

Claves para entender la relación entre educación inclusiva y bibliotecas: emergencia de otros signos.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2022). *Claves para entender la relación entre educación inclusiva y bibliotecas: emergencia de otros signos*. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 7 (2), 11-34.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/94>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/t0x>



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>.

Claves para entender la relación entre educación inclusiva y bibliotecas: emergencia de otros signos¹

Keys to understand the relationship between inclusive education and libraries: emergence of other signs

Aldo Ocampo González²

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)³, Chile
aldo.ocampo@celei.cl

Recepción: 05 de enero de 2022

Aceptación: 15 de febrero de 2022

Resumen

El objetivo de este trabajo asume el ejercicio de pensar la acción copulativa que designa la pregunta acerca de la relación entre 'educación inclusiva' y 'bibliotecas', sugiere un análisis exploratorio en torno aquello que habita entre ambos términos, es decir, qué cosas entran en contacto, qué nuevos puntos de análisis se inauguran, qué nuevos tipos de conexiones proliferan, etc. Tal operatoria asume un problema de orden catacrético. El método empujado fue el de revisión documental crítica. El nombre de la educación inclusiva es un inadapto, necesitamos (re) descubrir que habita en la intimidad de este, para evitar que su fuerza y campo de significantes sean arrancados de su significado propio. Lo que mayoritariamente cono-

ceamos como inclusión es un argumento que no logra denotar la inmensidad de su naturaleza. Esta es una revolución que no tiene modelo. El problema es que, la racionalidad que imputa el quehacer bibliotecario es heredera y rehén de la epistemología moderna que es consecuencia del colonialismo epistémico de la ciencia occidental, cuyo efecto ontologizador consiste en pre-fabricar una determinada representación de ciertos grupos que, coincidentemente, han sido construidos al margen de la historia. Efecto que articula un falso lugar en la formación de la consciencia de tales colectividades. Se concluye sosteniendo que, el estudio de la cultura escrita asume la necesidad de promover una racionalidad que suponga una nueva consciencia en el manejo de la lengua, a través

1 Intervención efectuada por invitación en el "Panel Nuevas miradas sobre la diversidad y la inclusión en las bibliotecas", en el marco del III Jornadas Iberoamericanas de Bibliotecas Escolares y Públicas: por la renovación de la agenda bibliotecaria en Iberoamérica, organizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) de UNESCO, el día 30 de junio de 2021.

2 Chileno. Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España.

3 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).

de recursos heterológicos. Es un impulso que se moviliza entre el desprendiendo de la forma marcada por la consciencia lecto-escritural de Occidente y la reproducción de un compromiso humanista clásico, y por otro, la ruptura de los engranajes que la modernidad imputó a la comprensión/regulación de la cultura escrita y el tipo de procesos de negación lingüística que de ella se desprenden.

Palabras clave: educación inclusiva; bibliotecas; trabajo cultural postcrítico; descolonialidad; subalternidad; empobrecimiento existencial.

Abstract

The objective of this work assumes the exercise of thinking about the copulative action that designates the question about the relationship between 'inclusive education' and 'libraries', suggests an exploratory analysis around what lives between both terms, that is, what things come into contact, what new points of analysis are inaugurated, what new types of connections proliferate, etc. Such an operation assumes a problem of catachretic order. The method used was critical documentary review. The name of inclusive education is a misfit, we need to (re)discover what lives in its intimacy, to prevent its strength and field of signifiers from being torn from its own meaning. What we mostly know as inclusion is an argument that fails to denote the immensity of its nature. This is a revolution that has no model. The problem is that the rationality imputed to the librarian's work is heir and hostage of modern epistemology that is a consequence of the epistemic colonialism of Western science, whose ontologizing effect consists of pre-fabricating a certain representation of certain groups that, coincidentally, have been built on the margins of history. Effect that articulates a false place

in the formation of the consciousness of such collectivities. It is concluded that the study of written culture assumes the need to promote a rationality that supposes a new awareness in the handling of the language, through heterological resources. It is an impulse that is mobilized between the detachment of the way marked by the reading-writing consciousness of the West and the reproduction of a classic humanist commitment, and on the other hand, the breaking of the gears that modernity attributed to the understanding/regulation of the written culture and the type of processes of linguistic denial that emerge from it.

Keywords: inclusive education; libraries; post-critical cultural work; decoloniality; subalternity; existential impoverishment.

Introducción: el problema del nombre de la educación inclusiva

Asumir el ejercicio de pensar la acción copulativa que designa la pregunta acerca de la relación entre 'educación inclusiva' y 'bibliotecas', sugiere un análisis exploratorio en torno aquello que habita entre ambos términos, es decir, qué cosas entran en contacto, qué nuevos puntos de análisis se inauguran, qué nuevos tipos de conexiones proliferan, etc. La tarea metodológica que exige tal relación, invita a interrogarnos acerca de los múltiples 'entres' que van apareciendo de forma multinivel. La entridad como operación analítico-metodológica nos enfrenta a un problema de orden catacrético, es decir, de base mutante, en el que entran en contacto diversas clases de elementos que tienen por función ensamblar un esquema de análisis que interroge cómo ambos términos se relacionan. Es un singular esquema de alteridad epistemológica. Asume la tarea de examinar qué aprende la educación inclusiva de

la bibliotecología y viceversa, también, cómo ambos términos aprenden mutuamente. Lo cierto es que, la exploración en la que se embarca este trabajo, asume que ambos términos se relacionan mediante un sistema de desnivel heurístico y metodológico, atravesando diversos sistemas de contaminaciones intelectuales, éticas, políticas y metodológicas. La acción copulativa que imputa la relación entre 'educación inclusiva' y 'bibliotecas' trabaja para visibilizar diversos puntos de apertura, imaginación y agitación de los sistemas de razonamientos instituidos por ambas secciones.

¿Por qué nos enfrentamos a un problema de orden catacrético al examinar aquello que habita entre ambos términos del sintagma? Una analítica de orden copulativa nos invita a explorar cómo utilizar crítica, ética y políticamente ambas secciones del análisis, a objeto de ofrecer una respuesta que supere los sistemas de razonamientos tradicionalmente aceptados. No es mi interés contribuir a la reproducción de aquellas imágenes/metáforas que contribuyen a esencializar la relación entre ambos términos a la simple producción de una estructura de asimilación inclusiva, intentando con ello, hacer que la máquina funcione con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina. El ejercicio no consiste en insertar el calificativo 'inclusivo' a la palabra bibliotecas y con ello generar un pseudo-sintagma que vuelve a establecer un compromiso con el régimen normo-céntrico y con la matriz de esencialismos-individualismos. El problema es más complejo que la inserción arbitraria de la forma adjetival. Lo espinoso de la operación reside en la extensión de un compromiso ontológico restrictivo que sitúa como parte del universo comprensivo de lo inclusivo a ciertas diversidades restringiendo su potencia subjetiva y política. Nos enfrentamos aquí a la división subjetivo-polí-

tica-relacional-existencial del 'ellos' y del 'nosotros'. La educación inclusiva es un poderoso proyecto político para pensar el presente.

La inclusión en la que estoy interesado crea desconocidas modalidades de relacionamientos sociales y afectivos –y de producción del conocimiento–, trabaja para responder a los múltiples modos de existencias –múltiples singularidades, 'yo' diversificados o pluri-individualidades– que habitan las estructuras sociales y educativas. El trabajo cultural para la inclusión no se reduce a prácticas de acomodación erigidas sobre la concepción de diversidad como índice de asimilación, pues, en ella, una de las principales propiedades de lo humano queda secuestrada y subyugada a la ideología de la normalidad produciendo un efecto viso-político devenido en la comprensión de la diversidad como parte de expresiones existenciales que escapan a la normalidad. Este fracaso cognitivo legitima el problema ontológico de los grupos sociales, concepción en el que la diferencia ligada a la identidad o adscripción a un determinado grupo social produce un doble efecto de diferenciación y diferencialismo. Cuando entendemos la diversidad como ideal de asimilación producimos respuestas culturales y socioeducativas que tienen como función reproducir y asimilar parte de la cultura hegemónica en un acto de esperanza y en un sistema de acción crítico-transformadora.

La inclusión que más conocemos y practicamos incurre en la reproducción del problema ontológico de los grupos sociales, promoviendo acciones que corren de forma paralela con las desigualdades y la epistemología colonial, produce diversas clases de estrategias de asimilación y compensación sin destruir o intervenir estratégico-situacionalmente sobre los ejes de articulación de diversas clases de mecanis-

mos de marginación, opresión, dominación, segregación, violencias en plural, discriminación silenciada, etc. No se trata de promover un discurso liberal de carácter humanista, la concepción ética de la educación inclusiva no puede ser entendida desde adentro del humanismo liberal.

La educación inclusiva tiene como misión desvincularse de este tipo de racionalidad – la que según Ocampo (2021), actúa mediante un efecto que puede ser significado como engañoso-engañado¹, es algo que actúa sin referencias objetivas sobre la verdadera razón de lo inclusivo– la que es significada como un argumento crítico-innovador, pero, que establece diversas clases de alianzas silenciosas con la desigualdad. Es el ejercicio de perseguir una “crítica persistente de lo que uno no puede no querer” (Spivak, 1996, p.142).

Pensar la biblioteca en clave de inclusión es adentrarse en un desafío imaginativo, es, la producción de otro tipo de hábitos mentales, es el ejercicio de interpelar los engranajes instituidos desde adentro del quehacer bibliotecológico. Es darle la vuelta a su campo de racionalidad y a sus reglas de inteligibilidad. La tarea es leer uno sobre el rostro del otro. De este modo, se construye una cuadrícula epistemológica otra. Nos enfrentamos a la tarea crítica de examinar los límites del conocimiento bibliotecológico a la luz de un movimiento de profunda alteración de los aparatos cognitivo-políticos del mundo conocido. Es, en ello, donde reside la fuerza de lo inclusivo, no en la asimilación de grupos que habitan los márgenes de la sociedad y en reparación de ello, producir un llamamiento vacío de la diversidad –como pulsa la imaginación sociopolítica neoliberal–.

La acción crítica de esta actividad consiste en examinar los límites del conocimiento bibliotecológico, empresa que puede tornarse dogmática en la medida que promueve un entendimiento general que descuida sus detalles empíricos. El problema es que al encontrarse edipizado el objeto de lo inclusivo se ha asumido un compromiso con una morfología heurístico-política que no se conoce en su inmensidad, ni mucho menos su relación como parte de un modelo adecuado para la justicia social. Pero, ¿quién es el sujeto ético de esta?

Retornemos a la interrogante que asume un problema de orden catacrético al explicar aquello que habita entre los términos ‘educación inclusiva’ y ‘bibliotecas’. Cuando entendemos la inclusión como educación especial la condenamos a repetir su mismo fallo. Esta no es una mutación más avanzada de lo especial, ni mucho su ascendiente directo. La montura del modelo epistémico y didáctico de educación especial para hablar, significar y luchar por la educación inclusiva, es un error. La inclusión no busca que lo especial hable por ella, sino que, pueda darle algo a ese nombre, es decir, encontrar su índice de singularidad –su identidad científica o voz-consciencia epistemológica–. Nos enfrentamos aquí a un problema de orden nominalista, una tensionalidad metodológica. La pregunta por las condiciones nominalistas de la educación inclusiva no es otra cosa que la creación de una red de inteligibilidad que permite reconocer su función en lo social. El problema es que la semiótica de lo inclusivo nos conduce a usos visuales y significados erróneos acerca de su función. Por lo que, sería plausible, sostener que, las imágenes con las que asociamos el campo de sentidos del movimiento no poseen plena consciencia sobre estas. Expresa una obstrucción en su red de inteligibilidad. El nombre educación inclusi-

¹ Alude a la cristalización de una racionalidad que se encuentra engañada sobre sí misma, sancionando diversas formas de engaño en su aproximación a su naturaleza y red objetual.

va² hoy, está cargado de viejas denominaciones. Es hasta beneficioso que exista un efecto de ocultamiento y una promesa en la configuración del propio nombre. Esto no sucede cuando atendemos a los significantes directos que son desprendidos de su mensaje de propaganda. El problema nominal de lo inclusivo da cuenta de una elipsis, de algo que no se presenta. La inclusión no puede ser objetivada como un género exclusivamente educativo. La pregunta por el propio nombre trae consigo “ese elemento *excedente* del sentido que aparentemente totaliza la función patronímica” (Sacbé, 2014, s.p.).

Una operación crítica destinada a destrabar las imbricaciones entre los sintagmas ‘educación inclusiva’ y ‘educación especial’, exige de un análisis paleonímico, esto es, la capacidad de promover otro nombre, es decir, introducir otro campo de significantes –aquí lo ‘otro’ es empleado en términos de alteridad epistémica–, evitando con ello, la simple injercción y/o transferencia de sentidos, imágenes y usos políticos y onto-epistemológicos que conducen a una relación parasitaria –situación a la que me he referido incansablemente en diversos trabajos acerca de la injercción del calificativo ‘inclusivo’ subyugado a las regulaciones de la pragmática proporcionada por lo ‘especial’–. Debemos entender que, confundir la educación especial como inclusiva es uno de sus principales fracasos cognitivos o errores persistentes en la producción de su conocimiento. Necesitamos aprender a sabotear afirmativamente las regulaciones del sentido tradicional/oficial con el que vinculamos su campo de sentidos. De este modo,

[...] No se trata simplemente de “juegos del lenguaje” donde se adoptan ciertas palabras y se reserva o exclusiviza su uso a contextos arbitrarios determinados en cada caso por los hablantes,

sino de pugnar por un uso radicalmente *político* de los nombres, es decir, un uso que considere un espacio atravesado en todas partes por la alteridad, signado por “el peso de lo otro, [aquel] que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle”. [11] Como aquel fantasma del padre de Hamlet, que irrumpe y se aleja hablando en otra lengua (*Adieu, adieu*), reiterando su presencia espectral en la memoria (*remember me*); un vivo-muerto (ni vivo-ni muerto) que sólo llega a ser inteligible como *acontecimiento*, como aquello que *sobreviene* “por la fuerza que pone la alteridad en deshacer los entuertos de la dominación y hace espacio a una [oportunidad de] invención”, [12] a la posibilidad de la justicia, a la memoria. Los nombres son acontecimientos de escritura: escribimos los nombres para seguir teniendo presente su dimensión *espectral*, recordar esa condición *excedente* que los lleva al límite, que los asedia y les comunica *incondicionalmente* con ese otro irreductible que (se) aparece (Sacbé, 2014, s.p.).

La educación inclusiva es un complejo heurístico estratégico, es un campo de fenómenos que se encuentra atravesada por una multiplicidad de las relaciones de fuerza que pueden ser (de) codificadas. Este territorio de análisis no puede permitirse el lujo de ignorar las implicaciones empíricas que residen en la determinación de su nombre. Examinemos a continuación, algunas de las tensiones decoloniales que atraviesan el desarrollo de la ciencia bibliotecológica y de las instituciones culturales y de producción de la memoria denominadas ‘bibliotecas’. En efecto, esta estrategia analítica sugiere considerar que, “lo que hay que señalar aquí es que la relación entre los dos sentidos nunca es bien definida. Uno sangra en el otro en todo momento. La relación es ciertamente no la que existe entre lo potencial y lo real” (Spivak, 1996, p.145). El nombre de la educación inclusiva es un inadaptado, necesitamos (re)descubrir que habita en la intimidad de este, para evitar que su fuerza y campo de significantes sean arran-

2 Aquí, convendría recuperar la pregunta acerca de lo que entendemos por ‘inclusión’ en la expresión ‘educación inclusiva’.

cados de su significado propio. Lo que mayoritariamente conocemos como inclusión es un argumento que no logra denotar la inmensidad de su naturaleza. Esta es una revolución que no tiene modelo.

Tensiones descoloniales para pensar el trabajo bibliotecario

Las bibliotecas son, en cierta medida, el resultado de una elaboración de la modernidad³ –un *corpus* de egoístas narrativas y un dispositivo de conducción/conexión planetaria–. Si partimos de esta afirmación, es posible sostener que, su racionalidad es heredera y rehén de la epistemología moderna que es consecuencia del colonialismo epistémico de la ciencia occidental, cuyo efecto ontologizador consiste en pre-fabricar una determinada representación de ciertos grupos que, coincidentemente, han sido construidos al margen de la historia. Efecto que articula un falso lugar en la formación de la consciencia de tales colectividades.

Por sujetos construidos al margen de la historia entiendo a todos aquellos modos existenciales que, producto de la modernidad, fueron relegados a habitar una zona multiposicional e interseccional –psíquico-subjetiva y material– constituida por diversas clases de desdenes ontológicos, es decir, identidades, formas de vida y diagramas afectivos expulsados por el canon legitimado por el humanismo clásico. Los desdenes ontológicos corresponden a indiferencias ontológicas. Si trasladamos este argumento al objeto de estudio abordado en este trabajo, podemos sostener la necesidad de explorar las múltiples formas de registro, agenciamiento y hábitos de pensamiento producidos por múltiples colectividades capturadas bajo la noción de ‘exterioridad ontológica’.

[...] De ese modo, la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad asentaron los principios de la institucionalidad, de manera especial luego de la independencia y de la constitución de los Estados-nación. La educación de la ciudadanía debía responder, entonces, a los objetivos de formarla de modo tal que pudiera operar y conducirse según las expectativas de las élites ahora dominantes, las cuales continuaron apegándose a los modelos europeos (Castro-Gómez, 2000). Se desdeñó todo saber autóctono y tradicional y se enseñó a pensar en términos de la modernidad, así como a radicalizar la verdad ofrecida por la ciencia moderna. Toda validación del conocimiento, toda epistemología, debía ajustarse al estándar moderno-occidental. A eso se le conoce como la *colonialidad del saber* (Lander, 2000) (Barrantes, 2021, s.p.).

La exterioridad ontológica constituye todas aquellas expresiones existenciales marginadas por el canon occidental de las que han sido escasamente documentadas sus modalidades de construcción de la memoria. El trabajo cultural trasferido es heredero de un saber y de un *corpus* de objetos simbólicos de orden colonial. Las bibliotecas necesitan desencializar su función pedagógico-política e ir al encuentro con la multiplicidad del ser. Es crear mecanismos de ingreso a las memorias y a los desempeños epistemológicos de culturas significadas como subalternas y con ello:

[...] implosionar –desde la diferencia– en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2010, p.79).

La descolonialidad es el esfuerzo por liberar las mentes, es un singular proceso de emancipación mental, subjetiva y del ser. Esta triada es clave para transformar los engranajes de funcionamiento del trabajo cultural y educa-

³ No puede haber colonialidad sin modernidad (Mignolo, 2003).

tivo. Tal como sostiene Mignolo (2018), cada uno de nosotros es responsable de su propia liberación descolonial. Una de las tareas de la descolonialidad aplicada a la transformación del quehacer bibliotecario, consiste en:

[...] desvincularse de los supuestos epistémicos común a todas las áreas de conocimiento establecidas en el mundo occidental desde la europea Renacimiento y a través de la europea Iluminación. Reexistencia seguimiento de la desvinculación: reexistencia significa el esfuerzo sostenido reorientar nuestro humano praxis comunitaria de la vida (Mignolo, 2018, p.106).

De esta forma, sostener un análisis:

[...] en relación con categorías como la memoria nos ha implicado volver la mirada sobre la biblioteca como una institución de y para la memoria: al vincularla con sus funciones sociales, se retoman los pasados vivos y se reivindica el uso de la memoria para cuestionar las relaciones de colonialidad que aún existen en Latinoamérica y el Caribe, que se evidencian en profundas brechas de desigualdad social. Esto nos lleva a pensar en estrategias y acciones efectivas que nos permitan generar, desde la bibliotecología y la ci, un proceso de cooperación y colaboración para reflexionar el lugar de estas ciencias y construir una comunidad que, desde *Abya-Yala*, propicie un escenario de reflexión, acción y construcción colectiva de conocimiento que haga posible establecer diálogos consonantes con la realidad y las demandas actuales, bajo un enfoque territorial, incluyente y sostenible, promoviendo que la ciencia esté al servicio de la sociedad (Duque-Cardona, Restrepo-Fernández & Velásquez-Yepes, 2021, p.211-212).

El pensamiento descolonial debe concebirse como un vector de disrupción, tal afirmación nos invita a preguntarnos acerca de: ¿cuál es el sentido político, ético, epistemológico y estético que esta transfiere a la comprensión de la ciencia bibliotecológica?, o bien, ¿en qué medida, posibilita la emergencia de otro tipo de desempeños epistemológicos para situar la especificidad de su campo de acción? Algu-

nas respuestas posibles a estas interrogantes, no pueden incurrir en el error de elaborar una respuesta universal ni mucho menos producir un proyecto teórico-argumental que cierre su función bajo la forma del dictamen. La contribución descolonial aporta a la comprensión del quehacer bibliotecario una crítica a las narrativas culturales y a los engranajes de producción de la memoria sancionados por el régimen occidentalocéntrico para remover una racionalidad que avanza subyugando la consciencia de diversos grupos culturales construidos al margen de la historia. La bibliotecología es una ciencia producida en el marco de la modernidad, preferentemente, alude a una elaboración cognitiva de carácter anglosajona, tal como sostiene Duque-Cardona (2020). ¿Qué implica descolonizar la biblioteca? Tal empresa, de ninguna manera, asume un propósito de orden universal abstracto, es:

[...] comprender la formación y mutación de la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad para orientar trabajo (por qué); trabajando académicamente en el análisis conceptual y cambiando alejarse (desvincularse) de la epistemología occidental y participar en actividades no académicas trabajo donde la epistemología occidental se ha filtrado enmarcando subjetividades, educación, formas de comer, salud y convivencia destruida (cómo). Más específicamente, explico cómo entiendo y actúo la analítica de la colonialidad e imaginar lugares decoloniales. Por lo tanto, lo que pretendo hacer es explicar una particular el significado de (de) colonialidad, el significado que ha adquirido en las obras de los miembros de un colectivo identificado por tres palabras clave: modernidad/colonialidad/decolonialidad. Cuando sea necesario lo haré referirse a otros proyectos decoloniales basado en diferentes supuestos, necesidades y experiencias (Mignolo, 2018, p.108).

Descolonizar la biblioteca es un acto de imaginación crítica, es asumir un patrón epistemológico de orden transmoderno cuya tarea

consiste en producir diversos mecanismos que fomenten la emergencia de formas culturales históricamente marginada por parte de la cultura hegemónica oficial. Hablamos de la cultura producida por la zona del ser, un espacio multiposicional en el que se refuerzan los privilegios del hombre legitimado por el canon occidental. Esta zona se caracteriza por crear códigos de ordenación –leyes, decretos, marcos normativos, etc., a favor de los oprimidos, sin considerar su voz, agencias y necesidades. El problema es que tales leyes son incapaces de proteger y transformar la vida de las personas. Nos enfrentamos a un problema ligado a una deficiente pragmática epistemológica–. 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 sobre-representan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. La educación inclusiva ha de fabricar un cuerpo de conocimientos destinados a liberar a la zona del no-ser, espacio en el que, a juicio de Grosfoguel (2013), las desigualdades son incrementadas. “Tal mecanismo es epistémico y tan descolonial, la liberación implica la desobediencia epistémica” (Mignolo, 2018, p.115).

[...] 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).

Recurrir a los presupuestos centrales de la descolonización epistémica, sugiere advertir 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 consis-

tirá 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. Regresemos a la pregunta por la descolonización de la biblioteca. Tal empresa, asume que:

[...] no es convertir la política indígena en una doctrina occidental de liberación; no es un proceso filantrópico de “ayudar” a los en situación de riesgo y aliviar su sufrimiento; no es un término genérico para luchar contra condiciones y resultados opresivos. En el amplio paraguas de la justicia social puede haber espacio para todos estos esfuerzos, pero nada de esto es descolonización (Tuck & Yang, 2012, p.21).

El quehacer bibliotecario desde el compromiso descolonial adhiere a un compromiso anti-humanista y a una ontología de lo menor, afirmando que, todo proceso de alfabetización se encuentra mediado por un singular materialismo subjetivo cuyas funciones constructivistas “perciben el poder como su espacio mundial, y la identidad como la unidad monádica de poder a través de subjetividad capaz de negociar y transformar las configuraciones del poder” (Sandoval, 2002, p.180).

Dediquemos unos instantes a reflexionar acerca de lo que la analítica interseccional nos puede proporcionar para examinar los desarrollos de la biblioteca en su interés por ampliar el destino social de diversos grupos culturales. La inclusión en la que me intereso trabaja a

favor de una comprensión “epistemológica y moral que va más allá de las oposiciones binarias y atraviesa los diferentes polos del espectro político” (Braidotti, 2013, p.23), opera para desmantelar el halo del esencialismo en las estructuras y matrices de participación en la educación. Este punto manifiesta uno de los problemas fundamentales de la educación inclusiva identificados por Ocampo (2020): *lo metodológico*, es decir, cómo uno piensa acerca de un determinado tema, o bien, cómo estudiar su inmensidad de fenómenos. La interseccionalidad se convierte en una herramienta fértil para indagar multidimensionalmente los problemas de la educación inclusiva, especialmente, al “describir tanto la simultaneidad de múltiples opresiones como la complejidad de la identidad” (Crenshaw, 1989, p.140) y con ello, atendiendo a los múltiples puntos de intersección entre los diversos sistemas de desigualdad que son identificados en las trayectorias sociales y biográficas de cada colectividad y estudiante en su interacción con diversas matrices de producción cultural.

Las producciones plurales de la cultura escrita

En esta sección, exploraré los ejes de configuración de la cultura escrita a través de los aportes de David W. Cohen, tomando como referencia su idea de ‘producciones plurales de la historia’. Su contribución puede, en cierta medida, disputar las lógicas institucionalizadas por las metodologías de investigación empleadas comúnmente en este terreno. El estudio de la cultura escrita en el contexto del Sur Global necesita discutir cuestiones relativas a su configuración a la luz de la modernidad: un complejo biopolítico y de homogenización cultural. Tal actividad sugiere una recomposición de la relación entre escritura y memoria. Es neces-

rio advertir que el estudio de la cultura escrita en clave de inclusión es objeto de insuficiencia teórica. La tarea que me propongo en esta sección, consiste en dislocar algunas de las preguntas nodales y objetos de investigación, o bien, asumir una interrogante medular: ¿qué otras formas de hacer cultura escrita tienen cabida?, ¿qué otros sujetos habilita?, ¿qué proyectos de conocimientos atraviesa? Sin duda, cada una de estas preguntas entrañan la producción de un nuevo objeto de investigación –de carácter responsable–.

La comprensión teórica de la educación inclusiva que propongo, toma distancia de los presupuestos heredados normativamente por el trabajo teórico. Más bien, busca constituirse en una perspectiva de pensamiento que emerge por vía del encuentro rearticulador de diversas

[...] ideas, voces, ecos, que resuenan en nuestro trabajo en términos de perspectiva, es decir, de un conjunto de miradas que confluyen de manera parcial y parcialmente coherente en torno a determinadas cuestiones conceptuales y líneas de acción a las que inquieta, incumbe y moviliza la colonialidad del poder o matriz colonial del poder (Quijano 1992, 2000) en sus múltiples dimensiones, nudos, impactos y consecuencias (Baum, 2021, p.135).

En efecto, lo que me interesa ofrecer es un esquema de pensamiento que supere las clásicas inercias propias del canibalismo metafísico, apostando por la construcción de transformaciones planetarias. Es una forma de interrumpir en el *locus* de enunciación de cualquier clase de proyecto hegemónico crítico. No es intentar que la maquina funcione con las herramientas del maestro, sino que, ser conscientes-sensibles a tal proceso de cambio. Es un marco de afectación alterativa de los centros del poder y su relación con la construcción del conocimiento (Baum, 2021). La naturaleza pragmáti-

ca de la inclusión y la justicia social habita en el misterio del sin-sentido, del no-ser, lo otro, una exterioridad que le da la vuelta a las regulaciones de homogenización. Nos enfrentamos a un espacio libre, en el que la

[...] libertad es ahora la incondicionalidad del otro con respecto al mundo en el que siempre soy centro. El otro como otro, es decir, como centro de su propio mundo (aunque sea un dominado u oprimido), puede decir lo imposible, lo inesperado, lo inédito en mi mundo, en el sistema. (...) Se es otro en tanto se es exterior a la totalidad, y en ese mismo sentido se es rostro (persona) humano interpelante. Sin exterioridad no hay libertad ni persona (Dussel, 1996, p.61)

El estudio de la cultura escrita asume la necesidad de promover una racionalidad que suponga una nueva consciencia en el manejo de la lengua, a través de recursos heterológicos. Es un impulso que se moviliza entre el desprendiendo de la forma marcada por la consciencia lecto-escritural de Occidente y la reproducción de un compromiso humanista clásico, y por otro, la ruptura de los engranajes que la modernidad imputo a la comprensión/regulación de la cultura escrita. Lo que se espera es la transgresión de la huella de la consciencia lecto-escritural a fin de promover un marco de pensamiento que dé cuenta de las múltiples formas de agenciamiento que habitan un espacio de ininteligibilidad en la intimidad de las estructuras educativas. Este hecho, alude a un sistema de violencia onto-política y epistémica propia en la constitución del mundo occidental. Las modalidades lingüísticas y, especialmente, lecto-escriturales son propiedad de la alta cultura letrada –presencia de principios teleológicos y egológicos, atributos de una epistemología imperial-. Sería impensado que un currículo oficial de educación lecto-literaria considerase saberes procedentes de grupos culturales contruidos al margen de

la historia. Este hecho documenta un problema metodológico más profundo: no sabemos con exactitud cómo es la agencia cultural de estos grupos. Lo único que no debemos olvidar es que, nosotros, los educadores, estamos al servicio de grupos subalternos, nuestra tarea es aprender de su entorno, convertirnos en un discípulo de su espacio cultural. El reto es aprender a comprender cómo se configuran los agenciamientos letrados y sus eventos en grupos contruidos al margen de la historia, o bien, cómo son interiorizados por las estructuras lingüísticas hegemónicas. Esta es una tarea compartida por la justicia educativa, la educación inclusiva crítico-transformadora y la descolonización lingüística.

El sistema educativo en su conjunto es heredero de un dispositivo de colonialidad lingüística (Fabián, 1986; Garcés, 2007; Sarzuri-Lima, 2012). Uno de los tópicos de análisis que aborda esta corriente de pensamiento analiza los procesos de negación de la palabra en colectivos subalternizados. Si bien, la literatura especializada al respecto insiste en situar como parte de la figuración onto-política del subalterno a grupos indígenas y afros, propongo una apelación más amplia. Desde mi posición teórica y política, el subalterno no es una identidad sino una posición. Como tal, si transferimos esta afirmación a la matriz de colonialidad lingüística presente en nuestros sistemas educativos, entiende al subalterno como “aquellos que hasta ahora han sido sistemática y activamente excluidos de la cultura y la ciencia durante siglos” (IFAS, 2020, s.p.).

Un atributo importante consiste en reconocer los procesos de subalternización de ciertos agenciamientos lecto-escriturales y los procesos de colonización de la palabra y de las formas comunicativo-textuales de aquellos que

hablaban las lenguas subalternizadas. Aquello que hace la colonialidad del lenguaje es negar la posibilidad de completud existencial del sujeto, se encuentra relacionada con la subjetividad, el conocimiento, el sentimiento, la existencia, etc. La palabra escrita o hablada es un mecanismo afirmativo del ser –tomo prestado esta premisa desde el feminismo–. También, puede ser interpretada en términos de un mecanismo de relacionamiento, algo que conecta ontológicamente a diversos grupos de sujetos, “permite un consentimiento al interior de un grupo de individuos” (Sarzurí-Lima, 2012, s.p.).

La negación de los agenciamientos culturales y letrados producidos por diversos grupos articulados al margen de la historia, denota un conflicto acerca de su (in)existencia onto-política, las que son apresadas a través de múltiples tecnologías del poder. La lectura y la escritura son mecanismos a través de los cuales los engranajes de la cultura colonial operan, silenciando el uso de la palabra y la completación del ser en toda su plenitud. Los marcos de alfabetización instituidos son, en cierta medida, expresiones de la sordera colonial empleada para reproducir las estructuras de dominación –concebida en términos de frenos al autodesarrollo– a través del derecho en la educación. Las habilidades lecto-escriturales en este contexto, se convierten en tecnologías al servicio de la matriz colonial del poder. Es un espacio donde la lengua es totalizada. Lo que propongo aquí, es ofrecer un mecanismo de desfetichización, una ruptura de la estructura simbólico-política que posee la fuerza de desbaratar la organización cultural, simbólico-relacional y lecto-escritural que ha contenido la organización de grupos atravesados por la subalternidad. Nos enfrentamos a

un sistema de represión de su verdadera conciencia lingüístico-comunicativa.

[...] La colonialidad del poder y del ser, en este caso la colonialidad lingüística, aquella jerarquización colonial de las lenguas y la palabra. El silenciamiento de los grupos subalternos se debe al desplazamiento lingüístico, hecho que se inició en la colonia. Pero este hecho no sólo subalternizó las lenguas indígenas, ubicándolas en la base de la cadena de dominación colonial por considerarlas dialectos premodernos carentes de escritura, sino también se “colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas” (Garcés, 2007: 227) (Sarzurí-Lima, 2012, s.p.).

De alguna manera, cuando sostengo que, la subalternidad es un categoría político-relacional-heterogénea-interseccional, aludo a una posición de base móvil, que cruza más realidades ontológicas definidas a *per se* por un efecto de simplificación y neutralización del racismo multicultural. Cuando entendemos la subalternidad, la descolonización y la interculturalidad en el plano lingüístico, como una mera potenciación del uso de las lenguas reducimos su poder a un uso de esencializar del *otro*, un aparato psíquico-comunicativo y subjetivo de carácter especular, fundado en una atribución negativa del ser. No se trata de avalar un argumento retóricamente complaciente, pero, perverso política y ontológicamente al legitimar un sistema de reversión⁴ en su legitimación cultural. Agrega Sarzurí-Lima (2012) que, “se cree que este acto (el potenciar), en sí mismo, permitiría la reproducción de las culturas indígenas. Es decir, existe una relación esencializada entre lengua y cultura” (s.p.). La lengua es siempre un determinante contextual, es lo que permite superar una comprensión homogénea del ser. De acuerdo con esto, los mecanismos de inmersión en la cultura escrita no favorecen una comunicación real entre sus hablantes. Así,

4 Alude a múltiples mecanismos de contaminación en la construcción de sus sistemas de razonamientos. Es fuente de producción de engaños.

[...] la conflictividad presente en el lenguaje verbal es mucho más amplia y compleja. La negación lingüística no sólo es un proceso de la colonización; la negación está presente en el lenguaje mismo y esto rompe la concepción estructural y determinista del lenguaje verbal. El lenguaje verbal no es una potente caja de resonancia donde todos los que compartimos una lengua simpatizamos con nuestros "iguales" y construimos una comunidad: "El lenguaje verbal se distingue de otros códigos comunicativos y más aun de las prestaciones cognitivas pre lingüísticas, porque es capaz de *negar* todo contenido semántico" (Virno, 2006: 18). La negación es una función verbal, puedes afirmar o decir algo, pero el uso de un elemento, el "no", lleva a toda esa afirmación al ámbito de lo falso y lo inexistente. Cuando negamos algo no lo hacemos en relación de su contrario y de esa forma reconocemos el contenido de lo negado en otro contenido. En todo caso, negamos con un no-reconocimiento. Por ejemplo, cuando negamos algo de color negro, no lo hacemos afirmando que sea blanco, sino reconocemos que no es negro. La negación reconoce lo que un determinado elemento *no* es, pero no nos llevará a reconocer lo que realmente es. La negación simplemente nos llevará al lugar de lo falso y lo inexistente: al lugar del no-reconocimiento. La negación lingüista neutraliza el *co-sentir* y la empatía entre semejantes (Sarzuri-Lima, 2012, s.p.).

Examinemos, a continuación, los procesos de negación lingüística. El aprendizaje de inmersión en los engranajes de la cultura es un proceso que es aprendido por medido de un acto de negación de la identidad cultural, relacional y ontológica del Otro. En efecto, los procesos de alfabetización en clave de inclusión y justicia educativa, no son, cuestión exclusiva de "comunicación donde "diferentes" comiencen a dialogar. Tampoco se puede deducir que el subalternizado "potencie" el uso de su lengua en su particularidad; existe una matriz colonial de valoración de las lenguas y la palabra" (Sarzur-Lima, 2012, p.). Los modelos de alfabetización disponibilizados son, en cierta medida, cómplices con la neutralización de la diferencia colonial. Nos encontramos en presencia de la

legitimación de una matriz colonial de literacidad. En el acto de negación misma acontece un potencial indeterminado. ¿Qué supone esto en cuanto a los procesos de alfabetización?

[...] El no-reconocimiento se arraiga más bien en el poder lingüístico de evocar una diversidad detallada una y otra vez mediante el recurso a alguna propiedad contingente. (Virno, 2006: 27). Esto quiere decir, que el mismo lenguaje tiene el "antídoto" del mal que causa. Puede negar y colocar en el espacio de lo falso y lo inexistente a algún elemento y a la vez tiene la capacidad de quitar esa negación. Si la negación se introduce en el espacio público (el espacio donde los individuos se relacionan, el espacio de las relaciones sociales) ese debe ser también el lugar donde derive la *negación de la negación*. La anécdota que dio inicio a este acápite es un ejemplo de ello; se hizo público un acto de negación colonial, pero en un espacio que podía derivar en la negación de la negación (la Asamblea Constituyente). Todo el espacio público debe convertirse en ese espacio donde se niegue la negación: "la esfera pública es resultado inestable de una laceración y de una sutura" (Virno, 2006: 18). Nuestras relaciones sociales son resultado de nuestras propias acciones de negación, pero estas relaciones pueden encontrar, en nuestras propias acciones, el elemento que permita superar aquello que hemos ocasionado (la negación). Esto no significa creer en una bondad radical de la naturaleza humana, la misma que idealmente nos lleva a cambiar el estado hostil y fragmentario de nuestras sociedades por una convivencia de paz y armonía entre semejantes. En todo caso, el rechazo al estado actual de nuestras sociedades debe fundarse sobre la peligrosidad que contiene nuestra naturaleza humana. Siguiendo a Paolo Virno: "[nuestra] tarea eminente es experimentar nuevos y más eficaces modos de negar la negación, de colocar el 'no' adelante del 'no hombre" (Ibíd.: 30). En nuestra especificidad, colocar el *no* delante de aquel que por tanto tiempo se ha considerado *no-gente* (Sarzur-Lima, 2012, s.p.).

La lectura es algo que permite ampliar el orden hegemónico, más aún lo es, la escritura, que contribuye a consolidar la colonialidad del poder. Ambas son tecnologías claves para re-

producir el orden neocolonial imperante, legitimando un orden cultural hegemónico. El reto es aquí, develar las formas de textualización que quedan relegadas al margen de la experiencia educativa contemporánea. Son mecanismos de construcción psíquico-relacionales compuestos por diversos dispositivos de expresión que, al dialogar con las estructuras lingüístico-comunicativas sancionadas por la provisión educativa, crean una zona de tensionalidad crítica que supera uno de sus principales mecanismos de esencialización: la falsa dicotomía entre oralidad/escritura. No se trata de reducir tal objeto de investigación a la comprensión de la lectura/escritura o a la limitación de los signos de aquello que conocemos como cultura alfabética.

[...] Esta diferencia textual es una diferencia entre dos prácticas comunicativas no sólo opuestas sino contrapuestas. Una privilegia la técnica, la innovación, la transformación y la reproducción ampliada del lenguaje. Otra privilegia la reproducción del cuerpo comunitario: "cuya vida siempre prefiere siempre la renovación a la innovación y está por tanto mediada por el predominio del habla o la palabra 'ritualizada' sobre la palabra viva" (Echeverría, 2011: 212)" (Sarzuri-Lima, 2012, s.p.).

La singularidad político-cultural de la lectura reproduce la imposición de la voz, en la que "el significado que guarda la escritura será provisional y dependerá de los nuevos significados que obtenga de una nueva lectura. De esta forma no existe una escritura pura y rigurosamente fonética, siempre existe un espacio para significar al momento de emprender una lectura" (Sarzuri-Lima, 2012, s.p.).

Usos onto-políticos de la noción postcolonial aplicadas a la comprensión de la cultura escrita y la subalternidad

Uno de los beneficios analíticos más relevantes de la teoría postcolonial reside en los detalles de su metodología deconstruccionista. Antes de avanzar es necesario problematizar el campo argumental en torno a la interrogante: ¿en qué reside la contribución de los estudios postcoloniales para promover otro tipo de respuestas sobre lectura, alfabetización, producción de subjetividades y agenciamientos culturales? Responder a esta pregunta, sugiere, en términos metodológicos, trabajar con la crítica que este territorio ha instituido. A efectos de este trabajo, empleo la noción 'postcolonial' en términos de un enfoque crítico ligado a la identidad cultural de grupos inscritos al margen de la historia. Nos encontramos en presencia de una dimensión ontológica y epistemológica. Lo postcolonial devela un uso epistemológico en tanto alusión a un determinado período histórico que es propiedad de la contemporaneidad. Una nueva constelación cultural. Mientras que, la postcolonialidad en tanto categoría de análisis se inscribe en torno a los problemas de la identidad cultural. El sentido de la forma prefijativa 'post-', es empleado como un giro onto-epistemológico, nunca como un sistema lineal de progresión. De acuerdo con Mellino (2010):

[...] es así que lo poscolonial se presenta como espacio teórico y político que busca socavar en el conocimiento occidental, entendido ya sea como disposición de disciplinas, ya sea como disposición específica de verdad. Si lo poscolonial se coloca en estrecha relación con una revisión crítica de las historias y de la desaparición del colonialismo, en especial de su narración subalterna, reprimida y subversiva, propone además implícitamente una crítica fundamentalmente las instituciones, de los lenguajes y de las que histó-

ricamente han organizado, definido y explicado lo “colonial”, esto es el conocimiento científico y humanístico desarrollado en la “historia” que la modernidad occidental se ha contado a sí misma (p.114).

Nos enfrentamos a la pregunta por las tecnologías de extracción/cooptación de la subjetividad político-cultural. Sin duda, lo postcolonial nos ayuda a promover otro tipo de explicaciones ligadas a las condiciones existenciales de la consciencia en grupos subalternos. No se trata de articular un diagrama de identificaciones múltiples concebidas como débiles o fundadas en atributos esencialistas o negativos de la diferencia. Si este fuese nuestro propósito, nos enfrentaríamos, en cierta medida, a una política cultural diferencialista destinada a la reproducción del *status quo*. En términos pedagógicos, tal operación actúa como una forma de inclusión a través de las desigualdades. El trabajo del analista en este terreno, se nutre de una integración de problemáticas epistemológicas convertidas en tensiones ontológicas como propiedad de las crecientes dinámicas de las identidades culturales. Desde mi posición teórica, la subalternidad es un espacio de meta-receptividad onto-política de diversas culturas inscritas al margen de la historia. Aquí el ‘margen’ adopta otro significante, es decir, un nuevo enfoque de las relaciones pedagógico-culturales. El imperativo es aprender a descifrar la comprensión objetivista de las prácticas de alfabetización.

La postcolonialidad como crítica cultural contribuye a reconocer los modos a través de los cuales determinados colectivos culturales son presa de un sistema de gubernamentalidad que tiene por función subyugar y civilizar borrando toda huella y subjetividad producida por la exterioridad ontológica de la modernidad. Esta, es, en parte, la génesis de los desdenes

ontológicos. Si trasferimos este razonamiento a la configuración de la consciencia pedagógico-alfabetizadora, reconocemos que, esta, ha sido incapaz de sabotear afirmativamente las regulaciones de la razón ilustrada. Nuevamente, interactuamos con otro sintagma relevante en el pensamiento de Spivak (2018).

¿Qué implica sabotear afirmativamente? Necesitamos aprender a vincular al agente de la lectura en torno al texto auténtico de la vida, es ir hacia al encuentro con una otredad en movimiento, donde el texto es la otredad misma. Sabotear afirmativamente es, superar el empobrecimiento existencial, es crear un patrón epistemológico diferente. El sabotear afirmativamente es, cristalizar un “acto de auto-empoderamiento y apropiación de aquellos que hasta ahora ha sido sistemática y activamente excluidos de la cultura y la ciencia durante siglos” (IFAS, 2020, s.p.). El sabotaje afirmativo es coherente con el propósito que persigue la intervención sociopolítica de carácter crítica que designa el texto de la inclusión y la justicia educativa, es una forma de incurrir en la comprensión de diversas condiciones sociales complejas afectadas por diferentes categorías ontológicas de regulación/sujeción. El sabotaje afirmativo es siempre contextual y depende de la agencia de los sujetos. La fuerza onto-política de la subalternidad opera en proximidad a la noción freiriana de inédito-viable, es decir, la fuerza realizativa de hacer posible aquello que soñamos. Para que tal propósito cobre vida, es necesario aprender a decodificar la lectura en términos de esquema de esperar, una condición activa, realizativa y alterativa de aquello que imaginamos. Este trabajo debe ser leído en mente con cada uno de estos añadidos.

El problema es que no podemos interpretar exclusivamente la función de la inclusión re-

ducida a la discapacidad –con esto, no estoy negando las luchas en la historia social, política y cultural de tal colectividad, sino que, intento significar que, hablar de inclusión es asumir la complejidad signico-ontológica de la multiplicidad–. Algo similar sucede con los usos que designan las nociones de subalternidad y lo popular. El uso de ‘y’ en tanto acción copulativa focaliza en torno a un continente de personas. Al respecto, Spivak (2012), sugiere eliminar la palabra subalternidad de todas las líneas de movilidad social. Su diferencia no puede ser concebida en términos de un espacio de colección de repeticiones de experiencias. Esto es, una antesala a un sistema de universalización. Es lo que sucede en la comprensión *mainstream* de lo inclusivo. Lo subalterno en tanto entidad ontológica es un sistema repetición como singularidad. Cuando advertimos esta situación, accedemos a la verdadera naturaleza de lo subalterno. Al respecto, Spivak (2012), sostiene que,

[...] la subalternidad no puede generalizarse según la lógica hegemónica. Eso es lo que lo hace subalterno. Sin embargo, es una categoría y, por lo tanto, repetible. Dado que el sentido general está siempre atascado en sentidos estrechos, cualquier diferenciación entre subalternidad y lo popular debe, pues, ocuparse de los casos singulares y contravenir así la pureza filosófica del pensamiento de Deleuze (p.430–431).

La direccionalidad crítica que imprime la gran teórica postcolonialista, Gayatri Chakraborty Spivak, se convierte en un dispositivo de perturbación empática sobre las reglas de inteligibilidad del desarrollo cultural desigual. Lo subalterno designa un espacio de profundas diferencias onto-políticas, relacionales, subjetivas y culturales, es algo que opera más allá de la simple contraposición de términos –hegemónico *versus* lo contra-hegemónico–, cuyo aspecto de conectividad con lo popular reside

en la categoría de ‘pueblo’. La pregunta es: ¿de qué manera ambas categorías logran habitar un espacio de continuidad? En efecto, “la subalternidad es donde lo social y las líneas de movilidad, estando en otra parte, no permiten la formación de una reconocible base de la acción” (Spivak, 2012, p.431). El problema de la interacción de la subalternidad concebida como una amplia constelación de colectividades y expresiones ontológicas en los actuales debates ligados a la justicia y la inclusión asume un carácter constataivo y no performativo, además, de la ausencia de criterios de legibilidad para leer acertadamente la profundidad de sus expresiones. Aquí, el problema es el no-reconocimiento del agenciamiento cultural de tales grupos. Sumando a la agudización del problema ontológico de los grupos sociales.

Todo ello demuestra un sistema de atribución que completa tales figuraciones existenciales a través de una esencia negativa. Este argumento explícita de forma detallada cómo las tramas discursivas propuestas por diversos investigadores que se significan a sí mismos como inclusivistas, omiten tensiones de este tipo, sin asumir un cambio epistémico, manteniendo intacto el no-reconocimiento de las agencias/resistencias de orden estructurales y microprácticas de tales grupos. Es una analítica que opera en términos de una bisagra. El argumento más conocido sobre inclusión y justicia social es de naturaleza liberal. El trabajo crítico es aprender a entrar en la mentalidad del Otro para aprender a ser discípulo del espacio del subalterno. En esto reside parte del trabajo del educador. Necesitamos entender a todas aquellas colectividades como sujetos de una pluralidad individual (Braidotti, 2009), gente pluralizada (Spivak, 2013), sujetos compuestos de ‘yo diversificados’ (Lugones, 2008) o un esquema transitivo-alterativo-relacional

centrado en la multiplicidad singularidades (Ocampo, 2022). Así:

[...] tales singularidades repetidas de manera diferente colectivamente son una multiplicidad. Esto no es un colectivo empírico, no, en otras palabras, una multitud. Mientras recordemos, estas son formas de pensando, siempre inclinados a lo empírico, podemos seguir trabajando. Si nosotros reducirlos a lo empírico solamente, convertir lo subalterno en popular, estamos cronistas meramente discutibles. Si la repetición de la singularidad que da la multiplicidad es la repetición de diferencia, la agencia exige dejar de lado la diferencia. La agencia presume colectividad, que es donde un grupo actúa por sinécdoque: la parte que parece estar de acuerdo se toma para representar el todo. Dejo a un lado el excedente de mi subjetividad y sinécdoquizar me, contarme como la parte porque estoy conectado metonímicamente con el predicamento particular, por lo que puedo reclamar colectivamente, participar en acciones validadas por ese mismo colectivo. Una contradicción performativa conecta la metonimia y la sinécdoque en identidad agencial.²⁶ Todas las llamadas a la colectividad son metonímicas porque unido a una situación. Y funcionan por sinécdoque. Ahora en orden poder restringir la singularidad por medio de la intuición agencial, un inmenso trabajo de cambio de infraestructura, hacer que la resistencia cuente (*geltend*), hacerla reconocible, debe emprenderse. Aquí es donde comienza la educación estética. En, ve la forma en que la agencia razonable se encuentra en el permiso para ser figurativo—el derecho a la metonimia/sinécdoque actuación política de colectividad. Daré un ejemplo en un momento. Pero déjame decir aquí que aquí es donde las humanidades pueden reclamar una parte de la historia para el “humano” ya que juega con la ciencia social cualitativa. Confundir esto con clásico El humanismo es ignorar la historia y la política. Los contornos de la historiografía deben contaminarse si quiere seguir siendo subalternista. Hacer que algo cuente no es contar cosas, camino de la cuantificación. (La cuantificación ha ganado. Las ciencias sociales imaginativas muerden el polvo más discretamente que las humanidades, mendigos en la fiesta mundial.) (Spivak, 2013, p.436.437).

Si transferimos esto a los engranajes de funcionamiento de la cultura escolar *mainstream*, será posible subvertir parte de la imaginación binaria (Bal, 2021) y del binarismo ontológico rector del pensamiento occidental. El reconocimiento es la multiplicidad, ya no el debate universal-particular. Este es un desafío neo-materialista. Retomemos parte de la premisa que describí al iniciar este intitulado. La crítica postcolonial según Mellino (2010), es una fuente de expresión del sujeto postmoderno.

[...] La identidad, a diferencia de todo lo que pensamos, no es tan transparente o a problemática. Quizás, en vez de pensar la identidad como un hecho ya consumado, representado por las prácticas culturales emergentes, deberíamos pensarla como un fenómeno siempre en “producción”, es decir, como un proceso eternamente en acto, nunca agotable, y siempre constituido desde el interior, y no por fuera, de las representaciones. Esta manera de ver las cosas problema tiza la autoridad y la autenticidad que conlleva la noción misma de identidad cultural (Hall, 1990, p.110).

Focalicemos unos instantes en la construcción de heterotopías en relación a los espacios de alfabetización y lectura. Para quienes nos dedicamos al campo denominado ‘pedagogía’ y, más, si nuestro trabajo roza lo teórico con gran fuerza, es común ser objeto de crítica a través del binarismo entre teoría y práctica. En cierta medida, observo varias dificultades en torno a esta insistencia. Algunas de ellas, oscilan entre la sobre-imposición del intuicionismo o la curiosidad ingenua descrita por Freire (1990), en su clásica Pedagogía de la Autonomía. Otras enfatizan en un falso control ideológico del quehacer práctico. Lo cierto es que, muchos de estos argumentos, promueven un énfasis que descuida los detalles empíricos, un engranaje ficticio que deja la realidad, en ocasiones, donde mismo. Al respecto, comenta Spivak (2016),

[...] no creo que uno deba estar tan convencido de la excelencia de la teoría en sí misma como para controlar la teoría, pero creo que eso es lo que sucedió. La teoría se ha convertido en una especie de cosa que está completamente aislada de todo, pero de hecho no está aislada. Está en el mundo, algo muy crítico con las personas que se acercan a ayudar sin tener idea de lo que se requiere para poder comprender (s.p.).

¿Cómo aprender a pensar deconstructivamente en la intimidad de este campo de problemas? Un principio analítico y formativo que podría ayudarnos a responder, en cierta medida, esta interrogante, reside en el entrenamiento de una mentalidad deconstructiva que, a juicio de Spivak (1996), no es otra cosa que, un cambio en nuestros hábitos mentales, un cambio revolucionario de la mente. Es esto, lo que necesitamos para que la inclusión pueda redescubrir sus implicancias políticas y filosóficas. Un cambio revolucionario de la mente se convierte en una estrategia teórica. A diferencia de la deconstrucción, la inclusión, por sí sola, puede fundar un programa político de transformación del mundo. Este propósito es compartido también por el feminismo, la descolonización y la interculturalidad; todos ellos, complejos programas/proyectos políticos. El problema es que si concebimos la inclusión en tanto práctica de asimilación o una práctica que intenta hacer que la máquina funcione con aquellos que antes estaban excluidos de la máquina, establece un cambio de mentalidad superficial, fuertemente retórico, pero no sintáctico. Es un argumento que, a pesar de generar un *ethos* social significativo para una gran parte de audiencias, no siempre articula revoluciones. Este punto actuará en términos de *Nota Bene* a lo largo de este trabajo.

El carácter revolucionario del cambio necesita superar la imposición del lazo onto-metafísico producido en relación a la alteridad, especial-

mente, visibilizando cómo argumentos críticamente democráticos pueden encubrir ciertas modalidades de exclusión y opresión. Es necesario aprender a examinar las múltiples desigualdades, opresiones e injusticias en términos relaciones y de frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución. La inclusión como proyecto político y ontológico contribuye a desarrollar la imaginación metafísica sancionada por Occidente, insiste Spivak (1996), "la estructura del rastro sin la confianza del signo en un sistema organizado puede simplemente sugerir que al principio había otra cosa, tal vez" (p.76). La inclusión entraña un desempeño performativo. Otra tarea crítica consiste en trabajar en contra y más allá de los fundamentalismos políticos, filosóficos y teórico-metodológicos de la educación inclusiva a objeto de superar diversas clases de desdenes que limitan la subversión de los signos. Su formación intelectual instituida posee un *corpus* de limitantes para purificar su análisis –un dispositivo de ficción teórica–, lo que "puede comenzar excluyendo la posibilidad de estas eventualidades: en primer lugar, porque esta posibilidad forma parte de la estructura llamada 'estándar'" (Derrida, 1977, citado en Spivak, 1996, p.78).

Conclusiones. Cultura escrita y subalternidad: tensiones en la construcción de una biblioteca inclusiva

No tengo la pretensión de emplear el calificativo 'inclusivo' mediante un efecto elástico o una política de todo vale. Más bien, la incorporación y función del calificativo en el sintagma 'bibliotecas inclusivas', tiene como función fracturar la lógica cultural transferida a través del paradigma occidental-modernista. Al mismo tiempo, moviliza, mediante la estrategia de metálogo un *corpus* de recursos analítico-me-

todológicos, políticos y éticos para romper sus engranajes de funcionamiento que son consecuencia de narrativas históricas específicas. El sentido del calificativo 'inclusiva' tiene por función recuperar acciones inherentes al propio quehacer bibliotecario en clave de justicia social, especialmente, al superar el empobrecimiento existencial de diversos grupos que observan en la biblioteca un espacio ajeno a su experiencia cotidiana y subjetividad.

La lectura y la escritura en tanto tecnología de poder colonial-imperial y control capitalístico, actúan en términos de un dispositivo de conocimiento que sirven para reproducir y testimoniar la diversidad de desigualdades sociales que operan a nivel material y subjetivo. En este punto, la interseccionalidad como praxis crítica y estrategia analítica nos otorga aportes sustantivos para promover una comprensión multifactorial al respecto. Es importante advertir que, en mi trabajo intelectual, empleo los beneficios políticos y analíticos de la interseccionalidad más allá de un simple enfoque aditivo en el estudio de los mecanismos de producción de las desigualdades. El estudio de las desigualdades en materia de derecho a la lectura exige de la promoción de una analítica interseccional situada y posicionada. Necesitamos promover otra historia de la cultura escrita.

¿Cómo la historia cultural y, particularmente, la historia de la cultura escrita occidental interactúa con las demandas de aquellos grupos contruidos al margen de la historia? Un primer atributo consiste en develar los engranajes de configuración de las modalidades lecto-escriturales y los agenciamientos legitimados por comunidades capturadas bajo el significante de lo subalterno. Aquí, el sentido de 'subalternidad' busca develar cómo las explicaciones lingüísticas dominantes, incluso, algunas de orden

crítico, tienden a imponer un efecto objetivista para explicar cuál es la forma más adecuada de efectuar la inmersión en el proceso lecto-escritural. Es necesario entender el coeficiente de poder que tales explicaciones portan en comprensión del mundo. Cuando entendemos el argumento en esta dirección, somos capaces de comprender que la subalternidad es, una antesala a la multiculturalidad. ¿En qué medida, la inmersión en la lectura y en la escritura de nuestra lengua, reproduce el legado histórico del colonialismo del poder y del saber?

La comprensión de la entidad 'cultura escrita' y 'subalternidad' se convierte en una estrategia analítica que actúa en términos de una superficie de encuentros, devela un problema de base móvil. Nos enfrentamos a un problema de orden catacrético, es algo que comienza de forma abierta y problemática. Trabajar en esta entidad es habitar un espacio de complejas y desconocidas traducciones, un espacio interseccional de culturas subalternas, un complejo multiposicional ético-político-cultural. La lectura como objeto cultural es algo siempre vivo, esta es una tarea que nos exige "acercarnos a los objetos a través de la inevitable mediación de una teoría sobre ellos" (Bal, 2021, p.18). Continuando en la misma línea con la argumentación proporcionada por la teórica cultural holandesa, "la idea de cultura se ha echado a perder a los intentos de definirla como una pluralidad de distintas culturas, cada cual con sus propias características, tradiciones y fronteras. Esto conduce a un proteccionismo cultural" (Bal, 2021, p.25). La cultura es algo que se encuentra en permanente devenir. La intersección entre 'cultura escrita' y 'subalternidad' da cuenta de un desnivel de análisis compuestos por diversos hábitos de pensamiento, "hábitos y hábitats culturales" (Bal, 2021, p.25). Por más que parezcan pequeños encuentros de expresio-

nes ontológicas, “lo cultural no puede, por definición, estar contenido en un territorio ni delimitado por fronteras. Como consecuencia, el análisis cultural no analiza las culturas. Su tarea es relacionar los objetos o artefactos culturales con la cultura en la que están inscritos” (Bal, 2021, p.25).

El estudio de los antecedentes culturales de la subalternidad exige que sean abordados en términos de función, uso y disfrute. Examinemos a continuación, los diversos matices de la cultura escrita. Intentaré desmenuzar sus (contra) sentidos en claves del tipo de exigencias ontológicas, políticas y ético-pedagógicas y hábitos mentales requeridos para comprender situadamente tales tensiones de la subalternidad. Una premisa central, consistirá en fortalecer un anti-esencialismo estratégico inspirado en los planteamientos de Wynter (1995), de la sociogénesis de Fanón (2009) y de la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) y del conocer (Mignolo, 2003 & 2015). Otra premisa toma distancia del vínculo entre cultura escritura y escritura alfabética. Tal como he documentado anteriormente, esta modalidad de relacionamiento analítico es propio del colonialismo, un apartado que da cuenta de un etnocentrismo encubierto. La tarea es aquí, explorar los mecanismos de formación de la consciencia a través del proceso de inmersión en los engranajes de la cultura escrita. Tal propósito sugiere consolidar un dispositivo de reconocimiento de aquello que la cultura ofrece como significados y sus estrategias de distribución de tales mensajes.

De acuerdo los sistemas de razonamientos presentados a lo largo de este escrito, podemos darnos cuenta que, en cierta medida, algunas de las tesis propuestas por Street (2008), acerca del modelo autónomo de la cultura es-

crita cobra un sentido tan relevante. Veamos en qué dimensiones opera esto. Si bien, el investigador indica que, los procesos lecto-escriturales se encuentran aislados y descontextualizados de diversas dimensiones de la vida cívica-cultural y político-social, el problema es que este modelo es heredero del racionalismo ilustrado a través de sus principales fundamentos, tales como: a) la concepción que concibe a la lectura y escritura en tanto praxis civilizatoria, b) otorga un grado de ilustración y c) un grado de participación democrática. Propongo que pongamos entre signos de interrogación tales dimensiones. La primera, encarna un propósito político liberal y socio-pedagógico de asimilación. Esto es, una concepción de la alfabetización constituida en una cita de asimilación inconsciente y silenciosa de los valores de la cultura escolar, social y lecto-literaria de la alta cultura o de la hegemonía cultural. El uso que hago de hegemonía encarna un mecanismo de diversificación de su trama de significantes. Va más allá del uso de lo mayoritario. En este contexto, enseñar a leer y a escribir es incorporar a diversas experiencias onto-culturales en un diagrama intransitivo de regulación hegemónica. Tal como he sostenido en diversos trabajos, un proceso de inclusión cultural no se reduce al desplazamiento arbitrario de personas o grupos culturales ubicados en los márgenes hacia el centro de la sociedad. El problema es que esta analítica reproduce una ficción eurocéntrica acerca del centro/periferia. Tal tensión, asume que, desplazar a determinados grupos desde los márgenes de la sociedad hacia el centro, no es otra que incurrir en un llamamiento vacío de reparación ontológica, esto es, atraer sus necesidades al centro del capitalismo sin atender realmente a estas. Necesitamos concebir en otra clave los ejes de producción y funcionamiento de las desigualdades, las que, tal como sostengo, son de na-

turalidad regenerativas, endémicas y performativas a los sistemas-mundo conocidos.

La segunda dimensión del modelo autónomo de cultura escrita propuesto por Street (2008), sostiene que la inmersión en el aprendizaje de las habilidades lecto-escriturales, se convierte en un vector de toma de conciencia y de ejercicio pleno de la ciudadanía y de la democracia. Hasta cierto punto, aquello que aparece después de la primera dimensión y – en tanto mecanismo copulativo de análisis– es cierto. Es necesario que interroguemos el sentido profundo de esta afirmación.

El segundo modelo de Street (2008), acerca de la cultura escrita inscribe su fuerza en la dimensión ideológica del sintagma. Un atributo sustantivo de este enfoque, reconoce que la cultura escrita es una praxis social, es algo epistémico y socialmente construido. Es, en este punto de la argumentación, donde las nociones de colonialidad del ser, del saber y de la subjetividad cobran sentido. La lectura y la escritura son mecanismos ligados a la condición existencial del ser y de su identidad. Las fuerzas definitorias de la cultura escrita demuestran que, esta:

(...) “siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás (Street, 2003)” (Kalman, 2008, s.p.).

Arribamos a un atributo crucial, pero, ampliamente conocido para interpelar las relaciones de la subalternidad en clave de participación lecto-escritural y agenciamiento psíquico-relacional. A pesar que a través de este modelo podamos entender las regulaciones de la cul-

tura escrita como una praxis social situada, es necesario, develar cómo sus usuarios encarnar tales mecanismos en sus figuraciones existenciales. Nos enfrentamos a un aprendizaje múltiple, heterogéneo y multiescalar. ¿Cómo se consolidan los eventos de la cultura escrita en grupos ontológicamente situados al margen de la historia? Esta interrogante no admite una respuesta que banalice su sentido más profundo, ni mucho menos que asuma una tensión liberal que neutralice sus proposiciones y agenciamientos. Las preguntas por los eventos de la cultura escrita siempre encarnan diversas relaciones de poder, además, de conocer el tipo de artefactos culturales que estos producen.

El intitulado de este apartado trabaja en torno a la acción copulativa entre ‘cultura escrita’ y ‘subalternidad’, un trabajo heurístico-político que demanda superar las formas de esencialización del ser letrado en torno a la posibilidad de usar el lenguaje –en todas sus dimensiones y manifestaciones– para participar del mundo simbólico, social y relacional. Esta obstrucción ya fue documentada en *“Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección ‘lectura y justicia social’”*⁵, obra en la que discuto que tal obstrucción, no es otra cosa que la incapacidad del subalterno para completarse. Veamos en qué consiste esto. Al afirmar que, una parte del ser no logra completarse a través del uso del lenguaje, es decir, de su mecanismo de co-presencialidad en el mundo, sugiere que existen eventos culturales en la que su relación con el Otro acontece a través de ciertos grados de jerarquías ontológicas. Nos enfrentamos a un problema interactivo-existencial. El acceso a la cultura escrita es a través de la interacción con los Otros. La experiencia pedagógica, tal como está configurada, obstruye la capacidad “leer el mundo con la experiencia personal y los

5 Obra publicada por CES-AI, Cuenca, Ecuador.

textos como referencia, y cómo la cultura escrita puede lograr un lugar en la vida personal y social (Brice Heath y Mangiola, 1991)" (Kalman, 2008, s.p.). Este es un problema mediado por un sistema de obstrucción en los sistemas de representación simbólicas de aquellos colectivos atravesados por la subalternidad. La tarea es aprender a interpelar los marcos interpretativos del orden simbólico hegemónico en materia de alfabetización. Sumado a ello, las tensiones propias del texto social encargadas de sancionar diversas prácticas de exclusión, marginación, devaluación e inexistencia, además, de considerar y efecto deconstructivo acerca de la categoría de cultura popular. Tales "imaginarios, sujetos y representaciones simbólicas; atravesadas por la contaminación, fragmentación y una subalternidad que participan de los flujos y reflujos entre lo local, lo nacional y lo transnacional" (Abreu, 2013, p.2).

Pensar en y a través de esta propuesta, favorece el cambio social positivo a favor de múltiples colectividades expulsadas por la razón modernista, constituyendo una exterioridad especular y negativa que reforzó el problema ontológico de los grupos sociales. Leer es, sin duda alguna, ir al encuentro con una otredad en movimiento, donde el texto es la otredad misma. Lo que busca incansablemente la lectura como conciencia diferencial y de oposición es, resistir ante el acto normativo de capturar su función a través de una conclusión automática de sus significantes, por la consolidación de un conjunto de contra-reglas para fomentar el desaprendizaje de la matriz de culturalización que bloquea la agencia de múltiples colectividades. El sabotaje afirmativo permite a los estudiantes manipular su posición en la intimidad de tales procesos, sin estar sujetos a sus exigencias. Esta estrategia consiste en la transformación de la oposición en una alternativa. El sabotaje afirmativo requiere de

un dispositivo de revolución de la consciencia, para convertir al maestro alfabetizador en un discípulo del entorno del subalterno, un sistema de enseñanza al margen de la historia. Un mandato crucial que impone el sabotaje afirmativo que conexiona con la inclusión es el de transformar nuestra consciencia para evitar promover argumentos agradables a favor de los oprimidos sin transformar su vida. Este es el corazón del argumento.

¿Cómo funcionan los procesos de alfabetización en el campo multiversal del subalterno? No es intentar comprender el espacio de producción/apropiación de Otro desconocido, es necesario entrenar la imaginación para conocernos mejor a nosotros mismos (Spivak, 2018). Insiste la teórica postcolonialista, afirmando que, "todos los intentos externos de abordar las condiciones de los oprimidos hablando por ellos están cargados de "violencia epistémica". El oprimido, subalterno, por lo tanto, no puede hablar a través de otro y no puede articularse por sí mismo" (Spivak, 2014, s.p.). La inclusión requiere que conozcamos el mundo de una manera diferente, esta debe mantener activa la consciencia del mundo, trabaja en contra de la subalternidad. Si esta, no es concebida en términos de un entrenamiento epistemológico para que la imaginación se convierta en una imaginación política, activista y activadora, el rediseño y la re-imaginación del mundo acontecerá débilmente. Sabotear afirmativamente los circuitos de constitución de la cultura letrada supone ingresar profundamente en el discurso que nos proponemos examinar y tensionar, es transformar desde adentro. Tales leyes serán claves en el propósito desestabilizador del *logos*. "La única forma real y efectiva de sabotear algo de esta manera es cuando estás trabajando íntimamente dentro de él" (Spivak, 2018, s.p.).

Referencias

- Abreu, A. (2013). Subalternidad: debates teóricos y su representación en el campo cultural cubano postrevolucionario. Recuperado el 06 de marzo de 2022 de: <https://www.argus-a.com/archivos-dinamicas/subalternidad.pdf>
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13 (2), 133-168.
- Barrantes, L.G. (2021). El desprendimiento epistémico y las ciencias del lenguaje. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(1), 1-15.
- Braidotti, R. (2009). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Duque-Cardona, N. (2020). Funciones culturales o simbólicas en las bibliotecas y su relación con la desigualdad: el caso de Medellín. Recuperado el 03 de marzo de 2022 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762020000100004
- Duque-Cardona, N., Restrepo-Fernández, M.C. & Velásquez-Yepes, S. (2021). "Recuperar la memoria de la bibliotecología latinoamericana y del Caribe: los estudios interculturales como ventana de oportunidad"; en: González, E., Duque-Cardona, N. & Santillán, E. (Comp.). *Los estudios interculturales Una ventana para el diálogo de saberes desde Abya-Yala*. (pp.201-223). Medellín: Ediciones UDEA.
- Dussel, E. (1996). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Fabián, J. (1986). *The language and colonial-power*. Berkeley: University of California Press.
- Freire, P. (1990). *La pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Garcés, F. (2007). "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica". En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Grosfoguel, R. (2013). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado el 27 de agosto de 2021 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- IFAS. (2020). The Institute. Recuperado el 14 de septiembre de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.htm>

- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-102. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es
- Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Recuperado el 09 de diciembre de 2021 de: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Mignolo, W. (2003). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2015). "Sylvia Wynter: What Does It Mean to Be Human"; en: McKiitick, K. (Edit.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.106-123). Durham: Duke University Press.
- Mignolo, W. & Walsh, K. (2018). *On descoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 13(27), 18-54.
- Ocampo, A. (2021). *Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social*. Cuenca: Editorial CES-AI.
- Sacbé, A. (2014). Sobre una heterología de los nombres. Jacques Derrida o los restos de la memoria. Recuperado el 22 de febrero de 2022 de: <http://ae.filos.unam.mx/herencias-jacques-derrida-toma-palabra-replica/heterologia-nombres/>
- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Sarzuri-Lima, M. (2012). De la palabra al texto: colonialidad lingüística y luchas interculturales. *Revista Integra Educativa*, 5(1), 59-85. Recuperado en 15 de marzo de 2022 de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000100003&lng=es&tlng=es.
- Spivak, G. (1996). *The Spivak reader*. London: Routledge.
- Spivak, G. (2012). *Una educación estética en la era de la globalización*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Spivak, G. (2013b). Edward Said Memorial Conference. Conferencia impartida el 16 de abril de 2013 en la Universidad de Utrecht, Holanda. Recuperado el 02 de febrero de 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=gY2fR56f3h4&t=2864s>
- Spivak, G. (2014). Entrevista. Recuperado el 05 de marzo de 2021 de: <https://lasdisidentes.com/2015/07/25/entrevista-a-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Spivak, G. (2016). Critical Intimacy: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. Recuperado el 23 de agosto de 2021 de: <https://lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Spivak, G. (2018a). Conferencia de inauguración. Sabotaje afirmativo. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. Recuperado el 02 de marzo de 2021: <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- Street, B. (2008). "New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies"; en: Brian V. Street & Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. (pp.3-14). Nueva York: Springer.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado el 01 de marzo de 2022 de: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf
- Wynter, S. (1995). The Pope Must Have Been Drunk, the King of Castile a Madman: Culture as Actuality and the Caribbean Rethinking of Modernity"; en: Ruprecht, A. & Taiana, C. (Eds.) *Reordering of Culture: Latin America, the Caribbean and Canada in the Hood*. Ottawa: Carleton University Press.
- Tuk, E. & Yang, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol. 1, No. 1, 1-40.