

En Emilia Cristina González Machado, Natalia Duque Cardona y Ernesto Israel Santillán Anguiano, *Los estudios interculturales Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya-Yala*. California (México): UABC/UdeA.

# Teoría anticolonial de la lectura.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2021). *Teoría anticolonial de la lectura*. En Emilia Cristina González Machado, Natalia Duque Cardona y Ernesto Israel Santillán Anguiano *Los estudios interculturales Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya-Yala*. California (México): UABC/UdeA.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/79>

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



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>.



## Teoría anticolonial de la lectura



Aldo Ocampo González<sup>1</sup>

### INTRODUCCIÓN. LO ANTICOLONIAL: EVENTO HISTÓRICO, CRÍTICA ANALÍTICA Y PRÁCTICA POLÍTICA

El anticolonialismo es un fenómeno histórico, una categoría analítica y crítica y una praxis política intensamente contingente. Asimismo, es un fenómeno significativo en la configuración de la historia política del mundo contemporáneo. Con frecuencia es una noción y un tópico de análisis recurrente en diversas disciplinas académicas y proyectos de conocimiento en resistencia, al trabajar en la excedencia de discursos y geografías heurísticas se resiste a una política de ubicuidad fácil en las estructuras académicas. Debido a esta complejidad, disfruto más definiendo lo anticolonial como una metáfora —explicación elaborada por diversas colectividades y empleada con diversos fines— y una forma específica de verdad que trabaja sobre una constelación de problemas, no en marcos disciplinarios

<sup>1</sup> Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).



normativos. Coincidiendo con Lee, el anticolonialismo “en la mayoría de los casos, ha servido principalmente como un dispositivo retórico genérico para describir lo que está en contra del colonialismo” (2018, p. s/r.).

Uno de los objetivos más claros que persigue el movimiento anticolonial consiste en destruir el dominio colonial y sus efectos en las diversas capas de funcionamiento de la acción cultural y pedagógica. El ensamblaje de una teoría anticolonial de la lectura persigue “esforzarse por crear un hombre nuevo que se niegue a replicar las injusticias europeas con caras nuevas y, en cambio, visualice protocolos éticos, políticos y estéticos alternativos para un mundo más igualitario” (Lee, 2018, p. s/r.). Para Hart, “el anticolonialismo implica la recuperación del conocimiento tradicional como una estrategia que se resiste a la sustitución de los modos y saberes indígenas por los modos y saberes occidentales, procesos endémicos en el colonialismo” (2002, p. 6).

Inspirado en Hart (2002), Carlson insiste en que al emplear

el término y concepto de “anticolonialismo” no puede haber ningún error, que comunica la realidad y la presencia actual de las estructuras y prácticas del colonialismo (de los colonos). Él señala que términos como poscolonialismo o incluso descolonización facilitan la capacidad de los académicos para posicionar el colonialismo como algo del pasado, como en “el colonialismo ha terminado y ahora podemos descolonizar”. También considera que



el anticolonialismo tiene sus raíces en formas de conocer e interpretar las experiencias de los pueblos colonizados en sus propios términos, y “evocar entendimientos intelectuales no forzados a través de lentes eurocéntricos” (2016, p. 5).

Las prácticas letradas, al ser concebidas como una tecnología de reproducción colonial, se convierten en un proceso de mediación cultural de sujeción hegemónica. Las modalidades de alfabetización son prácticas generales de aseguramiento del colonialismo, a través del derecho a la lectura fomenta un sistema de “reevaluación de los tropos de investigación lo que es vital para los lugares en disputa en los que nos encontramos. Además de una reconceptualización del método que también requiere un replanteamiento de la investigación de la subjetividad como algo atravesada” (Huante-Tzintzun, 2016, p. 6).

Pensar la teoría de la lectura en clave anticolonial sugiere asumir unos compromisos que trascienden la movilización epistémica de saberes, inscribiendo su campo de acción en un sistema de movilización política de reinención del mundo conocido. Es una propuesta teórica que busca construirse y desarrollarse por fuera del contexto de definición efectuado por los colonizadores, busca derrotar el componente institucional estructural y relacional del poder imbricado en determinadas estructuras de producción lecto-escritural.



## EL LUGAR DE LO ANTICOLONIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA

Una de las tareas críticas que enfrenta la educación lectora al dialogar con la inclusión y la justicia social es la creación de un dispositivo para dismantelar las articulaciones del poder colonial y su remanente en la experiencia cultural del mundo actual, específicamente, identificando sus incidencias en la configuración de los circuitos de alfabetización y de las prácticas letradas concebidas como espacios de (des)localización del poder colonial y su supremacía en las agendas de investigación y prácticas educativas. Una advertencia antes de avanzar: el poder colonizador está lejos de ser monolítico, más bien opera en la intimidad de una estructura heterogénea que atraviesa todos los planos del desarrollo humano.

Si asumimos que la lectura y la escritura son tecnologías y dispositivos de asimilación y apropiación de la cultura colonizadora que constituyen herencias políticas y pedagógicas que reproducen el colonialismo de los colonos a través de la enseñanza de la literatura y del aseguramiento del derecho a la lectura, una teoría anticolonial de la lectura produce mecanismos de resistencia y subversión de los letramientos legitimados y convertidos en singulares prácticas culturales a través de “métodos igualitarios, participativos y comunitarios. La investigación anticolonial prioriza la participación y el igualitarismo” (Carlson, 2016, p. 7) fomentando la construcción de una nueva ma-



triz de alfabetización. Un aspecto crucial en esta construcción teórica asume el trabajo alfabetizador como el resultado de un engranaje de responsabilidad relacional y epistémica, que se traduce en un sistema de responsabilidad de los pueblos con sus memorias y devenires encarnados. Una teoría anticolonial de la lectura es un compromiso directo con los lenguajes específicos de cada contexto, que al día de hoy son inespecíficos en la intimidad de la experiencia educativa.

Mayoritariamente, lo que tenemos son sistemas educativos y prácticas de alfabetización, convertidas en singulares dispositivos de intermediación que establecen imperceptibles mecanismos de continuidad de los poderes imperiales a través de la acción cultural. Tales articulaciones fueron materializadas a través de un sistema supremacista que legitimó con fuerza la presencia de “las lenguas coloniales sobre las locales; escribir sobre la oralidad y la cultura lingüística sobre las culturas inscriptivas de otros tipos (danza, artes gráficas, que a menudo se había denominado “cultura popular”)” (Mambrol, 2017, p. s/r.). La investigación anticolonial valora la reciprocidad, entiende que el acceso y participación en todos los niveles de la cultura letrada es una construcción colectiva, no hegemónica, ni mucho menos impuesta. Se caracteriza por promover la autodeterminación de los usuarios.

Los sistemas educativos de Latinoamérica, a pesar de erigirse sobre planteamientos democráticos, demuestran un fuerte arraigo a la matriz colonialista que estructura las demandas edu-



cativas y aquello que se considera legítimo en la escena mundial. De este modo, las prácticas letradas vigentes son una extensión regenerativa del colonialismo y del eurocentrismo, traducida como prácticas incapaces de liberar la acción cultural y pedagógica de marcos de valores y modelos colonialistas de mediación cultural. A pesar del proceso emancipatorio no ha existido una transformación del poder cultural, lo cual es clave y continúa operando con gran fuerza en las prácticas de alfabetización. Observo una trama de mutaciones de sujeción que escapan a la articulación de los modelos coloniales clásicos.

El problema es que las dominaciones culturales de las ex colonias no desaparecieron jamás. En efecto, “los procesos de descolonización que han abogado por el retorno al uso de la lengua indígena han involucrado tanto un programa social para democratizar la cultura como un programa de recuperación y reevaluación cultural” (Mambrol, 2017, p. s/r.). Es importante asumir que las prácticas de alfabetización producidas en el marco de la colonialidad cognitiva han conservado su *statu quo*, permaneciendo intactas en su compromiso con prácticas culturales dominantes. Este es uno de los puntos críticos que examinaré a lo largo del trabajo, al igual que los fundamentos ideológicos de la descononización y sus consecuencias en la transformación del saber letrado.

Los puntos de análisis antes mencionados “han sido establecidos como realidades para el conocimiento, los que son siempre múltiples y diversos, y están implicados tanto en los órdenes





coloniales y europeos del conocimiento como en los locales” (Mambrol, 2017, p. s/r). ¿Cómo teorizar adecuadamente cada uno de estos nudos críticos? La especificidad de estos problemas es, a juicio de Gikandi, “tanto un síntoma de los problemas que surgen cuando se evoca la narrativa de la descolonización en una era poscolonial transformada como un comentario sobre la problemática de una narrativa nacional tardía” (1992, p. 379), devenida en un ejercicio dedicado a “explorar el impacto de su ubicación social en la investigación y participar de una reflexividad crítica con respecto a las formas en que actúa y se reproduce colonialismo” (Carlson, 2016, p. 8).

La descolonización es un complejo proceso que no se consigue fácilmente con la independencia, es la construcción de una matriz desconocida para construir el mundo. Si trasladamos esta afirmación a nuestro objeto de análisis, se observa la continuidad de un aparataje social y cultural colonizador que regula las prácticas de alfabetización y el acceso al código letrado —formas de control político-cultural—, convirtiéndose en un objetivo de trabajo dedicado a examinar cómo las sociedades actuales se apoderan —inconscientemente— de aspectos centrales legados por la cultura imperial, especialmente el lenguaje, la escritura, la lectura, las prácticas de alfabetización y la estructuración de los currículos escolares.

La teoría poscolonial alcanza su fertilidad al explicar cómo determinados aspectos de la cultura dominada, al utilizar herramientas de la cultura dominante, puede resistir al control





ideológico cultural de esta. Tal sistema de usurpación será concebido en varios dominios culturales: el lenguaje y sus formas discursivas dominantes se apropian expresando experiencias diferentes acerca del mundo y de la construcción de los signos de cada comunidad de práctica, y con ello logran “expresar experiencias culturales muy diferentes e interpolar estas experiencias en los modos dominantes de representación para llegar a la audiencia más amplia posible” (Mambrol, 2017, p. s/r.). Es el lenguaje el que posee la capacidad de soportar el peso de otra experiencia agudizando la comprensión de otros contextos emotivos desconocidos, en sí, una práctica de resistencia. ¿Cómo construir un texto, una práctica discursiva y un sistema textual de carácter anticolonial? La apropiación del lenguaje y de los circuitos alfabéticos del imperialismo fomentan la intervención en las estructuras culturales y discursivas dominantes, lo que no siempre deviene en la desestabilización del mundo y de los entendimientos en los que cada sujeto ha sido incorporado, ni mucho menos asegura un cambio en las coordenadas de constitución de las percepciones del mundo y de la consciencia.

Los entendimientos proporcionados por la matriz de alfabetización colonial extendida en los sistemas educativos contribuyen a demostrar que los sistemas de conciencia individual producidos en la interioridad de tales premisas han privilegiado una relación con lo *otro* en tanto problema ontoepistémico reducido a la afirmación cartesiana: *pienso, luego existo*. Mien-



tras que el interés de una praxis descolonizadora será cómo acceder a la producción de otras mentes y otros elementos de circulación que los definen en términos de un contexto político, cultural y lingüístico, preferentemente. Una práctica letrada anticolonial surgirá desde el núcleo *problémico* de la *extopía* —propiedad de un problema material y discursivo—. La identidad lingüística forjada por el lenguaje colonial es un fenómeno inseparable de la producción de los otros sujetos colonizados devenidos en un sistema de otredad.

Una de las tareas críticas que enfrenta la educación lectora en clave anticolonial consiste en superar los sistemas de oposición binarista —herencia hegeliana— para definirse a sí misma, acción cognitivo-política que funda la matriz de esencialismos-individualismos. En este sistema, las identidades se conciben a partir de un patrón de diferenciación que se construye a sí mismo frente a *otro*. En esta singular modalidad de relacionar las diferencias, lo signado como *otro*, según Bhabha (1994), pierde su poder de significar y crear su propio discurso de oposición y transformación del mundo.

Este argumento es crucial para entender cómo las articulaciones pedagógicas y didácticas de las prácticas letradas responden a los intereses de un sujeto soberano que, desde su nacimiento, coloca en riesgo a *otro* constitutivo a la semejanza de su imagen. En él, se observa cómo se consolida un yo cultural ajeno a la inscripción semiótico-fenoménica de cada usuario, obligándolo a conectar con la gramática, la textuali-



dad, las prácticas discursivas y el lenguaje del colonizador, lo cual deviene en un sistema de *edipización* alfabetizadora.

Los sistemas de alfabetización dispuestos en las estructuras académicas y escolares son, en su mayoría, efecto de la metáfora de mundialización, materializada en la institucionalización de una estructura soberana. En este sentido, la producción de prácticas letradas coincide con la postura de Spivak acerca de la acción para recrear “el mundo ya inscrito o significativo del sujeto nativo, convirtiéndolo así en ‘Otro’, y que este acto ocurre en todos los niveles de la sociedad” (1993, p. s/r.). Es, en este proceso, que el usuario de las Américas se ha percibido a sí mismo como *otro*. El problema que observo es que ni el discurso de las diferencias, ni el de la justicia ni el de la inclusión, han logrado resistirse y escapar al posicionamiento esencialista, concepción en la que el sujeto marginado siempre se define a través de su diferencia respecto de las élites. Por tanto, nos enfrentamos a una identidad que no es legítima en la exterioridad de este canon; una identidad que es definida en función de la hegemonía y su trama semiótico-fenomenica.

¿Cómo irrumpir las lógicas de alfabetización heredadas por el colonialismo?, ¿cómo se piensa esta acción en relación con las prácticas letradas? Los lectores son en sí mismos archivos anticoloniales que se encuentran cargados de recuerdos. Para bell hooks (2019), la teoría posee un enorme potencial de sanación y curación, posibilita la creación de nuevas respuestas a problemas que atraviesan al sujeto en su trayectoria y *biografiza-*



*ción*. Mayoritariamente, la teoría opera en desconexión con la práctica. La teoría siempre se encuentra al servicio de un acto que opera a través de un doble vínculo, esto, por comprensión de lo que cada sujeto vive y de lo que acontece en la singularidad de su contexto de acción, fomentando el develamiento de esos aspectos enigmáticos de la propia materialidad del ser.

Bajo ningún punto de vista se convierte en un fetiche o en una política de figuración intelectual que únicamente nos sirve para circular apaciblemente en las estructuras académicas vaciadas y viciadas de contenido. En muchas ocasiones, el compromiso con la teoría deviene en una singularizante forma de producción de uno mismo. La teoría no es otra cosa que la elaboración de respuestas complejas y entendimientos audaces sobre el campo de problematización que uno habita y en el que interactúa cotidianamente. La teoría es siempre una forma de producción de sentidos a lo que uno vive. La teoría es una singular forma de escritura y de producción de sí. Tal como sugiere Hall (2010), la teoría comprende las tensiones del mundo, configura una singular praxis política, no es un fin de sí misma. La producción teórica de la educación inclusiva trabaja a favor de un contextualismo epistémico singularizante, a pesar de que este fenómeno se configure en la exterioridad del trabajo teórico, forma un espacio analítico propio.

El contextualismo epistemológico al que aludo devela un complejo entramado de articulaciones que imponen una operatoria relacional y un espacio de intensos intereses heurísti-



cos, políticos y éticos. La naturaleza de su teorización trabaja en contra del totalitarismo epistemológico caracterizado por la imposición de un conjunto de verdades sobre otras, razón por la cual la construcción del conocimiento de la educación inclusiva opera bajo la metáfora propuesta por Hall (2010), de *sin garantías*, una operación que no se cierra fácilmente, ni tampoco acepta cualquier cosa. Es algo que opera en la articulación, afectando un singular contexto y del que emerge un corpus de contingencias desconocidas.

La inclusión no es solo un campo de producción de nuevos ángulos de visión, sino también una poderosa forma de establecer relaciones que inaugura, a su vez, un singular posicionamiento impulsado por la transformación de ambas fuerzas. Prefiero concebir la capacidad que habita en el tropo político denominado *inclusión* en tanto sistema de relación-transformación. Es un complejo proceso de pensar el mundo con todos los agentes que involucra la construcción del saber; se resiste a —y por ello se desbordan— sus mecanismos de disciplina-riedad. Su propósito consiste en crear algo completamente diferente y desconocido.

La teorización que propongo sobre educación inclusiva es un intento por repensar mediante complejas transposiciones heurísticas, éticas y políticas las formas convencionales de enunciación y praxis de la teoría educativa contemporánea. La teoría de la educación inclusiva puede actuar, en oportunidades, como un lugar de sanación para muchos colectivos



atravesados por el significante de la subalternidad y sus representaciones imbricadas con el conjunto de individualismos-esencialismos imperceptibles incrustados en su política intelectual. Se propone dar respuestas a interrogantes que no han sido abordadas de forma refinada, o bien, no debidamente abordadas por sus comunidades de adherencia.

El sentido de la sanación lo empleo en términos de una acción de autorrecuperación devenida en la cristalización de un sistema de liberación colectiva que no solo impone un signo de redefinición de la acción política, sino más bien un sistema de imbricación entre teoría y praxis que opera por reciprocidad. En efecto, tal como agrega bell hooks, “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función sólo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin” (2019, p. 12). La teoría de la educación inclusiva analiza cautelosamente un conjunto de formas sutiles y singulares de pensar la realidad y sus insistencias críticas desafiando

en gran medida, a la academia la que permanece fundada en prácticas y tradiciones epistemológicas [...] que reflejan y reinscriben la Ilustración, el colonialismo, la modernidad y, en particular, el liberalismo. [...] Incluso en los espacios académicos que se consideran más abiertos para “cambiar el paradigma”, las personas a menudo no están dispuestas a examinar sus propios lugares. Tampoco están dispuestos a reconocer ni su privilegio ni su participación en las





estructuras académicas y los diversos procesos coloniales de la sociedad en general [...]. Rara vez logran examinarse a sí mismos o a las estructuras, discursos, prácticas y supuestos que operan en la academia (Carlson, 2016, p. 8).

#### ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA ANTICOLONIAL DE LA LECTURA

Pensar acerca de una teoría anticolonial de la lectura sugiere una advertencia preliminar: es algo que se construye a través de formas íntimas de teorización, de la confluencia y el diálogo entre diversos campos críticos y la creación de espacios abiertos. Es un espacio interesado en la presencia de los demás, se convierte en un dispositivo de intermediación que no solo interroga las formas de relación a través de sus trayectorias biográficas con las experiencias de racismo y la vida institucional y cultural legadas por el colonialismo y el imperialismo. Una teoría anticolonial de la lectura surge “a través de cómo pensamos sobre el mundo y al tratar de practicar el cuidado mutuo, hacia los pensadores que leemos y hacia los eventos históricos de los que hablamos” (Salem, 2020, p. s/r).

Una teoría anticolonial de la lectura es una imagen de pensamiento, un pensamiento político en acto y una praxis de resistencia que opera en proximidad a la metodología de consciencia oposicional (Sandoval, 2001), interesada en desplegar múltiples formas de oposición al colonialismo cultural





y su impacto en las instituciones de difusión de la cultura; enfatizando en la necesidad de rechazar el poder colonial y restaurar el control local; materializa un cuadro revolucionario para desestabilizar la matriz de letramientos con objeto de interrumpir “el poder de los modos filiativos de representación cultural para una hegemonía más fuerte y completa de la cultura colonial” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 13). Lo que los sistemas educativos han esbozado en la comprensión del mundo contemporáneo ha sido un sistema de apropiación de aspectos centrales de la cultura alfabética colonial e imperial que, a su vez, constituyen aspectos de regulación de una política cognitiva del mundo. La apropiación, en tanto categoría analítica central en la teoría poscolonial, encuentra su fertilidad en el estudio de

las formas en que la cultura dominada o colonizada puede utilizar las herramientas del discurso dominante para resistir su control político o cultural. La apropiación puede describir actos de usurpación en diversas culturas y dominios, pero los más potentes son los dominios del lenguaje y la textualidad. En estas áreas, el lenguaje dominante y sus formas discursivas son más relevantes que el texto de origen apropiado para expresar experiencias culturales muy diferentes, y para interpolar estas experiencias en los modos de representación dominantes para llegar a la audiencia más amplia posible (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, pp. 15-16).



Una teoría anticolonial de la lectura encuentra un punto de anclaje en la performatividad de la consciencia de sus usuarios, es decir, en la capacidad para realizar una acción previa toma de consciencia: refiere a la posibilidad de los sujetos para comprometerse y resistir ante el poder imperial de producción cultural. La agencia cobra un papel relevante en la consolidación del compromiso político de la transformación de la matriz que sustenta los diversos sistemas de letramientos *occidentalocéntricos*, al desestabilizar el discurso colonial, concebido como un “complejo de signos y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social dentro de las relaciones coloniales” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 37). El sistema de alfabetización vigente funda su actividad en la intimidad de un conjunto de sistemas de conocimientos regulados por actos de colonización, agudizando un conflicto de consciencia, materializado a través de reglas de inclusión/exclusión mediante las que se expresa la superioridad de determinados códigos lingüísticos y prácticas discursivas.

Una teoría anticolonial de la lectura fortalece su comprensión a través de la noción de *lectura contrapuntal* o *contrapuntos de lectura* (Said, 1993). La aplicación de esta conceptualización fomenta un análisis detallado acerca de las fuerzas de implicación que posee el imperialismo en la articulación de la cultura y de las prácticas letradas y en los procesos de alfabetización. Se interesa por indagar en la red de implicaciones coloniales que residen en la matriz de producción de los sistemas lingüísticos



y letramientos de diversos agentes culturales. Como operatoria analítica y política sugiere iniciar la tarea relejendo de manera contrapuntual los diversos ejes de análisis y procesos históricos-relacionales que afectan a las trayectorias biográficas de múltiples colectividades. La lectura contrapuntual se convierte en un contradiscurso y, por consiguiente, en un dispositivo contraepistemológico destinado a examinar los medios de producción de los discursos establecidos y las operaciones de los signos lingüísticos en términos de controladores naturalizados. El análisis de contrapunto es concebido como

el complejo formas en que los desafíos a un discurso dominante o establecido (específicamente los del centro imperial) podrían montarse desde la periferia, siempre reconociendo la poderosa “capacidad de absorción” de los discursos imperiales y neoimperiales. Como práctica dentro del poscolonialismo, el contradiscurso se ha teorizado menos en términos de procesos históricos y movimientos literarios que a través de desafíos planteados a textos particulares y, por tanto, a las ideologías imperiales inculcadas, estabilizado y mantenido específicamente a través de textos empleados en sistemas educativos colonialistas (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 50).

Los ensamblajes dominantes de la alfabetización legada a través del proceso decolonizador develan un efecto de esencialización que establece categorías definitorias para todos sus



usuarios, imponiendo que determinados sujetos comparten rasgos de un aparataje cultural esencial, entre ellos, los letramientos. La matriz de letramientos se organiza en torno a la función del *cogito ergo sum* cartesiano e impone al ser humano una forma dominante de entender, la que a través del lenguaje, la escritura, el habla y sus sistemas de pensamiento ha sido interiorizada a nivel cognitivo y cultural por diversas colectividades, ejerciendo con ello un control hegemónico sobre los modos de acceder a la cultura escrita.

Una teoría anticolonial sugiere la creación de herramientas teórico-políticas que reconocen cómo el conocimiento puesto a disposición se construye sobre trayectorias políticas colonizadoras y liberales. Rescatar el aporte de teóricos y activistas anticoloniales enriquece enormemente los conocimientos teóricos y las luchas políticas del presente. Un aspecto fértil consistiría en demostrar cómo los conocimientos utilizados para justificar la colonización han generado mucho más allá que desigualdades y racismos, se han convertido en tecnologías de regulación político-epistémica que inventan diversas categorías para justificar su tarea. La tarea consiste en releer a los pueblos y a las prácticas de pensamiento de las comunidades de prácticas. Lo anticolonial no constituye un proyecto político terminado, es propiedad de una acción neomaterialista que encuentra su sustrato únicamente en la acción del devenir, toma cuidado de no reducir sus argumentos a contextos espaciales y temporales. Lo an-



ticolonial es un proyecto de reconstrucción de la humanidad en su conjunto, un compromiso afirmativo con el presente.

Lo *anticolonial* se convierte en una concepción contrateórica del presente, discute acerca de las formas teóricas que estructuran el mundo conocido a través de la experiencia de los colonizados. Persigue la politización de la lectura del presente, cuyo reclamo trasciende los efectos directos del mensaje colonizador; trabaja a favor de la creación de una “práctica, para reclamar y reclamar nuestra comprensión de la identidad” (Simmons & Sefa, 2012, p. 67) acorde a las tensiones del tiempo que nos atraviesa, un presente suspendido cuyos signos habitan en la opacidad. Esta concepción teórica ligada a la enseñanza de la alfabetización trabaja para promover, en parte, “la recuperación de las poderosas nociones del pasado, particularmente, sobre la comprensión marginada de sus identidades” (Simmons & Sefa, 2012, p. 67) producidas en la intimidad de la acción cultural. La sección anticolonial en la reconfiguración de la teoría de la enseñanza de la lectura, a juicio de Simmons y Sefa, trae “consigo una crítica radical del dominante, como el colonial opresor cuyas payasadas y prácticas opresivas al continuar escribiendo las vidas de los subordinados y colonizados incluso cuando resistimos tal dominio” (2012, p. 68). Lo anticolonial es siempre sinónimo de revolución cultural, posee una capacidad negativa y edificadora, cuya dialéctica se mueve entre la capacidad de transformar y producir lo desconocido; brinda a sujetos atravesados por



el significante de la subalternidad la capacidad para producir sus propios futuros pedagógicos y culturales, y promueve un diálogo afirmativo a partir de las identidades de cada uno de los sujetos implicados. El problema es que la matriz de alfabetización y producción de letramientos ha quedado intacta, permitiendo diversos tipos de intervenciones que agudizan el control y la regulación del otro.

Uno de los objetivos de esta empresa consiste en reconfigurar el proceso alfabetizador y sus prácticas letradas como un espacio anticolonial, una instancia en la que sean recuperadas las “posibilidades de una narrativa contrateórica o concepción del presente en formas que hacen sentido teórico del mundo cotidiano de la colonizados, racializados, oprimidos e indígenas” (Simmons & Sefa, 2012, p. 69). Lo anticolonial es un sistema de resistencia a los efectos del colonialismo cognitivo presente en las prácticas de alfabetización. Simmons y Sefa efectúan una advertencia significativa: “lo ‘colonial’ todavía existe y al no incluir lo anticolonial en el momento neocolonial actual es muy problemático y limitante al intelectual discursivo prácticas que buscan la liberación y la descolonización” (2012, p. 70). Entonces, ¿cómo dar cabida a un análisis anticolonial en materia de literacidad y lectura? Un primer paso consistirá en destruir los topos históricos específicos legados por el colonialismo, a fin de consolidar un marco discursivo de carácter multiposicional atento a la conjugación de múltiples sistemas de opresión cuyo discurso persigue “la intención de hablar con experiencias par-





ticulares de opresión y resistencia” (Simmons & Sefa, 2012, p. 72). Lo anticolonial es una forma de conocer, un dispositivo de acción, participación e intervención en la realidad y una forma de comprender los ejes de configuración del yo a través del proceso de alfabetización y en interacción con diversos niveles de complejidad de sus letramientos. Es, también, “aquello que des-reifica los espacios socioculturales coloniales a medida que surgen dentro de la escuela y la educación y a través de las innumerables instituciones hegemónicas de la sociedad” (Simmons & Sefa, 2012, p. 72).

El desafío es ¿cómo pensar y dialogar las prácticas letradas en clave anticolonial? Para alcanzar tal propósito, es necesario comprender las articulaciones de las fuerzas materiales del yo y los sistemas de interseccionalidades diferenciadas que producen determinados obstáculos complejos en la experiencia de inmersión en el mundo letrado. Una de las tareas que enfrenta la lucha anticolonial, consiste en subvertir los marcos de valores que erigen la actividad cultural de la lectura en colectivos atravesados por la exclusión y la opresión, las cuales generan mecanismos de producción del conocimiento y de la gramática escolar, trazan itinerarios sobre la configuración de la subjetividad política de las comunidades de prácticas, etcétera. Cada una de estas dimensiones comparten el propósito de descentrar las imposiciones lecto-escriturales, las prácticas discursivas y los mecanismos de textualización, las que reconocen cómo las formas de





replanteamiento de la noción de “colonial” ayuda a traer una comprensión ampliada de las relaciones coloniales y opresiones, moviendo y cambiando el enfoque de conocimiento sobre las variadas formas de imperialismo, o del control estatal/cultural de los recursos (incluidos los sujetos) a otros directos e indirectos mecanismos y procesos (por ejemplo, tecnologías, educación, conocimiento e ideologías). El pensamiento es que el colonialismo leído como imposición y dominación nunca terminó con el retorno de la soberanía política a pueblos colonizados o estados nacionales. De hecho hoy el colonialismo y los proyectos de recolonización manifiestan ellos mismos en formas variadas (por ejemplo, dentro de diferentes contextos (por ejemplo, escuelas) en cuanto a las diferentes formas (Simmons & Sefa, 2012, p. 74).

Una de las preocupaciones que asume la teoría anticolonial de la lectura consiste en escudriñar analítica y metodológicamente la experiencia de dominación social a través de la inmersión en las bases de la cultura letrada, más específicamente, cómo a través de la experiencia letrada determinados marcos de valores subalternizan la participación y la agencia cultural de determinadas colectividades. Analiza, además, las configuraciones del poder —de carácter performativa y regenerativa— a través de determinados paquetes lectores o listas de libros de textos que conforman el repertorio de acceso e inmersión cultural de los usuarios. En este punto, organiza su campo de lucha contra la



colonialidad del poder (Quijano, 2020), es decir, aquel ejercicio que se extiende más allá del poder colonial y su permeabilidad en las estructuras de participación escolar y cultural y de la experiencia de los subordinados. La colonialidad del poder entra en sintonía con la falta de responsabilidad social y ética de los sistemas educativos, cuya respuesta errónea asume que “la educación inclusiva debe basarse en cuestiones de financiación, prejuicios e intersección de raza, clase social y minusvalía” (Slee, 2012, p. 180), no para luchar contra el fracaso y la exclusión del estudiantado. La colonialidad del poder también reafirma su presencia a través de una silenciosa política de representación de sujetos en la que “los estudiantes afirman su agencia forjando identidades que son más aceptables que las que asume la escuela para mantener el control” (Slee, 2012, p. 181).

Poner en diálogo la lectura “con el marco anticolonial significa involucrando conceptos tales como colonialismo, opresión, encuentro colonial, descolonización, poder, agencia y resistencia, así como, reivindicar la autenticidad de los voz y agencia intelectual de los pueblos” (Simmons & Sefa, 2012, p. 75). La teoría anticolonial de la lectura asume la creación de una epistemología *de y para* los oprimidos, se propone comprender cómo los sistemas de alfabetización y de escolarización han legitimado mecanismos de recolonización en el ejercicio del derecho a la lectura fomentando diversas clases de opresiones, muchas de ellas, desconocidas. Para superar cada una de estas tensiones es necesario construir una gramática, un régimen corpo-político y



un sistema de alfabetización de la resistencia. A este propósito, en otros trabajos lo he denominado “alfabetización micropolítica” (Ocampo, López-Andrada, Guerrero & Pincheira, 2020).

Otro aspecto significativo en la construcción de la teoría anticolonial de la lectura, consiste en analizar cómo el yo es producido a través de los códigos coloniales que delimitan la experiencia letrada, se interesa por comprender las coordenadas de opresión a las que son arrastrados e inmersos como parte de un proceso natural que la sociedad predispone para que estos sean partícipes. Múltiples colectividades son arrastradas a estas coordenadas, las que responden a un diseño societal mayor de funcionamiento, que define

la forma en que conocimiento articulado a través de la escolarización y la educación viene a difundirse dentro de los espacios de clase convencionales y presenta en sí mismo como todo incluido, y que abarca de heterogeneidad. Ubicamos el aula convencional como un aparato disciplinario de venta libre y resistente formas de conocer (Foucault, 1995; 1980; Popkewtiz, 1997), formas alternativas de conocimiento que históricamente han sido inmanentes a la voz “Otridad”, y como siendo producido a partir de las geografías variables de modernidad. La limitación de los planes de estudio escolares y la forma en que la escolarización y la educación hablar problemáticamente de las experiencias de diferentes pueblos son de suma importancia para la lucha anticolonial educación (Simmons & Sefa, 2012, p. 74).



Mapear la producción de saberes y tácticas de resistencia y producción de las subjetividades en colectivos atravesados o capturados por el significante de la opresión constituye una opción significativa para irrumpir en las lógicas de funcionamiento de la experiencia alfabetizadora en el marco de los circuitos de acceso y funcionamiento a la cultura letrada. La teoría anticolonial de la lectura construye un espacio heterotópico (Ocampo, 2016) y un sistema de heterotopías pedagógicas; propone una analítica centrada en los sistemas de opresiones estructuradas a lo largo de líneas de diferencia —problema ontológico de los grupos sociales (Ocampo, 2019)—. La concepción teórica que esbozo se opone al popurrí liberal que justifica la presencia de prácticas de cosmopolitismo por absorción y asimilación de poblaciones en riesgo o signadas como oprimidas. Esta tónica es la habitual en las políticas de inclusión e interculturalidad en el marco de la supuesta justicia social y educativa, contribuyendo a agudizar la cosificación y reduccionismo de “identidades e historias esencialistas al excluir otros cuerpos en las luchas por la justicia social y el cambio” (Simmons & Sefa, 2012, p. 74).

¿Cómo interrumpir los modos dominantes de alfabetización? Una dimensión interesante puede encontrarse en la noción de *ambivalencia* desarrollada por los estudios poscoloniales. Este proceso se caracteriza por la confluencia y mutación de diversas clases de sentimientos, pasiones intelectuales e intereses materializados en una compleja forma de atracción



y repulsión que oscila entre las fuerzas colonizadoras y emancipadoras de la acción cultural y educativa, cuya acción “sugiere que la complicidad y la resistencia existe en una relación fluctuante dentro del sujeto colonial” (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 10), permitiendo observar cómo el discurso colonial e imperial vigente se relaciona con el sujeto devaluado. Para Bhabha (1994), la ambivalencia perturba la relación dialéctica colonizador-colonizado, convirtiéndose en un aspecto no deseado para el colonizador, al quebrantar el efecto de reproducción de supuestos, hábitos y valores, que a través de un efecto mimético imita al colonizador. En efecto,

la ambivalencia describe esta relación fluctuante entre mimetismo y burla, una ambivalencia que es fundamentalmente inquietante para el dominio colonial. En esto respecto, no necesariamente quita poder al sujeto colonial; sino que puede verse como ambivalente o “de dos poderes”. Esta ambivalencia (la atracción y repulsión simultáneas) es para producir una profunda perturbación de la autoridad del discurso colonial (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2007, p. 10).

Si bien Ashcroft, Griffiths y Tiffin sostienen que “el discurso colonial se ve obligado a ser ambivalente porque en realidad nunca quiere que los sujetos coloniales sean réplicas exactas de colonizadores, esto sería demasiado amenazante” (2007, p. 11), entonces, ¿qué es lo que hace que tales cadenas hereditarias tengan vigencia en la configuración de la matriz





de alfabetización impuesta en los sistemas educativos? Lo que tenemos es la vigencia activadora de una matriz alfabetizadora de carácter monolítica.

¿Cuál es la utilidad de esta teoría en una época de poscolonización y su impacto para las estructuras de escolarización? Un aspecto crucial reside en el desarrollo de un nuevo lenguaje para abordar problemas entre las culturas y las fuerzas globales que participan y delimitan los procesos de alfabetización. Para ello, es necesario explicar los flujos multidireccionales de la red de intercambios globales que participan de este proceso. Es una teoría que surge del agenciamiento de diversos enfoques metodológicos, proyectos políticos, compromisos éticos, instrumentos conceptuales, proyectos de conocimiento en resistencia, etcétera: cada una de estas singularidades epistemológicas proporcionan una estructura de poder y estrategias para enfrentar un campo de análisis más amplio sobre las prácticas de producción cultural, las que junto con el lenguaje ofrecen herramientas de transformación política y de liberación.

La elaboración de una teoría anticolonial orquestará su trama heurística a través de la excedencia disciplinaria, pero no reducirá su campo de análisis a la mera incorporación de autores y perspectivas de análisis no-occidentales, concebir la descolonización en esta dirección es francamente reducir su potencial heurístico-político. Un elemento clave en la creación de una teoría anticolonial de la lectura reside en



la escucha colectiva, es algo que pone en conversación todas las experiencias de los sujetos, pues, el ensamblaje de sus tópicos de análisis surge de temas en común que atraviesan la experiencia subjetiva de los usuarios. En efecto, “rompe el supuesto binario entre teoría y experiencia, y anima a los estudiantes a teorizar lo que podrían parecer simplemente experiencias personales, así como a ver la vida cotidiana como teórica por derecho propio” (Salem, 2020, p. s/r). También puede ser concebida como una forma radical de imaginación del mundo, es una creación colectiva que conecta diversos problemas, pasiones y niveles de consciencias.

¿Cuál es la utilidad de una teoría anticolonial de la lectura? Un proyecto anticolonial es clave en la redefinición epistemológica de la educación inclusiva y en la emergencia de proyectos descolonizadores de la educación y de la educación lectora y literaria; es una forma de negar el dominio y la experiencia por completo y de cómo la teoría puede afectar el cambio político y práctico.

¿Por qué una consciencia de oposición para pensar la matriz de alfabetización? Para Sandoval (2001), la conciencia diferencial cristaliza un dispositivo de carácter teórico y metodológico, que trabaja a favor de la emergencia de un significativo otro acerca de la ideología, operando como un registro completamente diferente de la intervención sobre los procesos de lucha y micropolíticos; inaugura una nueva posición de sujeto, trasciende las demandas del





*establishment* ideológico. Para la teoría feminista, la conciencia diferencial constituye “un movimiento cinético que maniobra, transfigura poéticamente y orquesta a la vez que exige alienación, perversión y reforma tanto en espectadores como en practicantes. La conciencia diferencial es la expresión de la nueva posición del sujeto” (Sandoval, 2001, p. 33).

La inclusión como estrategia micropolítica —dispositivo de intervención en resistencia— enfrenta el desafío de convertirse en un movimiento de oposición sólido y profundamente subversivo ante una variedad de formas de precarización de la vida en el mundo contemporáneo. La inclusión es una expresión de la historia de la consciencia, es una tecnología de freno a la condición de subalternidad y subordinación del sujeto —aunque estos constituyan formas palimpsésticas en la interioridad de sus estructuras—, es una apuesta ontológica crítica de lo menor —política ontológica de la educación inclusiva—. Constituye un paradigma de consciencia diferencial, instala otro estilo de singularidad. Una interrogante necesaria a nivel epistemológico, críticamente, atiende al conjunto de elementos que la inscriben como un movimiento de liberación. En otras palabras, ¿qué hace que la educación inclusiva se convierta en un movimiento de liberación y no en una expresión del liberalismo? Tal como hoy aparece en muchos discursos políticos, y académicos del *mainstream*. 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).

A través del método de conciencia oposicional es posible articular una visión superadora de los clásicos sistemas de razonamientos reduccionistas que impone el binarismo, en su reemplazo propongo la opción del *pensamiento relacional*, articulando de forma multinivel una variedad de dimensiones productoras de desigualdades estructurales múltiples y representaciones culturales que imponen un significativo entrecomillado sobre la potencia humana, la producción del deseo y la subjetividad. Aleja su potencial analítico de la insistencia que organiza su actividad del binarismo incluido/excluido, entiende que es un proceso complejo y dinámico, en permanente movimiento y transformación de sus ejes de producción. En el enfoque categorial su racionalidad coopta la condición de sujeto —lo ontológico— y ciudadano —lo político—, restringiendo el evento de posibilidades a un conjunto de actos discursivo-ideológicos institucionalizados por una determinada gramática, haciéndole poseedor de esta a determinados sujetos. Mientras que el aparato reconocitivo impulsado por el enfoque relacional procura un análisis



acerca de los patrones de movimiento de las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas, así como el tipo de dispositivos que en ella producen poblaciones excedentes o en riesgo. Concibe dichas operaciones como sistemas entrelazados entre sí —cruces poliangulares—.

En esta perspectiva, se restituye la condición de ciudadano en potencia, atendiendo a un conjunto de obstáculos de carácter complejo que afectan las trayectorias sociales, escolares y biográficas de los ciudadanos, quienes se interrogan la visión entrecomillada de baja intensidad de su ciudadanía mediante la pregunta: ¿acaso no soy un ciudadano? Se interesa por comprender la experiencia situada de la diferencia y sus modalidades de construcción de consciencia, reflejando una nueva categoría de inclusión y de conceptos que permiten reconfigurar la experiencia de exclusión, opresión y dominación —acciones performativas y regenerativas—. Las operaciones del enfoque relacional conducen a la producción de nuevas categorías sobre las dinámicas multidimensionales de incluido/excluido. Estas premisas constituyen las bases del *análisis inclusivo* (Ocampo, 2018).

El análisis inclusivo habita un terreno inexplorado, constituye una demarcación fronteriza, se opone a la concepción de lo común y de la unidad, entendida en términos de homogeneidad. Una de sus premisas fundacionales examina profundamente los ejes de constitución de diversos sistemas de opresión y dominación —frenos al autodesarrollo—; sin



ignorar las diferencias que existen entre diversos grupos atravesados por el significante de la indiferencia colectiva, del menosprecio y de la ausencia de reciprocidad social, se propone aumentar el grado de variabilidad de la consciencia y de la experiencia de la singularidad. La inclusión como problema teórico asume la tensión heurística que acepta nuevas formas de reconocimiento, consolidando una estética y una praxis que se devela a sí misma como un sistema en el que confluyen y se movilizan —bajo la lógica del universo-mosaico— un corpus de espacios imaginarios, cuya narrativa legitima otros espacios de conciencia, prácticas y experiencias culturales. El conjunto de ideas presentes en esta sección del trabajo describe lo que Ocampo (2018) denomina *conciencia de inclusión y justicia educativa*, de las que se desprende una poética de la educación inclusiva y la inclusión.

#### TEORÍA ANTICOLONIAL DE LA LECTURA, SUBALTERNIDAD Y ABYECCIÓN

En este apartado —que actúa en términos de contexto, así como 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-centada*— 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 fenoménico 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 determinadas colectividades que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos letrados instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de *lecturas de lo abyecto* no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de la fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser; esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión estructurados en coherencia con la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia.

El no-ser es su objeto de análisis y de lucha, es aquello que inaugura su campo de tensionalidad ontológica, corresponde a





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

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que, la sección de esta referida a las prácticas, es objeto de fabricación ideológica —de ahí mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de consciencia de oposición—. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de *otritificación*, 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 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: 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 sustenta los letramientos occidentales —que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación—. Todos ellos, basados 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 semiótica 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” (Santos, 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 contraespacio 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 constituyen una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (*moi*). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p. 15). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en el 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 son un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, son 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 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, etcétera, 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 debe reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar en la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas letradas, evita 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 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 (colo-



nialismo 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 de 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 Santos (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 multiescalar de cada una de estas. Por lo menos así lo ha demostrado la corriente interseccional. Para superar esto propongo una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional, que recoge buena parte del abordaje antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad entre la zona del ser y la zona del no-ser, intentando 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 son regulados 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 los mecanismos de apropiación cultural. Es este punto, el que se convirtió en un eje vertebrador de la primera versión del coloquio sobre prácticas letradas en clave interseccional y poscolonial.



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 como 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, de 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 lo que plantea Grosfoguel: “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” (2011, p. 5).

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





CONCLUSIONES. METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS ANTICOLONIALES  
PARA UN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN ONTO-POLÍTICO  
TRANSFORMATIVO

La interrogante rectora de esta sección consiste en explorar *estrategias-de-lo-posible* para irrumpir activamente en los métodos de investigación y en algunos de sus tropos comúnmente utilizados en la investigación educativa. ¿Cómo se forma la investigación y el conocimiento en la intimidad del poder colonial alfabetizador? Una teoría anticolonial de la lectura articula su campo de actividad al comprender las desigualdades estructurales y las diversas capas ideológicas dominantes en las instituciones culturales. Persigue el desafío de reescribir las tramas de alfabetización de los grupos marginados, una praxis que exige comprometerse con diversas clases de consciencias.

Las metodologías y prácticas anticoloniales en el contexto de la literacidad y del derecho a la lectura ofrecen la posibilidad de irrumpir y dislocar las formas de investigación lingüística, literaria y escritural legitimadas en el marco de la colonialidad del saber y del ser, a fin de consolidar un cambio descolonial relacional y éticamente responsable. Una analítica atenta a problemas de esta envergadura sostiene su campo de actividad a través de “análisis crítico de las relaciones de poder, desmantelamiento de estructuras sociales inequitativas y solidaridad con poblaciones que sufren pobreza, opresión y explotación” (Carlson, 2016, p. 2).





La lectura se convierte en un agente de liberación del colonialismo y la opresión, permitiendo que las propias formas de colonización asuman un movimiento hacia la restitución de la agencia de sus participantes capturados por el significante de la opresión. Es una forma de irrumpir en el colonialismo letrado y los múltiples mecanismos que operan en la subordinación cultural y alfabetizadora. Se encuentra interesada en develar el proceso de resistencia subalterna. Una orientación anticolonial del derecho a la lectura va más allá de la simple crítica a los títulos que conforman la lista de literatura recomendada en cada nivel escolar, se preocupa por examinar las articulaciones de la cultura letrada a través de sus marcos de valores, sistemas de construcción de justicia, el aseguramiento del derecho a la educación y la lectura en clave relacional, etcétera.

Una empresa investigativa y pedagógica en esta dirección efectúan un proceso de adecuación de metodologías a la acción situacional en la que estos se encuentran inmersos, esto es, “la adecuación situacional luego plantea las preguntas: ¿tiene una cosmovisión, historia y experiencias indígenas? ¿puede posicionar su proceso en una cosmovisión y marco?” (Carlson, 2016, p. 3). ¿Cómo articular un conocimiento claro y específico en materia de lectura y actividad alfabetizadora en clave anticolonial? Tal empresa incardina en una redefinición ontológica, epistemológica, de lenguajes, prácticas y estructuras de enseñanzas, a través de la



creación de opciones metodológicas para fomentar el efecto descolonizador del letramiento. En este punto, observo oportuno recurrir a las teorías de carácter antiopresivo, es decir, las

metodologías de raza crítica, feminista, antirracismo y acción participativa/activista, con su enfoque en las dinámicas de poder, hegemonía y jerarquías, y su énfasis en las relaciones entre lo personal y lo político, son instructivos para articular una metodología de investigación anticolonial. Utilizan métodos de investigación que buscan igualar el poder, abrazar la humildad, enfatizar la reflexividad crítica, prestar atención a la subjetividad y la emoción, promover la participación y la autodeterminación de los participantes de la investigación y las comunidades, entablar relaciones responsables, dar y compartir recíprocamente, comparten el control y la propiedad, y colaboran colaborativamente con las cambio (Carlson, 2016, p. 4).

¿Cómo avanzar en la coconstrucción de una metodología de investigación anticolonial para el aseguramiento de condiciones del derecho a la lectura? Un aspecto a cautelar consiste en lo que Carlson describe como “la homogeneización de la lucha contra la opresión (por ejemplo, anticapitalismo, antirracismo y feminismo) como anticolonialismo” (2016, p. 6), lo cual corre el riesgo de oscurecer el proceso de la



educación y transformación de las comunidades. Una teoría anticolonial de la lectura surge del conocimiento letrado de carácter situado de los sujetos colonizados, es una propuesta que comparte la subjetividad, la historia y la posicionalidad de sus usuarios.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2007). *Post-colonial studies. The key concepts*. Londres: Routledge.
- bell hooks. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Carlson, E. (2016). Anti-colonial methodologies and practices for settler colonial studies. *Settler Colonial Studies*, 1-23. Recuperado de <https://mra-mb.ca/wp-content/uploads/ElizCarlsonAnti-colonial-methodologies-and-practices-for-settler-colonial-studies1-copy.pdf>
- Dussel, E. (2018). *Anti-cartesian meditations and transmodernity*. Nueva York: Amrit Publishers.
- Gikandi, S. (1992). *Writing in limbo: modernism and caribbean literature*. Nueva York: Cornell University Press.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado de <http://www.boaventu->



radesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf

- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envió Editores.
- Hart, M. (2002). *Seeking Mino-pimatisiwin: an aboriginal approach to helping*. Nueva Escocia: Fernwood Publishing.
- Huante-Tzintzun, N. (2016). *The problematics of method: decolonial strategies in education and chicana/ latina testimonio/plática* (Tesis de doctorado). Acervo de The University of Utah, Utah. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/276263661.pdf>
- Kristeva, J. (1980). Le sujet en procés. En Autora, *Polylogue*. París: Editions du Seuil.
- Lee, J. (2018). Anti-colonialism: origins, practices, and historical legacies. Recuperado de <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780198713197.001.0001/oxfordhb-9780198713197-e-24>
- Mambrol, N. (2017). Literary theory and criticism. Recuperado de <https://literariness.org/2017/10/24/the-other-the-big-other-and-othering/>
- Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En Autor (comp.), *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (pp. 73-159). Santiago: Fon-



- do Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Ocampo, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo menor. En Autor (comp.), *Pedagogías queer* (pp. 11-24). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 42-88. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/814>
- Ocampo, A., López-Andrada, C., Guerrero, T. & Pincheira, L. (2020). Alfabetización crítica y micropolítica del profesorado en el contexto de la educación inclusiva: consciencia transformadora y justicia relacional. En J. Díez & J. R. Rodríguez (comps.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 378-385). Madrid: Octaedro.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Said, E. (1993). *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- Salem, S. (2020). Anticolonial contradictions. Recuperado de <https://london.ac.uk/institute-in-paris/events/theory-crisis-seminar-sara-salem-anticolonial-contradictions>
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.



- Simmons, M. & Safe, G. (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67-99.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Spivak, G. C. (1993). Scattered speculations on the question of culture studies. En Autor, *Outside in the teaching machine*. Nueva York: Routledge.

