; b) comprender que los titulares son puntos de vista; y c) advertir la necesidad de perfilar un punto de vista crítico.

Discusiones

A partir de la indagación del proceso formativo de un grupo de docentes que cursa el último año de Educación Básica, mención en Lenguaje y Comunicación, se plantea una propuesta metodológica que relaciona el ACD, la interculturalidad crítica y la teoría construccionista de la comprensión GST. Dicha articulación se expresa en el modelamiento pedagógico que formadores de docentes materializan en el contexto de su propio quehacer educativo.

El modelamiento consistió en el abordaje de la dimensión lingüística de este discurso para determinar la función representativa del mismo: “la tercera “interfaz” entre discurso y sociedad uno puede llamarla “representativa” o, si quieres, “indexical”, en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad” (van Dijk, 2002, p. 19). Bajo esta dirección, se trabajó junto a las docentes en formación, el reconocimiento de los modos de construcción de los titulares, elaborando y discutiendo hipótesis críticas que permitieran explicar el uso de palabras recurrentes, oposiciones, verbos asociados, significados culturales de las palabras, función del uso de conectores y marcadores discursivos, entre otras, para distinguir cómo el discurso articulado se hace parte de una construcción social considerando que -de acuerdo al marco analítico propuesto por van Dijk (2002), el discurso sobre migrantes y grupos étnicos que la prensa elabora no solo “informa” sino que también da forma, confirma y reproduce prejuicios racistas.

El derribar prejuicios y estereotipos implicó fortalecer la reflexión pedagógica de las docentes en formación a partir de dispositivos didácticos tales como el uso de la pregunta para problematizar la realidad, leyéndola de manera situada e interviniéndola, tal como propone Freire (2004). Dicho ejercicio reflexivo expresado en cada una de las fases del modelamiento permitió comprender que el desarrollo de la comprensión inferencial

constituye un aporte a la configuración del otre, a partir de una lectura activa, toda vez que las docentes en formación y sus estudiantes identificaron estereotipos y prejuicios hacia el pueblo Mapuche. En este sentido, el desafío en materia de formación consistió en vincular el desarrollo de la comprensión lectora con la perspectiva intercultural para la innovación metodológica de la didáctica del lenguaje en la escuela básica.

El desarrollo de una perspectiva intercultural crítica, de acuerdo con Walsh (2009) requiere abordar la lectura en clave intercultural, es decir, activar competencias lectoras analíticas-críticas que contribuyan a develar las relaciones de poder y dominación de unos sobre otros. La activación de dichas competencias exigió situar al lector (docentes en formación y estudiantes de nivel escolar) frente a textos que permitieron problematizar el modo en que se construye la imagen del otre, particularmente, del otre indígena. No solo el análisis de los textos de la prensa escrita dio cuenta de lo señalado, sino que el uso del *epew* aportó a la promoción de la interculturalidad, tal como lo evidenciaron Sánchez, Díaz y Ow (2007).

Desde la perspectiva intercultural, el *epew* es una manifestación de la voz del otre; la lectura de este género textual hace posible la comprensión del marco epistemológico Mapuche; en otras palabras, se valida una forma de conocimiento, tal como lo expresaron las docentes en formación en la fase de reflexión pedagógica. En consecuencia, leer en clave intercultural permitió que quien lee activamente derribara sus prejuicios y estereotipos culturales, como se expresa en el análisis de la implementación de la intervención pedagógica.

Por su parte, desde el modelo de comprensión construccionista de GST, el otre se construye a través de las palabras (textos y discursos); donde el saber lingüístico-gramatical y el imaginario visual constituyen el soporte de esa construcción; por tanto, inferir es elaborar un marco coherente, causal e intencionado de esa construcción. De este modo, el modelo de GST (Parodi, 2004) posibilitó la comprensión de una forma de conocimiento dando amplia cabida a la experiencia y al saber previo de quien lee.

La mediación docente, con sus diferentes fases y sustentada en el modelo de comprensión inferencial GST y en una perspectiva intercultural, constituye -por un lado- una evidencia concreta de prácticas lectoras orientadas a abordar explícitamente el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas (Carlino, 2004, 2005; Martínez-Díaz et al., 2011 y Moyetta, Lucchese y Fernández, 2013); y -por otro lado- un respaldo visible de un proceso formativo que aborda explícitamente la diversidad cultural en prácticas pedagógicas concretas, siguiendo la interpelación de autores ya mencionados (Ibáñez-Salgado et al., 2018; Loncon et al., 2016 y San Martín et al., 2017).

En definitiva, esta experiencia documentada plantea el desafío de desarrollar la comprensión lectora desde una perspectiva intercultural, porque existe la convicción de que robustecer el proceso psicolingüístico mencionado no responde a una mirada instrumental de la lectura, sino que su desarrollo tiene implicancias en la comprensión de la realidad; en este sentido, leer en clave intercultural constituye una oportunidad para develar lo que explicitan/esconden las pistas textuales. De este modo, el discurso de las

docentes en formación implicadas en este estudio cuestiona las relaciones de poder y las prácticas hegemónicas presentes en el ejercicio pedagógico, abriéndose a la comprensión de otros marcos epistemológicos.

Conclusiones

El artículo ha presentado los descubrimientos y propuestas de una experiencia formativa que se abre camino en un contexto educativo que ha puesto a la interculturalidad entre sus perspectivas más visionarias. Sin embargo, se requiere de una urgente articulación didáctica concreta, especialmente para abordar con el profesorado de educación básica modelos críticos que les permitan desarrollar un ejercicio pedagógico capaz de promover la valoración de la diversidad cultural en el área de lenguaje. Esto, considerando las tensiones propias de las distintas culturas, que se manifiestan en los materiales de trabajo, textos, discursos y los saberes previos de los estudiantes, que hacen parte del quehacer propio de un aula. Varios son los desafíos para esta propuesta metodológica, en particular, la aplicación de la misma a otros materiales propios de la docencia y en otros formatos (textos multimodales, material audiovisual, por mencionar algunos) y de otras áreas de la docencia en la escuela básica. Además, se hace necesaria la discusión con otros modelos de comprensión de textos, que den cuenta no solo de textos narrativos, para así posicionar a la comprensión con perspectiva intercultural como un ámbito transversal del ejercicio profesional docente.

REFERENCIAS

- Barriga Villanueva, R. (2018). [Revisión del libro *Formación docente en el área de Lenguaje. Experiencias de América Latina*, de S. Romero y S. Concha (Eds.)]. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 78, vol. 23, pp. 981-987.
- Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poética y políticas de (auto) marcación de “lo indígena” en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En Fuller, N. (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (381-418). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (coord.), *Textos en Contexto*, número 6, Buenos Aires: Lectura y Vida, pp. 5-21.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, S. y Loncon, E. (2015). Noción de educador tradicional Mapuche en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Contextos*, 33, pp. 29-46.

- Catalán, J., Flores, C., Jara, L., Meza, C., Pinto, J., Quezada, J. y Romero, P. (2020). *La comprensión inferencial en estudiantes de 5° año básico a través del género textual epew como promotor de la interculturalidad* [tesis de pregrado, Universidad Católica Silva Henríquez]. Repositorio institucional
- Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, 18 de diciembre de 1990.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- González-Vallejos, M. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 35-54. DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.eflc
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 3, 101, pp. 371-395.
- Ibáñez-Salgado, N., Figueroa-Espínola, A., Rodríguez, M., y Aros-Núñez, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 225-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>
- Labra, P., & Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro Educativo* (19), pp. 143-173.
- Loncon, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno*. Informe final. Encargado por UNICEF y MINEDUC. Santiago, Chile.
- Martínez-Díaz, E., Díaz, N. & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14 (3), 531-555. Recuperado en 15 de enero de 2020, de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06.pdf>
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., y Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos, XLI*, número 1, pp. 183-198.
- Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, 1, s/p.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile.
- Moyetta, D., Lucchese, M. & Fernández, A. (2013). Leer en Áreas de Conocimiento: La Experiencia en la Facultad de Cs. Médicas, UNC. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (19).
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de Pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad de la Educación*, 46, julio, pp. 20-52.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 2, 3, s/p.
- Soto, J. y Castillo, S. (2019). La Interculturalidad en Chile en el campo educativo (Manuscrito no publicado).
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), pp. 28-42.
- Tubino, F. (2005). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf
- Valverde López, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), 133-147. Recuperado en 08 de marzo de 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, pp. 18-24.
- Vidal-Moscoso, D. y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLV (1), 177, 95-118. Recuperado en 10 de diciembre de 2019, de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0185276016300115?token=25693E89C65C42C9DEF6DCA912222DDB9A2CFE8DB43603C442E6F14E19B0E3BDA126E211F3E364BC93A4FB87D0BBF604>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

Capítulo III
Modernistas, profesores y escritores:
La justicia social a través de la enseñanza de las letras como fenómeno del siglo XIX³⁰

Marina Alvarado Cornejo
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Introducción

Las investigaciones más próximas al trabajo que a continuación se presenta, son los aportes fundamentales que han desarrollado Juan Poblete y Gustavo Bombini. El primero, preocupado por la historia de la lectura en Chile y Latinoamérica durante el siglo XIX e inicios del XX (2003, 2018), ha puesto el acento en los mecanismos utilizados y desarrollados en el ámbito de la “pedagogía literaria”, como Poblete lo llama, en tanto posibilitador fundamental para levantar nuevos lectores y, por supuesto, nuevos escritores. El segundo, Bombini (2004), ha aportado largamente con la enseñanza literaria en la escuela argentina desde mediados del XIX hasta los primeros sesenta años del XX. Operacionalizando la sociocrítica como herramienta para su análisis, el autor argentino también ha puesto el acento en la pedagogía literaria para, en sus palabras, “superar fronteras y prejuicios en torno a las relaciones entre literatura y educación” (p. 17, 2004). Tomando, entonces, sendos puntos de partida, resulta pertinente relevar el rol de los profesores-escriitores de fines de siglo XIX para el proceso de autonomización del campo literario chileno y sus respectivas consecuencias tanto para las esferas educativa, social y cultural. Debido a la amplitud del tema, la presentación dará cuenta de las evidencias bibliográficas con las que cuento, las cuales validan la necesidad por continuar profundizando sobre esta cuestión desde la interdisciplinariedad, puntualmente: la sociología de la cultura, la historia de la enseñanza y de la prensa, y la literatura. El supuesto que se busca validar señala que los escritores-profesores de fines de siglo XIX construyeron un discurso específicamente pedagógico que posibilitó la articulación de estos nuevos profesionales en diálogo con su contexto de proveniencia (espacio social), formativo-escolar, literario-intelectual y laboral-magisterial. Esa construcción discursiva pedagógica revela de forma objetiva la disconformidad de estos escritores finiseculares, provenientes de las capas medias de la sociedad, tanto de la trayectoria que había seguido la enseñanza de las letras en Chile, como de la necesidad de re orientarla. Así también, la “cuestión educacional” de la cual habla Gonzalo Catalán (1984), asunto que habría adquirido mayor importancia hacia 1920,

³⁰ Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT Regular N° 1190517, del cual soy co-investigadora.

se comenzó a gestar con los llamados de atención de estos escritores finiseculares. El corpus de análisis considerado son las revistas culturales y literarias publicadas por productores autónomos entre 1882 y 1900, es decir, no adheridos a ninguna casa editorial, y en cuyas páginas aparecieron notas, columnas, comentarios, críticas y crónicas sociales alusivas a: primero, el estado actual de la educación literaria; segundo, las consecuencias de dicho estado; tercero, propuestas para cambiar el *status quo*.

Antecedentes y fundamentos del estudio

La base de este trabajo sostiene que los profesores-escritores fueron agentes fundamentales para el proceso de modernización (Ramos, 2003) de la literatura chilena entre los años 1890 y 1920, debido a que construyeron discursos literario-pedagógicos directamente influidos por sus respectivos *habitus* (Bourdieu, 2005). Estos discursos literario-pedagógicos se difundieron en: 1) la prensa cultural de la época (diarios, pasquines, almanaques y revistas culturales y/o literarias); 2) “instancias institucionalizadoras” (Dubois, 1978) para el campo literario, como Ateneos, cenáculos, ceremonias de recepción de premios, inauguración de exposiciones o de academias literarias o de artes, cartas enviadas entre agentes vinculados tanto a las letras como a la educación, y presentación de libros. A partir del desarrollo de la investigación que se propone con este proyecto, se considerarán cuatro aspectos: a) los hitos que no han sido puestos en conjunto para la reconstrucción del proceso de autonomización del campo literario nacional; b) el modo en que los discursos literario-pedagógicos dialogan con la producción nacional de la época; c) la manera en que estas nuevas propuestas en torno a la enseñanza de la literatura influyen en la formación de los escritores (como Eduardo de la Barra, intelectual, publicista, periodista y profesor de historia de la literatura en el Instituto Nacional y luego en un Liceo que lleva su nombre en Valparaíso), y d) la institucionalización de la literatura como disciplina académica.

Las investigaciones actuales que abordan tanto el proceso de especialización y modernización de la literatura chilena (Poblete, 2002; Subercaseaux, 2004; Doll, 2007), como aquellas que reconstruyen la historia de la educación en Chile, la historia curricular, y la historia de la educación para los diferentes estratos sociales (Labarca, 1939; Serrano et al. 2012, 2013; Egaña, 2000), han ido por carriles separados. Mientras que para los primeros estudiosos mencionados la información alusiva a la educación aporta datos para comprender procesos más generales (antes que conformar un campo de estudios *per se*), para el segundo grupo lo ocurrido en el ámbito de las letras se considera parte del contexto, y no un asunto con repercusiones para la construcción del curriculum escolar (Popkewitz, 2010), la formación de los docentes o la propuesta de modelos didácticos. Sin embargo, gracias a los resultados de investigaciones previas (tesis doctoral “Revistas culturales y literarias chilenas 1894 -1920: instancias legitimadoras para la autonomización del campo literario nacional” y proyectos FONDECYT Iniciación 11110316 y Regular 1140222), se constata la necesidad de cruzar ambas disciplinas (literatura y pedagogía) para abordar un fenómeno fundamental para la autonomización del campo literario (Bourdieu, 2005): los discursos literario-pedagógicos producidos por los profesores-escritores de escuela entre los años 1890 y 1920, que posibilitaron el surgimiento de la literatura como disciplina académica.

Por “discurso literario-pedagógico” entendemos todos aquellos que: 1) Aluden a la enseñanza de la literatura y/o a quienes la ejercen; 2) Critican los métodos de enseñanza (qué, cómo, a quiénes, por qué y cuándo se debe enseñar literatura); 3) Proponen aproximaciones didácticas para la enseñanza de la literatura; 4) Caracterizan las metodologías en uso; 5) Historizan la enseñanza de la literatura; 6) Plantean los posibles alcances y beneficios (o perjuicios) de enseñar literatura; 7) Legitiman la labor de escritores poniendo de relieve su rol como profesor y la influencia ejercida por ellos para la construcción del campo literario gracias a dicha función. Para analizar estos materiales discursivos, Bourdieu (2001) es fundamental nuevamente, ya que explica que lo relevante no es el estudio del código o de la competencia propiamente lingüística, sino que las “condiciones sociales de producción” (p. 12) o *habitus* lingüístico, otorgando sentido y “singularidad coyuntural” (p. 12) a los discursos en las relaciones sociales donde funcionan. Esto, en definitiva, permitirá dar cuenta de los cambios que experimentan los procesos de estudios de los discursos.

La enseñanza de la literatura en Chile ha sido escasamente documentada, debido al carácter secundario y medial que tuvo en los planes de estudio desarrollados en el país desde que se comenzó a normar el modo en que se debía educar a los futuros ciudadanos. Es decir, la literatura durante el siglo XIX fue leída, primero, solo para enseñar otros contenidos, como gramática o retórica, y luego, como producto histórico. Debido a ello es que debemos rastrear los primeros atisbos de investigaciones en torno a esta disciplina que, genéricamente, se ha denominado “enseñanza de las letras”, entendiendo por ella la alfabetización y la enseñanza de lenguas clásicas y modernas, cuya preocupación inicial fue la de alfabetizar a la joven “nación” (comprendida como un “principio espiritual”, Cfr. Renan 2000), la Constitución de 1833 estableció que saber leer y escribir serían habilidades excluyentes para sufragar.

Sobre esta base, contamos con dos líneas de estudio: 1) Prácticas lectoras; 2) Historia de la educación. En la primera, Juan Poblete (2013) ha señalado que los discursos de Bello respecto de la legitimidad de lo que se debía leer fueron fundamentales para componer los programas educativos de la época. Poblete explica que la lectura era

[...] una de las actividades fundantes y legitimadoras de la voz del sabio americano capaz de humanizar tanto a las clases poderosas como a las menesterosas. Para ello había que formar a los profesores y, simultáneamente, crear, es decir traducir y adaptar de sus originales europeos, los libros elementales. (p. 130).

Es decir, sitúa al venezolano en el sitio privilegiado del poseedor del “nomos” (Bourdieu, 2005): quien era capaz de permitir o denegar los medios y fines para la instrucción, según el modelo enciclopedista. En la perspectiva de prácticas lectoras y escuela, están los trabajos de Edda Hurtado (2016, 2015), quien explica que las instituciones educativas fueron espacios fundantes para la articulación y estructuración del campo intelectual en ciernes.

Sol Serrano et al. (2013), situadas en la segunda línea de estudios en uso, señalan que ya hacia la década de 1840 la lectura era considerada como “función unidireccional, una puerta para acceder al conocimiento, un medio de dar recto sentido a lo que se leía [...] La

enseñanza lectora buscaba que el educando se apropiara de un mensaje escrito, pero en un proceso pasivo” (p. 318). Es decir, el tipo de modelo educativo propugnado por la escuela, al menos hasta el surgimiento de los métodos sarmientinos en los años posteriores, era de orden prescriptivo, versus las nuevas estrategias que se inculcarían posteriormente. Sin embargo, la historiadora no profundiza en dicho asunto ni tampoco lo pone en diálogo con la producción de obras literarias, exceptuando por la entrega de datos duros en torno al número de manuscritos impresos, mismo ejercicio que realizan B. Subercaseaux en su *Historia del Libro en Chile* (2000) y Amanda Labarca en su fundamental obra histórica (1939).

La Generación de 1842 ha sido más detalladamente explorada debido a los significativos cambios que se efectuaron en el campo intelectual de la época, partiendo por el hecho, señalado por Carlos Ossandón (1998), de que luego que un sabio al estilo Bello detentara el poder, pasaron a ser los intelectuales-publicistas quienes ocuparon el centro del campo gracias a la multiplicidad de tareas asociadas a su rol público (funciones gubernamentales, cultivo de las letras, de la historia, construcción de estrategias para descolonizar intelectualmente al país, periodismo ilustrado, etc.). Dentro de este grupo destaca el presidente de la Sociedad Literaria (1842), José Victorino Lastarria. Pese a haber sido discípulo del venezolano, este organizó un curso de letras en el Instituto Nacional, contraviniendo las disposiciones de su maestro, ya que de la enseñanza legalista de estas, Lastarria incorporó la enseñanza de la historia de la literatura como una vía para distinguir la apreciación de las letras, en tanto arte, de las ciencias. Según explicó:

[...] sosteníamos, además de la necesidad del estudio de la filosofía de la historia particular, la posibilidad de escribir filosóficamente la historia particular o la de una época de un pueblo determinado, o la de cualquiera de sus fases sociales. El señor Bello dudaba de esta posibilidad [...] (p. 170)

La pugna entre las ideas ilustradas y el Romanticismo tensionó, por supuesto, los presupuestos en torno a los métodos de enseñanza de la literatura, ya que, como ha explicado Teresa Colomer (1996), “a partir de los movimientos románticos se produjeron críticas a la enseñanza retórica, tildando de formalistas y vacías de contenido este tipo de actividades docentes y acusándolas de enmascaramiento de la falta de inspiración artística” (s/p). El texto “Causas de la poca originalidad de la literatura chilena” de Joaquín Blest Gana (hermano del iniciador de la novela nacional, Alberto Blest Gana, y Ministro de la cartera de Justicia, Culto e Instrucción Pública bajo el gobierno de José Joaquín Pérez), publicado en *La Revista de Santiago* (dirigida por J.V. Lastarria) en 1848, da muestra clara de lo diagnosticado por Colomer, especialmente cuando indica que un proyecto de nación debe ir acompañado de una literatura nacional que se nutra de elementos propios de la patria a la cual representa. Esto, ciertamente, es un “hito” representativo de la influencia de la producción literaria, el devenir educativo y el trasfondo político-ideológico de dicha configuración curricular.

El ingreso y la participación de Lastarria al campo intelectual del 42, y las posiciones privilegiadas que ostentó, dan cuenta de una transgresión y una reconfiguración misma de las reglas de aquel. Consideramos, además, que el capital relacional que adquirió gracias a

su trayectoria formativa, le dotó de un capital simbólico relevante; a la vez que la aplicación de los principios heredados de la Revolución francesa y del Romanticismo empezaron a mostrar sus resultados. B. Subercaseaux (1981) señala que el autor de Don Guillermo “represent[ó] [...] los intereses de los todavía incipientes sectores medios. Varias veces manifiesta su rencor frente a la oligarquía y también frente a los sectores de clase media que buscan identificarse con ella” (p. 40), aunque ello no llega a configurar una ruptura efectiva. En esta línea, y a diferencia de lo planteado en estudios como los de Catalán (1985), Hurtado (2016, 2015), y Poblete (2002), es sostenible que la relación entre el desarrollo de las Academias y la nacionalización de la literatura no fue directa, sino que más bien se trató de una “contra-motivación” debido al sitio herético desde donde los productores finiseculares empezaron a pugnar posiciones.

A partir de la obra novelística de Blest Gana, y desde la lectura de Juan Poblete (2002), comprendemos que los cambios en la enseñanza de las letras fueron fundamentales para renovar tanto la producción literaria como a los lectores. Pese a la nacionalización de 1893 (la asignatura pasó a llamarse Castellano), el modelo educativo aplicado para organizar la enseñanza en el país seguía siendo foráneo (del francés al alemán). Sin embargo, en su estudio Poblete hace un salto entre Blest Gana y el germanista Rodolfo Lenz; salto que a nuestro juicio invisibiliza lo acontecido con los profesores-escritores finiseculares y los posteriores.

En el seno de esta discusión educativa por la conformación de esta nueva asignatura (el Castellano) que abrazaba las antes separadas gramática castellana y literatura, los profesores-escritores de fines de siglo tuvieron central importancia, en tanto que representaron las tensiones propias de la modernización. Esto significa comprenderlos como: 1) que eran sujetos-literatos marginados de la sociedad por parte de la burguesía, por considerarlos “improductivos”; 2) sujetos-profesores que no “comulgaban” con los contenidos que debían entregar; 3), sujetos-intelectuales que habían sido educados bajo el sistema de educación popular, cargado de carencias y descontextualizado respecto de lo que este sector requería. Desde este triple condicionamiento es que surgieron las propuestas literarias y educativas de los profesores-escritores de esta época, lo que derivó en la producción de bienes simbólicos específicos, orientados a generar un espacio delimitado de funcionamiento literario-pedagógico.

El conflicto causado por el triple condicionamiento aludido anteriormente se inscribe en lo que J. Ramos (2003) caracteriza como “figura-límite del sujeto literario” (p. 84), en alusión a la profesionalización de los maestros, como parte del proceso de modernización hacia 1920. Esta periodización nos permitirá indagar en los discursos literario-pedagógicos de importantes mujeres escritoras-profesoras, como Gabriela Mistral, Amanda Labarca y Marta Brunet; así también en los desafíos para la enseñanza de la literatura que trajo el Centenario y, hacia fines de la segunda década del 1900, la decantación de la “cuestión educativa” (Catalán, 1985).

Problema de formación: revistas y profesores-escritores

Para el caso de aquellas investigaciones que surgen, inicialmente, por causa de inquietudes surgidas desde los estudios literarios, y que, con mayor detalle, se enfocan en el siglo XIX y

los procesos que allí se suscitaron en pro de la delimitación de la esfera literaria, se lee habitual y repetidamente que los y las escritores y escritoras que decidieron dedicarse a tiempo completo a las letras a partir de la últimas dos décadas del 1800 y las primeras dos del 1900, tuvieron como vía de acceso profesional predilecto el magisterio, el cual, según dichas fuentes, no fue más que el mecanismo más cercano encontrado por ellas y ellos para sustentarse económicamente, en vista que la literatura como tal no era considerada aún una ocupación que conllevara un pago. Se señala también, que la prensa y/o el periodismo fue el otro vector “profesionalizante”, sin embargo, la prensa literaria fue forjada en sus inicios gracias a las iniciativas particulares de los escritores y no como proyectos comerciales, por lo cual, sus colaboraciones recién empezaron a ser remuneradas una vez que se inauguraron las empresas editoriales, que para el caso chileno datan de 1905 de la mano del magazine *Zig-Zag*.

Los profesores-escritores, por su parte, fueron agentes fundamentales para el proceso de modernización (Ramos, 2003) de la literatura chilena entre los años 1890 y 1920, debido a que construyeron discursos literario-pedagógicos directamente influidos por sus respectivos *habitus* (Bourdieu, 2005). Estos discursos literario-pedagógicos se difundieron en: 1) la prensa cultural de la época (diarios, pasquines, almanaques y revistas culturales y/o literarias); 2) “instancias institucionalizadoras” (Dubois, 1978) para el campo literario, como Ateneos, cenáculos, ceremonias de recepción de premios, inauguración de exposiciones o de academias literarias o de artes, cartas enviadas entre agentes vinculados tanto a las letras como a la educación, y presentación de libros. En la medida que se releva el rol magisterial de los escritores, podríamos aproximarnos, primero, al modo en que los discursos literario-pedagógicos dialogan con la producción nacional de la época, segundo, a la manera en que estas nuevas propuestas en torno a la enseñanza de la literatura influyeron en la formación de los escritores (como Eduardo de la Barra, intelectual, publicista, periodista y profesor de historia de la literatura en el Instituto Nacional y luego en un Liceo que lleva su nombre en Valparaíso), y tercero, a la institucionalización de la literatura como disciplina académica.

Discursos literario-pedagógicos, justicia social y el rol de los profesores-escritores

A través del análisis de las revistas culturales y literarias chilenas de fines del siglo XIX y comienzos del XX identificadas como revistas que “difundieron poemas o notas que apelaban al ensueño modernista y al cosmopolitismo estético” (Subercaseaux, 1997, p. 140), es posible notar que en sus páginas se publicaban además materiales de índole programático, los cuales destacaban en reiteradas ocasiones el rol de profesor de los escritores que producían dichas revistas o bien que colaboraban con ellas. Pese a la recurrencia de este valioso material en el período de cambio de siglo, las inquietudes respecto del rol y los alcances de la escuela para el proyecto de formación de Nación se tejó a lo largo del 1800, entendiendo que el espacio de transmisión de conocimientos y del programa ideológico de los republicanos tendría en las aulas un espacio de difusión privilegiada.

En el periódico *El Espectador* del 13 de junio de 1827, se publicó el artículo “Los primeros años del Instituto Nacional”³¹:

[...] En 13 de junio de 1827 -escribe don Domingo Amunátegui Solar- se dio a luz el primer número de un periódico llamado *El Espectador*. Su objeto era pedir la reforma de la instrucción que se daba en las escuelas y colegios del Estado. Según los propósitos de quien lo escribía, la vida de este periódico debía prolongarse por algún tiempo, exclusivamente dedicado a aquel fin. Sin embargo, no apareció sino un solo número de seis páginas. El *Espectador* fue redactado, según la Estadística Bibliográfica de don Ramón Briseño, por don Nicolás Pradel. "Empezaba así: "Aunque haya nombrado el gobierno nacional de esta República una comisión de instrucción pública, no por esto se ha privado a los ciudadanos, a nosotros los del *profanum vulgus*, el derecho de observar-, y aun de criticar y censurar las pocas y miserables escuelas, en las cuales se mantienen en estos países, con una suerte de supersticiosa e hipócrita reverencia, entre nuestra juventud, los métodos, las patrañas y las góticas doctrinas de los colegios españoles". A pesar de esta entrada de combate, el principal argumento que Pradel desenvolvía contra la educación nacional, era el régimen de unión del Instituto y del Seminario. Daba, sin duda, algunas buenas razones en apoyo de su tesis, pero redactadas en lenguaje muy vulgar (s/d).

Ad portas de la constitución de 1829, cuyo acento ilustrado lo vino a dar Andrés Bello, en plena disputa entre las facciones liberales y conservadoras, Amunátegui levantó la voz respecto del indivisible vínculo entre la Iglesia y el Estado, todo lo cual no hacía más que retrasar al país. Este lazo, desde la perspectiva de los políticos del ala Liberal (Jocelyn- Holt, 1988) del país, solo garantizaba la perpetuación de los principios coloniales- también conocidos como medievales- en el país. El ímpetu de independizar ambas esferas de la sociedad, para, entre varias razones, incorporar nuevas ideas en los planes de estudio, se manifestó en la fundación de publicaciones específicamente dedicadas a la instrucción nacional, como es el caso de *El Redactor de la Educación* en Santiago (1825-1828), de la Imprenta de La Independencia. Este periódico fue fundado por el francés vecindado en Chile Lorenzo Sazie y Carlos Ambrosio Lozier, ingeniero francés contratado por el Gobierno para levantar un mapa del territorio. Lozier trabajó animosamente para sacudir el espíritu escolástico, teológico y colonial de las aulas del país. Sazie, por su parte, médico impulsor del uso de la anestesia y fundador de la escuela de Obstetricia en 1834, asumió en 1843 como primer Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

Un aspecto relevante de las publicaciones e intelectuales señalados en este primer tercio del siglo XIX, es la incorporación de las principales ideas surgidas al alero de la Ilustración y como antesala de la Revolución Francesa de 1789. En este contexto en donde la noción de igualdad de plasmó en los estandartes revolucionarios, surgió la “justicia social” como parte de dicha búsqueda. J.J. Rousseau es fundamental en este aspecto, según explican Murillo Torrecilla y Hernández Castilla (2011), por cuanto el filósofo propuso que “la justicia no

³¹ En la transcripción de esta cita se ha mantenido la ortografía original de la época.

puede definirse solo como una igualdad formal sino como el ejercicio de la libertad, que demanda [...] una serie de condiciones de igualdad material, [...] económica y social.” (p.11)

Al alero de las publicaciones periódicas de los intelectuales liberales de mediados del siglo XIX, quienes junto con ser formados con los textos de los franceses del XVIII también encarnaron la corriente romántica, cuestionaron el rol de todos los ciudadanos en la educación, preocupándose de forma inédita en las mujeres. Sobre ello trata el artículo “Influjo del bello sexo sobre la suerte de la humanidad y necesidad de su buena educación” publicado en el n° 31 del *El Semanario de Santiago* (2 de febrero de 1843).³²:

[...] La ilustración, origen (sic) de las más bellas virtudes, nos haría divisar un porvenir tanto más venturoso, cuanto más individuos comprendiesen la asociación. Una vez introducida en los pueblos, destruye todos los obstáculos que la tímida ignorancia no se atrevía a combatir, sacude las facultades intelectuales de los ciudadanos, despertándolos del letargo en que las había sumido la inacción [...] Una mujer es la que ha desempeñado la obligación que le ha impuesto la naturaleza, toma á su cargo el suministrarle el líquido que fortalecerá y hará crecer su delicado cuerpo [...] Ahora bien, si las mujeres son las que enjendran (sic), alimentan y educan al hombre en los primeros períodos de su vida; si al primer rayo de luz que hiere nuestros ojos al momento de nacer, es una mujer el primer objeto que divisamos á (sic) nuestro lado, si una mujer dirige nuestros tiernos y vacilantes pasos, [...] ¿por qué tanto descuido en su educación ¿por qué desentendernos del cumplimiento de una obligación tan indispensable para la felicidad de los pueblos? [...] Abrase la Historia y a cada paso se verá probada esta maravillosa influencia del bello sexo, no solo en la suerte del hombre en particular, sino también en el de las sociedades [...] (pp. 255-256)

Si bien es claro que el rol de las mujeres en el proceso instructivo era educarse para educar, dentro del espacio privado del hogar y de los afectos, a los futuros varones ciudadanos de la familia, es cierto también que estos iniciales cuestionamientos fueron la antesala de medidas legales tan trascendentales para la educación de las mujeres como lo fue el Decreto Amunátegui³³. En este sentido, y siguiendo a N. Fraser (2008), el matiz que tuvo la “justicia social” en el siglo XIX apuntó, aunque no siempre de modo muy explícito, a la “redistribución”, ya fuere de índole social o económica, a fin de aumentar y posibilitar el acceso a distintos sectores de la ciudadanía a la educación.

La enseñanza de las letras se transformó en un tema recurrente en los artículos y ensayos que problematizaban la situación de la instrucción de la época, por dos razones. Primero, porque según ya lo había anunciado J.V. Lastarria en su Discurso de Incorporación a la Sociedad Literaria de Chile en 1842, el país sufría un vacío causado por su falta de literatura

³² Este *Semanario* era dirigido por José Victorino Lastarria.

³³ Este Decreto dictado bajo el mandato del presidente Aníbal Pinto y firmado por el ministro Miguel Luis Amunátegui el 6 de febrero de 1877, autorizó a las mujeres a cursar estudios universitarios en ese país.

nacional, por lo cual, se debía rastrear y fundar una tradición que diera sustento “espiritual” e intelectual al país. Segundo, la fundación de un discurso nacional, ya fuera literario, histórico o científico, necesitaba de sujetos alfabetizados y, en el mejor de los casos, letrados. De allí que la prensa ideara diferentes mecanismos para popularizar el hábito de la lectura³⁴ y captar mayor número de suscriptores. Es así como fueron incorporados el folletín o novelas por entrega en los diarios, las secciones de lectura “divertida” en los almanaques, y el creciente acompañamiento de imágenes a los artículos, especialmente a partir de la década del 50.

Prueba de lo antes dicho es lo planteado en la *Revista de la Sociedad literario-protectora*, de 1882 en cuyo proemio se lee:

[...] La Sociedad Literario-Protectora, al publicar esta ‘Revista’, toma mui (sic) en cuenta la indiferencia i (sic) menosprecio con que el público acoge cualquiera publicación nacional. Pues bien, si esta es una triste realidad, ella no es suficiente para desalentarnos.

Es innegable que el cultivo de la literatura es algo mui grato, pero es mucho más grande cuando se mira por el lado del provecho. [...] Publicamos esta ‘Revista’ porque se hace sentir en nuestra patria la necesidad de presentar columnas en que centellearen inteligencias juveniles, hoi ignoradas por falta de estímulo [...] Hoy el progreso interior de Chile, es muy lento; su literatura casi decae. Nuestros débiles esfuerzos de ninguna manera la levantarán, puede sí que esta ‘Revista’ haga más lento su descenso [...] (pp. 1-2)

La evaluación de la publicación de 1882 era compartida un año más tarde por el primer número de *Las Letras* (1883), en cuyo primer número se lamentaba porque “el pueblo de Chile hace poco, lee menos, si bien trabaja i (sic) produce, i (sic) de esto su fuerza. [...] De ahí el poco expendio que la palabra escrita encuentra en nuestro país [...]” (s/d).

Este lamentable panorama lector es el que enfrentaron los escritores-profesores de fines de siglo XIX, quienes junto con intentar renovar el repertorio literario debieron generar estrategias de posicionamiento a fin de demarcar una esfera de producción específica. Sin embargo, como relata la columna “Baturrillo” del primer número de *La Revista Cómica* (4 de agosto de 1895): “en lo que respecta a las buenas letras, ocurre en Chile lo que en ninguna parte. Aquí el ser literato es casi, casi mal considerado.” (p. 3) Según se observa, el vacío era profundo: primero, por la marginación de la literatura (por no tratarse de una actividad pecuniariamente productiva) y, segundo, por los serios problemas de base, heredados por una educación inadecuada, de los y las lectores/as. Esto último se observa con claridad en *El Búcaro Santiaguino* (1899):

[...] Los pueblos de América, por más originalidad e ingenio que posean sus hijos, no ha podido evadirse de la influencia que, en su desarrollo intelectual, ha ejercido la literatura europea, sobre todo las letras parisienses [...] ha debido intervenir en el desenvolvimiento de la literatura continental,

³⁴ Domingo Faustino Sarmiento fue un serio impulsor de esta causa a través de su periódico *El Progreso* (1842), por cuanto la lectura era una pieza clave para su proyecto civilizatorio.

privándola de su carácter nacionalista [...] No ha podido, por cierto, exhibir la literatura americana un sello genuino [por] su educación imperfecta. (p. 3)

Al parecer, las políticas de Gobierno corrían en un carril diferente respecto del desarrollo de la literatura en Chile, ya que mientras se intentaba aumentar la cobertura escolar a través de medidas tales como la extensión del Sistema de Enseñanza Primaria a toda la República (1860), la Libertad de Enseñanza bajo el contexto de laicizar el Estado (1873), la autorización para la construcción de edificios destinados a la enseñanza primaria, contratación de profesores para las escuelas normales, envío de profesores normalistas al extranjero para aprender nuevas metodologías, compra de libros y mobiliario (1873), o la llegada de los primeros profesores alemanes contratados por el gobierno (1885), los profesores-literatos acusaban otras falencias, como por ejemplo, lo ocurrido con la instrucción de la mujer. Sobre esto trata el siguiente extracto de la columna “La Instrucción de la mujer” de *La Lira Chilena* del 18 de junio de 1899:

[...] No niego que la misión más grande i (sic) noble de la mujer es el cumplimiento de sus deberes en el hogar doméstico, primero de hija i (sic) luego después de esposa i madre. [...] No todas las mujeres tienen vocación al matrimonio, cadena dorada al principio, llena de encanto i (sic) de poesía, pero que después se transforma en yugo odioso e insoportable, gracias a los frecuentes disgustos conyugales, a órdenes dictadas por una parte i rebatidas por la otra [...] La educación que se da hoy a la mujer es deficiente, está muy lejos de ser lo extensamente necesaria a sus facultades intelectuales. [...] (p. 9)

Encontramos ejemplos similares en *La Ley* (junio 1894), *Las Letras* (mayo 1900), *La Revista* (junio de 1900) y *La Lira Chilena* (noviembre de 1900). Todas estas publicaciones comparten un mismo *habitus* lingüístico, ya que fueron revistas de productores heréticos, es decir, de “recién llegados” que se negaron a “entrar en el ciclo de la reproducción sencilla, basado en el reconocimiento mutuo de los ‘viejos’ y los ‘nuevos’, romp[iendo] con las normas de producción vigentes y decepcionan[do] las expectativas del campo” (Bourdieu 2005, p. 376). Con la llegada de estos nuevos agentes, se tensaron las relaciones del campo, al punto de abrirse la opción de tomas de posición inéditas. Los *habitus* de estos heresiarcas estaban marcados por, según N. Nómez (2000) y B. Subercaseaux (1997): las condiciones del campo (revueltas sociales y culturales, cambios de hegemonías luego de la Guerra Civil del 91); el origen y la formación de los productores (capas medias de provincias); modernización de la prensa (empresas editoriales); transformación de la ciudad (migraciones campo-ciudad); aumento de población alfabetizada y concentración de los planes educativos en las capas populares (políticas emergidas desde Balmaceda); apropiación de nuevas corrientes estéticas concebidas en oposición a la burguesía (modernismo); capital simbólico del formato revista, en tanto tipo de periódico adecuado para generar redes entre productores y entre las mismas publicaciones; *habitus* compartido de los productores.

Ya en el siglo XX, Ziz-Zag (1911) también emitió juicios respecto de la enseñanza de la literatura y de quienes la ejercían:

[...] La profesión del escritor ¿Puede decirse que en nuestros días, el escritor ejerce verdaderamente un oficio? ¿Existe en realidad la profesión de hombre de letras? [...] ha llegado en nuestros días a ser una profesión tan necesaria a la educación social, como la del historiador y la del músico a lo menos. (s/p).

En este momento las condiciones del campo eran muy diferentes a las de las revistas de fines de siglo XIX, sumado a que *Zig-Zag* representó en sí mismo la modernización, profesionalización, expansión y mercantilización de la prensa, al punto de constituirse en un mecanismo de, en palabras de P. Bourdieu, “delegación”, es decir, de control del funcionamiento de la producción bienes del campo cultural y, específicamente, del literario. Esto es, según nuestra lectura, motivo suficiente como para que los discursos literario-pedagógicos fueran recurrentes entre sus páginas.

Conclusiones

Si bien es arriesgado plantear que lo hasta acá rastreado representa un resultado concluyente respecto de cambios trascendentales ejercidos en el programa de estudio de fines del XIX e inicios del XX por parte de los escritores-profesores, es bien cierto que el ánimo de estos productores invitó al cuestionamiento respecto de los modos a través de los cuales se difundían las letras en la escuela y a la disposición de la sociedad tanto hacia la lectura como a la escritura. En este sentido, este trabajo invita a continuar planteando preguntas en torno al circuito específico de estos profesores-literatos y, sobre todo, a los modelos formativos (ya sea dentro de las aulas o fuera de ellas en talleres o en clubes de lectura), que funcionaron como pivotes clave para que buscasen renovar tanto lo que ocurría dentro de las escuelas con la enseñanza de las letras como fuera de ellas con la transmisión y formación de una literatura nacional.

REFERENCIAS

Publicaciones periódicas citadas

El Búcaro Santiaguino, n° 9, 1899, pp. 3.

El Espectador, n° 1, 13 de junio, 1827, s/d

El Semanario de Santiago, n° 31, 02 de febrero, 1843, pp. 255-256

La Lira Chilena, año II, n° 25, 18 de junio, 1899, p. 9

Las Letras, n° 1, 1883, s/d

Revista de la Sociedad literario-protectora, 20 de julio, 1882, pp. 1-2.

Zig-Zag, n° 312, 11 de febrero, 1911, s/d.

Textos críticos

- Alvarado Cornejo, M. (2012). Discusiones en torno al modernismo de las revistas literarias chilenas (1895-1901). *Anales de Literatura Chilena*, 17, 81- 102.
- Alvarado Cornejo, M. (2016). *Revistas culturales y literarias chilenas de 1900 a 1920: legitimadoras del campo literario nacional*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Alvarado Cornejo, M. (2015). *Revistas culturales y literarias chilenas del siglo XIX (1842-1894): Historia de un proceso discontinuo*. Santiago de Chile, Ediciones UCSH.
- Blest Gana, J. (1848). Causas de la poca originalidad de la literatura chilena. *Revista de Santiago*, tomo II, 58-72.
- Bombini, G. (2005). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Montessor.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires, Taurus.
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Brunner, J. J. y Gonzalo Catalán. (1985). *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*. Santiago de Chile, FLACSO.
- Chartier, R. “Aprender a leer, leer para aprender”. La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender. Coord. José Antonio Millán. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008, pp. 23-42.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa.
- Colomer, T. (2010). “La evolución de la enseñanza literaria”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Cox, C. (2011). Le curriculum scolaire au Chili. Genèse, mise en œuvre et développement. *Revue Internationale de Education de Sevres*, 56, 51- 61.
- Doll, D. (2007). Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile, *Revista Chilena de Literatura*, 71, 83- 100.
- Doll, D. y Damaris Landeros. (2009). Los concursos o certámenes literarios como actos performativos: El caso del Certamen Varela de 1887. *Acta Literaria*, 38, 55- 69.
- Dubois, J. (1978). *L’Institution de la Littérature*. Bruxelles, Editions Labor.
- Egaña Baraona, M.L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile, Ediciones DIBAM.

- Fernández Retamar, R. (1970). "Modernismo, noventiocho, subdesarrollo". *Actas del III Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: celebrado en México D.F. del 26-31 de agosto 1968*. México, El Colegio de México, pp. 345-353.
- Foucault, M. (2007). *La Arqueología del Saber*. México, Siglo XXI editores.
- Giménez Caro, M. I. (1998). La literatura en la enseñanza de mediados del siglo XIX: el plan general de estudios de 1845. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del IEA*, 16, 167- 182.
- González-Stephan, B. (1994). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie. *Revista Iberoamericana*, 166-167, 109-124.
- Henríquez Ureña, P. (1980). *Las corrientes literarias en la América Hispánica*. En *Obras Completas*. Tomo X 1945- 1946. Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, pp. 41- 308.
- Hurtado, E. y Darcie Doll. (2016). El Instituto Nacional como eje de la construcción del ciudadano escritor. *Revista de Humanidades*, 33, 57- 77.
- Hurtado Pedreros, E. (2015). Hacia la construcción de un marco histórico de referencia para el estudio de la enseñanza de las letras en el siglo XIX chileno. *Literatura y Lingüística*, 31, 69-90.
- Jaksic, I. (2010). *Andrés Bello: La pasión por el orden*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Jocelyn-Holt Letelier, A. (1998). El liberalismo moderado chileno siglo XIX. *Estudios Públicos*, 69, 439- 485.
- Jocelyn-Holt Letelier, A. (1986). "La idea de Nación en el pensamiento liberal chileno del siglo XIX". *Opciones*, 9, 67-88.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.
- Lastarria, J. V. (2001). *Recuerdos Literarios*. Santiago de Chile, Lom ediciones.
- Montero, C. (2017). Figuras femeninas en el campo intelectual del Chile de la modernización. *Palimpsesto*, VIII (11), 38- 54.
- Nómez, N. (2000). *Antología crítica de la poesía chilena*. Tomo I. Santiago de Chile, Lom.
- Ossandón, C. (1998). *El Crepúsculo de los Sabios y la irrupción de los Publicistas*. Santiago de Chile, Lom.
- Pas, H. (2012). ¿El "salto" de la modernidad? Notas sobre literatura, mercado y modernización en el siglo XIX. *Varia Historia*, 28 (47), 301- 318.
- Poblete, J. (2013). "Andrés Bello y lectura: prácticas autorales y lectoras en el espacio público americano". *Literatura de la Independencia, Independencia de la literatura*, editado por Katja Carrillo-Zeiter and Monika Werheim. Berlín, Iberoamericana Vervuert, pp. 107-134.
- Poblete, J. (2002). *Literatura chilena del siglo XIX: Entre públicos lectores y figuras autorales*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.

- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 355- 370.
- Rama, Á. (1983). La modernización literaria latinoamericana (1870-1910). *Hispanamérica*, año 12 (36), 3- 19.
- Ramos, J. (2003). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio.
- Renan, E. (2000) “¿Qué es una nación?”. La invención de la nación. *Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, editado por Álvaro Fernández Bravo. Buenos Aires, Manantial, pp. 53- 66.
- Santa Cruz, E. (2001). Prensa y modernización en América Latina y Chile en la segunda mitad del siglo XIX: la crónica y los cronistas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* vol. 17 (2), 647-660.
- Serrano, S. et. al. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810- 2010)*. Tomo I. *Aprender a leer y escribir (1810- 1880)*. Santiago de Chile, Taurus.
- Serrano, S. et. al. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810- 2010)*. Tomo II. *La educación nacional (1810- 1930)*. Santiago de Chile, Taurus.
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Subercaseaux, B. (1981). *Cultura y sociedad liberal en el siglo XIX (Lastarria, ideología y literatura)*. Santiago de Chile, Editorial Aconcagua.
- Subercaseaux, B. (2000). *Historia del libro en Chile (Alma y cuerpo)*. Santiago de Chile, Lom.

Capítulo IV

Leer para liberar la zona del no-ser: agenciamientos críticos y subversiones de-lo-posible en el marco de una gramática letrada abyecta³⁵

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 la 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.

³⁵ 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 espaciedad³⁶-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-

³⁶ 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 comprehensivo 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 significante de lo subalterno. Me interesa proponer una concepción alterativa de contra-efectuación 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 significante 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-problema³⁷ 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’³⁸, 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

³⁷ Coordenada heurística clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva.

³⁸ 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 falsificada³⁹ y mixta⁴⁰ de este, se compone de conceptos

³⁹ 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.

burgueses 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*⁴⁰ –*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.

⁴⁰ 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 paratático. 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.

⁴¹ 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 amplián 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-configurativa*, 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 inter-epistémica de carácter compleja, que tiene entre muchas otras de sus funciones interrogar las formas de desubjetivación 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 interroga “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)⁴², 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, 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

⁴² Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

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.

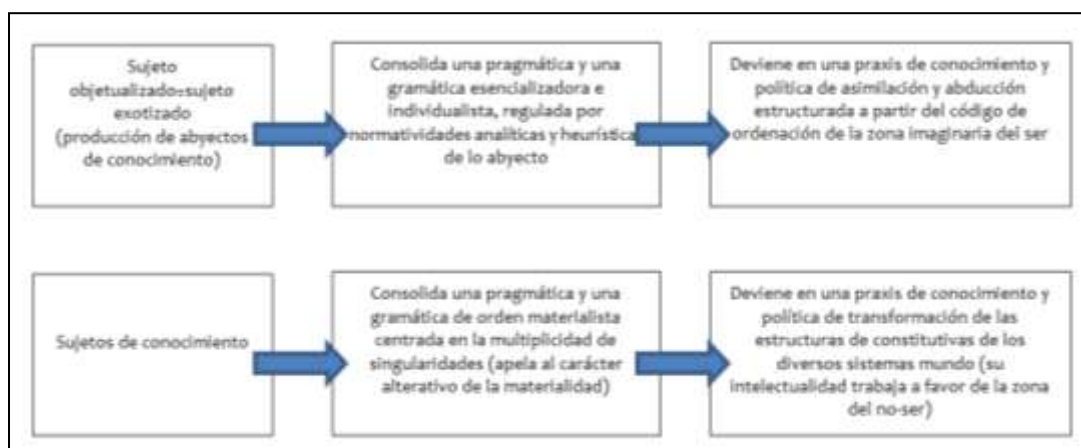
Otras formas de conocer las articulaciones de la hegemonía letrada: el poder de la semiopraxis

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 luchen a favor el 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 hegemonzado 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 borradura 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/Clacso.
- 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.

SEGUNDA PARTE

**Lenguajes desde Latinoamérica para una
escolarización liberadora del ser: construyendo un
presente y un futuro fuera-de-serie**



Capítulo V

Políticas educativas, literatura, justicia curricular

Doctor Gustavo Bombini
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Doctor Honoris Causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación
Inclusiva (CELEI), Chile

En esta intervención nos proponemos abordar la cuestión de las prácticas de oralidad, lectura y escritura desde la perspectiva de las políticas públicas, en tanto son estas garantes de derechos a su acceso, participación y producción de parte de la ciudadanía. De este modo, se pondrá énfasis en las dimensiones materiales de disponibilidad y acceso como aspectos ineludibles de las políticas, no siempre dimensionados en su potencial cultural y transformador. A la luz de distintas experiencias desarrolladas en algunos países de la región en el marco de sus políticas públicas educativas, será posible reflexionar sobre las estrategias de inclusión efectivas que interpelan a los ciudadanos y a las ciudadanas en tanto sujetos de derechos de la educación pública.

Asimismo, se hará hincapié en la relevancia que tiene la presencia de la literatura, como bien material de la cultura letrada y como práctica socio-cultural cuya presencia efectiva en políticas de lectura, de bibliotecas escolares y acervos, del curriculum y de formación docente construye las condiciones para el ejercicio de lo que, con Raewyn Connell, llamamos “justicia curricular” (Connell, 1997).

Se me ocurre iniciar esta presentación refiriéndome a tres textos. Uno del filósofo y pensador alemán Walter Benjamin, un texto muy leído y reverenciado, llamado “Desembalo mi biblioteca”. En él Benjamin se presenta a sí mismo como el coleccionista:

Los coleccionistas son personas con un instinto táctico; su experiencia les ha enseñado que cuando toman una ciudad desconocida, la más pequeña tienda de antigüedades puede servir de fortaleza, la más remota librería puede ser una posición clave. ¡Cuántas ciudades se han abierto ante mí durante las expediciones por la conquista de algún libro!

Recuerdos de las ciudades en las que encontré tantas cosas: Riga, Nápoles, Múnich, Danzig, Moscú, Florencia, Basilea, París; (...) recuerdos de los cuartos en los que estos libros han sido alojados, de mi cuartucho de estudiante en Múnich, de mi habitación en Berna, de la soledad de Iseltwald en el lago de Brienz, y finalmente de mi cuarto de infancia, la antigua

ubicación de tan solo cuatro o cinco de los varios miles de volúmenes arrumados a mi alrededor. ¡Suerte del coleccionista, suerte del hombre en privado! Nadie ha sido menos requerido, y nadie se ha sentido más a gusto que aquel que fue capaz de llevar su mal reputada existencia detrás de la máscara del “Ratón de biblioteca” de Spitzweg. (Benjamin, 2015)

La segunda referencia es a un libro publicado en 2018 en Argentina y España simultáneamente. El autor del libro es el pensador italiano Giorgio Agamben y se llama *Autorretrato en el estudio*. Un libro que combina textos con fotografías de espacios, de tapas de libros, de manuscritos; un libro cargados de recuerdos de la vida intelectual, de los años de formación junto a Martin Heidegger y un libro que como lo anuncia su título se detiene en la singularidad del estudio como espacio en el que se practica una forma de vida. El estudio es la imagen de la potencia dice Agamben:

[...] en el desorden de las hojas y de los libros abiertos o amontonados uno sobre el otro, en las posiciones desordenadas de las lapiceras, de los colores y de las telas colgadas en la pared, el estudio conserva el testimonio de la creación, registra las huellas del laborioso proceso que conduce de la potencia al acto, de la mano que escribe a la hoja escrita, de la paleta a la tela. El estudio es la imagen de la potencia de escribir para el escritor, de la potencia de pintar o esculpir para el pintor o el escultor (Agamben, 2018, p. 13).

La tercera referencia es a un libro de un autor francés muy conocido en el ámbito de la promoción de la lectura, casi un objeto fetiche, en cierto momento.

Y mírenlo ahora, adolescente, encerrado en su cuarto, frente a un libro que no lee. Sus deseos de estar en otra parte levantan entre él y las páginas abiertas una pantalla opaca que confunde los renglones. Está sentado frente a su ventana, la puerta cerrada a sus espaldas. Página 48. No se atreve a contar las horas que ha empleado para llegar a la cuadragésima octava página. (...) Un libro es un objeto contundente y es un bloque de eternidad. Es la materialización del aburrimiento. Es el libro.

No me detendré ahora a discutir sobre las concepciones de la lectura y de su práctica que propone Daniel Pennac en su divulgado libro *Como una novela* (Pennac, 1993). De este texto y de los dos anteriores quiero llamar la atención sobre el hecho de que se refieren a prácticas vinculadas al mundo del libro impreso (Benjamin y su biblioteca de coleccionista, Agamben pasando de la potencia al acto en el espacio de su estudio, Pennac reparando preocupado en la posición de resistencia a la lectura de su hijo adolescente frente a un libro voluminoso), se refieren asimismo a unas experiencias situadas en unos contextos materiales y de clase que hacen posible la construcción de este vínculo con la dimensión de la cultura escrita. No se esperaba menos de tres intelectuales europeos, un alemán, un italiano y un francés. No menos esperaba esta platea de mí, que en tanto profesor e investigador argentino, viniera aquí a presentar una serie de citas -para empezar estas tres- provenientes de la cultura letrada: citas que parecen ratificar un territorio teórico compartido más o menos común, ciertos sentidos comprendidos en clave de certezas e incluso una cierta discursividad y retórica percibida como familiar.

Pero lo que muestran estas citas en particular son dimensiones materiales de las relaciones con la cultura letrada: el coleccionista frente a su biblioteca, el escritor en su estudio, el padre letrado alarmado por el desinterés de su hijo por los libros en el ámbito hogareño. Todas dimensiones materiales naturalizadas en términos de habitus de clase, al decir de Pierre Bourdieu (una nueva mención familiar) o como lo dice Agamben en las primeras páginas de su *Autorretrato en el estudio*: “*Habito* es frecuentativo de *habeo* [tener]: habitar es un modo especial de tener, un tener tan intenso como para no poseer nada más. A fuerza de tener algo, lo habitamos, nos volvemos suyos.” (Agamben, 2018, p.13)

Un habitar que es pertenencia en el sentido de “el lugar elegido” y en el sentido de “posesión”: el lugar donde son alojadas las posesiones. Entre ellas, seguramente, los libros del coleccionista. El estudio es entonces imagen del transcurrir en lo familiar, pues dice Agamben: “Los objetos del estudio siguen siendo los mismos y en las fotografías que los retrotraen a años de distancia hacia lugares y ciudades distintas parece invariados. El estudio es la forma de su habitar, ¿qué podría cambiar?” (Agamben, 2018, p.13).

Esto que no cambia, que permanece, que se posee, que se atesora, también se reproduce y se transmite, como si se tratara de la forma de un legado. Esta sea quizá la función fundamental del que enseña.

La pregunta por el legado quizá sea central de esta presentación, pregunta a la que quiero darle un sesgo particular, un énfasis necesario desde el punto de vista político que nos permita abordar en su complejidad la cuestión del sentido de las intervenciones que se promueven desde las políticas públicas de lectura o relacionadas de modo general con la cultura escrita. Más aún, intento transmitir en esta presentación la relevancia que reconoce el desarrollo de cierta agenda de investigación sobre la lectura que tome a las políticas públicas como objeto evitando asumir una posición evaluativa, propia de una mirada “desde arriba” [la academia] hacia un campo considerado “menor”, “bajo” o “menos prestigioso” [la gestión] y evitando también el ademán aplicacionista/tecnicista que reduce la posible intervención de la investigación en la gestión al aporte de unas recetas posibles para la generación de políticas públicas eficaces.

Producir investigación en relación con la gestión de políticas públicas invita a complejizar los modos en que se recuperan discursos y prácticas, propósitos políticos y líneas de acción, horizontes de sentido previstos e implementaciones efectivas, metas de gestión y logros alcanzados.

Existe un horizonte de cierta liviandad respecto de lo que en los programas de gobierno se suele entender y diseñar como políticas de lectura. La palabra “promoción” es usual y parece recubrir en la ambigüedad y amplitud de sus sentidos, expectativas de la más diversa índole: un programa de adquisición de libros para las bibliotecas escolares o de aula, una línea de acción que organiza visitas de escritores a escuelas o a otros espacios educativos o culturales, otra línea de acción que lleva a cabo representaciones teatrales, espectáculos diversos a cargo de narradores orales o performances multimediáticas sustentada en la lectura de unos textos literarios. Promoción de la lectura también puede

ser la producción de spots televisivos o mensajes radiales o emitidos por las redes sociales en el que se desarrollen slogan que suelen considerarse como de “sensibilización” de la comunidad.

La conveniencia de la realización o no de estas líneas de acción y actividades no es un asunto a cuestionar ahora (para esto podríamos realizar en otra ocasión el ejercicio de reconocer estas líneas -y ciertas manifestaciones de su originalidad- en distintos programas de políticas públicas de lectura de la región, leyendo algunas producciones, por ejemplo, de la CERLALC), su interés en tanto posibles estrategias didácticas también sería objeto de consideración en otro espacio. A donde quiero detenerme es en la necesidad de discutir acerca de los supuestos y naturalizaciones que se ponen en juego en relación con lo que podríamos llamar “el objeto de la promoción”; pues en principio, lo que se promueve parece ser un objeto editorial, consolidado en su valoración positiva desde cierta construcción socio-cultural de lo que denominamos “cultura letrada”. Se trata de “el libro” que como vimos era asunto del coleccionista, del pensador, del escritor, de sujetos inmersos en la cultura letrada. Y lo que se promueve es una práctica social, la lectura, entendida en su versión escolarizada o académica, es decir, las prácticas de lectura consideradas legítimas.

Sin duda que la puesta en valor del libro en el espacio de la escuela es un legado que se remonta a su propio mandato fundacional del sistema escolar; basta pensar en la figura de Domingo Faustino Sarmiento, en la Argentina y en Chile. Y el modo de leer escolarizado, el modo de la enseñanza escolarizada de la lectura del que podríamos afirmar -a la luz de los estudios históricos- que poco ha variado entre el siglo XIX y el XXI, ha de impregnar las líneas de acción que se proponen desde las políticas de lectura. Me apresuro a aclarar, entonces, que no es el libro como objeto de las políticas ni la lectura como práctica escolar o académica lo que estaríamos poniendo en cuestionamiento aquí, asumiéndolos como parte de la tradición de estas políticas sino que creemos que es el momento de revisar su carácter excluyente que obtura la posibilidad de considerar otros modos de construir las relaciones con la cultura letrada, ya entendida en un sentido amplio, no restringida al objeto libro ni a lo que convencionalmente reconocemos como “literatura”.

Las discusiones sobre el canon y los cánones que se produjeron en el campo de los estudios literarios y culturales en el ámbito académico, las manifestaciones de esas mismas discusiones en el ámbito escolar gracias a los aportes de la didáctica de la literatura y de los estudios críticos del curriculum y, por fin, los aportes de los estudios de literacidad, parecen constituir puntos de partida potentes para desnaturalizar discursos y prácticas que han venido caracterizando no solo a las políticas de lectura sino también a las políticas curriculares y de formación docente.

Mi propósito es hablar desde cierta producción reflexiva acumulada tanto en la tarea de investigación como en el ejercicio de la gestión de políticas públicas en torno a posibles prácticas de intervención que comprometen a la oralidad, a la lectura y a la escritura con la intención de ligar esa producción reflexiva con el horizonte más amplio y determinante de

las políticas públicas educativas en general y vinculadas con la lectura, el curriculum y la formación docente en particular.

La investigación sobre las políticas públicas deviene entonces en insumo para informar a las propias políticas públicas a la hora de establecer nuevos horizontes de referencia y al fin y al cabo poner en discusión y redefinir los propios objetos de esas políticas. Eso que decimos promover ¿el libro? ¿la lectura?, ¿qué es?

Y la pregunta por el “qué es” ya no tendrá una respuesta más o menos esencialista (como si se respondiera a la pregunta qué es literatura, o como si se respondiera con alguna tipología textual a la pregunta por los tipos textuales relevantes para su estudio en una determinada sociedad), ni se referirá de manera exclusiva a unos objetos editoriales altamente valorados, ni a unas prácticas para el ejercicio de la cultura letrada consagradas como sería la lectura de textos impresos pertenecientes a un circuito legítimo, leídos en un acto de lectura silenciosa e individual, como modelo de práctica acaso más encumbrada. La respuesta no es esencialista, ni se responde desde la lógica del objeto. No se trata establecer una relación de carencia frente al objeto dado y encumbrado. Entre los distintos slogans y metáforas que he ido recogiendo en análisis de los discursos acerca de la lectura presentes en las políticas públicas, recuerdo uno producido en la Argentina en el año 2000 que a la manera de slogan de campaña decía: “Dar de leer”. Producido desde la oficina de un jefe de gabinete particularmente interesado en las políticas de lectura, este “Dar de leer” ponía a la lectura del lado de un “don”, acaso inaccesible para muchos sin la piadosa mano del estado, por fin otorgado por este, en graciosa donación y sin que exista aparentemente nada valioso o valorable como producción discursiva del lado de los receptores de los dones de la cultura letrada ofrecidos por el Estado.

El cuestionamiento a este slogan y a esta concepción de la política de lectura como el otorgamiento de un don entendido como un bien cultural legítimo nos obliga a revisar qué es lo que entendemos con el “derecho a la lectura” o “la lectura como derecho”, frases que también hacen parte de la producción discursiva o del modo en que suelen ser dichas las políticas.

El derecho a la lectura se entendería como la posesión de un don, la atribución de un objeto en propiedad, donde este acto de apropiación para configurarse como un acto individual y donde no existe la posibilidad de una construcción conjunta del objeto y de la práctica en cuestión. Si de este lado está el Estado como dador, del otro lado no habría nada más que un sujeto supuestamente carente de experiencias culturales letradas, al que padres y maestros no le leyeron, que no tiene al alcance una biblioteca, un carenciado simbólico que no realizó apropiaciones discursivas diversas desde la oralidad y seguramente carenciado también de otros bienes materiales, en riesgo alimenticio o de vivienda, cuya salud y seguridad social también están en riesgos. Con mayor o menor prioridad de atención: alimentación, salud, vivienda o lectura, las cuatro prioridades se presentan en pie de igualdad, como las carencias que el Estado habrá de cubrir con sus políticas.

El caso de la lectura, de la relación con la cultura escrita y, por fin, con las diferentes dimensiones del conocimiento amerita un tratamiento diferente al de la mera concesión

individual de un don con valores preestablecidos. Las prácticas de oralidad, lectura y escritura, miradas desde la perspectiva de los estudios sociolingüísticos y desde los estudios de literacidad, nos invitan a pensar en una producción discursiva diversa y contextualizada, subjetiva y a la vez social referida a experiencias de los sujetos y las comunidades, dichas en los dialectos o en las lenguas propias (no ajenas), orales o escritas, editas o artesanales. Distintas literacidades, diríamos desde esas teorías o “letramentos” como dicen las investigaciones producidas en Brasil.

Esta diversidad de “letramentos” (si me permiten castellanizar el sustantivo) supone no solo el reconocimiento de otras prácticas sociales y discursivas, de otros formatos comunicativos y de otras lenguas sino de otros modos de producir oralidad, lectura y escritura propios de las comunidades que acaso contrasten o complementen o se contradigan con los modos legítimos de la escolarización y de la academia.

El reconocimiento de esta diversidad nos lleva a revisar la propia noción de curriculum como telón de fondo necesario para pensar forma y sentido de las políticas de lectura. Es usual que en las estructuras de los Ministerios las áreas abocadas al desarrollo de políticas de lectura se hallen separadas y con escasa interrelación con las áreas estrictamente pedagógicas y referidas al propio sistema educativo; como si la lectura en la escuela fuera un hecho cultural aislado, desconectado del resto de las prácticas didáctico-pedagógicas que se desarrollan en el ámbito escolar.

En este sentido, hemos registrado experiencias de gestión en algunos ministerios de algunos países de la región latinoamericana en las que se observaba la desconexión entre políticas de lecturas y políticas curriculares, políticas de los niveles (educación inicial, primaria, secundaria y superior), la falta de imbricación y desarrollo de proyectos compartidos entre las áreas dedicadas a las políticas de lectura y las diversas modalidades del sistema educativo como la educación de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación en contextos de privación de la libertad, la educación intercultural bilingüe, la educación especial, la educación domiciliaria y hospitalaria. ¿Cuáles son las singularidades de las prácticas de lectura a explorar en cada una de estas variaciones del sistema educativo? Y metodológicamente, en una articulación entre gestión e investigación, ¿qué nueva información empírica nos estarían aportando los desarrollos de líneas de acción en lectura implementadas en cada uno de estos espacios?

Las preguntas anteriores creo que tocan aspectos sensibles en torno a una discusión acerca de los saberes escolares, de las configuraciones más habituales que han asumido los diseños curriculares en los países de la región, en particular en lo referido al área de lenguaje. En breve síntesis podríamos recordar, como producto del efecto de las teorías lingüísticas producidas en los últimos treinta años, el pasaje innovador de la teoría gramatical a las teorías del texto, estableciendo al texto como unidad de análisis en lugar de la oración. Una de las derivas de mayor influencia y persistencia fue la imposición del llamado “enfoque comunicativo” que recoge la teorización de la lingüística textual y que parece proponer un modelo de trabajo más ligado a las prácticas de lectura y escritura. De este enfoque, además, el constructivismo convertido en curriculum de lengua sumó teoría y

experiencia didáctica para la recuperación de esta dimensión de las prácticas. Sin embargo, podríamos afirmar que estos aportes a la construcción de lo curricular y a la revisión de las concepciones del conocimiento escolar, propias de las tres últimas décadas y vigentes hasta ahora, no han podido despegarse de una visión hegemónica del curriculum que recupera y construye saber disciplinario y saber didáctico a partir de los conocimientos lingüísticos y literarios legitimados académicamente y de concepciones de lengua normativa y de canon de lecturas propias de la cultura escolar y académica legitimada.

Si bien el enfoque comunicativo abogó por la defensa de una práctica de enseñanza orientada hacia la lengua en uso, esta noción de uso reconoció una doble restricción, lingüística -por un lado- al limitar los usos posibles a considerar a aquellos que reconocieran una mayor cercanía con los estándares lingüísticos propios del espacio escolar, y didáctica -por otro lado- en el sentido de la relativamente escasa presencia de ejercicios y tareas que le permitieran a los estudiantes asumirse como usuarios sociales del lenguaje. Lo que digo podría sintetizarse rápidamente afirmando que el tipo de ejercitación propuesta parecía apuntar a tareas descriptivas de reconocimiento de fenómenos superestructurales con gran predominio del aprendizaje de un cierto sofisticado metalenguaje propio de la disciplina. Lo que digo reconoce un alto nivel de generalización que no pretende invisibilizar ni negar reconocimiento a diversidad de propuestas que han desarrollado otro tipo de prácticas.

Lo que interesa aquí es detenerse en la necesaria controversia con el modelo curricular vigente que ha sido subsidiario en su lógica de construcción de la didáctica de la transposición, concepto proveniente del campo de la didáctica de la matemática francesa y que desde su propia formulación reconoce la centralidad excluyente de los conocimientos disciplinares para la construcción del conocimiento escolar.

A mediados del años 2000 se produjo en la Argentina, en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación un proceso de transformación curricular -que sería de carácter orientativo para los curriculum de las jurisdicciones provinciales- denominado NAP (Núcleos de aprendizajes prioritarios) que vino a reemplazar al curriculum de los años noventa de los llamados CBC (Contenidos básicos comunes) en los que el área de lengua se sustentaba fuertemente en las teorías del campo lingüístico, con una fuerte impronta puesta en la relevancia de los saberes académicos.

Si bien los NAP mantienen los mismos bloques organizadores de los CBC, presentan un cambio sustantivo en relación con el enfoque que adoptan pues de “competencias” o “capacidades” (modelo no tan desarrollado en el curriculum argentino) pasamos en pensar el curriculum en términos de “saberes”. No se trata de aquellos saberes estables, totalizadores y esenciales del curriculum tradicional sino que la matriz de este concepto se referencia en enfoques socioantropológicos en el campo de la didáctica y de la investigación educativa donde, al decir de Adela Coria, profesora de la Universidad Nacional de Córdoba y responsable en la primera etapa de formulación de los NAP, se piensa en saberes en sentido amplio lo que permitirá:

[...] reconocer los conocimientos generales, teóricos y prácticos, validados en los

diferentes campos conceptuales (ciencias, filosofía, artes, tecnologías, etc.) y, al mismo tiempo, a los sujetos sociales en tanto sujetos de apropiación y productores de saberes (conceptos, interpretaciones, valoraciones, modos de actuación) sobre el mundo que los rodea, a los que el propio dispositivo curricular tiende a excluir o a no dar legitimidad (Coria, 2012, p. 55)

Por fuera del posicionamiento que fijan los NAP y su rescate de los “saberes” como configuradores del curriculum y a la vez asumiendo una perspectiva contraria a la que sustenta el tipo de propuesta curricular a la que podríamos llamar “academicista”, propia de los años '90, caracterizada por un exceso de confianza en los poderes de la teoría para resolver los problemas de la práctica, algunos desarrollos en didáctica de la lengua provenientes del campo de las ciencias de la educación plantean que ciertos problemas de la enseñanza de la lengua se resuelven en el trabajo con prácticas de lectura y escritura efectivas en el aula.

Pondero positivamente este enfoque del curriculum en términos de una revolución copernicana y creo que su aceptación hacia el cotidiano del aula supone una compleja transformación de las representaciones acerca del saber escolar y una reñida discusión en torno a lo que se considere conocimiento legítimo en clave escolar. Acaso se trate de abrir un espacio para la construcción de cierta heterodoxia para pensar la construcción curricular. Lo planteo en el sentido de aquello que reclamaba Raewyn Connell a la hora de formular su concepto de “justicia curricular” cuyo primer principio de un curriculum que conduzca a la justicia social es que ese curriculum proteja los intereses de los grupos menos favorecidos de la sociedad: la economía vista desde la situación que atraviesan los pobres, la historia que aborda los acontecimientos en el tiempo de las clases subalternas, las cuestiones de género desde una posición feminista, las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los pueblos indígenas como así también la cuestión de las lenguas que cuestionaría la hegemonía del castellano invisibilizando las otras lenguas maternas de las etnias originarias así como también las lenguas de los grupos migratorios. Connell plantea la necesidad de forjar un curriculum contrahegemónico que incluya a su vez lo común de lo hegemónico y variedad de proyectos contrahegemónicos que abarquen la diversidad de intereses de los distintos sectores sociales que atraviesan situaciones de desigualdad.

Desde la producción latinoamericana creo que cobra sentido aquella potente definición de la pedagoga crítica mexicana Alicia de Alba.

Cito:

[...] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (de Alba, 1995, p.17).

Los sentidos de esta “síntesis” a la que se refiere de Alba bien podrían entramarse con la voz de la investigación, una voz que a la vez que forma parte de la hegemonía puede permitirse en clave de autonomía en la producción de conocimiento contribuir en su faz

crítica a la construcción de esa síntesis, a poner en juego matices que permitan indagar en torno a los mecanismos de negociación e imposición social a los que se refiere de Alba.

Puede recuperar, sin impostar de manera proteccionista ni evangelizadora, las voces de los marginados, de los afectados por el escenario de la desigualdad, puede asumir el sentido político de su propia voz comprendiendo y poniendo en acción la idea de que la producción de conocimiento no es un hecho aislado, no se configura de puertas adentro de los claustros, sino que se produce de modo colaborativo con los sectores sociales a los que decide interpelar, ahí donde la gestión es el territorio en el que se produce la investigación. Se ha hablado en este sentido de investigación acerca de las prácticas, de investigación participativa, y también de investigación narrativa u biográfico-narrativa. No voy a dirimir en esta presentación esta cuestión en torno a las opciones metodológicas, pero sí voy a reforzar la idea de que se trata de establecer relaciones con las prácticas, en tanto territorio efectivo de las políticas, que no sean relaciones extractivas, de modo tal que el investigador se acerca al territorio, al campo de la acción, a ratificar lo que ya cree que sabe, estableciendo una relación meramente utilitaria con la producción del otro.

Los haceres y quehaceres del otro, las acciones que ocurren en territorio, configuran en sí mismos modos de saber, modos de producir conocimiento con su propio estatuto, con su propia legitimidad y ricos en categorías conceptuales vernáculas que configuran en su mismo un campo de producción de saber. El riesgo es que la potencia de legitimidad del saber académico opaque, invisibilice o aún más, desprecie esos otros saberes del otro porque no se presentan de la manera esperada, porque no asumen la retórica, porque no se expresan como lo hacen los saberes académicos. En tanto no se presentan como familiares, en tanto no se gestan a nuestra imagen y semejanza, corremos el riesgo de incurrir en ciertas sutiles formas del menosprecio, en el complejo vínculo entre academia e investigación y gestión y comunidad, que acaban menoscabando esos saberes otros que deberían formar parte de una producción colaborativa.

De la práctica, a la teoría, se trata de construir un círculo virtuoso asentado en la construcción de saberes a partir de la puesta en diálogo de los diversos actores en torno a una problemática en común, a un objeto de saber, acaso de contornos menos definidos que el libro y la lectura en clave académico-escolar, acaso se trate de un objeto nuevo para la investigación que retoma aquello que proviene del campo de la práctica, en tanto modos de saber contrahegemónicos, en sus diversidades y variedad de proyectos, tal como lo reclamaba Connell.

Se trata de un pacto entre producción de investigación y espacios de la gestión y sus prácticas asociadas para la construcción de un conocimiento situado, que se avala desde parámetros de legitimación diferenciados y que por fin reconocerán modos de evaluación también diferenciados. Será el de la evaluación de programas de políticas públicas de lectura un tema a abordar en profundidad.

Por otra parte, es necesario destacar que un currículum contrahegemónico supone no solo la incorporación de contenidos culturales y contraculturales sino también unos modos de

establecer las relaciones con el saber (con esos saberes propios y con esos saberes ajenos) que resulten inclusivas en tanto activan las potencialidades de distintos actores sociales e institucionales en la producción de saberes y prácticas. En este sentido, tendría sentido postular la existencia de unos modos de producción de las estrategias didácticas que serían especialmente facilitadores, convocantes para la producción de saberes. Se trata de desarrollar estrategias que eviten relaciones de mera reproducción de conocimientos y saberes dados, que partan de interrogantes genuinos que permitan la puesta en escena de saberes propios y su articulación en diálogo con los saberes del curriculum, en su clave más hegemónica.

Quisiera traer -para concluir- dos ejemplos que me parecían interesantes de prácticas de lectura en las que es posible ver el funcionamiento de esta articulación entre saberes oficiales y saberes otros.

Año 1996, primeras pruebas de estado de evaluación del último año del nivel secundario para el área de literatura se establece la lectura del cuento “El escuerzo” del escritor modernista Leopoldo Lugones, un clásico del canon escolar. Las preguntas de comprensión giran en torno a la ubicación del cuento del género fantástico, por cierto, un conocimiento escolar de origen académico muy propio de la enseñanza literaria en la Argentina. Se espera que la lectura comprensiva que realicen los adolescentes se oriente hacia el reconocimiento de las características del género: la irrupción de lo sobrenatural en lo cotidiano. Un niño de 8 años mata a un sapo como parte de sus juegos de pedradas. Le refiere lo ocurrido a una mujer anciana de unos 60 años, Antonia, quien gravemente preocupada le refiere el hecho de que es bien sabido de que si alguien mata un escuerzo debe inmediatamente quemarlo pues de lo contrario es reptil resucitará y cobrará venganza con la muerte de su matador. El niño descrece pero de todos modos accede a la súplica que le hace la anciana de que esa noche duerma en una caja. Ella permanecerá en vela y frente a cualquier peligro cerrará la caja con una tapa para protegerlo. Efectivamente, a media noche el escuerzo aparece y cobra un tamaño tres veces mayor al habitual. La anciana cierra inmediatamente la caja y el escuerzo se posa sobre su tapa. Allí, vuelve a su tamaño normal y se retira de la casa. Cuando la anciana abre la caja encuentra el cuerpo del niño ya frío.

Esta creencia es conocida en las provincias del norte de Argentina, más precisamente del norte que limita con Chile en la zona llamada NOA (Noroeste argentino), que coincide aproximadamente con el recorrido que desde La Serena hasta Antofagasta. A la hora de analizar el cuento la mayoría de los estudiantes adolescentes de esa región leyeron el cuento de Lugones en clave realista. La creencia de que un escuerzo que es asesinado resucita y cobra venganza si su cadáver no es incinerado era para estos estudiantes un saber ancestral reconocido. La grilla de corrección de las pruebas preveía como única respuesta aquella que recuperara las claves del fantástico; por lo que estos estudiantes adolescentes nacidos y criados en estas culturas del norte fueron evaluados por debajo de los estándares de comprensión lectora establecidos por las políticas de evaluación oficiales. Sus saberes ancestrales devenidos contrahegemónicos jugaron en contra de la evaluación de sus desempeños como lectores. ¿Leyeron mal a Lugones los adolescentes del NOA?

Creemos que no, sin embargo, a la luz de la evaluación implementada, sus desempeños estuvieron entre los más bajos del país.

El segundo ejemplo es de la misma región de Argentina, esta vez con una localización más precisa y una escena de trabajo más concreta. Hace ya algunos años dicté un seminario para maestros y profesores en actividad en el Instituto Superior del Profesorado de La Quiaca, en la frontera con Bolivia, limitando con la ciudad de Villazón de aquel país. Los docentes asistentes aprobarían un seminario que trabajaba sobre temas de lectura y escritura en el aula, desarrollando una situación de clase que debía ser planificada, “puesta en aula”, registrada y analizada por un grupo de tres docentes, cada cual, asumiendo alternativamente distintos roles, pero una de ellas además dictaría la clase. Con chicos de tercer año de secundaria se leería un cuento de un autor regional que recuperaba un ritual consistente en el encendido de velas sobre un mantel para realizar una convocatoria a las ánimas de muertos. El autor “literario” local recuperaba en su texto una cierta creencia y desarrollaba desde ella su texto de ficción. La profesora -alumna de mi seminario- encargada de desarrollar la clase, acuerda con sus compañeras que la clase se iniciará con una típica actividad de las llamadas de “animación a la lectura”, entiendo por estas, alguna actividad previa al acto de leer cuya función es preparar “cierto clima” para la recepción del texto literario. La actividad de animación consistiría el reconstruir esa especie del altar con mantel y velas en el escritorio del frente del salón de clases. Las velas estarían encendidas en el momento en que los estudiantes entraran a clase y luego de alguna consideración sobre la escena propuesta en el aula se comenzaría con la lectura del texto. Por fin lo que sucedió, según lo narrado en los registros escritos realizados por el propio equipo fue que los estudiantes se sintieron más bien incómodos y muy extrañados con la propuesta de la profesora. Había un dato relevante que formaba parte del sentido del ritual que los estudiantes conocían, pero no su profesora ni las colegas de equipo de ella. Ese dato era el del color del mantel: el color amarillo tenía como sentido invocar ánimas de niños muertos. Los adolescentes estaban un bastante impresionados de que esa haya sido la decisión de su profesora. Otra vez, el saber oficial, en la forma de un cuento de la cultura letrada impresa, pero de temática regional, ponía en tensión -como en el ejemplo anterior- saberes oficiales de tipo literario (“dar literatura de autores regionales”, dice el curriculum) con saberes ancestrales con el plus en este ejemplo de que quienes más saben aquí son los estudiantes que superan en sus saberes a las profesoras.

Quizá sea posible sostener, a partir de la indagación de estos ejemplos, una teoría del conocimiento escolar, que como la que sugieren los NAP, cruza y pone en tensión sin negar ni estigmatizar, conocimientos académicos y saberes ancestrales, de la comunidad, de connotaciones religiosas, espirituales, muy arraigadas en las culturas locales y prestigiosos y legítimos para sus miembros. La escuela como espacio intercultural, el curriculum como negociación, el conocimiento escolar como una construcción compleja, en algún sentido inestable, cuestionando esa imagen del saber totalizador, objetivo y único que transmiten los libros de texto y el propio discurso del maestro.

Estos relatos develan la potencia de las microescenas, de las “nanoescenas” de prácticas de aula, de evaluación de las lecturas que se entrecruzan con las macrodecisiones tomadas en

el territorio de las políticas: qué evalúan las pruebas de Estado, qué canon (el fantástico, el regional) prevé el curriculum y la tradición escolar y qué tensiones se producen con los saberes locales, con las creencias ancestrales, con las oralidades que narran otros cuentos, distintos a los oficiales. También -como los del segundo ejemplo- los profesores son narradores que producen conocimiento en el propio narrar, porque el hacer -que es dar la clase- se puede transformar en un escribir como el modo estratégico de relevar, producir y hacer visible otro orden de saberes sobre el que quienes investigamos tenemos mucho nuevo que aprender.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2018). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Benjamin, W. (2015). *Desembalo mi biblioteca. El arte de coleccionar*. Madrid: José J. de Olañeta Editor.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Coria, A. (2012). “Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en la Argentina (2003-2007)”, en Miranda, E. et al (comp.) *Formación de profesores, sujetos y prácticas educativas*, Convenio CAPG-SPU, 2012, Córdoba: UNC-UNICAMP.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Bogotá: Norma.

Conversando en otras coordenadas

Entrevista con el Doctor Rolando Pinto Contreras sobre currículo crítico, justicia social e inclusión

Luis Pincheira Muñoz
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁴³, Chile

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Resumen

El propósito principal de este texto es compartir las reflexiones del Doctor Rolando Pinto en torno a ciertos nudos críticos de los discursos educativos actuales. Metodológicamente, y a partir de la estructura dialógica de una entrevista, el trabajo expone las apreciaciones y tensiones señaladas por Pinto siguiendo la siguiente secuencia temática: conflictos genéricos del campo educativo, currículo crítico y saberes situados, justicia social e inclusión. Entre los principales aportes del texto pueden señalarse: la necesidad de repensar la formación pre y posgradual desde enfoque sociopolíticos, la necesidad de reconceptualizar a los sujetos como seres sociales y situados y, finalmente, la necesidad de considerar la educación como un fenómeno cultural para el desarrollo de la justicia social.

Palabras clave: *inclusión; transformación educativa; justicia educativa y social; teoría crítica.*

Bionota:

Rolando Pinto Contreras. Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; imparte Docencia y dirige algunas Tesis de Magister en el Programa de Maestría en “Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos”, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y es asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la Sexta Región, del GIA. Además, desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre “Modelos de Formación Innovadores”, netamente su propia propuesta del “Currículum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora”. Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990). Doctor

⁴³ 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. Institución afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Honoris causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

Luis Pincheira Muñoz (L.P.M.): ¿Cuáles son a su juicio los principales nudos críticos de la educación, más allá de lo enunciado por el mainstream?

Rolando Pinto Contreras (R.P.C.): Me cuesta pensar y hablar de los nudos críticos de la educación en abstracto o en general, prefiero pensar en concreto en la educación chilena o, situándome en América Latina, en los países que conozco y he trabajado en el sistema educativo de ellos, que son: Argentina, Brasil, Colombia, Centro América (pero principalmente en Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Nicaragua) Ecuador, México, Perú y Venezuela, podría decir que los nudos críticos más importante que debemos resolver en nuestra educación pública en todos estos países son:

- La falta de identidad y autonomía de nuestros sistemas educativos, impartiendo una educación ajena, pensada y operada desde Europa y USA, con una visión etnocentrista y como una transposición didáctica de saberes estimados como propios para socializar a las nuevas generaciones de niños/as y jóvenes para que se integren dócilmente a la sociedad capitalista dominante;
- Como consecuencia de lo anterior se trata de una educación de mala calidad que reproduce en los sujetos en formación visiones y prácticas aplicables, muchas veces en desuso en los países capitalistas desarrollados, de modelos educativos que al no tener pertinencia con nuestra cultura y con el desarrollo político social de nuestras organizaciones subdesarrolladas, resultan para nuestros pueblos una manera de mantener las desigualdades socio-económicas y un desarrollo humano fragmentado, parcial, desequilibrado e injusto; y
- Una educación subordinada a los iluminismos innovadores provenientes del capitalismo desarrollado, incluso avalados por los Organismos Internacionales y que mal adaptados o remedados para la educación en América Latina, resultan nuevas relaciones de dependencia socioeconómica, científica, tecnológica y cultural que agudizan la desigualdad, la pobreza y la desesperanza de una vida mejor para la gran mayoría de nuestros pueblos.

Aldo Ocampo González (A.O.G.): ¿De qué forma el currículo crítico responde a los diferentes saberes situados de sus estudiantes y cómo esto se relaciona con una praxis intercultural en el espacio educativo y político?

R.P.C.: El Curriculum Crítico Emancipador y Transformador de las relaciones formativas dominantes en todos los niveles o en cualquier modalidad de los sistemas educativos, es un componente pedagógico de la Educación Crítica Liberadora de los oprimidos en América Latina.

En su visión teórica original, lo concebimos como una construcción socio-cultural que organiza los componentes epistemológicos, psico-sociales, relacionales y pedagógicos que constituyen la acción y el proceso formativo (2008, págs. 222 a 224)⁴⁴.

Los componentes pedagógicos del curriculum tienen que ver con los objetivos, contenidos, procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, procesos evaluativos y recursos o materiales educativos; y adquieren su connotación crítica emancipadora cuando se aplican en su diseño y desarrollo los siguientes principios básicos:

- Entender al educando como un “sujeto epistémico social situado”, esto es entender a cualquier sujeto en formación y cualquiera sea la situación de vida, el género y el territorio o edad que este/a tenga él/ella posee un saber previo o una cultura originaria o ancestral que le da identidad epistemológica y por tanto poseedor/a de saberes y prácticas de vida previos, los/as que deben tenerse en cuenta desde el inicio de su formación, en cualquier modalidad formativa en que se va desarrollar con el/la educando/a;
- Aceptar que ese sujeto tiene otras posibilidades de acceder a diversas fuentes de información que, consideradas en el curriculum crítico, se pueden organizar como fuentes del conocimiento formativo;

Entre otras fuentes, las más importantes son: la cultura familiar o comunitaria ancestral, que genera hábitos, vocaciones, intereses y motivaciones para el aprendizaje de los educandos; hoy día son muy importante las redes tecnológicas, como depositarias del conocimiento de avance y de actualidad a la que pueden acceder desde sus hogares o en los call center barriales o por medio del celular o la televisión digital, los educandos situados; una tercera fuente importante son los Planes y Programas de Estudios y los textos escolares u otros textos de apoyo al docente y a los educandos, que circulan en las instituciones formativas o en los programas de televisión educativa;

- Comprender que el espacio de la formación, sea este Unidades Educativas (llámese Escuela, Círculos de Autoaprendizaje, Liceos, Centrales de Capacitación o Universidades, etc.) o ámbitos abiertos y no formales de educación social (movimientos sociales, Redes Sociales, organizaciones sociales y políticas, Asambleas de Género), etc.) se encuentran interactuando sujetos con diversos capitales culturales y simbólicos, que transforman la acción educativa en una confrontación de fuentes del conocimiento y que deben organizarse curricularmente como relaciones interculturales, situacionales y epocales a ser investigadas e incluidas en la formación actualizada y crítica de la vida del sujeto en formación; y un cuarto principio,
- Es que en esas interacciones interculturales se construyen ciclos de conocimientos científicos que va desde la recuperación de los saberes previos del educando, su problematización y contextualidad; la problematización de los saberes oficiales que ofrecen los docentes y los programas de estudio y la búsqueda de los

⁴⁴ Véase: Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una Pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

conocimientos necesarios para el desarrollo crítico emancipador de esos educandos situados.

L.P.M.: ¿De qué manera la conceptualización de currículo crítico que usted propone, se convierte en una auténtica praxis de justicia social y política, respecto de la singularidad del estudiantado y su contexto sociocultural?

R.P.C.: En el diseño y desarrollo del Curriculum Crítico Emancipador y Transformador participan educadores/as y educandos/as en acción, integrando saberes y prácticas emergentes de la curiosidad o presencia en el imaginario de ambos/as actores/actrices, con saberes y prácticas oficiales o eruditas contextualizadas.

Desde esta situación de construcción participativa del curriculum, ya se genera una praxis de justicia social y política. Pero además está el sentido y significado para el desarrollo de la conciencia en tránsito a la liberación, de la selección y organización de los componentes pedagógicos del curriculum crítico.

Los sentidos se hacen explícitos al integrar en el curriculum las fuentes del conocimiento que se incorporan al desarrollo curricular, teniendo en cuenta aquellas próximas al territorio y a las prácticas sociales que usan los educandos en su vida familiar y comunitaria. Y los significados se desarrollan en el énfasis del Ciclo de Conocimiento crítico que se instala en la formación y que procura desarrollar procesos de construcción de los aprendizajes necesarios para avanzar a una sociedad más democrática y con mayor respeto a la diversidad cultural y a la justicia social, entre otros aspectos, el desarrollo de una cultura de respeto y desarrollo de los derechos humanos y sociales de los oprimidos.

A.O.G.: Considerando la relevancia en Latinoamérica de sus escritos, especialmente hoy que con gran insistencia se lucha por la justicia social, ¿qué elementos son centrales para la construcción de justicia social a través del currículo, la enseñanza y la evaluación?

R.P.C.: Pienso que un primer elemento es el reconocimiento y el respeto a la legitimidad de ser y de estar del otro en las situaciones de convivencia y en la formación. Este reconocimiento permite interactuar con el/la otro/a, dialogar y reflexionar sobre las situaciones que se viven y las realidades que se comparten, sobre todo las referidas a la opresión y la pobreza social, política y cultural.

Un segundo elemento que reconozco es la capacidad del docente chileno y/o latinoamericano para contextualizar sus enseñanzas a la realidad que viven y observan sus educandos, temas como el abuso de los poderosos, o del machismo o de injusticia que se viven en cada acción gubernamental (ver ahora como ahora se abusa o se discrimina en la entrega de las cajas de alimentos).

Un tercer elemento es con respecto a la evaluación de aprendizajes, aquí no hay nada bueno que señalar, ya que se parte de un error conceptual: reducir el aprendizaje al logro cognitivo y entonces aplicar pruebas nacionales que siempre muestran lo mismo: que los sectores sociales más vulnerables obtienen los resultados peores en las evaluaciones que se les aplica.

L.P.M.: Para usted, la inclusión es más que un concepto, es una práctica. Sin intentar banalizar esta afirmación, ¿a qué se refiere concretamente?, ¿qué características tendría esta praxis?, ¿es una idea próxima a la filosofía de la praxis?.

R.P.C.: En el análisis de la realidad de la educación, en general, incluso en aquellos discursos analíticos críticos, hay mucha ignorancia teórica y práctica de lo que es la educación como acción real, entonces se genera una política de “inclusión escolar” y se reduce este concepto a lo que siempre hemos entendido los educadores críticos: integrar lo diferente a la escuela no es incluir al curriculum y a la cultura escolar lo diverso.

Incluir lo diverso supone varias acciones formativas y varias relaciones sociales y formativas diferentes, entre otras:

- El reconocimiento y respeto a la legitimidad del otro. Hay dos autores desde visiones epistemológicas diversas que coinciden en llenar de contenidos a esa legitimidad del otro.

Uno es el biólogo chileno Humberto Maturana, que desde sus investigaciones neuro-científicas llega a entender la legitimidad del otro como: “la manera particular e irreplicable del individuo de establecer sus propias coordinaciones conceptuales, afectiva y activas que le dan identidad” (Freire, 1997, págs. 50-51)⁴⁵.

El otro es E. Dussel, el filósofo argentino que en toda su propuesta teórica sobre Ética de la Liberación a diferencia de la visión Hermenéutica Fenomenológica de Maturana/Levinas, agrega al mero reconocimiento y respeto a la legitimidad del otro, la posibilidad de la alteridad del otro; esto es: la posibilidad del otro de constituirse en la alteridad de mí.

Desde mi punto de vista, sin contradecirse entre ellos, ambos autores hacen un aporte teórico significativo a la distinción esencial del otro como actor/actriz de la acción humanizadora de la educación.

- Aceptar que el otro es un “sujeto epistémico social situado” y en cuanto tal, un actor/actriz que aporta significativamente al proceso de construcción de conocimientos y prácticas necesarias de aprender para mi propio desarrollo humano y social, sino también para él/ella que interactúa conmigo⁴⁶.
- Por último, entender que toda educación crítica es una acción política transformadora de los/as sujetos que interactúan en el desarrollo de una conciencia y una acción crítica emancipadora⁴⁷. En este sentido siempre en la Pedagogía Crítica

⁴⁵ Maturana, H. (1997). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Ediciones del Instituto de Terapia Cognitiva. Con esta obra Maturana se adscribe a la visión Hermenéutica Fenomenológica, que en el ámbito del análisis de la “Otridad” plantea, entre otros filósofos europeos, I. Levinas.

⁴⁶ Véase: Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericano situados*. Valparaíso: Ediciones UPLA. En el Capítulo I de esta obra, se profundiza sobre el concepto “el sujeto adulto como sujeto epistémico social situado”.

⁴⁷ Casi toda la obra de Paulo Freire se refiere a una Educación como práctica de liberación del oprimido, aquí referimos tres de sus obras claves: *Pedagogía del Oprimido* (1972); *Pedagogía de la Esperanza*. *Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido* (1993) y *Pedagogía de la Autonomía* (1998).

y los consecuentes componentes pedagógicos que orientan y desarrollan las prácticas de formación, deben tener claro que “educar críticamente supone saber contra qué y quiénes educo y a favor de qué y quiénes educo” (Freire, 1993, págs. 18-36).

Por tanto, aquí no hay banalidad de ninguna especie, si hay una acción educativa humanizadora en la medida en que la acción crítica cumpla el objetivo transformador de los sujetos interactuantes y para avanzar en la emancipación de los oprimidos. Todos seguiremos siendo oprimidos en la medida que exista en nuestras sociedades cual forma de dominación, de abuso o exclusión del otro/a.

A.O.G.: Desde su concepción como teórico del currículo latinoamericano, ¿qué elementos debiese considerar la enseñanza del currículo en la formación de pre y post-graduación para la construcción de otras especialidades educativas, formas de justicia e inclusión y prácticas democráticas, entendidas estas, como sistemas semióticos alterativos de la realidad?

R.P.C.: Bueno la respuesta es la ampliación de la respuesta anterior; entonces quiero centrarme en la frase de Paulo Freire sobre saber “contra qué y quiénes educo y a favor de qué y quiénes educo”.

En cualquier nivel o modalidad de la educación institucionalizada formalmente o no-formal, siempre educaré contra la opresión y la discriminación/exclusión del otro/a, y siempre denunciaré a los que oprimen, explotan y abusan del otro/a, en las situaciones territoriales específicas; consecuentemente educaré para que exista justicia social, inclusión del otro/a y prácticas de vida más humanizadoras y participativas; procurando siempre la mayor solidaridad y unidad de los oprimidos, excluidos y explotados por quienes tienen el poder político dominante.

Y esta práctica educativa me obliga a construir con los/as educandos/as currículos críticos emergentes; docencia dialogal e interactiva que permitan desarrollar conciencia crítica en los/as educandos y aprendizajes significativos; proponer estrategias de inclusión intercultural y de género específicas; en fin, procesos pedagógicos críticos que contribuyan a desarrollar capacidades y actitudes reflexivas críticas y emancipadoras.

L.P.M.: Si atendemos a la redefinición ontológica del sujeto de la inclusión que efectuamos desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), ¿cómo imagina usted la organización del currículo centrado en la multiplicidad de singularidades y tiempos entrecruzados en el espacio escolar?

R.P.C.: Me resulta difícil ponerme en la situación del CELEI, ya que no conozco en profundidad sus propuestas formativas, sin embargo si entendiéramos la inclusión en los términos constructivos socio-críticos que hemos desarrollado en las respuestas anteriores, me imaginaría un Curriculum Crítico Emergente flexible y temáticamente abierto a las diversas prácticas y saberes culturales que están presentes en los/as sujetos en formación que están en los espacios de convivencia escolar y en los contextos socio-culturales y políticos que sustentan a tales sujetos/as situados/as.

A.O.G.: ¿Qué cosas no considera hoy la formación de pre y post-graduación para forjar educadores e investigadores en el campo de lo educativo que practiquen activismo intelectual?

R.P.C.: En la actual realidad de las Instituciones que forman educadores de pre y postgrado en América latina, hay varias insuficiencias epistemológicas, políticas y pedagógicas que impiden la formación de investigadores/as y docentes comprometidos con un activismo con cualquier propósito pro-activo. Entre estas insuficiencias las más importantes, a mi juicio, son las siguientes:

- En primer lugar, la persistencia de modelos de formación sustentada en el paradigma de la transposición didáctica, esto es, se prepara a los educadores como funcionarios reproductores de la cultura dominante y se les perfecciona en una didáctica de la especialidad.

En este paradigma se niega la posibilidad del educador como investigador y como sujeto que reflexione su práctica, menos todavía que sea capaz de contextualizar la enseñanza de su disciplina monotemática.

- En segundo lugar está la visión social y política de la educación nacional: somos los responsables de la socialización de las nuevas generaciones para que sean ciudadanos integrados a la función social predeterminada por el mercado o por el estado nacional.

Esta visión socio-política es reproductora de la convivencia social inauténtica y de la cultura oficial, pero no productora de personas pro-activas, constructoras de horizontes nuevos para la continuidad de la vida y su correlato de desarrollo humano autosustentable.

- Y en tercer lugar y ya situados en el ámbito educativo-pedagógico, la formación del educador se centra en una función asignada de control social de los/as educandos. Así el Curriculum es homogéneo y centralizado, que considera sólo la organización de las disciplinas oficiales; la didáctica centrada en la enseñanza repetitiva y reproductora de lo oficialmente establecido, regulada por los textos escolares uniformes; y la evaluación como el control sistemático de la reproducción de lo enseñado.

La continuidad de esta realidad de la formación de educadores de pregrado y de postgrado, seguirá reproduciendo una educación de mala calidad.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Ediciones.
- Dussel, E. (2012). *Para una Ética de la liberación Latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Docencia.
- Maturana, H. (1997). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Edición del Instituto de Terapia Cognitiva.
- Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la Educación Latinoamericana*. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2018). *Educación entre adultos. Un protagonismo formativo del joven y el adulto latinoamericano situados*. Valparaíso: Ediciones UPLA.

SOBRE LOS AUTORES

Gustavo Bombini

Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Doctor Honoris causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile. Profesor Asociado a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL – UBA) donde dirige proyectos de investigación sobre escritura y formación docente. Fue coordinador del Postítulo de LIJ del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de 2002 a 2010 y actualmente es director de la Especialización en Literatura Infantil y Juvenil y del Profesorado Universitario en Letras, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Entre 1996 y 2016 fue Profesor Titular e investigador en la Universidad Nacional de La Plata. En 2000 y entre 2003 y 2007 fue Coordinador del Plan Nacional de Lectura y entre 2010 y 2015, coordinador del Departamento de Materiales Educativos, ambas tareas en el Ministerio de Educación de la Nación. Ha dictado conferencias y seminarios en Universidades y en otras instituciones de formación de Argentina, España, Colombia, Chile, México y Perú, entre otros países. Ha participado como Asesor en los Ministerios de Educación de Colombia, Perú, Paraguay y en el CERLALC. Sus trabajos giran en torno la didáctica de la lengua y la literatura, la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura, la formación de profesores y de mediadores de lectura, la literatura infantil y juvenil, las políticas de lectura en Latinoamérica. Desde el año 1997 organiza junto a una red de universidades nacionales de Argentina el Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura y desde 2011 el Simposio Internacional de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur. Forma parte del Consejo Editorial de varias revistas especializadas (Textos, Alabe y Lenguaje y textos de España, Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá). Dirige la editorial El hacedor donde publica Lulú Coquette, revista de didáctica de la lengua y la literatura. Dirige colecciones en las editoriales Biblos y Comunicarte. Autor de libros y artículos de su especialidad, entre ellos La trama de los textos, El nuevo escriturón (con Maite Alvarado), Los arrabales de la literatura, textos retocados, Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, La literatura entre la enseñanza y la mediación y Miscelánea.

Marina Alvarado Cornejo

Profesora de Estado en Castellano (Universidad de Santiago de Chile), Licenciada en Educación (Universidad de Santiago de Chile) y Doctora en Literatura (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), académica de la Universidad Católica Silva Henríquez. Autora de los libros *Revistas Culturales Chilenas de 1900 a 1920: Legitimadoras del campo literario nacional* (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2016); *Revistas culturales chilenas del siglo XIX (1842-1894): historia de un proceso discontinuo* (Santiago: Ediciones UCSH, 2015) y Teresa Wilms Montt. Estrategias textuales y conflicto de época (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2015). Autora además de uno de los capítulos del libro *Tiempos Fundacionales. Nación, identidades y prácticas discursivas en las letras latinoamericanas* (Santiago: RIL editores 2015), con el trabajo titulado: “Entre las letras y la política: revistas culturales chilenas del año 1842”. Los últimos artículos publicados por la autora en revistas de la especialidad son: “La sección folletín de la prensa chilena de mediados de siglo XIX: espacio

privilegiado para la crónica” (*Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 2019); “*Almanaque de La Mujer para el año 1899: construcción de un nuevo relato para las lectoras modernas*” (*Revista Historia y Sociedad*, 2019); “Del Almanaque Divertido (1879) a Zig-Zag (1905): Vínculos, continuidades y orígenes del magazín” (*Revista Iberoamericana*, 2019). Ha dirigido los proyectos de investigación financiados con fondos estatales (FONDECYT): “La sección folletín de la prensa en Chile (1842-1900): inclusión, difusión y transformación de una sección que fue mucho más que novelas por entrega” y “Almanaques seculares chilenos (1850- 1930): el origen desconocido del magazín en Chile”. Actualmente se encuentra preparando junto a los académicos Claudio Véliz y Marcelo Sanhueza el libro: *Cultura literaria e intelectual en América Latina del siglo XIX: problemas y tendencias actuales*.

Silvia Castillo Sánchez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Lingüística por la Universidad de Chile, Profesora de Castellano y Licenciada en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Académica e investigadora del Centro de Investigación para la Transformación Socio-educativa (CITSE) y Coordinadora del Núcleo de investigación ‘Educación e Interculturalidad para la Justicia Social de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)’. Investigadora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) e integrante de la Red por los derechos educativos y lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Ha participado en iniciativas de enseñanza y revitalización del mapudungun y ha desarrollado investigaciones en torno a esta temática y también vinculadas a la formación docente, interculturalidad y didáctica de la lengua. Actualmente, desarrolla el Fondecyt de iniciación Recursos pedagógicos para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche: variedades y usos en contextos educativos locales formales y no formales.

Richard Astudillo Olivares

Máster en Docencia Universitaria de la Universidad de Sevilla, Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, especialista en formación inicial docente en las áreas de lenguaje y literatura infantil. Académico permanente de la Universidad Católica Silva Henríquez y docente por horas en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago. En el área de literatura infantil ha desarrollado investigaciones y publicaciones de artículos y capítulos de libros en torno al libro álbum, el cancionero tradicional infantil, la didáctica del lenguaje y la comprensión lectora. Ha participado en congresos, seminarios, simposios y coloquios nacionales e internacionales sobre la lectura literaria en la infancia.

Ricardo Sánchez Lara

Chileno. Profesor de Lengua y Literatura (UCSH, Chile), Licenciado en Educación (UCSH, Chile), Magíster en Educación (UCSH, Chile) y Doctorante en Educación (UMCE, Chile). Se desempeña como académico e investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), donde es parte del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE). Sus trabajos giran en torno a la Didáctica de Lengua y Literatura y la Justicia

Educativa, destacando, entre su producción reciente, múltiples publicaciones de difusión científica, participaciones en encuentros de divulgación académica y trabajos en el campo literario.

Luis Pincheira Muñoz

Profesor de Educación Diferencial con Mención Audición y Lenguaje Universidad Austral de Chile. Educador Popular (CIDE), Magister en Educación Mención Escuela y Comunidad. Universidad Artes y Ciencias Sociales Arcis. Post Título en Dirección y Jefes Técnicos CEPEIP, y Dr. en Educación Universidad Academia Humanismo Cristiano. Experiencia académica a nivel de Pregrado y Post Grado en Universidades Privadas, Estatales del Consejo de Rectores e Institutos Profesionales en las ciudades de Santiago, Talca, Valparaíso y Concepción, dirección de Tesis, Supervisión de Practicas intermedias y profesional en Carreras de Psicología, Educación de Párvulos, Educación Diferencial, Educación Básica y Fonoaudiología. Actualmente, investigador asociado del Centro de Estudio Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI) Chile.

Rolando Pinto Contreras

Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; imparte Docencia y dirige algunas Tesis de Magister en el Programa de Maestría en “Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos”, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y es asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la Sexta Región, del GIA. Además, desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre “Modelos de Formación Innovadores”, netamente su propia propuesta del “Curriculum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora”. Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990). Doctor Honoris causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

Aldo Ocampo González

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO y por ICCTP, EE.UU. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente,

curso el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 70 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (ELIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Web personal: <http://aldoocampogonzalez.cl>

Esta obra forma parte del Sello Editorial Lecturas de la multiplicidad de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en agosto de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El libro en su conjunto representa posturas críticas desarrolladas por el conjunto de autores para pensar el desarrollo de las prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial, interrogando permanentemente las intenciones políticas, éticas y pedagógicas contenidas en la matriz de alfabetismos occidentalocéntrica.

La educación inclusiva como categoría de análisis nos permite investigar y comprender la especificidad y la fibra de nuestra época, en este punto, reconoce que esta es una categoría esencialmente incondicionada. Corona (2018), explica que, la ontología del presente opera en términos de un sistema de re-enfoque de la teoría crítica ante la diversidad de problemáticas constitutivas de la figuración del presente; coincide en este punto, con el principio de negatividad concebido en tanto deseo crítico de desestabilización y transformación permanente de los sistemas intelectuales implicados en el estudio de la justicia, las políticas de resistencia humana, la inclusión y las coordenadas de producción del presente coherentes con las problemáticas de la zona del no-ser. La educación inclusiva es en sí misma, un deseo negativo para pensar el mundo contemporáneo, deviene en una insistencia por la transformación, “nos revela cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios se pueden aún realizar en nuestras vidas” (Corona, 2018, p.318).

¿El evento-libro como recurso analítico? El marco de análisis vertebrador de esta obra puede analogarse a la noción de ‘eventos raros’, pues, la singularidad de cada uno de sus aportes constituye fenómenos impredecibles, inquietos y disruptivos en el orden de lo habitual (al menos de lo habitual en torno a las gramáticas de enseñanza de la lectura).

En efecto, cada uno de los ejes de trabajo abordados en la presente edición comparte con las preocupaciones epistemológicas de la educación inclusiva las articulaciones heurísticas de los eventos raros: intersticialidad, pliegues y moteados, por señalar algunos.

Las prácticas letradas en este contexto construyen una figuración próxima a la lógica del ensamblaje, cuya anatomía se articula en torno a los principios de heterogénesis, diáspora y negatividad. Por eso en esta obra se asume, entre otras premisas, que el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva y la justicia denotan un mapa multilocalizado, un conjunto de hebras de múltiples naturalezas y un espacio de trayectorias multidireccionadas.



Universidad
Católica

Silva
Henríquez

EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.