

En Aldo Ocampo González y Concepción López-Andrada y CELEI-UEx, *Educación Lectora y Justicia Social. Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI-UEx.

8 hipótesis para una práctica letrada en clave de justicia social e inclusiva para liberación de la zona del no-ser.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *8 hipótesis para una práctica letrada en clave de justicia social e inclusiva para liberación de la zona del no-ser*. En Aldo Ocampo González y Concepción López-Andrada y CELEI-UEx *Educación Lectora y Justicia Social. Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI-UEx.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/58>

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



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

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

Capítulo V

8 hipótesis para una práctica letrada en clave de justicia social e inclusiva para liberación de la zona del no-ser

Aldo Ocampo González¹

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile²

El presente texto presenta una naturaleza y arquitectura liminal e híbrida. Liminal, porque trabaja en la entridad de múltiples problemas, instrumentos conceptuales, proyectos políticos, compromisos éticos, demandas creativas del mundo contemporáneo, etc. Esta singular política de producción del conocimiento impone una opción analítico-metodológica de carácter copulativa denominada por Bal (2018) y-cidad. El carácter híbrido del capítulo impone su significante por vía de la integración de algunas secciones antes publicadas en otras obras. Recurro a esta acción para relevar aspectos que, desde mi posición teórica y política, contribuyen a reforzar temas calientes en la investigación sobre inclusión y lectura que merecen la pena volver a ser releídos con mayor detenimiento con motivo de esta edición. Por tanto, este capítulo se construye a sobresaltos, mediante diversas formas de discontinuidades, entre muchas cosas que develan una naturaleza rizomática, nomadista, disruptiva y cargada de pulsiones deseantes y de ritmos otros para estructurar el funcionamiento de los diversos sistemas-mundo y sus tramas acontecimentales. Cada uno de los sistemas de razonamientos que estructuran esta intervención intenta consolidar una gramática que, al menos, permita imaginar una posible pragmática epistemológica para liberar al oprimido y al dominado a través de una amplia variedad de problemas que aquejan sus trayectos y procesos de biografización.

Introducción: la lectura como proyecto crítico y de liberación de la zona del no-ser

Una de mis preocupaciones que mayormente se ha agudizado durante los últimos años, ha sido la configuración de una pragmática epistemológica que contribuya a la liberación de la zona del no-ser, es decir, una zona imaginaria en la que se agudizan

¹ 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. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com.

² 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).

las múltiples formas de opresión, dominación, segregación, violencias, mecanismos de sexualización y racialización, entre otras. Tal como he señalado recientemente, mi interés investigador se dirige a orquestar una matriz que intenta liberar los códigos de ordenación legitimados por la hegemonía educativa, política y cultural cuya arrogancia denuncia una multiplicidad de problemas estructurales y micro-prácticos que aquejan al oprimido, incluso, hablando en nombre de este, pero, sin destrabar sus tramas estructurantes. Este problema de orden sociopolítico y, frecuentemente, pedagógico convertido en prácticas de buenas intenciones, constituye, a mi juicio, uno de los nudos analíticos más interesantes sobre los que trabajar.

Coincido con Sousa (2009) cuando este afirma que el pensamiento occidental moderno se erige sobre un sistema de distinciones visibles e invisibles. En este esquema de pensamiento, el discurso por la justicia y la inclusión –que sea dicho de paso se encuentra alojado al interior del capitalismo hegemónico– surge desde la hegemonía para hablar en nombre de los oprimidos, sin destrabar la realidad y sus problemáticas de orden contingente. Lo correcto es pensar que su campo de problemas a resolver problematiza al sujeto y sus estructuras de participación en formas denominadas de no-existencia, es decir, un sistema intelectual y político que agudiza las opresiones y dominaciones concebidas como frenos al autodesarrollo y a la auto-constitución. Es una estrategia que debe aprender y comprender la mecánica de funcionamiento de estas formas para poder crear espacialidades con auténticas coordenadas de alteridad.

La categoría de zona del no-ser en Fanon (2009) o no-existente en Sousa (2009) persiguen la misma función de análisis e interrogación en la realidad, coincidiendo ambas en que, “lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro” (Sousa, 2009, p.160). Sus problemas fundamentales se inscriben en una zona de distinciones invisibles que profundizan las desigualdades estructurales y las representaciones culturales –estas últimas entendidas como dispositivos semióticos corporificados–. Justamente, sobre estos nudos y obstrucciones es que el código de ordenación significado como derecho a la lectura y a la educación, agrega el epistemólogo portugués enfatizando que, “el conocimiento moderno y el derecho moderno representan las más consumadas manifestaciones del pensamiento abismal. Ambos dan cuenta de las dos mayores líneas globales del tiempo moderno, las cuales aunque sean diferentes y operen diferencialmente, son mutuamente interdependientes” (Sousa, 2009, p.162). Interesa desafiar los códigos de ordenación y de legibilidad sobre las problemáticas de los subalternos creados por la hegemonía, lo sustantivo de esta analítica indaga en la materialidad de la exclusión, la opresión, la dominación, la violencia

estructural, silenciada y relacional, etc., estableciendo conexiones significativas con los dispositivos de producción de la subjetividad.

La zona del no-ser para Fanon (2009) constituye una espacialidad ontológica-existencial regulada por el significante de lo sub-humano. Esta zona es caracterizada como una unidad relacional compuesta de múltiples posiciones de poder que regula las tramas subjetivas y materiales de cada grupo y/o colectivo social. La producción de intercambios desiguales entre la zona del ser y del no-ser permite colocar entre paréntesis la analítica centro-periferia y sus interpretaciones entrecomilladas para entender los efectos de la desigualdad en los diversos sistemas-mundo. El problema del centro-periferia ha sido ampliamente abordado por Brah (2011) quien señala que tal dispositivo de interpretación constituye una ficción eurocéntrica. En superación de ello, propongo un enfoque relacional que permita comprender el funcionamiento multinivel de las tramas de desigualdad que permean y atraviesan de forma no-lineal a todos los ciudadanos en posiciones diferenciadoras. El carácter multinivel y las modalidades de apropiación de funcionamiento multiescalar son las que me llevan a analizar las múltiples tramas de aleación de desigualdades que gravitan en torno al ejercicio de determinados derechos. Otra dificultad analítico-metodológica que expresa la metáfora ‘centro-periferia’ es una operación dialéctica de carácter hegeliana, devenida en la consolidación de una matriz binarista que atiende mediante una racionalidad ciega al análisis de procesos de inclusión y exclusión, los que no acontecen en la simple contraposición de elementos, sino que, en una singular y paradójica analítica dialectal de orden inquieta.

[...] Las zonas de ser son aquellas donde los seres humanos tienen acceso a los derechos positivados en declaraciones, Constituciones y leyes. Allí habitan quienes disfrutan de ciertos privilegios raciales, ya sea en calidad de opresores o de sujetos subalternos. La zona del ser se corresponde, así, con el mundo colonial. Este incluye no solo a las élites dominantes, sino también a los sujetos y los colectivos occidentales oprimidos (tanto en las periferias como en centros del sistema mundial, como por ejemplo mujeres y hombres de clase trabajadora o grupos LGTBI occidentales). Por medio de epistemologías de la dominación, quienes habitan en las zonas de ser invisibilizan el régimen ontológico y epistemológico vigente que, tradicionalmente, niega validez o incluso se niega a reconocer y concebir que existen otros regímenes ontológicos o epistémicos distintos (Aguiló, 2019, p.1).

Lo que el discurso de una educación inclusiva transformadora³ enfrenta como tarea crítica en el mundo contemporáneo es la creación de un proyecto político y de conocimiento en resistencia que contrarreste los efectos del régimen ontológico y epistemológico dominante –propiedad de la zona del ser o de la hegemonía–, que a su vez, es parte del remanente de la ontología sustancialista y/o humanista

³ Sintagma propuesto por Ocampo (2017 y 2018).

responsable de la fabricación de múltiples mecanismos de legibilidad del ser. Este es el código ontológico y epistemológico que reproduce el fallo genealógico y fundacional infiltrado silenciosamente en las agendas de investigación, el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas, la formación de pre- y post-graduación del profesorado, así como, en los aspectos definitorios de múltiples centros de investigación y facultades, etc. Este error se impone mediante la travestización de la supuesta fuerza y naturaleza heurística de lo especial como parte de lo inclusivo. Aquí la analítica se torna ciega puesto que trabaja en lo que Oppermann (2011) denomina cadenas hereditarias, yo agregaría inexistentes. Es un error heurístico estructurar lo inclusivo a partir de lo especial, puesto que, lo especial es un objeto específico dentro del gran campo de objetos visuales, teóricos, empíricos y analíticos de lo inclusivo. A pesar que hoy la sociedad y, en cierta medida, las estructuras académicas reconocen que lo inclusivo se encuentra más allá de las imágenes y dispositivos semióticos corporificados que proliferan del espacio de abyección, insisten en otorgar un lugar central en los medios masivos de comunicación, en los contenidos de formación de los educadores y en sus cursos de capacitación, etc., a un código ontológico y epistemológico cómplice con la desigualdad, reproduciendo la “carencia de gravedad ontológica de unos sujetos frente a otros” (Aguiló, 2019, p.2).

Necesitamos fortalecer una analítica sobre las desigualdades y sus formas materiales y psíquicas que materializan interseccionalidades diferenciadas. Esta, es sin duda, una de las premisas centrales del enfoque relacional que propongo en otros trabajos. Una tarea clave es destrabar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad que regulan la trama de relaciones y estructuras culturales, sociales, culturales, políticas, etc. La gramática dominante de lo inclusivo –sustentando en el error antes mencionado– y sus sistemas de razonamientos develan que estos “son parte del proyecto de la modernidad colonial. Por otro lado, para Fanon, la dialéctica de mutuo reconocimiento del “Yo” y el “Otro” que existe en la zona del ser, colapsa, se desploma en la zona del no-ser al no haber reconocimiento de la humanidad del otro” (Grosfoguel, 2011, p.4).

Lectura e inclusión: una metodología de ruptura de las formas de subjetivación universales

En este apartado analizaré brevemente el atrevimiento de la singularización y su fuerza disruptiva en el terreno de la educación inclusiva. El propósito de la inclusión no es aumentar el número de niños matriculados en las escuelas, ni mucho menos, aumentar las prácticas de asimilación social convertidas en prácticas de inclusión y pseudo-transformación del mundo. La sutil política de transformación y reinención del mundo crea procesos de alteratividad del espacio a través de lo que Guattari y Rolnik (2006) denominan la revolución molecular. Una advertencia relevante de

aclarar. Los sistemas de resistencia que impulsa el discurso *mainstream* de lo inclusivo fundado en la gramática individualista-esencialista y en una trama discursiva liberal, conducen a trabajar sobre objetos de resistencia cosificados, es decir, que débilmente podrán ser reconfigurados en sus modalidades de operación en cada una de las estructuras del sistema-mundo. Otro vicio analítico consiste en la incapacidad para reenfocar tesis, luchas y argumentos de programas de cambio que han agotado su función histórica. Las resistencias que proliferan de un proyecto político complejo como es el impulsado por la educación inclusiva no intentan regresar a las clásicas luchas del oprimido reguladas por el código de ordenación del opresor o la matriz de la zona del ser. Más bien crean tácticas y formas de alteración del mundo intensamente contingente y creativo, materializadas en modos singulares y originales de subjetivación, tal como sostendrán Guattari y Rolnik (2006). La inclusión es el gran dispositivo arquitectónico para la transformación molecular.

Un aspecto clave a considerar en las tramas de regulación de la singularidad es el efecto de automodelización, esto es,

[...] es, que capte los elementos de la situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en una posición de constante dependencia con respecto del poder global, a nivel económico, a nivel de los campos de saber, a nivel técnico, a nivel de las segregaciones, de los tipos de prestigio que son difundidos (Guattari y Rolnik, 2006, p.61).

Sobre este particular, insisten los autores agregando que, “la revolución molecular consiste en producir las condiciones no sólo de una vida colectiva, sino también de la encarnación de la vida para sí mismo, tanto en el campo material, como en el campo subjetivo” (Guattari y Rolnik, 2006, p.62).

Un aspecto muy bien tratado por Guattari y Rolnik (2006) es el referido a la cristalización de modos de temporalización establecidos por el orden capitalista. Al decir de ambos autores, impulsa un orden de equivalencias, regulado fenoménicamente por una matriz social particular. El tiempo en la práctica educativa acontece de múltiples maneras, argumento que se opone a los modos de temporalización monocrónicos y universalistas legitimados por las estructuras de escolarización, en superación de esta trama ficcional propongo una comprensión del tiempo denominada heterocronía o múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados, lo que es coherente con la heterogeneidad del espacio pedagógico, político y cultural. Los aspectos definitorios del tiempo crean modalidades particulares de funcionamiento de las estructuras de escolarización y sociopolíticas.

Otro aspecto fundamental a relevar en la comprensión de las matrices y coordenadas de participación estructural y cultural en el marco capitalista

dominante es la regulación imperceptible de los modos de relacionamiento social y afectivo, es una tecnología de modelización de todos los ámbitos y dominios de la vida de las personas, es una matriz en la que se imbrican los modos de producción con las formas de relación, esto es,

[...] fabrica la relación del hombre con el mundo y consigo mismo. Aceptamos todo eso porque partimos del presupuesto de que éste es «el» orden del mundo, orden que no puede ser tocado sin que se comprometa la propia idea de vida social organizada (Guattari y Rolnik, 2006, p.58).

La lectura, en este contexto, puede ser descrita como un arma de imaginación audaz que permite la subversión de la proyección capitalista en las estructuras del sistema-mundo, en los cuerpos de sus ciudadanos-lectores y su realidad psíquica. Al decir de Guattari y Rolnik (2006) “incide en los esquemas de conducta, de acción, de gestualidad, de pensamiento, de sentido, de sentimiento, de afecto, etc. Incide en los montajes de la percepción, de la memorización y en la modelización de las instancias intrasubjetivas” (p.57). Estos argumentos nos invitan a interrogar los equipamientos colectivos de la vida cultural y escolar, se convierten en recursos de modelización, así como, lo son las fuerzas de regulación en el mundo psíquico de las personas –económica subjetiva de carácter capitalística–, es esto lo que debemos aprender a comprender el funcionamiento de su mecánica incidiendo en la creación de un campo de valorización social que colabora al poner en desmedro nuestras experiencias en el mundo. La valoración capitalista contribuye brutalmente al desmedro social de múltiples colectivos de ciudadanos, refuerza una política restrictiva en cuanto al reconocimiento de la singularidad. El orden capitalístico incide en todos los ámbitos de desarrollo del ser humano.

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, denota 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 cuyos locus de enunciación emergen y privilegian 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).

Trayectorias que 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 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 imbricados en un patrón relacional.

El marco de trabajo que vertebró la presente edición del seminario 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 eferentes 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 significante y de la materialidad de lo que significa el orden de sus objetos y preocupación 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 configuraciones 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' sostenidos sobre un conjunto de presupuestos intensamente contingentes, nos invitan a penetrar sus componentes ideológicos. Desde mi posición teórica, significo las configuraciones del seminario 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 existencia de múltiples formas de enunciación que confluyen en la organicidad del dispositivo cristalizado por este evento.

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.

Prácticas letradas de lo abyecto⁴

Esta sección del trabajo actúa en términos de contexto, de una cartografía del presente, intensamente inestable, dinámica e inacabada, se propone 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 a-centrada– 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 atravesado 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 determinados 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

⁴ Concepto introducido por Ocampo (2020), al igual que el de Pedagogías de lo Menor (Ocampo, 2018).

salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de las fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser, esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión para estructurar 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 del 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 estas referidas a las 'prácticas' es objeto de fabricación ideológica –de ahí, mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de conciencia 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 toca 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.16). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo

“abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto “erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (Kristeva, 1980, p. 16). Las lecturas de lo abyecto es un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, es un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual, sostengo que, su campo no trabaja con disciplinas, sino que, con una infinidad de problemas. Justamente es esto, lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.

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

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

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

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

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

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

centro, un centro capitalista hegemónico que aloja el ideal de inclusión y justicia, devenidas en una visión normativa que avala las luchas críticas a su favor, al tiempo que restringe el poder de intervención y alteración de las múltiples capas de los sistemas-mundo.

Cabe señalar que, la analítica inclusión/exclusión es, en cierta 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 de este evento.

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 atravesados 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, opresiones 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, advirtiéndole 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 y 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.

Tensiones y presiones analíticas para dislocar la matriz de producción cultural

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 seminario 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 metodología 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, que es 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

espacedad⁵-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 la 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, más bien, intenta 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-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.

⁵ Concepto creado por el autor de este trabajo.

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 torno 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 noción de tiempo en la educación inclusiva es la heterocronía o múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados

La pregunta por la cuestión del tiempo en la educación inclusiva es algo que he venido explorando hace algunos años. Nuevamente aquí, nos enfrentamos a otro punto espinoso. Si tuviese que elegir un concepto vertebrador de la argumentación que expongo en este apartado, sin duda, sería el par analítico-político *alterativo-alteratividad*, cuyo significante se opone diametralmente a los proporcionados y legitimados por el concepto de alternativas. Mi interés investigador reside en

aquello que cambia sustantivamente el orden de las cosas, lo alterativo es un concepto puente y liminal que habita entre las figuraciones del acontecimiento, lo performativo y lo tropológico. Todas estas, características epistemológicas de la educación inclusiva. Regresando al análisis por el tiempo, quisiera destacar que, este siempre entraña una fuerza performativa, altera el orden de normalización y homogenización de las coordenadas temporales implicadas en la enseñanza y en la experiencia educativa. En contraste, la política de temporalización que asume la educación inclusiva es coherente con la concepción de *múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados*, ideas que son albergadas bajo la noción de heterocronías de aprendizaje. Esta concepción del tiempo nuevamente devela una operación que transpone aspectos medulares de regulación de la teoría educativa, como es, el salto desde lo mono-crónico a lo heterocrónico –sinónimo de un tiempo pedagógico múltiple–, es decir, el paso de un tiempo único, fijo, lineal, positivo a un tiempo gobernado por múltiples posibilidades, estriado, nómade, etc. Todo ello, inaugura un nuevo signo pedagógico. La heterocronía es coherente con la heterogeneidad del espacio social y pedagógico, y, ontológicamente pertinente con la multiplicidad singularizante del sujeto.

La monocronía es sinónimo de *cronosistema*⁶ –forma de ordenación específica–, mientras que, la heterocronía es sinónimo de espacio pedagógico de lo menor, abierto y permanente devenir –trabajo y espacio pedagógico multi-temporalizado–. Es una forma de des-habitualización y performatividad de las lógicas de trabajo escolar. Esta discusión no se cierra exclusivamente en la trama educativa, sino que, afecta a todos los campos del desarrollo humano. Gracias a las nociones de múltiples singularidades –dimensión crucial de la política ontológica de la inclusión– y universo-mosaico es posible reconocer la convivencia de múltiples tiempos que conviven en la trama escolar. En efecto, tal como comenta Terigi (2004),

[...] cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas (p.104).

La monocronía o el tiempo pedagógico por antonomasia, reafirma el carácter mutilado de las prácticas de escolarización. Este propósito en el contexto epistemológico de la educación inclusiva observa cómo los espacios escolares han operado a través del principio de identidad –pensamiento de lo idéntico o de lo mismo (Adorno, 1981)–, es decir, homogenización de sujetos devenido en la

⁶ Concepto ampliamente abordado por Terigi (2004). En la acción pedagógica consiste en hacer todos lo mismo, al mismo ritmo y en el mismo tiempo. También es concebida como única cronología de aprendizaje.

imperceptible imposición de un sujeto cosificado a singulares formas de objetualización –empresa propia del esencialismo–. En contraste, la concepción de tiempo heterocrónico asume una praxis y un sujeto multi-temporalizado cuyas coordenadas de enseñanza trabajan simultáneamente tantas cronologías como sea posible. La escuela es un espacio de convivencia de múltiples tiempos. El problema del tiempo escolar se encuentra profundamente arraigado en las articulaciones de la gramática escolar y en la mecánica de las estructuras de escolarización. Dos puntos medulares sin mayor comprensión metodológica y analítica. La heterocronía es coherente con la singularidad y el potencial de la multiplicidad. La presencia de la metáfora de múltiples cronologías de aprendizaje es coherente con el principio epistémico-pedagógico de *totalidad=múltiples singularidades*, fomentando una heurística que “nos encontramos multi-temporalizados: viviendo simultáneamente, ritmos diferentes en un mismo tramo de tiempo” (Bal, 2018, p.10).

La concepción de tiempo y de espacio pedagógico que propongo, asumen implícitamente una noción de sensibilidad que atraviesa relacionalmente ambas categorías. Para Didi-Huberman (2017), la sensibilidad es aquello que define la experiencia. De ninguna manera, apelo por una experiencia pedagógica y temporal inmanente, de sensibilidad reduccionista, tampoco asume una jerarquía teórica artificial como la impuesta por la estructura de conocimiento falsificada y mixta de inclusión. El tiempo en la experiencia escolar y en el texto didáctico de la inclusión es “puesto en ritmos por los mismos movimientos recíprocos” (p.2), una operación que es compleja propia de la singularidad coherente con la presencia de “tiempos múltiples y heterogéneos. Del mismo modo que el sujeto que se ve a sí mismo no dejaba de experimentar nuevas posturas o puntos de vista” (Didi-Huberman, 2017, p.4-5). Finalmente, quisiera destacar que, la construcción de heterocronías de aprendizaje y una espacialidad pedagógica otra o heterotópica, inaugura una crítica política de la sospecha sobre lo heurístico y lo político del contextualismo epistemológico, esto es, destraba el falso intento de singularizar lo que siempre ratifico esta naturaleza. Esto, reside el centro crítico que define la naturaleza de toda acción pedagógica. La inclusión es también, una crítica política de la sospecha, pues intenta devolver o imponer algo que constituye la esencia del quehacer pedagógico. Es una gramática en construcción.

El verbo incluir performa la realidad y esculpe la consciencia

El verbo *incluir* en tanto vector de análisis y configuración de la realidad, articula su actividad a través de las nociones de *performatividad* –capacidad para realizar lo enunciado– y *performance* –múltiples formas de actuación e intervención de la realidad y del espacio–. A través de esta última, establece condiciones para

permanecer en la consciencia y memoria⁷ de sus interlocutores, mediante singulares formas de alteración del(os) estado(s) mentales de quien(es) la(os) oye(n) – dispositivo de ecologización mental–. En tanto categoría de análisis, expresa la cualidad de *mutualidad*, es decir, su fuerza analítica impacta en el propio concepto – afectándolo– y afecta al entorno. Sólo con oír el susurro del verbo activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Vista así, la educación inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la transformación y de la transgresión. Es una pedagogía de lo menor. Bajo ningún punto de vista constituye una práctica específica para un tipo particular de estudiantes, tampoco se concibe como una modalidad alternativa de la educación, pues, implícitamente, atrapa su performatividad en un cambio reduccionista y absolutista, sin efecto en la realidad. Es ante todo, un *comentario constructivo* que desafía al saber pedagógico contemporáneo. Las obstrucciones que enfrenta la noción de inclusión en tanto campo y fenómeno, residen, sin duda alguna, en el centro crítico del propio verbo.

¿Por qué el verbo incluir es un verbo *realizativo*? Lo realizativo constituye un objeto polisémico y de larga data en la filosofía analítica. A objeto de atender a la interrogante, recurriré a la contribución del lenguaje realizativo inaugurada por J.L. Austin y ampliamente difundida en su obra póstuma: “¿Cómo hacer cosas con palabras?”. La premisa central del lenguaje realizativo consiste en señalar que, sus enunciados “no son verdaderos ni falsos y en realidad realizan la acción que describen” (Culler, 1998, p.115). Son enunciados que actúan e intervienen la realidad. El verbo incluir, en este sentido, no designa acciones, realiza, moviliza, pone en acción, esculpe y activa, es ante todo un verbo activador de la transformación y la alteración del orden dominante. Es en la fuerza activadora donde reside la conexión con la metáfora ‘movilización de la frontera’, a través de su fuerza enunciativa asume la función de penetrar en otras lógicas, mover fronteras en la interpretación de la realidad, consolidar nuevas modalidades de vida y espacialidades educativas. El sentido realizativo del verbo incluir permite, primariamente, abrazar el lenguaje y sentido de la inclusión, es un sistema que hace cosas en el mundo, que activa, esculpe, afecta e interviene. Sus enunciados movilizan la conciencia, la búsqueda de otras formas de vida más centradas en las necesidades de la revolución molecular. Crea condiciones que permitan develar por una nueva esperanza social, mágicamente da vida a sus ideas y conceptos –principio de audibilidad–. Es un verbo creador de mundo, razón por la cual Ocampo (2019) sostiene que, los conceptos de acontecimiento y performatividad expresan un estado hipónimo. Otra propiedad que expresa el verbo incluir, es su estatus de acontecimiento⁸, es un verbo que transforma el mundo. Si la inclusión –campo de conocimiento y fenómeno– y la

⁷ Aludo a la memoria social que actúa en tanto dispositivo de citacionalidad –aquello que hace que un evento se repita–.

⁸ Alude al giro acontecimental.

educación inclusiva –circunscripción intelectual– fundan su actividad en el ideal de la transformación social, entonces, genealógicamente, su función enunciativa impone el legado de la tesis número once de Feuerbach, trazando una compleja política de imaginación.

8 Hipótesis para una práctica letrada en clave inclusiva y para la justicia social

La proposición de cada una de las hipótesis que expongo en este trabajo, son el resultado de diversas reflexiones que he emprendido en el campo de la educación lectora, la justicia social y la educación inclusiva. Cada una de ellas configura un singular umbral de producción del conocimiento y de acción política, cuya orgánica describe una cuadratura próxima a la metáfora de sistema abierto, algo que no está fijo, sino en permanente movimiento, forjando una constelación dinámica y alterativa de sus sistemas de razonamientos. Cada uno de los argumentos que acompañan cada una de las hipótesis ensambla un giro sobre diversas clases de argumentos que nos permiten destrabar los problemas de la acción cultural permeada por el colonialismo, el capitalismo y el imperialismo cognitivo. Cada hipótesis ensambla siguiendo a De Landa (2016) y Dussel (2018) un núcleo teórico-poiético particular. Otro aspecto que persigo en este apartado, es la consolidación de una trama de descentración del corpus de monocentrismos y monologismos que quedan en evidencia en el marco de la educación lectora, las prácticas letradas, la inclusión y la justicia social.

De ninguna manera pretendo que las tramas argumentales asociadas a cada hipótesis adquieran un carácter estático, normativo o reduccionista de la función interpelativa del derecho a la lectura, inaugurando una analítica-otra para pensar y experimentar su campo de actividad en el mundo actual. Partiendo de la premisa que la concepción del ser en el campo de la educación inclusiva ratifica una política ontológica centrada en la multiplicidad de singularidades, nos enfrenta a la necesidad de explorar estructuras de participación cultural y coordinadas de alteridad que respondan a los diversos modos de existencia de cada sujeto, territorio y colectividad. Asimismo, es oportuno sostener que, cada práctica letrada genera sus propios modos de existencia. En esta oportunidad ofrezco un análisis sucinto en torno a cada una de las hipótesis. Invito al lector a consultar el documento de investigación titulado: “Lecturas de lo Abyecto”, publicado en el marco de la colección *Encrucijadas Lectoras* del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), donde exploro con mayor detalle estas y otras hipótesis.

Hipótesis primera: 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

Sin tener la pretensión de inscribir mi analítica en una forma imperceptible de violencia epistémica al examinar la matriz de constitución y/o regulación de las prácticas letradas y de alfabetización, al recuperar una amplia variedad de sistemas de razonamientos procedentes de los proyectos decoloniales. Mi trabajo se centra en producir destellos analíticos sobre una variedad de objetos que hoy conforman mi campo de trabajo. Este propósito se compone a través de complejas formas de rearticulación y traducción de cada uno de los recursos analítico-metodológicos que confluyen en este singular territorio de trabajo. El argumento central que explica la hipótesis primera de este trabajo nos sitúa en la comprensión de la matriz cognitiva, ontológica, política y cultural que regula las estructuras pedagógicas, didácticas y mediacionales que sustenta la racionalidad del colonialismo y del eurocentrismo imponiendo un corpus de tecnologías que marginan la experiencia cultural y vivida de determinados colectivos, por la preeminencia de un saber letrado elaborado por la zona del ser, es decir, de la hegemonía. En este contexto, es posible sostener que, las prácticas letradas y sus consecuentes modalidades de escolarización trabajan para reproducir la línea de pensamiento abismal descrita célebremente por Sousa (2009). Sobre este particular, cabe relevar que, el discurso de la justicia educativa y cultural toma distancia de una elaboración crítica capaz de subvertir los efectos del colonialismo cognitivo, enmarcándose en una concepción de inclusión reduccionista que solo conforma su función a través de una práctica de asimilación y compensación que acontecen en la interioridad de modelos y estructuras hegemónicas de participación cultural.

Hipótesis segunda: configurar un dispositivo de intermediación analítica entre la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Hacia un acontecimiento de justicia epistémica

El estudio de las prácticas letradas en clave de inclusión y justicia educativa trabaja en torno a dos conceptos centrales de la obra de Sousa (2009), estos son: a) sociología de las ausencias y b) sociología de las emergencias. El primero, nos informa acerca sobre qué experiencias, prácticas cognitivas, formas analíticas y vectores de intervención política han sido marginadas, omitidas y/o relegadas a un estatus de inferioridad o inexistencia; mientras que, la sociología de las emergencias se interesa en la proliferación y captura de nuevos ángulos de visión y conocimientos para problematizar la realidad. Esta integración permite graduar los límites de verdad aplicados a diversas clases de objetos evitando con ello devaluarlo o restarles fuerza en la producción de otros mundos. Si aplicamos esta empresa a toda práctica educativa reconocemos la co-presencia de un principio de equidad y complejidad que elabora un mecanismo de justicia epistémica evitando la

proliferación de múltiples formas de racismos epistémicos. Necesitamos trabajar a favor de la integración por rearticulación y traducción de diversas clases de recursos conformando una matriz de carácter diversal.

Hipótesis tercera: trabajar a favor de las manifestaciones culturales de los oprimidos. La potencia heurística y política del no-ser

Todo sistema argumental significado en el marco de la matriz, campo y territorios del sintagma heurístico-político de educación inclusiva se propone trabajar en torno a la liberación de la zona del no-ser, es decir, una espacialidad donde la desigualdad, la opresión y el poder se profundizan y mantienen su *estatus quo*, operando en las tramas psíquicas y materiales de cada sujeto. Este particular, exige de la creación de argumentos que permitan contrarrestar las prácticas intelectuales, los proyectos políticos y los compromisos éticos que ponen en desmedro y desprecian la experiencia social –estructura y agencia– de múltiples colectividades, todas ellas a travesadas por el significante de la subalternidad. En este punto, cabe recuperar que, la pragmática epistemológica de la educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida, indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo, participa de la producción de hábitos activos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo. Esta pragmática entiende que la función del pensamiento no es solo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social.

Hipótesis cuarta: saberes e ignorancias en torno a los mecanismos de apropiación cultural. Una ecología de saberes para una práctica letrada heterológica y abyecta

El planteamiento que conjuga esta hipótesis parte del reconocimiento que la recomposición de los problemas medulares que atraviesan la experiencia intersubjetiva de las prácticas de apropiación cultural y enuncian críticamente la necesidad de forjar un mapa heterológico, una figuración dinámica que se abre a otras modalidades de análisis, efectos-de-sujeto y saberes que comparten un propósito y estructura de alteración de las matrices heredadas por la trama cultural y pedagógica. Una empresa heterológica consolida una matriz intelectual y política que recupera la experiencia del subalterno, supera la producción de abyectos de conocimiento por sujetos en potencia del saber. Para ello, trabaja a favor de un pensamiento relacional que conecta diversas clases de problemas, saberes y tópicos de análisis que trabajan en la interconexión, en el principio de diversidad epistémica.

Hipótesis quinta: las categorías empleadas resultan insuficientes para analizar las prácticas letradas a la luz de las demandas de la educación inclusiva

Un aspecto crucial que he abordado en la introducción de este libro, describe el problema morfológico de la educación inclusiva, esto es, las debilidades y obstrucciones que explicitan sus categorías actualmente empleadas para significar sus tareas heurísticas y metodológicas. Un primer aspecto a relevar, consiste en afirmar que el cuerpo categorial empleado tradicionalmente para enunciar, escuchar y significar los problemas, los intereses y las preocupaciones de la educación inclusiva se traicionan en sí misma, creando condiciones reduccionistas y muchas veces estrategias de análisis que se oponen e incluso, crean condiciones de inteligibilidad sobre su objeto. Este punto nos lleva a reconocer que las actuales categorías que configuran sus territorios resultan insuficientes para leer la profundidad de sus tópicos de análisis y problemas fundamentales. A esto se agrega la abducción desmedida de conceptos devenida en prácticas de contaminación lingüística que no hacen otra cosa que consolidar una praxis cognitiva ininteligible, las que en ocasiones recurren a la técnica de la partícula agregativa adosando a conceptos burgueses a una sección contrarrevolucionaria.

Sin embargo, para que el lector pueda capturar de mejor manera, regreso a cada uno de esos argumentos. También tomo distancia de la empresa que pretendía la estructuración de cualquier análisis a través de la abducción exclusiva de categorías atravesadas por el significante de lo emancipatorio cuyos significantes se encuentran al decir de Dalmaroni (2015) atravesados por la metafísica occidentalocéntrica.

Cada una de las categorías que ensamblan el nuevo campo, función y alcance de la educación lectora a través de la educación inclusiva proponen nuevas tareas al pensamiento y nuevos recorridos intelectuales e imaginaciones. Para alcanzar tal empresa evito la simple importación de categorías filosóficas, políticas, feministas o interseccionales para ensamblar un objeto que superficialmente inaugura una nueva trama de figuraciones discursivas pero sin consolidación heurística propia atrapada en marcos externos que nutren el fenómeno. En superación de esta heurística de baja intensidad –estrategia común en las investigaciones apresuradas–, es que disfruto más sometiendo cada unidad de contribución a condiciones de traducción y rearticulación, con ello evito “interpelar desde estos nuevos conceptos a las tradiciones filosóficas dominantes, a las tradiciones de pensamiento al uso” (Brioso, 2011, p.s/r).

Hipótesis sexta: el problema ontológico de los grupos sociales o las diferencias como factor de ausencia de reciprocidad

A lo largo de diversos trabajos he enfatizado en la necesidad de someter a reconocimiento el propio el sentido y alcance heurístico de la noción ‘grupo social’. Si bien es cierto, esta categoría es, además de ser problemática en sí misma, intensamente contingente y política, demuestra un fallo analítico débilmente abordado a juicio de Young (2002) por la filosofía analítica. ¿Por qué examinar uno de los fallos de constitución que atraviesa al concepto de grupo social? Una respuesta de lo posible, insistirá en la cristalización de singulares efectos-de-sujeto y efectos-de-legibilidad de estos en la interioridad de determinadas prácticas culturales, sociales y políticas. El problema ontológico de los grupos sociales resulta clave para comprender la articulación hegemónica efectuada por la gramática del esencialismo-individualismo que gobierna parte de la razón indolente de la educación inclusiva, dando cuenta que, gran parte del discurso de mayor alcance que circula en la cotidianeidad de las interacciones sociales, se encuentra superpuesto sobre una gran estructura de opresión. Por ello, sostendré que, los sistemas de razonamientos que más se emplean para justificar actualmente la función y alcance, restringen la proliferación de mecanismos de justicia cognitiva para leer las expresiones de constitución del ser.

El problema ontológico de los grupos sociales asumido imperceptiblemente por el actual *mainstream* de lo inclusivo, reafirma una gran diversidad de formas de desperdicio de la experiencia social legitimada, a modos de residuos, por la razón de la modernidad imponiendo diversos grados y modalidades de otredad, muchas de ellas, constituidas en alteridades acríicas. Otra exigencia a la que se enfrenta el problema ontológico de los grupos sociales es, a leer la especificidad histórica devenida en formas de constitución ontológicas de orden transhistóricas de afectación y regulación de las prácticas educativas. Me interesa en esta oportunidad, explorar los ejes de constitución de una pragmática epistemológica y didáctica que libere a los sujetos producidos por la zona del no-ser, es decir, zona imaginaria y analítica que comprende la materialidad de la opresión, la dominación y las diversas expresiones del poder, trabaja para responder a las necesidades de los múltiples sujetos descalificados por la modernidad y la post-modernidad.

Regresando al centro crítico de la función de la lectura para la justicia social y la inclusión, observo la necesidad de recuperar su capacidad para explicar la diversidad de procesos sociales y problemas políticos que constituyen el mundo contemporáneo. Este argumento permite entender que las prácticas letradas se constituyen en una espacialidad de orden multi-temporal. Esta singularidad nos enfrenta a la pregunta por la pragmática epistemológica de la educación inclusiva, que actuará como útero y constelación en la configuración de coordenadas posibles de una pragmática epistemológica en materia de lectura.

La pregunta por la pragmática epistemológica nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, entre el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. Esta pregunta analiza el tipo de orden que establecen sus supuestos intelectuales y el tipo de transformaciones al que estos nos conducen en las diversas aristas de la realidad. Consolida reglas de acción coherentes con su naturaleza epistémica, profundizando en cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas ligadas al campo de producción de la educación inclusiva. La pragmática epistemológica de la educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida. Atiende a las consecuencias epistémicas y prácticas que este tiene en la micropraxis –cotidianeidad, no se encuentra escindida de lo fenoménico– cuyas respuestas se encuentran inscritas en el orden de lo cotidiano. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es solo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social, participa de la producción de hábitos activos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo.

Entre los principales desafíos que enfrenta la educación inclusiva en la configuración de prácticas letradas capaces de recoger las demandas de la multiplicidad de singularidades que arriban al espacio escolar, exigiendo nuevas modalidades de legitimación, destacan: a) transitar desde una gramática esencialista/individualista a una centrada en el centro crítico de la multiplicidad, b) construir un nuevo estilo de subjetividad y modos de relacionamientos, emocionalidades y afectividades, c) producir un nuevo régimen escópico y otros dispositivos de producción semiológicos, d) concebir la inclusión como un lazo complejo de intermediación que opera entre el estudio de las fuerzas de regulación estructural y la realidad cotidiana (micropraxis), e) explorar el funcionamiento de las estructuras de escolarización y al desarrollo de las estructuras de la sociedad a través de sus reglas de funcionamiento institucional –en sí mismas, reglas de funcionamiento del sistema educativo en su conjunto–, f) evitar la proliferación de conceptos burgueses adaptándoles adjetivos contra-hegemónicos y g) comprender que todos sus problemas y ejes de tematización son de orden político, etc.

Los sujetos de la inclusión en su actual discurso son objeto de particulares modos de apropiación y codificación a través de la utilización de categorías analíticas empleadas en obras específicas e investigaciones, las que preliminarmente, demuestran un vínculo estratégico con el esencialismo, la opresión y con proyectos de conocimientos cómplices con la desigualdad. Todo ello sugiere una comprensión situada acerca de sus mecanismos configuración y análisis del locus de la inclusión, lo que demanda caracterizar las estrategias textuales empleadas por los

investigadores y teóricos del campo para catalogar o no, a determinados sujetos y/o colectividades como parte de este enfoque. ¿Cuál es el discurso sobre los sujetos de la inclusión?, ¿cuáles de sus sistemas de razonamientos colaboran con la heterogeneidad de los sujetos en cuestión?

Cada una de las preocupaciones que profundizo en este apartado, imponen una empresa que distorsiona los dispositivos de semiotización canónicos sistemáticamente reforzados por el campo. La inclusión es un modo de intervención en los discursos académicos hegemónicos, en tanto práctica política resiste y sobrevive a la totalización, es decir, recurre a un conjunto de conocimientos, conceptos y saberes que participan de las relaciones de poder que esta interroga. La inclusión y la educación inclusiva se encuentran inscritas en las relaciones de poder y en las representaciones culturales que cuestionan. Su naturaleza impone un saber académico eminentemente político y afectivo.

Los sujetos de la inclusión pueden describirse en términos de entidades imaginarias construidas a través de diversos discursos figurativos, son además, sujetos materiales y reales al interior de las prácticas de escolarización y producción semiótico-cultural. Todos ellos son sujetos históricos y sus sistemas de representación no poseen necesariamente una relación de correspondencia. La mayor parte de los sistemas de razonamientos sobre los sujetos de la inclusión se sustenta en la relación arbitraria que da cuenta de una autoconsciencia inadecuada de su efecto del saber académico. Muchas de sus construcciones obedecen a signos estables y a-históricos que mayoritariamente oprimen sus subjetividades y procesos de biografización. Su política ontológica extrañamente construida en los circuitos académicos dominantes ampara imperceptiblemente una sistematización discursiva de la opresión y del liberalismo. Su presuposición de privilegio y autoconsciencia inadecuada repercute en el efecto-de-saber y en el efecto-de-sujeto en el contexto de un sistema intelectual gobernado en su dimensión pedagógica por el significante de lo especial y su dimensión más global por un proyecto de conocimiento cómplice con la desigualdad. En ambas perspectivas, coexiste una concepción monolítica de la diferencia de dominio esencialista, que impone una visión reductora y homogénea de los procesos de singularización del ser, fuerza a-histórica que oprime a un gran número de personas y colectividades. Los sistemas de razonamientos vigentes de la educación inclusiva se fundan en un complejo proceso de sistematización de la opresión, poder que hay que definir y nombrar, traza relaciones particulares de actuación del poder –regenerativas y performativas– que no operan en un marco universal de opresión y dominación, sino en un contexto micro-escalar de múltiples relaciones y formas de expresión de estas. Al no constituir una estructura a-histórica sostengo la presencia de una naturaleza performativa y regenerativa de cada una de las expresiones de actuación del poder.

Sobre este particular, la investigación sobre educación inclusiva debe aprender a develar el carácter inherente de la política en la producción de cada uno de sus discursos. Lo inclusivo travestido y fundado en lo especial se convierte en un significativo hegemónico, convirtiéndose en ocasiones, en una forma de colonización cognitiva. Por otra parte, la investigación en educación inclusiva debe inscribir su fuerza analítica al interior del marco de funcionamiento político, económico y estructural de desarrollo, de lo contrario se convierte en una acción cognitiva y de reinención del mundo ciega que desconoce un corpus de interconexión complejas y el tipo de trampas analíticas que impactan profundamente en la vida de las personas y en los modos de interpretación de estas.

La construcción de una política ontológica exige determinar algunos presupuestos analíticos que afectan al(los) sujeto(s) de la inclusión y a sus contextos de interpretación. A efecto de tal propósito, será necesario indagar en las estrategias analíticas particulares interrogándose acerca de su efecto político en el contexto hegemónico de su saber. ¿Por qué analizar los efectos de la investigación sobre educación inclusiva dentro de la hegemonía global del saber académico? Para responder a esta interrogante, recurriré a la brillante aportación de Tapalde (2008), quien sostiene que, un análisis con estas características ha de focalizar “dentro de la producción, publicación, distribución y consumo de información e ideas. Marginales o no, estos trabajos tienen efectos e implicaciones políticas más allá de su público disciplinar” (p.74).

La configuración de una política ontológica en materia de inclusión –en adelante, ontología de lo menor, es decir, espacio de múltiples singularidades–, coloca en primer término los modos de producción del universalismo de las desigualdades y de la opresión en sus estructuras de análisis. Además, de examinar los modos de producir y catalogar a los Otros dentro de sus mecanismos epistémicos y dispositivos de semiotización. Así como, develar las formas de examinación estratégicas de las nociones de diferencias, singularidad y múltiples singularidades desde el centro crítico del análisis que articula. Cada uno de estos conceptos en las estructuras de conocimiento falsificada y mixta es aplicable de forma universal y transcultural, enfrentando el desafío de descifrar su contexto de emergencia y vinculación. Los supuestos políticos y heurísticos de cada uno de estos conceptos subyacen a determinadas estrategias analíticas, reafirmando la tarea crítica descrita por Tapalde (2008), respecto “del modelo de poder y lucha que éstas llevan implícito e insinúan” (p.75). Ciertamente, cada una de estas nociones devela un significativo homogéneo y cerrado de la diferencia, lo múltiple y lo singular, reduciendo su fuerza a un dispositivo de semiotización de orden diferencialista que trunca la esencia de sus sujetos. ¿Cómo se construye este sistema de representación? La construcción de la diferencia y la diversidad, preferentemente,

en base a un referente normativo apoyado en una gramática analítica de tipo binarista. Sus patrones de homogeneidad, en los primeros argumentos del movimiento en las estructuras académicas reproducían un corpus de elementos biológicos esenciales, imbricados a aspectos universales sociológicos. Tal como indica célebremente, Tapalde (2008, p.77), lo que une a tales colectivos es la elisión entre la imagen de un grupo construido discursivamente y los aspectos materiales de su propia historia. El plano material rescata el conjunto de especificidades históricas e ideológicas de dichas cadenas de desigualdad, opresión y dominación. La investigación sobre educación inclusiva persigue el desafío de superar los errores de aproximación que enfrenta a sus múltiples sujetos en función de mecanismos de una desigualdad, vulnerabilidad y opresión común –homogénea y estática, que los coloca bajo la regulación del signifiante dentro de un conjunto no muy bien descrito de relaciones, especialmente, desde el plano escalar, estructural y relacional–. Cada colectividad posee una especificidad histórica. En general la investigación en este campo, no ha sabido comprender sus supuestos ontológicos.

El estatus de objeto del sujeto de la inclusión constituye otro punto álgido. Para Tapalde (2008, p.77), tal nivel de análisis sugiere un examen sobre los modos en los que son afectados por determinados sistemas e instituciones, es lo que puede incidir en la aplicación y uso de determinados conceptos para caracterizar al sujeto al interior de este movimiento en tanto categoría de análisis. Otro aspecto relevante, consistirá en la examinación de los modos de objetualización y de nombramiento de cada una de las expresiones del ser. Todo ello depende del tipo de prácticas analíticas empleadas para tal empresa. ¿Cuáles son las formas en las que el discurso de la inclusión utiliza a sus sujetos en tanto categorías de análisis? Preliminarmente, afirmaré que, algunas dimensiones analíticas redundan en aspectos ampliamente esbozados a lo largo del presente trabajo, entre ellos destacan: a) víctimas del capitalismo hegemónico y supremacista blanco –traducidos en sujetos vulnerables y afectados por diversas formas de desigualdad–, b) víctimas del colonialismo interno, c) víctimas del desarrollo económico, político, social y estructural, cada una de ellas, fuerzas de regulación de las reglas de funcionamiento del sistema educativo, etc. Todas estas son unidades interpretativas que inscriben la figuración del ser en términos de objetos-que-se-defienden –en esta concepción quedan regulados como víctimas del modelo social–.

La inclusión debe ratificar una compleja política de resistencia humana, razón por la cual, este tipo de análisis informara su práctica “con análisis históricos y políticos concretos” (Tapalde, 2008, p.79). El signo heterodoxo que reafirma el movimiento por la educación inclusiva, se propone perturbar y subvertir los significantes vinculados a la raza, el sexo, el género, la clase, etc., que articulan un conjunto de relaciones de dependencia y profundizan las desigualdades estructurales que

afectan al funcionamiento de la micropráctica. Sin embargo, la interrogante que emerge es, ¿los sujetos de la inclusión poseen estatus de grupo?, ¿qué las define como colectividades (a)políticas?, ¿es posible esto?, ¿qué contexto común de lucha política comparten?, ¿qué horizontes construyen?

Uno de los mayores retos que enfrenta la configuración de la política ontológica de la inclusión –ontología de lo menor–, inspirada en los principios de la revolución molecular, consiste en develar el uso de agrupaciones y/o dependencias universales, traducidas en estrategias de interpretación que inscriben a cada sujeto y sus comunidades de adherencia cuando “se convierten en una agrupación sociológica homogénea caracterizada por dependencias comunes o por la carencia de poder (o incluso por determinadas fortalezas) —con ello estamos diciendo a la vez demasiado y demasiado poco” (Tapalde, 2008, p.80). Cada una de las diferencias descriptivas que imponen se convierte en formas de división entre quienes están dentro y fuera, reforzando de esta forma una política endeble y a mi juicio, reduccionista para examinar la realidad. El examen de las problemáticas que atraviesan al sujeto de la inclusión no es exclusivamente dependiente de estas formas interpretativas. El estudio de las diferencias descriptivas sienta las bases del examen binarista ‘incluido-excluido’; los problemas de la inclusión operan con centralidad en un análisis (trans)relacional, escalar y multinivel. Lo interesante consiste en observar cómo la sustitución de las formas esencialistas por las del dominio de lo estructural y sociológico, no producen necesariamente el mismo resultado. Tampoco sería fértil negar la especificidad histórica que habita en dichas categorías. Por todo ello, afirmaré que, los obstáculos de legibilidad del sujeto de la inclusión, devela no sólo el problema ontológico de los grupos sociales –dificultad interpretativa heredada de la filosofía analítica–, sino que, algo mucho más profundo, debilidades en la construcción de una estrategia analítica. Otra tensión reafirma las obstrucciones de constitución del sujeto político y sus mecanismos de incorporación al amplio abanico de relaciones sociales y estructurales.

Examinemos a continuación, algunos argumentos procedentes de la filosofía analítica y política, que ofrecen una analítica más detallada en torno a las tensiones y presiones de afectación al problema ontológico de los grupos sociales. Concluiré esta sección, analizando las implicancias de cada uno de estos puntos calientes para la comprensión de sus singulares tensiones.

Desde la genealogía del discurso de la educación inclusiva se ha propuesto por responder a las necesidades de determinados grupos sociales atravesados por el significativo de la vulnerabilidad, convirtiéndose en un argumento universal que descuida las condiciones relacionales y transversales de afectación multinivel. La comunidad argumentativa predominante impone un efecto discursivo, ideológico y retórico que refuerza a través del concepto de alteridad construida por la zona del

ser, código de ordenación que imbrica su significante con políticas de identidad y representación de sujetos, puntualizando en diversas variables de desigualdad. Este efecto, que dicho sea de paso, fundamenta su gramática en un corpus de individualismos/esencialismos, en el que la identidad de las personas refuerza la posición de co-implicancia y co-pertenencia a un singular grupo. Nos enfrentamos aquí, a un problema analítico no abordado por el campo investigativo de la educación inclusiva, también compartido con la filosofía analítica, como es, concepto de grupo social devenido en lo que denominaré problema ontológico de los grupos sociales.

El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (Young, 2002, p. 77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas socio-políticos, educativos y culturales. Lo cierto es que, no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad otra para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos/esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial. Como consecuencia de ello, observo un argumento que impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de la educación inclusiva. ¿Pragmática de la educación inclusiva?

Para Young (2002, p. 77), un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida”. Entre las principales características observo: a) un corpus de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos, fomenta además, planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional sobre de ubicaciones en la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado como demanda la metáfora de los todos colectivos, sino que, su materialidad se inscribe la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel. Aquí, nos enfrentamos a una articulación trasrelacional e interseccional. Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las pseudo-políticas de educación inclusiva, quedan determinados a

través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

[...] los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (Young, 2002, p. 79).

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto al constituirse como parte de un grupo. A mi juicio, es este el problema que enfrentan las coordenadas definitorias de lo colectivo y lo común, cuyo beneficio que a su vez produce un fallo de aproximación, se cierra en las tramas de constitución del grupo. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse parte de un determinado grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como, en los dispositivos semiológicos que posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública. Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por las determinantes de cada grupo. Estoy más interesado en interrogar los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es la que funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo.

Una ontología individualista/esencialista deviene en un efecto normativo y sustancialista propia de la razón del humanismo, en este discurso el yo es atomizado, neutralizado y escindido de su naturaleza y potencia. Epistemológicamente, en esta trama observo abyectos de conocimiento, no sujetos de conocimiento, lo que colinda con una preocupación ficticia sobre el Otro y las coordenadas de alteridad, pues, estas, responden al orden de lo establecido por la zona del ser, ratificando una praxis de alteridad ciega para entender la inmensidad de los problemas de los sujetos atravesados por la opresión. “Las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (Young, 2002, p. 83).

Hipótesis séptima: la lectura no es solo una práctica informacional, sino un dispositivo relacional y micropráctico

Las tradiciones que informan el sentido de la lectura en las prácticas de enseñanza canónicas que regulan el sistema educativo insisten con fuerza en la imposición de su función informacional de carácter instrumental, puesto que, solo entrena a los estudiantes-lectores para la interacción con diversas clases de información. En años recientes hemos observado la transposición desde la comprensión lectora a la competencia lectora, es decir, un salto desde la captura de la información a una actividad en la que lectura hace diversas cosas con la información para intervenir en las estructuras del sistema-mundo. La lectura en el contexto de la inclusión y la justicia social asumen una visión superadora de este interés, describiendo su función en términos relacionales y microprácticos, los que atienden a la experiencia vivida, las pulsiones, puntos de fuga y materiales que la lectura posee para la construcción de nuevas coordenadas de funcionamiento social.

La inclusión traza un mapa de oposición continua, razón por la cual, asume un estatus de signo heterodoxo, cuyas operatorias tienen lugar en intrincadas “coaliciones con movimientos descolonizadores para la emancipación en afinidades y asociaciones globales. Proporciona retroactivamente una estructura, una teoría y un método para leer y construyendo políticas de identidad, estética y coalición que son vitales para descolonizar la política y la estética posmodernas” (Sandoval, 2001, p.36).

La inclusión como conciencia de oposición describe un trazado de realidades psíquicas y materiales acontecidas en una región cultural y sociopolítica singular, demostrando un conjunto de operaciones y

[...] un conjunto de puntos críticos dentro de los cuales los individuos y grupos que buscan transformar los poderes dominantes y opresivos pueden contribuyendo a sí mismos como sujetos ciudadanos resistentes y opositores. Estos puntos son orientaciones desplegadas por esas clases subordinadas que buscan formas subjetivas de resistencia que no sean las determinadas por el propio orden social. Estas orientaciones pueden considerarse repositorios dentro de los cuales los ciudadanos subyugados pueden ocupar o descartar subjetividades en un proceso que a la vez promulga y descoloniza sus diversas relaciones con sus condiciones reales de existencia (Sandoval, 2001, p.53).

Uno de los principales desafíos que enfrenta la inclusión en tanto dispositivo de conciencia oposicional consiste en crear condiciones de conexión entre cada uno de los movimientos críticos de concientización que convergen y son rearticulados y traducidos en el marco de su comprensión epistemológica. Se interesa por crear nuevas formas de entendimiento articuladas por diversas colectividades, dirigidas a deslindar el conjunto de “órdenes sociales organizados jerárquicamente en

relaciones de dominación y subordinación crean posiciones particulares de sujeto dentro de las cuales el subordinado puede funcionar legítimamente” (Sandoval, 2001, p.55).

Hipótesis octava: definir los problemas de acceso a la lectura y sus injusticias como dominación y opresión

La lectura como las prácticas letradas configura un espacio que fomenta el despliegue de subjetividades políticas, convirtiéndose así, en un vector de movilización de la acción social y cultural. Los entendimientos implicados en el derecho a la lectura cristalizan un corpus de sentidos, imágenes y prácticas políticas que desafían las formas canónicas de justicia cultural –redistribución– y cognitiva –reconocimiento⁹–, equidad y ciudadanía lectora. Si bien, las categorías de *lectura*, *prácticas letradas*, *eventos letrados*, *configuraciones espaciales del derecho a la lectura* y *praxis culturales*, entre otras; son el resultado de un complejo entramado de formaciones sociales y discursivas específicas, cuyas articulaciones se sustentan en un locus de relaciones que oscilan entre lo político, lo social, lo cotidiano, lo afectivo, lo sensible, lo imaginativo, lo simbólico y lo temporo-espacial, dando paso a una red de fugas inquietas, posibilitando que no podamos hablar de una única forma de aproximación y práctica del derecho a la lectura. Exigencia analítica que, en parte, significa a la lectura¹⁰ –tecnología de semiotización cultural– en tanto categoría compleja y contingente a nivel histórico, social y político, que sólo 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, de 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 culturas letradas. Como tal, es siempre un hecho histórico que circunscribe a un singular encuadre temporo-cultural. Su poder político incide en la modelización de la subjetividad de los ciudadanos, en la producción de sus marcos de valores, formas agenciales y estrategias de presencia en el sistema-mundo.

Uno de los desafíos que enfrenta la praxis del derecho a la lectura consiste en la creación de reglas justas de cooperación cultural, apoyadas sobre una concepción compleja de redistribución, equidad, justicia e igualdad. La persistente desigualdad en el acceso y apropiación de los bienes culturales y las formas de redistribución del derecho a la educación y a la lectura, obedece a un problema de configuración de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, ellas, fomentan la violación sistemática de ambos derechos. Se hace necesaria la creación de

⁹ Aspecto clave en la producción de la subjetividad.

¹⁰ En adelante, objeto sensible.

dispositivos que permitan monitorear la mecánica de configuración de dichas reglas y sus desviaciones, especialmente, a través de un examen relacional concebido como el producto de procesos sociales. En tal caso, una política de educación inclusiva real o auténtica, a partir de los principios de exterioridad, comprende que es infértil tratar a todas las personas con los mismos principios, reglas y criterios de justicia. A esta concepción, Wassertrón (1997) denomina, igualdad compleja, y, Ocampo (2019) justicia compleja. Concibe los derechos como algo en permanente movimiento, cambio y transformación, no supone una concepción en la individualidad –idea que desde Freud, ha sido concebida como sistema de razonamiento involucrado en la producción de masas o seres homogéneos–, trabaja para superar la matriz interpretativa articulada sobre sistemas de oposición excluyentes. El campo de la educación inclusiva y el derecho a la lectura expresan una singularidad basada, fundamentalmente, en la especificidad de variación e irrupción. La comprensión relacional del derecho a la lectura deslinda un conjunto de dependencias, de dispositivos de universalización y estructuras analíticas que conciben a los sujetos de la inclusión en tanto víctimas de la matriz colonial del poder, del saber y del ser. Concebida así, la diferencia y la redistribución de derechos “se presentan no como una descripción de los atributos de un grupo, sino como una función de las relaciones entre grupos y de la interacción de los grupos con las instituciones” (Young, 2002, p.288).

El examen relacional del derecho a la lectura y de los obstáculos complejos que proliferan y circulan en la interioridad del espacio político-pedagógico de la inclusión, la diferencia y cada tecnología del poder –exclusión, opresión, dominación, violencia estructural, racismo, discriminación silenciosa, etc.– operan contextualizadamente. El problema ontológico de los grupos sociales constituye uno de los resultados más evidentes de la ingeniería del liberalismo. En tal caso, la comprensión del derecho a la lectura converge a partir del “resultado relacional de interacciones, significados y afinidades de acuerdo con las cuales las personas se identifican unas con otras” (Young, 2002, p. 383). La inclusión es eminentemente relacional, adopta el compromiso con una variedad de significados, construye una comprensión de grupos sociales sin opresión y esencialización.

Conclusiones: la sensibilidad analítica de lo inclusivo

Tomando de Hill Collins (2015), la noción ‘sensibilidad analítica’, sostendré que lo que hace que el análisis que prolifera por vía de la inclusión sea inclusivo, escapa al uso del propio término, crea formas de figuración creativa no-dialectal que ofrecen salidas para “pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder” (Cho, 2013, p. 795).

La dimensión analítica de la inclusión como nueva praxis heurística funciona cuando la vemos. Sin duda, un examen sobre los patrones de producción de un nuevo conocimiento puede ser algo mucho más productivo en la comprensión de la inclusión, específicamente, enfrenta la interrogante por el corpus de temas que caracterizan la inclusión –cierto consenso existe que estos se inscriben más allá de la discapacidad y la lucha por la justicia–, o bien, ¿qué preocupaciones e intereses comparte este trabajo con otros proyectos de conocimiento? El trabajo teórico y constructivo de la educación inclusiva posee muchos matices significativos en la transformación del mundo contemporáneo.

Por esta razón, al concebir su fuerza analítica en términos de un ‘punto nodal’ y un ‘mecanismo de transposición heurística’ para la teoría educativa contemporánea, es también un enfoque relacional que atraviesa formatos teóricos y corpus metodológicos. La inclusión produce otras ideas epistemológicas, entiende que los nuevos conocimientos y formas metodológicas que esta produce, no son neutras y ni se encuentran fuera de relaciones del poder, más bien están profundamente imbricados en ella.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1980). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.
- Aguiló, A. (2019). Zona del ser y del no ser. Recuperado el 3 de agosto de 2020 de: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24592
- Bal, M. (2018). Y-cidad, los múltiples sentidos de “y”. *Versants*, Vol.3, Núm. 65, 187-209.
- Best S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. London: Guilford Publications.
- Brah, V. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Brioso, J. (2011). Vidas filosóficas: La historia de un concepto, de sus géneros filosóficos y de su importancia en el pensamiento español. *Revista de estudios orteguianos*, 23, 125-150.
- Culler, J. (1998). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo. Crítica y estudios literarios*. Madrid: Cátedra.
- Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Cho, S. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785–810.

- Dalamaroni, M. (2015). Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría: algunos episodios en la crítica literaria latinoamericana. Recuperado el 03 de septiembre de 2020 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9041/pr.9041.pdf
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Derrida, J. (1982). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-textos.
- Didi-Huberman, G. (2017). La imagen y las firmas de lo político. Revista de teoría y cultura. Núm. 82. Recuperado el día 28 de abril de 2020 de: <https://mxfractal.org/articulos/RevistaFractal82Didi-huberman.php>
- Dube, S. (2017). *Formaciones de lo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- 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.
- 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>
- Kristeva, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- 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.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Tapalde, Ch. (2008). “Bajo los ojos de occidente. Saber académico y discursos coloniales”, en: Mezzadra, S. (Comp.). *Estudios Post-coloniales. Ensayos fundamentales*, 69-102, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Terigi, F. (2004). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Recuperado el 21 de abril de 2020 de: <https://lcalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>
- 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. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

