

# Relaciones-de-lo-posible en torno al umbral lectura e inclusión.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2021). *Relaciones-de-lo-posible en torno al umbral lectura e inclusión*. Revista Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 9 (1), 37-67.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/75>

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



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>.

# Lulú Coquette

Revista de Didáctica  
de la Lengua y la Literatura  
Nº 9, noviembre de 2021

Françine Cicurel

Del análisis de las interacciones en la  
clase de lengua al accionar profesoral

Aldo Ocampo

Relaciones de-lo-posible en torno  
al umbral lectura e inclusión

Rildo Cosson

Entrevista

Laura Eisner

Pensar el aula como *zona de contacto*:  
las prácticas de lectura y escritura  
en la educación de adultos

Patricia Wilson

Apropiaciones de la literatura por adultos  
en contextos de privación de la libertad



ARTÍCULOS



# RELACIONES DE-LO-POSIBLE EN TORNO AL UMBRAL LECTURA E INCLUSIÓN

**Aldo Ocampo González**<sup>1</sup>. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile<sup>2</sup>

## **Introducción: la inclusión como revolución cultural**

La lectura y la inclusión comparten la fuerza de alteratividad que funda la orgánica de una singular revolución cultural, sustentada en un sentido positivo y heterológico de liberación que busca destrabar heurísticas ficticias destinadas a reproducir imaginarios reduccionistas de las diferencias, cuya lógica-de-sentido tiende a desestabilizar “el ideal de asimilación que implica negar la realidad o la deseabilidad de los grupos sociales” (Young, 2002, p.278), cuyas acciones políticas devienen en la institucionalización de marcos de “igualdad entre los grupos social y culturalmente diferenciados pero que se respetan mutuamente unos a otros y se afirman en sus diferencias” (Young, 2002,p.275). El índice de diversidad como práctica de asimilación y las modalidades teóricas acrílicas trabajan para reproducir el *statu quo*, cuyas acciones denuncian con fuerza algunos de los problemas medulares del sujeto del no-ser manteniendo una amplia diversidad de formas de desigualdades sociales, culturales y económicas sin comprender su mecánica. Este punto es clave, pues, los itinerarios que se desprenden del problema ontológico

de los grupos sociales regulan el tipo de desigualdades estructurales y representaciones culturales que de ella emergen. La literatura científica demuestra que, “la gente normalmente no abandona sus identificaciones con un grupo social, ni siquiera cuando está oprimida” (Young, 2002, p.276).

La inclusión es incapaz de subvertir la trama de mecanismos de opresión que afectan a la experiencia vivida de cada sujeto y sus comunidades de adherencia. Nos enfrentamos aquí, a un problema metodológico sin salida, ya descrito por Ocampo (2017), y que responde a la advertencia postulada, de manera crítica por Young (2002), cuando asegura que “el logro de la igualdad formal no elimina las diferencias sociales, y el compromiso retórico con la igualdad de las personas hace imposible siquiera el mencionar de qué manera esas diferencias estructuran actualmente el privilegio y la opresión” (p.276).

La lectura, desde mi posición teórica y política, es concebida como una práctica que no se anuncia a sí misma, es un vector de dislocación, un umbral de alteración/alteratividad social y cultural, un dispositivo de deformación de la consciencia, una táctica de irrupción/interrupción que devela la insuficiencia de sus conceptos para explicar los problemas de agenciamiento cultural y social del mundo contemporáneo que den cuenta de sus nuevas formas de significación y de sus principales problemas. A este punto se agrega otra complejidad acerca de cómo crear una matriz intelectual, un sistema cognitivo y una modalidad política que logre liberar la zona del no-ser, aquel espacio inmaterial en el que las relaciones de opresión y dominación se agudizan. Esta reflexión debe ser entendida como una posición de resistencia crítica, política y reflexiva, como una opción analítica e interpretativa que me permite sostener que las categorías de inclusión y educación inclusiva se expresan en términos de “una categoría antagónica, que atestigüe que los sujetos históricos siguen produciendo prácticas a las que no es posible recurrir por más que se crucen, se hibriden o negocien con el recurso” (Dalmaroni, 2006, p.21).

La educación inclusiva enfrenta el desafío de crear un cuerpo de instrumentos conceptuales necesarios y contingentes para proponer un discurso sobre ella misma, que permita de intervenir subversivamente en los problemas de regulación del sistema-mundo contemporáneo. La práctica letrada es siempre un acontecimiento, algo que irrumpe en el cuerpo, en el sentir, en la subjetividad y en el deseo; trastorna nuestro sistema de pensamiento e inaugura una nueva serie o lógica-de-sentido. La reconocimiento del objeto de la educación lectora sugiere un acto analítico próximo a la resistencia a la teoría de la lectura. Esta exploración amerita

indagar en torno a: a) las categorías que estructuran este objeto inaugurando nuevos ángulos de visión, b) las coordenadas metodológicas de aproximación al objeto de la educación lectora en clave de justicia social e inclusión y c) el campo de problemas que asume este objeto y, por consiguiente, sus territorios heurísticos.

La lectura se convierte en una poderosa estrategia de consolidación de las políticas de concientización de grupos, permite afianzar necesidades, motivaciones y sororidades entre sus miembros, evitando reproducir el problema ontológico de los grupos sociales, cuya función trabaja a favor de la captura del sujeto y de su identidad. En este punto, las políticas de concientización de grupos posibilitan “afirmar sus afinidades de grupo sin sufrir desventajas en la gran sociedad” (Young, 2002, p.292). Se debe intentar superar el reconocimiento afirmativo del grupo, especialmente cuando “las opresiones del imperialismo cultural, que crean estereotipos respecto de los grupos y simultáneamente hacen que su propia experiencia se vuelva invisible, pueden remediarse solo a través de la atención explícita y la expresión de la especificidad de grupo” (Young, 2002, p.292).

¿Respetar las diferencias o la singularidad? Un aspecto clave a relevar en este punto consiste en descentrar la coyuntura ontológica de la diferencia atravesada por la figuración humanista y liberal ratificada por la gramática individualista-esencialista. Una tarea crítica sobre la que trabaja la política ontológica de la educación inclusiva asume, a la luz de la multiplicidad de singularidades, profundizar sobre los ejes de comprensión relacional del ser, lo que para Young (2002) supondrá revisar el conjunto de significantes y significados legitimados e instituidos en torno a la identidad de grupo.

Las opresiones se sostienen en el seno de la sociedad a través de formas interactivas cuyo lugar de realización es la microp Praxis, mediante acciones performativas y regenerativas -que regulan la trama infra-psíquica- y que son materiales e inconscientes de cada uno de los sujetos-ciudadanos, afectando a la configuración de sus dispositivos de producción de la subjetividad y, por consiguiente, a sus repertorios semiológicos corporificados.

Uno de los errores persistentes en los que incurre la educación inclusiva se produce a partir de la fuerza definicional de determinados colectivos o grupos sociales bajo la denominación de “Otro” o sujeto de una alteridad restringida, por lo que observo necesario entonces, si el propósito es el aseguramiento de derechos sociales y culturales, trabajar a favor de la cristalización de otro tipo de coordenadas de alteridad.

Es necesario fracturar las fronteras que separan al yo del nosotros con el objeto de encontrar los dispositivos de singularización de cada ser.

Si bien este discurso ya no define a determinadas unidades ontológicas como sujetos con una naturaleza específica, el remanente de esta empresa sigue vigente con alta intensidad a través de una gramática esencialista-individualista que gobierna las prácticas escolares y de alfabetización. Si nos preguntamos acerca de cuáles son los conceptos que configuran el desarrollo de las prácticas educativas y didácticas, sin duda, tendremos un largo listado de formas categoriales que ilustrarán la empresa del esencialismo-individualismo, develando la presencia de una filosofía educativa y sociopolítica de carácter normativo. El discurso *mainstream* o de mayor acceso que la ciudadanía tiene en torno a lo inclusivo demuestra un ensamblaje altamente normativo y carente de fundamentos de un trabajo intelectual sofisticado. Coexiste una complicidad con la estética del sujeto devenida en la consolidación de una gramática viso-pedagógica que “ignora estos aspectos de la opresión presentes en la conciencia práctica y en el inconsciente, (que) no solo contribuye poco a acabar con la opresión, sino que contribuye en alguna medida al silenciamiento de las personas oprimidas” (Young, 2002, p.251).

Lo que contribuye a agudizar las formas de opresión son, en parte, los dispositivos semióticos corporizados o imágenes que crean ciertos criterios de legibilidad del ser en la trama escolar y social, formas devenidas en oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos que agudizan el efecto multicategorico sobre el que insisten las políticas públicas en este campo. Otro aspecto clave que manifiesta la categoría de inclusión es su fuerza para fracturar y disolver la arquitectura de la cultura monológica que trabaja a través de sus remanentes para alinear a cada singularidad con una figuración psíquico-semiótica de un yo unificado, la naturaleza alterativa de la multiplicidad y de los modos de existencia que reafirma la reconocimiento de lo ontológico a través de la captura de la singularidad. Las categorías de singularidad, multiplicidad y pluralidad contradicen, desfilan y desestabilizan las tecnologías de unificación del yo. Las singularidades múltiples son coherentes con el principio de heterocronías o tiempos heterogéneos entrecruzados en una misma espacialidad y con la heterogeneidad del espacio pedagógico, político y cultural.

La inclusión es una revolución cultural que desafía gran parte de los sistemas de razonamientos occidentalocéntricos, eurocéntricos y normativo-céntricos que permean de forma celebratoria gran parte de los dominios y geografías especializadas que constituyen el ensamblaje denominado Ciencias de la Educación. Ante todas las cosas, desafía los

mecanismos de politización que sostienen determinadas políticas ontológicas y de producción/representación de determinados grupos. Nos enfrentamos a uno de los fundamentos que vertebran el concepto de pedagogías de lo menor, es decir, expresiones minoritarias articuladas en una estructura mayoritaria que desestabilizan y deforman la gramática escolar y sus formas dominantes, acción que puede ser descripta en un doble impulso de creatividad y afirmación de los mecanismos de singularización subjetiva de cada ser. Otro desafío que enfrenta la educación inclusiva es la consolidación de una consciencia discursiva cuyos significados consoliden una analítica atenta a dispositivos de producción de injusticias cuya naturaleza incluye todas las dimensiones de la vida social. Sobre este particular, insiste la teórica norteamericana, señalando que,

[...] solo el cambiar los hábitos culturales en sí mismos hará cambiar las opresiones que ellos producen y refuerzan, pero el cambio en los hábitos culturales solo puede acontecer si los individuos adquieren conciencia de sus hábitos individuales y los cambian. Ésta es la revolución cultural (Young, 2002, p.250).

La inclusión en tanto revolución cultural trabaja para politizar fenómenos y problemas del orden del (in)consciente, proceso que se consolida mediante mecanismos de toma de conciencia o de concientización denominados en la corriente freiriana, espacios de encuentros, que contribuyen a develar los modos de opresión estructural, relacional y cultural que afectan a diversos colectivos. ¿Es posible hablar de políticas institucionalizadas en la toma de consciencia? Antes de responder al interrogante, quisiera señalar que la categoría de inclusión a través de su principio de audibilidad genera formas de concientización y sensibilidad social lo que solo puede ser descentrado mediante prácticas de educacionismo o inmersión social. Es necesario que

[...] un sistema educativo comprometido con la justicia racial pueda facilitar bibliografía que describa los procesos de trato diferencial inconsciente, y organizar talleres en los que los y las educadoras reflejen y discutan sus propias conductas y actitudes respecto de las y los estudiantes de distintas razas (Young, 2002, p.259).

Si la inclusión forja una peculiar y desconocida revolución cultural, entonces, deberemos reflexionar acerca del papel que desempeña la emancipación en este contexto. Un aspecto clave consiste en describir

la dinámica de interacción y el tipo de imágenes culturales que se desprenden de las experiencias de opresión y dominación, o en su defecto, las modalidades que producen frenos de diverso tipo a diversas colectividades. La inclusión enfrenta un dilema definitorio particular, esto es, participa de las desigualdades estructurales y de las representaciones que interroga; ésta necesita crear sus propias imágenes para destrabar sus imaginarios simbólicos y semiológicos destinados a alterar sus condiciones de receptividad legitimadas. Dislocar las imágenes y las condiciones de recepción y contextualismo de lo inclusivo permite subvertir las especificidades culturales de lo dominante.

[...] Una política emancipatoria que afirme la diferencia de grupo conlleva la recepción del significado de igualdad. El ideal de asimilación asume que la igual categoría social de todas las personas requiere tratar a todas ellas de acuerdo con los mismos principios, reglas y criterios. Una política de la diferencia sostiene, en cambio, que la igualdad como participación e inclusión de todos los grupos requiere a veces un tratamiento diferente para los grupos oprimidos o desaventajados. Sostengo que para promover la justicia social, las políticas sociales deberían acordar a veces un tratamiento especial a los grupos (Young, 2002, p.66).

La inclusión como programa de cambio para el mundo actual puede cristalizar tales propósitos si es capaz de responder a las experiencias reales de sus actores, espacialidad abierta y fractal en la que las singularidades múltiples se afirman en su propia diferencialidad. Una matriz con estas características debe articular una analítica capaz de comprender los procesos y relaciones que producen la materialidad del conjunto de enfermedades sociales que agudizan las prácticas de menosprecio social. De acuerdo con esto, la inclusión se convierte en una tecnología de carácter de 'exnominación revolucionaria' en términos barthesianos o un sistema de 'meta-ideologización' en términos de Sandoval (2001), lo que designa una "operación de apropiación de formas ideológicas dominantes, y su uso completo para transformarlos". Esta tecnología es absolutamente necesaria para hacer intervenciones intencionadas en la realidad social" (Sandoval, 2001, p.78).

Respecto de la analítica requerida por la ciudadanía cultural,

[...] también debe entenderse la apariencia generalizada de la conciencia diferencial en los territorios culturales y académicos como sintomático de la forma en que la política debe asumir también la vida cotidiana bajo las

condiciones culturales actuales, dadas las demandas de las fuerzas transnacionalizadoras que están nivelando nuevos tipos de opresiones en todas las categorías. Actores sociales comprometidos con las relaciones sociales igualitarias, que buscan la base de una visión compartida, una política de oposición y coalición, y que buscan nuevas tecnologías internas y sociales que garanticen que la actividad resistente no simplemente reproduzca las formaciones políticas que están vinculadas a la expansión cultural transnacional, deben reconocer conscientemente, desarrollar y aprovechar una globalización disidente, una metodología de los oprimidos, que se compone de las tecnologías que hacen posible el movimiento social diferencial. Este proyecto es capaz de desarrollar poderes de oposición que son análogos (Sandoval, 2001, p107).

Las tecnologías que se hacen presentes en la cotidianidad de los oprimidos, y su impacto en la producción de obstáculos complejos que afectan el ejercicio del derecho a la lectura, invitan a reconocer un cambio en la estructura de conciencia y en la praxis crítica que configuran y articulan la proliferación de nuevas formas de resistencia ante las formas regenerativas y performativas de los formatos del poder. El estudio del poder en la constitución de las prácticas culturales opera de forma relacional, es regenerativo y performativo, actúa mediante diversos sistemas de mascaradas, esto es aquello que nos obliga a romper con los binarismos clásicos de interpretación –imposición de un análisis verticalista de carácter soberano<sup>3</sup>– empleados para articular la lucha del campo significado como educación inclusiva. Las formas interpretativas requeridas por la inclusión, la igualdad y la equidad adoptan una fuerza analítica<sup>4</sup> de carácter circular y poliédrico, con múltiples planos entrelazados multidimensionalmente entre sí. Su función se obtiene en el movimiento permanente, mediante desviaciones que ocurren en constantes giros y saltos. Tal “circulación reterritorializada de poder re-diferencia, agrupa y ordena las identidades de manera diversa, debido a que están ubicadas horizontalmente, parece que tales identidades politizadas como posiciones pueden acceder igualmente a sus propias cuestiones” (Sandoval, 2001, p.115).

### **Fracturas: la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia**

Una de las características heurísticas más relevantes que proliferan a partir de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva es su capacidad de fractura, alteratividad y performatividad de las bases que vertebran a la teoría educativa contemporánea y, en su defecto, se convierte en un mecanismo de interpelación al saber pedagógico. Su

fuerza alterativa de la realidad y su principio de audibilidad crean singulares mecanismos de deformación del saber pedagógico, interrogándose permanentemente cómo éste puede beneficiar a la experiencia subjetiva y material de la multiplicidad de singularidades presentes en el espacio escolar. La inclusión en tanto categoría intensamente contingente persigue la configuración de una revolución cultural que trabaja en oposición a los mandatos técnicos que, exclusivamente, reducen la fuerza del significante a prácticas de asimilación imperceptibles con determinadas rearticulaciones regenerativas de la cultura dominante. El fallo de inteligibilidad que expresa la categoría de inclusión entendida en términos de problema técnico, es decir, instancia por aumentar condiciones de asimilación a la ya existentes, o bien, aumentar el número de niños matriculados en la escuela constituyen un fracaso, debido a expresar complejas dificultades de variación de las estructuras sociales devenidas en estructuras escolares para cumplir los propósitos de una educación inclusiva, atenta a lo inextricable de la singularidad y a la justicia. Cuando en Latinoamérica se debate sobre el sentido de lo público en educación se cae en el error de imponer un corpus de mecanismos erráticos de aproximación al término. Hablar de educación pública no es sinónimo estricto de sin fin de lucro –este punto, es coherente con la historia cultural y de la conciencia de algunos países–, sino que, tal como indica Hill Collis (2019), una educación pública asume otros significados acerca de las estructuras que albergan a la raza, al género, a la democracia, a la interculturalidad, a la justicia, etc.

El programa de cambio *mainstream*, denominado ‘inclusión’, demuestra un agotamiento en torno a su función de cambio e intervención en el mundo pues es incapaz de remover las patologías sociales crónicas que articulan una amplia variedad de formas de miseria social. Este programa de cambio o consigna debe ser analizado dentro de los impactos que esto tiene para el mundo contemporáneo: a) la subjetividad, b) la construcción general del conocimiento, c) las intervenciones políticas y d) la práctica académica e investigativa de la educación. Otro paso, consiste en entender lo que se dice sobre ella. Coincidiendo con Braidotti (2009), en la actualidad todos los programas de cambio han agotado su función.

Lo humano siempre ha sido una categoría vinculada al privilegio y al poder –ontología sustancialista–. Sin embargo, el programa *mainstream* de inclusión –ratificado por todos los gobiernos a nivel mundial– define sus articulaciones ontológicas sobre un amplio abanico de dualidades. Retorna aquí el interrogante por los otros racializados, marginados y excluidos que este programa de cambio no aborda, o bien, estratégicamente

los aparta de su política ontológica. La inclusión como proyecto de conocimiento no es, exclusivamente, un llamamiento alternativo sino que, se trata de una tarea crítico-política que configura un proyecto múlti-capa y multidireccional que desplaza al antropocentrismo mientras persigue el análisis de los aspectos discriminatorios y violentos de la actividad e interacción humana donde sea que ocurran (Braidotti, 2009).

La educación inclusiva es una singular estrategia de resistencia analítica. Su terreno epistemológico y político se expresa en términos de un punto nodal en permanente mutación, es un lugar de encuentro y rearticulación, a pesar de su marcado carácter viajero zigzag pues ésta nunca se detiene. No persigue la activación paratáctica de cualquier teoría y debate metodológico visitado y atravesado en cada uno de sus viajes. Está más interesada en su transformación, sus operatorias acontecen en la performatividad de lo rearticulatorio. ¿Qué es lo que define la inclusión en tanto proyecto de resistencia? Un aspecto medular a rescatar es la potencia analítica de la interseccionalidad en cada uno de recursos epistemológicos confluyentes, operación que va en contra de las expectativas de una gran teoría devenida en un espacio heurístico fuera de lugar desde el que no entendemos el uso de la teoría.

La configuración de las formas constructivas de este campo, sugiere un examen sobre sus contingencias históricas y políticas –ambas nociones se interpenetran constantemente en el estudio de sus condiciones de producción–. La inclusión como proyecto de resistencia enfrenta un dilema definitorio fundamental, esto es, analiza las relaciones de poder estructurales y las representaciones culturales que interroga. Analiza también otro dilema referido a cómo determinados cuerpos de conocimientos establecen alianzas imperceptibles al servicio de la desigualdad, la dominación y la opresión. Asimismo, cómo el conocimiento influye en la configuración de las relaciones de poder, confirma la aleación de sus enunciados con una de sus memorias epistémicas: la interseccionalidad crítica.

La inclusión como proyecto de conocimiento atiende significativamente a las relaciones de poder y a las desigualdades sociales que afectan y permean las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto. Al concebirse como estrategia analítica proporciona nuevos ángulos de visión sobre la heterotopicalidad de fenómenos albergados en su interioridad. Construye una praxis crítica que informa acerca de diversos proyectos de justicia educativa. A pesar de que el interés por el campo ha crecido aceleradamente, sus esfuerzos siguen estando en una reproducción imperceptible y dramática.

La interrogante que impone la afirmación: educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia, analiza los espacios y las formas de interpenetración y rearticulación a través de los cuales este enfoque se ha ido configurando ‘a través’, ‘más allá’, ‘por fuera’, e incluso, en contra de singulares espacios políticos y regionalizaciones heurísticas. Tal empresa, sugiere una advertencia preliminar, esto es, fortalecer los niveles de alfabetización teórica, política y metodológica requerida por el dominio. La singularidad constructiva del dominio, fomenta que ninguno de sus campos convergentes actúen rígidamente separados, más bien, la configuración de su estructura de conocimiento describe un proceso centrífugo, que viaja y se moviliza por diversos lugares, pasando por campos disciplinares, interdisciplinares y post-disciplinares –territorio de múltiples convergencias epistemológicas entrecruzadas–, se adapta a diversos campos discursivos y de investigación, ratificando el carácter flexible de su operatoria heurística. Interrogando la pregunta, la inclusión se convierte en un deseo y a su vez, en una percepción crítica que fomenta nuevas lecturas sobre las singulares formas de regeneración y acción performativa del poder, es un fenómeno en construcción recíproca que opera por intimidad crítica, esto es, establece planos de cercanía entre lenguajes y formas teórico-metodológicas que participan en su construcción. A pesar de este consenso general, las definiciones de lo que cuenta como ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ están lejos de ser claras.

En la actualidad, se observa un ajuste del significante *mainstream* de la inclusión a diversos formatos de investigación, es decir, a un conjunto de metodologías estándares que, en el caso de las Ciencias de la Educación, refieren a los métodos y metodologías generales proporcionadas por las Ciencias Sociales. Aquí, emerge otro nudo crítico, las Ciencias de la Educación no poseen un método propio de investigación, con niveles y grados debidamente formalizados. Esta empresa o tales grados de decisiones lo que buscan es promover la formalización y adecuación por abducción –no rearticulación– de los fundamentos de la educación inclusiva, intrínsecamente ligados a la imposición y travestismo de la educación especial –escandalo epistémico persistente– dentro de determinados campos y regiones de estudio e investigación. Tal operación trabaja a través de una modalidad extensiva o de partícula agregativa, extiende su alcance dentro de determinados campos, entonces se observa la presencia de investigaciones que previamente no han sido informadas de la base heurística y metodológica de la educación inclusiva. El calificativo opera en términos de algo que camina y viaja alrededor de diversos campos de estudio. La confluencia de sus campos de estructuración

tampoco es tan evidente dentro de la comprensión de su aparato cognitivo. ¿Cómo se sintetiza este proyecto de conocimiento en diversos campos de estudio e investigación?

La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, a pesar de construir una espacialidad analítico-metodológica que opera e inscribe su tarea heurística al margen, es escéptica a la aplicación de metodologías propias de campos disciplinares, no es dada a la integración de teorías y métodos convencionales aplicados por diversas geografías epistémicas. En tal caso, toda forma metodológica podrá ser rearticulada, más bien, en busca de la integración de ideas innovadoras y críticamente transformativas que permitan examinar-de-otro-modo la realidad y la diversidad de problemáticas de los sistemas-mundo. Su accionar metodológico y analítico se encuentra próximo a la noción 'sobre-legible', esto es, una posición de lectura e interpretación basada en una multiplicidad de sentidos, niveles, sujetos, líneas argumentativas.

La inclusión como proyecto de conocimiento sintetiza herramientas de navegación analítico-políticas para pensar acerca de su naturaleza y su rol en el mundo contemporáneo. Este punto es clave, puesto que, tensiona el sentido de la función educativa. Al constituir un proyecto de conocimiento de base amplia, denota un ensamblaje dinámico que proporciona nuevos ángulos de visión sobre prácticas y problemas determinados que no sólo bordean el orden de las injusticias, sino que más bien, el de las imaginaciones desafiantes que erigen y sustentan un mundo-de-posibles, evaluando si su red objetual constituye o no, un performativo (des)afortunado. Es, a su vez, un singular proyecto que informa y nutre su red analítica a través de diversos marcos proporcionados por la justicia, las teorías feministas, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, los estudios post- y decoloniales, los estudios de la mujer, los estudios de la subalternidad, los estudios críticos de la raza, la interseccionalidad política y estructural, la interculturalidad crítica, la pedagogía crítica, los estudios queer, los estudios de género, la filosofía de la diferencia, etc.

La pregunta por el *corpus* de elementos que definen la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia atiende a los ejes de producción de un nuevo conocimiento, de una relación imbricada e interpenetrada entre proyecto de conocimiento y estrategia analítica. Un proyecto de conocimiento en resistencia se construye en la intimidad analítica de las relaciones entre conocimiento y poder, proporcionando lenguajes, conceptos y teorías para interpretar la inclusión como un contra-punto reflejo de singulares relaciones de poder performativas. La inclusión es

algo que se construye social y políticamente y que se legitima en la micropáctica.

¿Cuáles son los conocimientos y formas metodológicas ligadas a un proyecto epistémico de resistencia? El mismo interrogante podría efectuarse en la dimensión política del proyecto. Es un conocimiento que está informado e influenciado por particulares relaciones de poder –de ahí, la necesidad de efectuar un análisis relacional de las problemáticas del campo, los que pueden ser aplicados a la construcción de políticas públicas en la materia–. El objeto de análisis de la inclusión centra su foco analítico al interior de las variables que condicionan la relación recursiva entre estructuras sociales y representaciones culturales. Se interesa por analizar el conjunto de significados interconectados situados por la opresión, la dominación, la injusticia y la desigualdad atendiendo a su impacto en la subjetividad de cada sujeto-ciudadano, todas ellas, expresiones de naturaleza regenerativa y performativa, articulan patrones específicos de ubicación de diversos colectivos de ciudadanos. La lucha en contra de cada una de estas formas crónicas de regulación social y educativa, se encuentra en el corazón mismo del proyecto de resistencia.

El entendimiento de la opresión, la dominación, las injusticias y la desigualdad son puntos medulares, junto al ideal de transformación, en la construcción de la teoría de la educación inclusiva. Otra singularidad de este proyecto deja espacio para un amplio número de colectividades y comunidades de adherencia e interpretativas, vinculando una variedad de proyectos de conocimiento específicos. Una de las principales obstrucciones analíticas es la asunción de un análisis monocentrado y monocategorial para estudiar las injusticias y la desigualdad, lo que descuida un acercamiento en torno a las formaciones sociales y los proyectos de conocimiento que reproducen tales formas de desigualdad. La inclusión como proyecto de conocimiento opera mucho más allá de un sistema mono-analítico. En efecto,

[...] también se puede conceptualizar de manera rentable como una constelación de proyectos de conocimiento que cambian en relación con los cambios en las comunidades interpretativas que los adelantan. El proyecto de conocimiento más amplio proporciona un conjunto de ideas que proporciona momentos de consenso definitorio (Hill Collins, 2015, p.9).

La inclusión como estrategia analítica entraña una doble función. La primera, construye una forma particular de analizar problemas, fabrica una táctica epistemológica para abordar una amplia variedad de pro-

blemas educativos de carácter complejo. También, puede ser concebida como una matriz de “investigación analítica, más que una alineación o prescripción específica para enfoques o técnicas metodológicas particulares” (Burman, 2017, p.12). Mientras que, su segunda función, la sitúa en relación con la producción de nuevos conocimientos sobre el mundo educativo, social y político, permitiendo emplear la noción de formas diferentes.

Tomando de Hill Collins (2015), la noción de ‘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, sino que 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, Crenshaw & McCall, 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, la que, específicamente, enfrenta el interrogante por el *corpus* de temas que caracterizan la inclusión –cierto consenso existe en que éstos 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 diversos formatos teórico-metodológicos. La inclusión produce otras ideas epistemológicas, entiende que los nuevos conocimientos y formas metodológicas que ésta produce, no son neutros ni se encuentran fuera de relaciones del poder, más bien están profundamente imbricados en ellas.

Entre los principales desafíos epistemológicos que enfrenta la educación inclusiva se destacan: a) que su conocimiento no es políticamente neutral, b) que su trabajo empírico debe considerar los presupuestos orientadores de su praxis, de lo contrario sucede lo que hasta ahora ha hecho el *maistream* de su discurso, “mantener sin dar cuenta de las mismas desigualdades sociales complejas que pretende comprender” (Hill Collins, 2015, p.14). Este ha sido mi objetivo investigador durante algunos años, específicamente, cuando refiero a la necesidad de comprender cómo operan las estructuras escolares y sociales, así como los mecanismos de funcionamiento de cada uno de los formatos del poder,

es decir, diversas expresiones de naturaleza regenerativa y performativa. Bajo este concepto se aglutinan la injusticia, la opresión, la dominación, la indiferencia colectiva, la desigualdad estructural y micro-escolar, la violencia estructura y silenciada, etc. Todas ellas, interrelacionadas e interpenetradas profundamente. Así,

[...] las personas y los grupos colocados de manera diferente dentro de los sistemas de poder que se cruzan tienen diferentes puntos de vista sobre sus propias experiencias y las de los demás con complejas desigualdades sociales, típicamente avanzando en proyectos de conocimiento que reflejan sus ubicaciones sociales dentro de relaciones de poder (Hill Collins, 2015, p.13).

Finalmente, observo la coexistencia de una política de desigualdad acerca de cómo los investigadores y profesionales del campo utilizan el sintagma educación inclusiva, reflejando diferentes grados de énfasis en análisis específicos, ratificando una utilización funcional. Frente a esto, surge la necesidad de explorar, en qué medida, estas formas analíticas y de trabajo, contribuyen a clarificar los contornos teóricos del campo y develar sus supuestos heurísticos subyacentes. Coincidiendo con Hill Collins (2015, p.16), es altamente necesario situar la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, a través del concepto:

[...] [es] la construcción de articulación de Stuart Hall lo que puede resultar muy útil para examinar los patrones dinámicos de cómo los académicos usan la interseccionalidad como estrategia analítica. Hall plantea que una teoría de la articulación es “tanto una forma de entender cómo los elementos ideológicos, bajo ciertas condiciones, se unen en un discurso, y una forma de preguntar cómo se articulan o no, en determinadas coyunturas, a ciertas luchas políticas (Grossberg, 1996, p. 141–42).

La epistemología de la educación inclusiva es un esfuerzo por pensar y especificar de otra forma las relaciones educativas, sus pasiones y afectividades. Sensibilidad que choca con las formas de educacionismo teórico-metodológico legitimadas. También, es concebida como un esfuerzo teórico-político para pensar críticamente sobre ciertas condiciones que a menudo implican un compromiso activo con las convenciones analíticas y sus categorías, muchas de ellas, integradas en el lenguaje, sus formaciones metodológicas, relacionamientos, pasiones, etc.

La inclusión, a pesar de viajar por diversos espacios y discursos, va demostrando que su política de producción del conocimiento se en-

cuentra lejos de ser considerada un proyecto insurgente y transformador, pues en todos los casos, enfrenta el desafío de aclarar “la forma en que se reciben, historizan y se comprometen tales proyectos. Tanto las ideas en cuestión como las respuestas que generan las ideas insurgentes reflejan relaciones estructurales que están dinámicamente constituidas por las mismas fuerzas que están siendo interrogadas” (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 798).

### **¿Práctica de asimilación o de transformación?**

Si aceptamos que la educación inclusiva produce significados puestos en acción, entonces, surge el interrogante acerca del tipo de práctica que producen tales significados en las estructuras del sistema-mundo. Antes de avanzar en la argumentación, deseo efectuar una advertencia que actuará, creo, a modo de territorialización del análisis. La sección referida a la ‘práctica’ recupera los planteamientos procedentes de la filosofía de la praxis, ¿qué quiere decir esto?

Tal como expliqué en el capítulo: “Aproximaciones y descripciones generales del objeto de la educación inclusiva”, publicado, a través del Fondo Editorial CELEI, en el volumen 1 de la colección “Cuadernos de Educación Inclusiva”, me propuse contribuir a la diferenciación que los sistemas de razonamiento emplean para significar la función que produce en su trabajo intelectual. A tal efecto, diferencié entre el *corpus* de ideas y sistemas intelectuales que describían una práctica intelectual, política y pedagógica de asimilación, de aquellos que, impulsaban un mecanismo de cognición de orden transformador. Si estas breves líneas son leídas en términos superficiales es evidente que puede dar lugar a un mecanismo proyectivo que impone la figuración de algo dicotómico. Mi interés investigador consiste, en primer lugar, en ordenar el tipo de manifestaciones intelectuales que circulan en las estructuras académicas y que son empleadas con alta recursividad. En segundo lugar, develar qué visiones esconden estos planteamientos que, a su vez, actúan en términos de vectores que esculpen silenciosamente la realidad.

Las modalidades de teorización y los recursos argumentales más empleados a través de la figuración de lo inclusivo que nace por vía de la imposición e incluso, mutación del modelo epistémico y didáctico de lo especial, conducen a una praxis cognitiva que consolida un discurso y una teoría de ajuste, acomodación y aceptación a lo ya existente. A este tipo de estructuras intelectuales, las denomino, bajo un doble vínculo, teorías acríicas de la educación inclusiva, cuya heurística trabaja denunciando un conjunto de desigualdades sociales de orden estructurales

y microprácticas, representaciones culturales y sistemas argumentales que hablan a favor del Otro y de sus problemas, sin comprender su materialidad y su funcionamiento. Sea dicho de paso, las teorías acríicas de la educación inclusiva son el resultado de enunciaciones que proliferan de una matriz de representación sociopolítica propia de la zona del ser, es decir, elaboraciones que hablan en nombre de la experiencia intersubjetiva y material del subalterno, visibilizando sus problemas sin resolverlos. La matriz intelectual de lo acríico establece una complicidad con diversos proyectos de conocimiento destinados a reproducción de la desigualdad mediante sistemas de razonamiento significados como críticamente justos. Son modalidades políticamente neutras, incapaces de problematizar el *statu quo*.

La insistencia de las teorías acríicas de la educación inclusiva se inscribe en cómo hacer este proceso, más que preguntarse acerca de lo ésta hace en el mundo contemporáneo. Por consiguiente, la gran intelectualidad que circula en diversos medios y publicaciones impone una modalidad de teorización acríica que recurre al *ideal de diversidad* entendido en términos de asimilación. El carácter afirmativo de las soluciones trabaja sin alterar el sistema o el conjunto de estructuras que articulan una amplia diversidad de formas de injusticias. El aspecto más sintomático de esta dimensión consiste en trabajar e intervenir pasivamente en las mismas estructuras –dinámicas– que agudizan diversas expresiones de (micro)dominación y (micro)opresión. A este singular proceso, denomino *inclusión a lo mismo*, efecto propio de las teorías acríicas de la educación inclusiva, cuyo núcleo epistemológico que las nutre reside en el significativo del liberalismo. Es sobre este punto, que la mayor parte de las propuestas educativas sobre inclusión en el nivel terciario puntualizan. En tal caso, las soluciones afirmativas son sinónimo de reforma, pues trabajan en y desde la interioridad del sistema, luchando para cambiarlo desde dentro. Sus sistemas de razonamientos legitiman y colaboran con las diversas formas de esencialismos-individualismos, ambos imbricados en el centro crítico de la denominada inclusión liberal. El alcance de las propuestas albergadas bajo el significativo de lo afirmativo establece alianzas imperceptibles con la desigualdad, imponiendo un signo pasivo de ingenuidad que colabora con el *statu quo*.

Las teorías críticas de la educación inclusiva asumen un carácter transformador, esto es, agudizan la fuerza de su significativo el que tiene por función alterar el orden de las estructuras constitutivas del sistema-mundo y actualizar –no en un sentido presentista, sino en un doble impulso de creatividad– todos y cada uno de los territorios que

componen el ensamblaje denominado Ciencias de la Educación. Las soluciones transformadoras ofrecen respuestas creativas e intensamente alterativas del orden social, cultural y político dominante, cuyas intenciones trabajan a favor de la transformación de las estructuras que componen el sistema subyacente que generan diversas formas de injusticias caracterizadas por apelar a la subversión de las estructuras y matrices de participación que componen las diversas espacialidades de la educación superior. Su interés reside en la creación de otros espacios, libres de toda forma de opresión y dominación. Esta última, se convierte en una poderosa y audaz estrategia de imaginación epistémico-política. Sus sistemas de razonamientos configuran lo que he denominado (Ocampo, 2019), proyecto de conocimiento en resistencia, un singular umbral que no sólo produce nuevos conocimientos, sino complejos ángulos de visión. Son poderosas formas de deconstrucción, que poseen la capacidad de “cambiar el sentido que *cada cual* tiene de la pertenencia, de la filiación y de sí mismo” (Fraser, 1995, p.18). Las soluciones transformativas se inscriben en la lógica de sentido proporcionada por la ontología materialista propuesta por Braidotti (2009). Las prácticas de transformación van un paso más allá del debate entre individualismo y comunidad, en cuanto a supuestos ontológicos, debates políticos, acciones culturales y arquitecturas educativas. Esta visión ha de proponerse superar los modos de “comparación, diferenciación, jerarquización, homogeneización y exclusión” (Young, 2002, p.213) que a través de la estructura de conocimiento falsificada de lo inclusivo materializada por vía de cadenas de herencias epistémicas que recurren de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, tienden a este tipo de pensamiento normo-céntrico.

La diagramatura reflexiva que se expone a continuación adopta la siguiente operación: propondré algunas preguntas-clave y tras ello, ofreceré una respuesta de orden no-programática con el objeto de explorar la singularidad que las prácticas letradas, los circuitos de la cultura escrita y las modalidades de alfabetización y educación lectora asumen en las coordenadas críticas y acríticas de lo inclusivo. En este punto, observo un aspecto relevante a destacar, si el objetivo de análisis es comprender las configuraciones del ejercicio de la lectura a través de la fuerza heurística del calificativo inclusiva y del sintagma educación inclusiva, creo necesario referir a los dispositivos semióticos que de esta se desprenden, los que trazan y delimitan el tipo de intervención y trabajo cultural.

¿De qué manera estos argumentos inciden en el ejercicio del derecho a la lectura y en la cristalización de prácticas letradas? Hasta aquí, he

focalizado mi interés en dos dimensiones de análisis. La primera de ellas se inscribe en la comprensión de las redundancias significativas que cooptan la esencia singularizante de cada ser y sus modos de existencia en imágenes que trabajan a partir de diferencias universales de cada ser. La segunda se propone explorar los medios de configuración y elaboración de las imágenes y signos que definen las figuraciones ontológicas de lo inclusivo desde una perspectiva de desterritorialización de sus significantes que delimitan su presencia y medios de interpretación y reconocimiento en la interioridad de las diversas estructuras de participación del sistema-mundo. Ambas preocupaciones comparten el argumento de que “la territorialización de las significaciones trabaja a partir de una máquina capaz de poner en juego tanto contenidos estereotipados como tipos de acentos, de entonación, de timbre, de ritmo, etc. Una voz está siempre vinculada a un rostro, aun cuando dicho rostro no está manifestado” (Guattari, 2013, p.235). La rostricidad opera, entonces, como una unidad dinámica compuesta por diversas capas de componentes semióticos.

La extraña política de educación inclusiva legitimada y aceptada por casi todos los Estados del mundo emerge ratificando y legitimando el fallo fundacional y genealógico que he descrito (Ocampo, 2018) a través de la travestización e imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para fundamentar los territorios inexistentes de lo inclusivo. Esta operación heurística de orden restrictivo trabaja mediante cadenas de herencias, lo que en mi trabajo epistemológico sobre educación inclusiva significo bajo la técnica de aplicacionismo epistémico y de partícula agregativa. Consolidar una operación heurística de carácter bidireccional que emerja desde lo especial –que es un objeto específico dentro del campo de fenómenos de lo inclusivo– hacia lo inclusivo constituye una heurística que impone una construcción ciega y marginadora de un gran campo de problemas que la fuerza alterativa de este último calificativo se propone efectuar. Ciertamente, otro problema analítico que observo de este fallo genealógico consiste en la consolidación de fuerzas semióticas de sujeción del ser y de sus múltiples modos de existencia que construyen políticas ontológicas vacías materializadas en una gran matriz de permanentes binarismos, espacialidad “donde todos los objetos deben ser situados en relación con mi totalidad personalógica, todos los modos de subjetivación con relación a mi consciencia como reificación ideal, como tangente imposible de esta política de tratamiento por el vacío, de vaciado de todos los contenidos” (Guattari, 2013, p.236). En esta operación, observo un mecanismo de cierre ontológico sobre los procesos de singularización del ser en su infinitud, lo que se traduce en el regreso

sistemático e irrestricto a ciertos contenidos estabilizados por vía de significaciones dominantes.

Finalmente, la lucha por la inclusión entendida como revolución cultural alterativa de las estructuras compositivas del sistema mundo, construye un espacio fuera-de-serie, una unidad relacional coherente con la multiplicidad de singularidades que integran el campo de las interacciones socio-políticas y socio-culturales en las que la fuerza de la educación interviene. Esto supone atender cuidadosamente a las representaciones culturales enmarcadas en dispositivos semiológicos corporificados que actúan como imagen que se graban en el corazón de la experiencia de biografización.

### **Performatividades: justicia social, derecho a la lectura e inclusión**

Si nuestro objetivo es analizar el conjunto de interrelaciones entre justicia social, derecho a la lectura e inclusión, debemos asumir su carácter sintagmático que forja una espacialidad compuesta de múltiples vínculos, lo que en el próximo apartado denomino, inspirado en Bal (2018) y-cidad. Sin embargo, comparto la insistencia de Young (2002) quien para analizar la injusticia en sus diversos planos lo hace en términos de opresión y dominación, dos categorías que residen en lo más profundo del campo epistemológico de la educación inclusiva. ¿Por qué pensar en términos estructurales el sentido de lo inclusivo? La naturaleza del calificativo surge de la imbricación multiaxial de lo estructural y lo micropráctico, convirtiéndose en un poderoso lazo de rearticulación entre ambas fuerzas. La sección del lazo referida a lo estructural posibilita un entendimiento que nos lleva a comprender cómo los problemas que las personas experimentan son el resultado de acciones intencionadas de múltiples colectivos con ejercicio de poder. El desafío es aprehender acerca del funcionamiento u organización de la dominación y la opresión en la acción cultural, por lo que así, nos enfrentamos a una tarea relacional, un fenómeno producido y reproducido por muchas personas –muchas de estas personas sostiene Young (2002) se encuentran fuera de matrices que posibilitan el ejercicio de su poder. No obstante, nos obliga a pensar en la micropraxis, es decir, el conjunto de interacciones cotidianas, espacio de encuentro entre iguales que posibilita relaciones asimétricas, reproduciendo la dinámica de las relaciones de poder–, posibilitando comprender que hay reglas y políticas formalmente neutras que ignoran las diferencias de un grupo, las que a menudo perpetúan las desventajas de aquellas personas cuya diferencia se define como desviado, pero al centrarse en la diferencia se corre el riesgo de recrear el estigma con que se ha cargado la diferencia en el pasado (Young, 2002).

Cuando afirmé por primera vez en 2017 que la naturaleza del poder es performativa y regenerativa, describí sin leer a Foucault (1973) como algo que circula en términos de una cadena, que ratifica una orgánica que opera en red, posibilitando comprender cómo las estructuras de alfabetización y sus modalidades de fomento se encuentran “estrictamente definidas por la dominación y la opresión” (Young, 2002, p.60). De acuerdo con esto, es posible definir las prácticas letradas y la lectura como procesos dinámicos de interacción entre diversos grupos culturales, formaciones sociales específicas, coordinadas de alteridad, matrices de participación, etc.

La lectura concebida como política del disenso y función semiótica de carácter heterodoxa impuesta por la inclusión, subvierte las formas de ordenación y clasificación de sujetos y objetos a través del pensamiento de lo idéntico. Evita la proliferación de sistemas intelectuales que conduzcan a la imposición de una concepción y de una praxis ciega de justicia (Santos, 2009), centrada exclusivamente en la lógica de los ‘todos colectivos’ –énfasis analítico en el paradigma de la distribución<sup>5</sup>– y de procesos que aboguen y garanticen por la imposición de una estrategia articulada sobre la metáfora de ‘inclusión a lo mismo’. El umbral ‘lectura e inclusión’ –y-cidad– comparte la preocupación referida a la creación de una estructura analítica y una praxis de subversión y transformación del mundo. En sí mismas, son un dispositivo de performatividad e intimidad crítica. Al mismo tiempo, se convierten en estrategias de intervención, actuación y configuración de lo social. La dimensión política de la lectura que ofrece un marco de interpretación para concebir a los lectores como sujetos políticos –categorías históricamente construidas–, es el resultado de un proyecto de acción y de singulares relaciones espacio-temporales. A través de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva se supera la concepción de sujeto sometido a condiciones de modelización y/o producción de la subjetividad, debido, en parte, a construir un nuevo sistema de subjetividad que desconfigura toda forma y tecnología de normatividad, afectando a los modos tradicionales de cristalización de las identidades políticas de los ciudadanos.

Si bien el estudio de la subjetividad posee diversos planos y aristas entrelazadas, éstos, en cierta medida, son el resultado de complejas articulaciones inscriptas en la matriz cultural y del poder que busca establecer nuevos vínculos con lo político y la política. En su investigación desempeña un papel crucial la imaginación y la creatividad político-epistémica. La lectura y sus prácticas acontecen en un escenario regulado por un ‘exterior-constitutivo’, un lugar, una espacialidad y unidad relacio-

nal que no se cierra, se encuentra en permanente movimiento, apertura, giro y redoblamiento. En efecto, dicha comprensión “exige una aproximación crítica, tanto a los contenidos subjetivos, como a los dispositivos de poder que buscan imponer un modo determinado de producción de sociedad y de sujetos” (Martínez y Cubides, 2012, p.178). La lectura y las condiciones de aseguramiento de su derecho, cristalizan una determinada práctica de participación política cuya incidencia en la subjetividad es el resultado de un determinado orden sociopolítico y fomenta una forma específica de recuperación del lazo social. Cada una de “estas formas subjetivas constituidas políticamente se entraman permanentemente con otras subjetividades, por lo que los sentidos acerca de la política se elaboran en forma colectiva, aunque nos acerquemos a ellos a partir de un sujeto (particular) que siente, que habla, que hace” (Bonvillani, 2012, p.193).

La emancipación a través de la política de la diferencia aplicada a la comprensión del derecho a la lectura en clave relacional ofrece una comprensión situada de la categoría de ‘inclusión’ en tanto expresión de la historia de la consciencia y praxis crítica de los movimientos emancipatorios que inscriben su actividad en el pluralismo cultural y ciudadano y cuya racionalidad, a juicio de Young (2002), contribuye a eliminar las diferencias asociadas a determinados grupos sociales y culturales mediante un patrón de regulación interpretativa fundado en la ausencia de reciprocidad, legitimando una opción analítica que entiende las diferencias como algo negativo –problema ontológico de los grupos sociales–. La transitividad que impone el signo del pluralismo asume un cambio ligado a la comprensión de la igualdad, la justicia y la equidad en el marco de las diferencias, instala nuevas formas de respeto y convivencia con el objeto de evitar la proliferación de opciones políticas y éticas de carácter compensatorio y asimilacionista significadas como parte de una política de diferencia e inclusión. Una política de inclusión y diferencia centrada en la asimilación, la acomodación y la incorporación a lo mismo –metáfora: ‘inclusión a lo mismo’– trabaja para negar y encubrir la multiplicidad de desventajas, opresiones y dominaciones que tienen lugar en la configuración de las prácticas letradas. En efecto, dicho sistema interpretativo opera en términos de un dispositivo de regeneración sistemática y performativa que contribuye a la reproducción del paternalismo, la exclusión y políticas arbitrarias de equidad y justicia social y educativa, trazando particulares circunstancias para cada colectividad. Estas cegueras hacia la comprensión política, relacional, multinivel y multidimensional de la diferencia colocan a diversos colectivos en situación de desventaja, o

bien, ofrecen respuestas de compensación, fundamentalmente, articuladas mediante dispositivos de asimilación a lo que genera condiciones de freno al autodesarrollo. Es necesario aprender a comprender las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad –las que a su vez, son constitutivas y regulativas del sistema educativo en su conjunto–.

La lectura como condición de dominio político acontece en singulares espacios de relación, ejecuta un corpus de actos democráticos, crea condiciones para que sus lectores-ciudadanos elaboren juicios acerca la equidad, la inclusión, la creación de otros formatos de vidas, la justicia, la creación de condiciones más democráticas, etc., libera los silenciamientos de la agencia, “lugares donde, en cambio, las sentencias de la justicia y los actos de controversia democrática, aun en silencio, en la forma de pensamiento y deliberación, no sólo son permitidos sino potenciados activamente. El arte puede crear estos espacios ausentes” (Bal, 2017, p.91). Trabaja para desbordar una multiplicidad de categorías que sustentan los dispositivos de producción del deseo, procesos de subjetivación, del lenguaje y de las identidades, construye nuevas geometrías capaces de albergar una de las principales propiedades ontológicas de la inclusión: *la multiplicidad de singularidades*. Al participar de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga, la inclusión se convierte en un método de producción autoconsciente de resistencia; “revela un diseño mediante el cual los actores sociales pueden trazar los puntos a través de que pueden encontrarse diferentes ideologías opositoras, a pesar de sus diferentes trayectorias” (Sandoval, 2001, p.20).

### **Conclusiones. Lecturas de lo abyecto: una propuesta de categorías**

Las conclusiones de este artículo actúan en términos de contexto, de una cartografía del presente, intensamente inestable, dinámica e inacabada, se proponen examinar los dispositivos estratégico-analíticos que fomentan el acto acontecimental de refundación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Esta es una cuadratura que bordea el orden de lo no existente, trabaja en la cuestión del llegar a ser, en la cristalización de un amplio grupo de aportes, es un esquema en el que las formas metodológicas heredadas no encuentran espacios de diálogo; construye un punto de fuga, un cambio en la lógica de sentido, una zona transposicional de complejas modalidades heurísticas que invierten el orden de las cosas –no en el sentido lineal, sino, en una deformación radial y 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 en este artículo 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 un 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 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, acciones que entrañan 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 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 colación esto, debido a la violencia del signo de lo canónico en cuanto estructura no potencia las ideas.

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que la sección de ésta 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 violentado 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 desconexión epistemológica de la matriz de alfabetización occidentalocéntrica.

La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto –punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva– con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto, es sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toda vivir, especialmente, por las articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de alfabetización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales que sostienen las configuraciones de este trabajo, tales como, a) prácticas letradas de lo abyecto, b) objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustentan los letramientos occidentales –que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación–. Todos ellos, sustentados en la ausencia de algo, en la castración de las formas de alfabetización, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condi-

ciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel (2018) y 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” (de 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. También 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 debe 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 y debe evitar 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,

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

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

Cabe señalar que, la analítica inclusión/exclusión es, en cierta medida, infértil, debido al dinamismo de sus estructuras participativas y el carácter multi-escalar de cada una de estas. Así, por lo menos, lo ha demostrado la corriente interseccional. En superación, propongo una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional que recoge buena parte del enfoque antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad de 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 este trabajo.

Interesa en esta oportunidad superar los análisis entrecomillados que abducen y reducen arbitrariamente la función de la exclusión en ma-

teria de derecho a la lectura. Disfruto examinando profundamente las articulaciones de toda forma de opresión y dominación a través del ejercicio consciente y libre del derecho a la lectura en colectivos a travésados 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 significado 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, los que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como opresión estructural y relacional que condiciona 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 que operan sobre las problemáticas de la lectura

y los modos de existencia de la cultura escrita en contextos significados como subalternos y vulnerables. Enfrentamos así, un problema mucho más complejo que atañe a una de mis primeras pasiones intelectuales, el estudio de las condiciones de producción del conocimiento en materia de alfabetismos.

### Notas

- ..\_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@celei.cl.
- ..\_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 Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).
- ..\_3 Visión modernista del poder.
- ..\_4 Fuerza analítica de carácter horizontal y lateral.
- ..\_5 Principal crítica esbozada por Young (2002).

### Bibliografía

- BAL, M. (2018). Y-cidad, los múltiples sentidos de "y". *Versants*, Vol.3, Núm. 65, 187-209.
- BONVILLANI, A. (2012). "Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes", en: Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (pp.191-203). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BURMAN, E. (2017). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in the Sociology of Education*, 28, (3), 1-23. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>
- BRAIDOTTI, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- CHO, S., CRENSHAW, K. & MCCALL, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785-810.
- DUSSEL, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- FANON, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- FOUCAULT, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- FRASER, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia

- en la era «postsocialista». Recuperado 25 de agosto de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831908>
- GROSSBERG, L. (1996). "On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall", en: *Critical Dialogues in Cultural Studies*, ed. D Morley, K-H Chen. (pp. 131–50). New York: Routledge.
- GUATTARI, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- GROSFUGUEL, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado el 07 de julio de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFUGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- HILL COLLINS, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- KRISTEVA, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- MARTÍNEZ, M.C., CUBIDE, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos", en: Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (pp.169-190). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- OCAMPO, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- 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.
- SANTOS, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores/CLACSO.
- SANDOVAL, CH. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- YOUNG, I. M. (2002). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia: Pre-Textos.