

Políticas culturales y construcción de la ciudadanía lectora: ámbitos críticos para una justicia social.

Concepción López-Andrada, Aldo Ocampo González.

Cita:

Concepción López-Andrada, Aldo Ocampo González (2019). *Políticas culturales y construcción de la ciudadanía lectora: ámbitos críticos para una justicia social*. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 78-103.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/45>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/rwt>



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>.



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 01 de marzo, 2019]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 3, (1), Enero-Julio 2019, págs.78-103

Número Especial: monográfico

ISSN: 0719-7438

Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 28 de noviembre, 2018

Fecha primera revisión: 21 de diciembre, 2018

Fecha segunda revisión: 07 de enero, 2019

Fecha de aceptación: 25 de febrero, 2019

Publicada: 15 de marzo, 2019

Políticas culturales y construcción de la ciudadanía lectora: ámbitos críticos para una justicia social

Aldo Ocampo González

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Profesor del Máster en Creatividad, Educación y Bienestar de la
Universidad de Barcelona, España

Profesor Invitado al Magíster en Educación desde la Diversidad,
Universidad de Manizales, Colombia

Doctor (Ph.D.) en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por
Unanimidad, mención Cum Laude, por la Universidad de Granada, España.

Doctorando adscrito al Programa Oficial de Doctorado en Filosofía impartido
por la Universidad de Granada, España.

E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl



<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Concepción López-Andrada

Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y
Educación Lectora “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Profesora Asociada Depto. Didáctica y Organización Escolar, Facultad de
Educación, Universidad de Extremadura (UEX).

Doctoranda en Educación, Universidad de Extremadura, España.

E-mail: clopezc@unex.es



<https://orcid.org/0000-0002-9423-0434>

Resumen

El presente ensayo sitúa la lectura como un dispositivo estratégico de interrogación, de liberación de la conciencia crítica, transformación del mundo y configuración de estilos de subjetividad. La experiencia de la lectura en el contexto de la multiplicidad de diferencias – noción analítica que designa la política ontológica del sujeto de la inclusión– visualiza la coexistencia de diversos tiempos al interior de una experiencia lectora y educativa. Tradicionalmente su apertura ha estado sujeta a un modo homogéneo de relación con el texto, por el contrario, la perspectiva que plantea este trabajo se interesa por la forma en la que el lector se abre al texto. Se observa, de igual modo, la necesidad de documentar desde la escolarización las prácticas de justicia redistributivas, inclusivas y equitativas, así, cuando un lector piensa e imagina críticamente, la lectura se constituye en un dispositivo de creación de lo posible, una forma de permanecer conectado al mundo.

Palabras clave: *lectura; diferencia; inclusión; ciudadanía; justicia social.*

Cultural policies and construction of reading citizenship: critical areas for social justice

Abstract

The present essay situates reading as a strategic interrogation device, of liberation of critical consciousness, transformation of the world and configuration of styles of subjectivity. The experience of reading in the context of the multiplicity of differences -analytical notion that designates the ontological policy of the subject of inclusion- visualizes the coexistence of different times within a reading and educational experience. Traditionally, its opening has been subject to a homogenous way of relating to the text, on the contrary, the perspective that this work proposes is interested in the way in which the reader opens up to the text. It also observes the need to document redistributive, inclusive and equitable justice practices from schooling, so that when a reader thinks and imagines critically, reading becomes a device for creating what is possible, a form of stay connected to the world.

Keywords: *reading; difference; inclusion; citizenship; social justice.*

Introducción. Experiencia, prácticas lectoras y alteridad

La experiencia a juicio de Larrosa (2006) se sustenta en los siguientes principios: a) exterioridad, alteridad y alineación; b) subjetividad, reflexividad y transformación; c) singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; d) pasaje y pasión; e) incertidumbre y libertad y f) finitud, cuerpo y vida. La experiencia se encuentra en íntima relación con el acontecimiento, categoría filosófica que denota condiciones de ocurrencia de algo, irrumpe en la producción de lo nuevo, es algo que no depende al propio sujeto, sino del conjunto de intensas particularidades a las que se enfrenta cada persona. “*La experiencia no reduce el acontecimiento sino que se sostiene como irreductible*” (Larrosa, 2006, p.89). En la primera parte de este trabajo exploramos el sentido de la lectura a través de la noción de experiencia y transformación de la subjetividad. La Educación Inclusiva forja un *nuevo estilo de subjetividad*. Este punto merece una nota a pie de página.

De tal modo que, la subjetividad en la lectura y en las prácticas lectoras describe al lector como verdaderamente es. Erróneamente, la escolarización concibe su práctica a través de un mero sistema de adquisición de información (visión instrumental) reduciéndose a una estratégica de adquisición de conocimiento, lo que hasta cierto punto resulta estéril frente a la multiplicidad de estructuras cognitivas que habitan el espacio escolar y su relación con la ciudadanía cultural. La lectura es una invitación al fortalecimiento de la subjetividad, del empoderamiento del sujeto en el sistema-mundo, agudiza la imaginación y creación de nuevos horizontes políticos y culturales. Las prácticas lectoras concebidas de esta forma constituyen un mecanismo de afectación del sujeto, un sujeto descentrado, dinámico, nomadista y fluido. La lectura debe perseguir la ampliación del espectro informacional, no obstante, esa información debe ayudarnos a ampliar nuestros horizontes interpretativos, condicionando nuestras formas de ser, estar y participar del mundo; se convierte, pues, en una estrategia tropológica y de afectación de la conciencia. Su marco de acción denota una relación fenoménica. Se transfigura como estrategia de *creación de lo posible*.

El acto de leer establece una estrecha vinculación entre texto y subjetividad. La experiencia hace que el conocimiento nos transforme, altere nuestra concepción de la realidad y desterritorialice nuestro lugar, creencias, concepciones, marcos de valores. Para que la experiencia lectora tenga sentido y se convierta en un instrumento de éxito en la vida de cada estudiante es necesario que nos impregne, deje una huella, nos afecte.

Filosóficamente, la experiencia lectora atiende a aquello que interpela al lector. Implica pasar a través de algo, algo que irrumpe, nos moviliza, reconoce cada experiencia como única e irrepetible. Lo mismo sucede con la construcción del significado o sentido de la obra. Esto es lo problemático de las evaluaciones de la calidad en el campo de la lectura¹. Se evalúa la comprensión lectora mediante instrumentos de carácter estandarizados, mientras que su construcción es siempre singular. La lectura, la interpretación, la construcción de significado y el marco de referencialidad que inscribe a cada lector se descubre siempre singular. Todos decodifican lo mismo, no así, leen lo mismo.

Cuando se articulan las estructuras de escolarización, la noción del tiempo y del espacio asume un carácter homogéneo –cronosistema–. Sin embargo, la experiencia de aprendizaje es única, descentrada y propiedad de la heterocronía. La singularidad del acto de lectura se encuentra en estrecha relación con la noción deleuziana de irrepetibilidad. La lectura es sinónimo de experiencia otra y singular². No puede ser objeto de generalización. Tal como indica Larrosa (2006, p.103) la experiencia se abre a una *epistemología* y una *política pasional*. El problema antes descrito constituye una expresión modernista destinada a universalizar las interpretaciones sobre la cognición humana, la producción del aprendizaje y la comprensión lectora.

Desde el punto de vista de la experiencia de la lectura se emancipa el marco interpretativo que adecua el sujeto a un objeto particular –pensamiento de lo idéntico– prefabricado intencionalmente, dando paso a prácticas de esencialización y opresión a través de la disposición normativa de un conjunto de mediadas destinadas al aseguramiento del derecho a la lectura. El ser humano y su cognición son el complejo resultado de una

¹ Adopción de una singularidad universal que responde a las exigencias de los contenidos que son exigidos considerados o bien, legitimados. Al quedar relegada la singularidad a la razón universal despersonaliza al ser, produciendo un efecto de sujeto que objetiviza la totalidad, concibiendo en bloque, en una mismidad homogénea. La visión objetivista de la lectura, de la subjetividad y la alteridad no posee capacidad de afectación.

² Alude a lo inidentificable. Inscribe su acción en lo incomprensible.

praxis de incontención, como tal, desbordan los límites de los macro-relatos legitimados e institucionalizados por diversos marcos de conocimiento destinado a explicar la naturaleza multidimensional de la comprensión lectora.

La experiencia de la lectura en el contexto de la multiplicidad de diferencias –noción analítica que designa la política ontológica del sujeto de la inclusión, reemplaza a la categoría esencialista que forja una visión opresiva y una práctica pedagógica del individualismo metodológico introducida por la vía de las necesidades educativas especiales– visualiza la coexistencia de diversos tiempos al interior de una experiencia lectora y educativa. La práctica del individualismo metodológico atrapa al sujeto y al proceso educativo en categorías analítico-teóricas rígidas y estáticas –efectuación de un pensamiento causal y formal– alineándose con el pensamiento de la identidad, de la razón unívoca y de una praxis educativa uniforme. En ellas, las prácticas lectoras y educativas carecen de sentido y trascendencia, brindan un conocimiento por fuera del sujeto y de sus posibilidades reales. La totalidad opera en la predisposición, mientras que la singularidad, lo hace en el acontecimiento. A través de la inclusión se exige que el fenómeno sea visto y asumido en su verdad, moviliza la frontera, penetra en rumbos desconocidos que siguen la lógica de sentido del caos³. La aceptación de *condiciones de legibilidad* de la diferencia demanda la constitución de otras formas y estructuras de escolarización y alfabetización.

¿Qué condiciones de posibilidad requiere la experiencia lectora en el contexto de la multiplicidad, la diferencia y la inclusión? La práctica lectora no posee un fin preestablecido, ocurre en lo incierto, en lo indeterminado. ¿Cómo se articula la experiencia lectora en la escolarización? Tradicionalmente su apertura ha estado sujeta a un modo homogéneo de relación con el texto, mientras que, desde el punto de vista de la multiplicidad de diferencias y la heterocronía se interesa por la manera en la que el lector se abre al texto. De este modo,

[...] enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es solo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud (Larrosa, 2006, p.100).

En relación al principio de exterioridad, alteridad y alineación. Preliminarmente, quisiéramos destacar que el principio de exterioridad, en esta oportunidad, se establece en referencia a la alteridad y no al conjunto de relaciones exteriores descritas por James (1914), Dussel (1985) y Lazzarato (2006). Si bien, Lévinas (2002) establece diferencias significativas entre la categoría de exterioridad y alteridad, es plausible sostener que, la exterioridad es una propiedad clave en la producción de la alteridad. Para Larrosa (2006) constituye una noción exterior al sujeto, encontrándose fuera de sí mismo y de su lugar –pensamiento del afuera–. La alteridad es concebida como algo radicalmente diferente. La subjetividad no siempre es apropiada y capturada por las propias palabras que componen una determinada experiencia lectora. Dicha experiencia acontece en cada lector, mediada por un conjunto de ideas, palabras, intenciones que afectan la construcción de su subjetividad. Si nos

³ Para profundizar sobre esta idea, véase los principios que sustentan la teoría del caos.

preguntamos por el lugar *–topoi–* de la experiencia lectora⁴ *–que siempre es subjetiva–* requiere atender al movimiento de exteriorización *–salida de sí mismo–*, incidiendo en lo que cada uno piensa, siente en su modo de aproximarse a la comprensión del fenómeno. En ella, *“el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena”* (Larrosa, 2006, p.90).

La lectura también juega un papel relevante y significativo en la transformación de la conciencia, disloca y reestructura sus creencias, se abre a la formación imaginaria de otras posibilidades. Aquello que genera el contenido de cada lectura es lo que modeliza la emergencia del acontecimiento. En efecto, *“lo decisivo, desde el punto de vista de la experiencia, no es cuál es el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura”* (Larrosa, 2006, p.92). ¿Cuáles son las posibilidades críticas y prácticas de la experiencia en el contexto de las prácticas lectoras?, ¿en qué residen sus potencialidades teóricas y críticas para la construcción de la creación de lo posible?, ¿bajo qué estrategias la lectura interroga los bordes críticos del trabajo intelectual y pedagógico que sustenta el discurso de la alfabetización? En este trabajo, nos interesa rescatar el intenso carácter creador de la lectura, sobre las clásicas convenciones programáticas de la misma que tienen lugar en la escolarización. La experiencia de la lectura se caracteriza por movilizar algo en el lector, de su conciencia, de su experiencia; la lectura tiene que contribuir a la fabricación de una experiencia. Para que dicha empresa acontezca es necesario que el lector se ponga en juego, la relación con la lectura se estructura con su propia subjetividad. ¿Lector transformado?, ¿lector que no se transforma?

Un *lector no-transformado* se caracteriza por ser parte de una estructura interpretativa débil, participa de una lectura que no posee subjetividad, es incapaz de dejarse influir por la lectura, solo apunta a la búsqueda de la comprensión, enfatiza en la decodificación, promueve la centralidad de la relación lector-texto. El lector y sus comunidades interpretativas tras la lectura siguen siendo los mismos, no son, ni se dejan afectar. Un *lector transformado* por su parte, surge de un sistema de alfabetización que enfatiza en la experiencia y en la relación con el texto, forja una experiencia de transformación, concibe la lectura como un acontecimiento que irrumpe en cada sujeto, lo atraviesa, lo remueve, lo insta a un cuestionamiento continuo. La lectura es una operación tropológica, reestructura sus hábitos mentales y culturales, disloca significados, artefactos y prácticas culturales. Abre nuevas modalidades de escucha y relación con el campo de las ideas.

Concebida de esta forma, la lectura es analogizable al planteamiento de las *pedagogías transformadoras* propuestas por hooks (1994). ¿Qué se requiere para que la lectura acontezca en cada lector y sus consciencias? La lectura se convierte en un mecanismo de afectación, puede constituirse en tanto mecanismo de ruptura en la media que afecte a la conciencia de cada lector y a los modos de significar su realidad. ¿Qué tipo de experiencias forjan las prácticas lectoras? Es una práctica sensible, que pone en juego nuestra emocionalidad, no implica únicamente compartir un punto de vista, sino más bien, la forma en que dichas palabras *–cargadas de emocionalidad–* afectan a las estructuras emocionales y cognitivas, las concepciones, los marcos de valores, las formas de concebir la vida, etc. de cada persona. En suma, sus elementos de historización. Lo que se pone en relación es la transformación de las palabras que configuran el universo, permitiendo *“decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir”* (Larrosa, 2006, p. 94). El vínculo entre el lector y las palabras, se encuentran para transformar a partir de lo dicho los pensamientos de cada interpretante. Su propósito consiste en *“pensar lo que aún no sé pensar, o lo que aún no puedo pensar, o lo que aún no quiero pensar. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la*

⁴ Alude a un modo único, singular y propio de realización. Se alinea con la heterogeneidad del espacio, la multiplicidad infinita de diferencias y las heterocronías de aprendizaje *–noción de tiempo pedagógico–*.

lectura de Kafka (o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, en primera persona, con mis propias ideas” (Larrosa, 2006, p.95). Las prácticas lectoras expresan un marcado carácter relacional, forjan una especie de exterioridad que rompe con la objetividad del sujeto y de las articulaciones de las desigualdades, invocan trascendencia, espacialidades de co-implicación. Reclaman prácticas de desbordamiento.

Contractualismo y heterogeneidad del espacio: reinventar el contrato social

El 14 de julio de 1789 la irrupción de la Toma de la Bastilla marcó significativamente el devenir político, social e ideológico del mundo contemporáneo. La proclama ilustrada de los valores *igualdad, fraternidad y libertad* se impusieron en el pensamiento como aspectos centrales y cruciales a toda actividad social, cultural y educativa, desafiando los convencionalismos y neoconservadurismos implicados en la construcción de ciertas prácticas y estilos de contractualidad social. El contractualismo social –metáfora explicativa de la modernidad– en el contexto de la multiplicidad de diferencias, asume un particular estilo y arquitectura social e institucional. Estructurado a partir de la contribución de Sen (1979, 1995), Nussbaum (1987, 1995), Fraser (1995) y Young (2002) se propone consolidar una arquitectura social que supere toda clase de injusticias (re)distributivas y formas de homogeneización. El contrato social en tanto dispositivo de configuración de la vida social, cultural, económica y política institucional, determina un modo singular de concebir al ser humano, afectando a sus medios y fines. Establece formas de asumir ontológicamente al ser, a las relaciones entre sus iguales, a las formas de pertenecer a un determinado colectivo. En la visión convencional las diferencias articulan problemas ontológicos de carácter sociopolítico y relacional, mientras que en la nueva visión –inclusión y multiplicidad–, se convierten en estrategias de movilización de nuevas formas democráticas y ciudadanas, garantes de bienestar en todos los campos del desarrollo humano.

La *ciudadanía cultural* es extensiva a la ciudadanía política, en ella, la lectura desempeña un papel determinante, puesto que, modela un estilo particular de conciencia. Concebida así, la lectura adopta una prioridad reflexiva y crítico-compleja para el enfrentamiento de condiciones de desigualdad múltiples que se entrecruzan, movilizan y atraviesan las prácticas lectoras. La multiplicidad de diferencias se convierten en un mecanismo de convivencia y de reestructuración del espacio, forja una dialógica transversal de resignificación de determinados valores, favorece a la construcción social de la libertad. Vista así, la ciudadanía cultural, se convierte en un laboratorio de resistencia y en una estrategia micropolítica, es decir, en la medida que reproduce los marcos de valores institucionalizados articulan una intervención normativa a través de las políticas culturales, forja una dinámica particular de producción de conocimiento. ¿Cuáles son las luchas políticas y epistemológicas que enfrenta?, ¿qué problemáticas se relocalizan a través de ella?, ¿qué cosas se dirimen al interior del espacio que construye la ciudadanía cultural y, particularmente, la lectura? La lectura se convierte en una estrategia que apoya el horizonte de construcción de ciudadanía, forja espacios reales para una práctica cultural política y democrática situada, la gestión de las prácticas lectoras reclama una articulación próxima a una metodología etnográfica crítica.

Los problemas más significativos del contractualismo social que afectan al derecho a la cultura y a la lectura se inscriben en las lógicas de actuación del modelo individualista, liberalista y universalista, preferentemente. La lectura y la cultura constituyen patrimonios comunes a todas las personas, ¿qué significa redistribuir derechos?, ¿cómo se expresan las

injusticias distributivas en materia de accesibilidad cultural y derecho a la lectura? La igualdad de bienes culturales ha producido un sistema de desigualdad en el reparto de las experiencias culturales, poniendo en tensión las relaciones de crecimiento y desarrollo (calidad de la experiencia). Este último, a juicio de Nussbaum (1995) permite a los seres humanos funcionar adecuadamente. En este marco, las prácticas lectoras articulan su actividad a través del criterio de ‘capacidad-funcionamiento’. La sección referida a la *capacidad* describe el conjunto de habilidades y destrezas que posee cada persona para interactuar con marcos interpretativos, sociales, lingüísticos, culturales, ideológicos, semiológicos y políticos; mientras que, la segunda, alude al conjunto de logros que cada una de ellas alcanza. La ciudadanía lectora persigue el “*criterio de evaluación interpersonal del grado de bienestar*” (Sen, 2005, citado en; Henríquez, 2013, p.269). Atiende a los ejes de configuración de las estructuras de poder que crean determinados estilos de desigualdades, y los medios que sostienen y reproducen determinadas relaciones de poder. Un marco analítico de esta naturaleza se torna fértil en la medida que “*estriba en que ya no es necesario suponer la racionalidad, la igualdad y el interés, pues lo que un ser humano puede hacer excede con creces al enfoque reduccionista reseñado por el contractualismo*” (Henríquez, 2013, p.270).

El criterio ‘capacidad-funcionamiento’ trabaja para encontrar una alteridad en potencia, entender sus necesidades, interrogándose constantemente, de qué manera es posible articular espacios para su potenciación y autodesarrollo. Al aumentar sus instancias de desarrollo, consolida una estrategia de legitimación de la experiencia y naturaleza humana. La experiencia cultural debe rescatar lo que hace al ser humano ser humano. El criterio de ‘capacidad-funcionamiento’ representa una de las principales debilidades de la educación y de las prácticas culturales en su conjunto, especialmente, se opone a la pedagogía del individualismo metodológico que articula la Educación Inclusiva a partir de su estructura de conocimiento falsificada, legado en los fundamentos de la Educación Especial y en prácticas de asimilación arbitraria. El diseño de los programas de fomento y mediación de la lectura han de acomodarse a las circunstancias concretas a las que se aplica, es decir, a la sensibilidad del contexto y a las necesidades, motivaciones e intereses de los colectivos que atienden, rechazando la lógica esencializadora que persigue el universalismo negador de las diferencias en plural. Las capacidades abarcan lo más valioso de cada persona según su condición, las ideas abordadas aquí se oponen a las lógicas del contractualismo vigente, este es uno de los puntos más problemáticos que enfrenta la materialización de la Educación Inclusiva. Su restricción representa una modalidad significativa de reducción de la libertad, se opone a la preferencia adaptativa, caracterizada por predecir o limitar con su juicio lo que podemos lograr: *agudiza el estigma*. Cada cultura desempeña un papel significativo en el logro de determinadas capacidades. La ciudadanía cultural se convierte en una estrategia de “*performatividad que acoge nuevas formas de incursión y articulación a lo social y político*” (Silva-Nova, Cristancho, Parra, Quevedo y Rodríguez, 2013, p.227).

La lectura exige explorar las pragmáticas institucionales y las políticas de mediación, que avalan los circuitos cerrados⁵ –en esto enfatizan la escolarización- la formación en cultura expresa un carácter paradisciplinar. Esta visión hegemónica consagra una hacedor menor de cultura. En cambio, si la inclusión moviliza la frontera y logra articular un nuevo estilo de subjetividad, establece otra política de la mirada, en la que el/los sujeto(s) se convierten en *productores de dinámicas culturales*, establece nuevas condiciones de habitabilidad del espacio –que es propiedad ontológica de lo menor–, en ella, coexisten gramáticas en conflicto. “Un diálogo abierto entre las dinámicas culturales reconocidas en los circuitos formales urbanos y la emergencia de nuevos circuitos propiciados por la transformación no

⁵ Museos, teatros, centros culturales, bibliotecas que reproducen la institucionalidad de la cultura.

sólo discursiva o administrativa de la política cultural sobre el sujeto marginal como ciudadano, sino reconociendo por principio tal estatus” (López, 2008, p.2-3). ¿Qué operaciones plantea la inclusión para la política cultural redistributiva? Emerge desde el rescate de la creatividad de la totalidad concebida como singularidades múltiples, favorece a la deliberación dusseliana y freiriana, inscribe su fuerza en la creación de lo posible. Las políticas culturales constituyen estrategias específicas de concreción e intervención. En lo político constituye una dupla inseparable en la modelización de la realidad. Bajo esta designación es posible concebir cómo funciona la lectura en el dominio público: *lo político*.

Políticas culturales y construcción de ciudadanía: performateando la frontera

¿Qué papel juegan las políticas culturales en la reducción de las injusticias distributivas, cada vez más múltiples, complejas y multinivel?, ¿qué desempeños críticos articulan en la identificación de prácticas de marginación simbólica? La lectura forja un estilo singular de investigación y una práctica crítica abierta. La construcción de ciudadanía –política, íntima o sexual, cultural, entre otras– constituye una necesidad y un proyecto crítico-complejo que rompe con toda lógica institucionalizada por el contractualismo modernista que privilegia la producción del espacio cívico, cultural y educativo, preferentemente, desde una estructura homogénea, marginando a una amplia colectividad de singularidades. La Educación Inclusiva reclama un contractualismo estructurado a partir de la noción de multiplicidad de diferencias.

Una ciudadanía cultural de carácter interseccional interroga los desequilibrios de acceso a los bienes culturales, producto de estructuras sociales institucionales que operan a través de profundas injusticias distributivas dando lugar a un conjunto de accesos diferenciados. La ciudadanía cultural ha de interrogar críticamente el sentido y significado de la noción de *bien común*, articulando alternativas de habitabilidad de las estructuras de culturización –históricamente, gobernadas por diversas expresiones del poder, específicamente, por condiciones de freno al auto-desarrollo–. En ella, tienen lugar políticas de la memoria, poéticas del presente, proyecciones al futuro; activa una memoria universal y singular que acompaña a la historización de cada sujeto. Todo ello describe la ciudadanía cultural como un espacio de conflicto en el que la lectura se convierte en un patrimonio común a una multiplicidad irrepetible e iterable de ciudadanos. La lectura es un poderoso mecanismo de deshistorización del poder.

Entre las categorías que sustentan la ciudadanía cultural en el contexto de la inclusión destacan: a) el acontecimiento, b) la presencia de un proceso dinámico y crítico-complejo, c) su objetivo de lucha se inscribe en construcción de justicias redistributivas, d) asume una concepción ontológica molecular, de lo menor y centrada en la multiplicidad infinita de diferencias, e) reafirma un marco político y jurídico particular del derecho, f) puntualiza en la construcción de espacios de encuentro, reconocimiento al lector como ciudadano en potencia –coherente con los principios del enfoque de las capacidades propuesto por Nussbaum (1995) y Sen (1987)–. La ciudadanía cultural establece estructuras de participación complejas que intentan atender a las necesidades de cada colectividad, concebida como estrategia de ampliación de oportunidades y fortalecimiento de su destino social. Las políticas culturales en el contexto de la inclusión y la multiplicidad infinita de diferencias que configuran las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, exigen la creación de mecanismos de regulación y emancipación social,

inscribiéndose en la metáfora de los ‘todos distributivos’ (Lazzarato, 2006), es decir, centrado en la multiplicidad y el pluralismo.

Las prácticas históricamente documentadas por la investigación en Ciencias Sociales y Políticas, permiten describir el ‘contrato social’ en tanto noción analítica en términos de un *sistema de enmarcamiento*, es decir, un conjunto de elementos que determinan la inclusión y exclusión de determinados sujetos, prácticas y contextos. Es el resultado de complejas determinaciones intelectuales eurocéntricas ficticias que se debaten entre el centro y la periferia, sin otorgar coordenadas dinámicas para el análisis de las desigualdades, mecanismos de arrastre y forclusión de determinados colectivos del centro. ¿A qué tipo de acuerdos normativos nos conduce la lógica de sentido de la inclusión? Un acuerdo normativo se caracteriza por regular la vida cultural, ciudadana y pedagógica a través de un denominador común: la *(pseudo)inclusión/exclusión*, la *justicia/injusticia redistributiva*. Las formas de contractualismo vigente trazan coordenadas que sustentan el problema ontológico de los grupos sociales, en el que las diferencias son concebidas como estrategias de devaluación y ausencia de reciprocidad social. Su lógica de sentido, se articula sobre la fuerza regenerativa y performativa de los múltiples sistemas de desigualdades y expresiones del poder, articulando un conjunto de estrategias de homogenización y sumisión. Expresiones propias del régimen soberano que han sabido reinventarse hasta nuestros días, estableciendo diversos estilos y gramáticas de contractualismo: político, cultural, sexual, educativo, preferentemente. Cada una de estas singularidades del contractualismo establece una racionalidad dicotómica y estrecha, cuyos mecanismos de jerarquización, legitimación, formas éticas y políticas han modelado el funcionamiento de nuestras sociedades, cuya gramática sostiene “*la presunción de la libertad de los individuos para suscribir contratos, pero este marco desarrolla un doble mecanismo de institucionalizar/ocultar determinadas relaciones de subordinación*” (Fernández, Ramos y Ortega, 2009, p.20). Sin duda, establece un orden social centrado en el individualismo metodológico, el patriarcado y la ausencia de imaginación política. Para Alonso (1994) “*la ciudadanía, por consiguiente, era mezcla parcial de lucha de clases, limitación de diferencias por compensación y redistribución parcial, situación de integración mediante una combinación de libertades negativas y positivas, dentro de un Estado nacional que lideraba el proceso de conversión de las diferencias sustantivas en homogeneidad normativa*” (citado en Fernández, Ramos y Ortega, 2009, p.22).

La construcción de políticas⁶ para la justicia cultural –coherente con lo expuesto por Fraser (1995) en relación a las demandas de reconocimiento de la diferencia en plural– en el contexto de los todos distributivos, el pluralismo, la multiplicidad, heterogeneidad y la inclusión –dispositivo de creación de nuevos y subversivos estilos de subjetividad– tienen como propósito superar las prácticas de restricción cultural. La cultura opera sobre cada uno de nosotros, mientras que, “*las políticas culturales, en un sentido amplio, son todas aquellas que pretenden incidir explícitamente en la configuración de procesos de significación*” (Grimson, 2014, p.10). Los procesos de significación refleja marcos de valores, modos de subjetividad, conceptos a los que se recurre para justificar al articular una determinada gramática cultural y social. Una articulación errónea consistirá en contraponer las lógicas del universalismo con las derivadas del derecho a la diferencia, inspirado en el principio de positividad de la Educación Inclusiva, especialmente, en la noción de edificación es posible resolver este singular error analítico. Su aceptación conduciría eminentemente a un uso instrumental y a la legitimación de sentidos instituidos que articulan la producción cultural. Es necesario mapear los impactos que éstas pueden tener en la construcción de justicia.

⁶ Abandona el paradigma decorativo de la cultura en las políticas públicas (Grimson, 2014). En adelante, dispositivos de intervención crítica.

¿Cuáles son los modos de abordar las disputas y debates políticos en materia de ciudadanía cultural, justicias redistributivas de carácter cultural, heterogeneidad del espacio e interseccionalidad? Es necesario interrogar profundamente el significado que adoptan determinados términos, pues concebimos en dicha empresa que *“la realidad social no puede transformarse sin modificar los lenguajes sociales. La desigualdad no puede reducirse sin modificar concepciones y clasificaciones acerca de las ideas sobre “nosotros” y “los otros”*” (Grimson, 2014, p.9). La ciudadanía cultural crítica rechaza las acciones afirmativas y los mecanismos de adaptación y asimilación arbitraria que, en ocasiones, promueven las políticas culturales como parte de una agenda igualdad de oportunidad y redistribución encubierta desde el centro del capitalismo hegemónico. Reconoce que las acciones afirmativas contribuyen a la acumulación de estigma, operan desde la interioridad de las estructurales sociales, educativas y culturales articuladas a través de una amplia multiplicidad de operaciones del poder. Interesa articular políticas públicas que emerjan de una comprensión profunda sobre las formas de actuación y operación de las múltiples desigualdades, opresiones y sistemas de dominación, evaluando de qué manera tales políticas contribuyen silenciosamente a crear trabas al autodesarrollo. Razón por la cual, insistimos en la necesidad de disponer de un análisis relacional en la construcción, implementación y evaluación de las políticas públicas en cada uno de los campos del desarrollo humano. En suma, es una invitación a comprender analíticamente el funcionamiento de las diversas clases de desigualdades presentes a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Las políticas culturales y la ciudadanía cultural constituyen ámbitos de análisis y de tematización clave para una examinación crítica de historia de la conciencia. La inclusión en tanto horizonte cultural se articula como un proyecto crítico-complejo, afecta a la construcción de subjetividad, a los sistemas de entendimiento de la cultura, la lectura, la información y las artes, desplaza los circuitos cerrados, persigue *“la construcción social de una cultura de la justicia, de la igualdad de derechos, de la igualdad entre todos los seres humanos. Ese objetivo tiene como condición, como medio y como fin el desafío de la justicia cultural”* (Grimson, 2014, p.13). ¿Cómo se entienden los modos de producción cultural a través del lente de las justicias redistributivas, la inclusión y la multiplicidad de diferencias?

La lectura en este marco juega un papel preponderante, se convierte en una estrategia de interpretación –al más puro estilo wittgensteiniano, describe un conjunto de tareas hermenéuticas–, y articulación ámbitos constitutivos de la realidad. La especificidad de su relación con el empoderamiento e intervención en el sistema-mundo, refiere a la manipulación simbólica que esta hace de la misma. Su articulación crítica intenta develar las desviaciones del lenguaje de los hechos, oscureciendo la realidad. ¿En qué se sustenta la ética objetiva de las prácticas culturales, especialmente, de la ciudadanía cultural? La lectura forja una cultura en acto –interpretación–, un sistema de comprensión situada que comienza con el reconocimiento de nuestros límites y limitaciones. La elaboración opera mediante principios de operación (James, 1914), su relación con la cultura se establece mediante un *“conjunto de interpretaciones que organizan en forma selectiva nuestro modo de darle sentido al mundo”* (Nun, 2014, p.16). La lectura no se alcanza únicamente a través de la decodificación, se obtiene mediante un conjunto de experiencias crítico-significativas –desde una perspectiva filosófica e historiográfica, inscribe su función en la noción de eventos– de socialización y “experienciación” de la realidad. Se convierte en una estrategia de modelización de la conciencia, es un espacio de profundas significativas disputas ideológicas.

La lectura tiene como misión enseñar a decodificar el mundo que se habita, en contraposición, la escolarización se esfuerza irrestrictamente, por vincular a un amplio colectivo de estudiantes a un mundo que no pertenecen, mediante una metáfora de

ampliación de oportunidades y de fortalecimiento del destino social que no hace otra cosa que acumular el estigma. Si bien, es necesario aumentar los niveles de culturización, es también oportuno evitar reproducir silenciosamente la lógica instrumentalización. En esta mirada, solo se comparte un mundo a través de acciones específicas, incapaces de reducir las barreras simbólicas y las objeciones de clase presentes en la escolarización y la articulación actual del derecho a la lectura. Las prácticas lectoras, vistas así, son ingenierías del mañana, modelan una forma social singular de autodesarrollo. Su instrumentalización crea *“espacios estigmatizantes y violentos donde la pobreza los encierra frente a un mundo circundante amenazante, la respuesta no sería quizá sacar a los vecinos de esos barrios hacia afuera”* (Ferreño, 2014, p.110).

La lectura, la ciudadanía lectora y cultural y las políticas culturales de carácter redistributivas intervienen la realidad cristalizando procesos de emancipación críticas de la conciencia. Para hooks (2017) la educación de la conciencia crítica es un llamamiento a la creación de estrategias que permitan visibilizar e interrogar profundamente la permeabilidad del patriarcado, del sexismo, de la dominación, de la opresión, de la desigualdad, etc. en el marco de los nuevos modelos de interacción social. Una educación crítica ha de ayudar a sus lectores y estudiantes, a comprender y reconocer de qué manera, la cotidianidad y la micro práctica en la que nos desenvolvemos opera, reproduce y legitima silenciosamente, cada una de las patologías antes citadas. La lectura se convierte en un poderoso mecanismo de interpelación, otorgando marcos interpretativos y conceptuales que permiten cambiarlo, brindando un sutil enmarcamiento para descifrar sus modos de incidencia en la construcción de subjetividad. Sin embargo, su presencia en las estructuras de escolarización –en cualquier de sus niveles y tramos– debe sortear los efectos de la legitimación institucional mediada por un conjunto de marcos de valores que dan paso un vector de esencialismo liberal. Si la lectura pretende legitimar prácticas y ámbitos libres de la ideología del capitalismo hegemónico, especialmente, del sexismo y de sesgos de cualquier naturaleza, entonces, recorrerá una senda similar a la emprendida por la crítica Postcolonial, los Estudios Negros y de la Mujer.

Concebida así, la lectura se convierte en un dispositivo estratégico de interrogación, posee la capacidad de intervenir en el pensamiento sexista, en sus modalidades de freno al autodesarrollo, entre otras. Es ante todo, un poderoso instrumento para despertar la conciencia. Observamos la necesidad de documentar desde la escolarización formal, alternativa y alterativa, las prácticas de justicias redistributivas, inclusivas y equitativas que tienen a liberar la conciencia de experiencias educativas de domesticación. Cuando un lector es estimulado para pensar críticamente, la lectura se constituye en un dispositivo de creación de lo posible, es una forma de permanecer conectado al mundo. Su potencialidad en la cultura juvenil es altamente fértil para la radicalización y politización de las discusiones sobre el mundo que queremos. Su significatividad en la educación de la conciencia crítica desempeña un ámbito crucial, específicamente, en la escolarización, puesto que, responde a un período en el que *“las creencias y las identidades aún se están formando”* (hooks, 2017, p.45).

La enseñanza de la inclusión, la justicia, los derechos, el respeto, la tolerancia, el vínculo aceptación y compenetración del otro, trascienden la palabra escrita, las formas retrógradas de alfabetización que tienen lugar en las estructura de escolarización y del currículo oficial establecido por cada nación, su aprendizaje requiere cotidianidad, dispositivos alterativos de mediación cultural y cognitiva, experiencia situada, biografización, trayectorias y, ante todo, humanidad. Si la escolarización no fomenta un profundo proceso de toma de conciencia, jamás habrá un cambio de actitud. Ninguna práctica lectora es neutra, la selección de cada nuevo título expresa un posicionamiento político particular que no deja a nadie indiferente. Si pretendemos la educación del

pensamiento crítico, debemos estar dispuestos a aceptar el *disenso* como pieza angular en la conformación de las interacciones pedagógicas. Es una invitación a aceptar preguntas incómodas, complejas y contrarias a nuestras visiones y formas interpretativas para ser y estar en el mundo.

Históricamente, la lectura ha sido objeto de un reduccionismo inacabado, asumiendo un papel meramente informacional –instrumental–, tras ella, reside una política de elección y acción del mundo, de las personas, de la ciudadanía, de la gramática social que imaginamos, etc. Para cambiar cada una de las patologías sociales crónicas –síntomas persistentes en la historia de la humanidad– es necesario enseñar a tomar consciencia, específicamente, aprendiendo a reconocer de qué manera cada una de éstas despreciables formas irrumpieron en el mundo y en nuestra cotidianidad, performatearon la trama social, escolar, política y cultural del mundo que habitamos, establecieron modos de institucionalización, continuidad y regeneración particular. Una poderosa estrategia consiste en crear círculos de concientización⁷ –concebidos como espacios de transformación, deliberación situada y acción política–, concebidos como espacios de curación. Para que la lectura se convierta en una estrategia inherentemente curativa, liberadora o revolucionaria, es preciso, tomar consciencia. La lectura permite mirar el mundo de manera diferente, como dispositivo de intervención desafía el *statu quo*. Las prácticas lectoras en el discurso de la ciudadanía cultural lucharán para evitar reproducir en su actividad el lugar de privilegio de clase. Es necesario forjar un planteamiento realista sobre cada una de las tensiones descritas insistentemente a lo largo de este trabajo.

La escolarización, las prácticas culturales y lectoras y la ciudadanía cultural se convierten en herramientas de intervención política y social, emerge de un sistema subyacente de prácticas, pensamientos, actitudes y sentimientos. Inscribe su actividad en la cristalización de una poderosa sororidad. Un sistema de escolarización centrado en la educación de la consciencia crítica invitará a pensar y reflexionar a sus lectores sobre el destino de cada persona, del grupo al que pertenece y de los vínculos de interconexión comunes que condicionan su experiencia subjetiva en la escolarización con otras personas y colectividades. Es clave en una educación con estas características, aprender las formas de dominación, opresión y desprecio⁸ entre iguales interiorizadas por cada lector, profesor y estudiante, reconociendo las formas de socialización y pedagogización que tienen lugar en la cotidianidad y su aprendizaje de cada una de ellas. A través de este tipo de actividades y preguntas se libera la consciencia. La lectura en este marco, no sólo instala un particular estilo de subjetividad, sino que además, un estilo de solidaridad política, social y cultural.

La dimensión esencializante de la ciudadanía cultural y de la inclusión, agudizan el estigma circunscritos a determinados grupos, refuerzan las disputas territoriales, reproduciendo implícitamente el problema ontológico de los grupos sociales (Young, 2002). Cultura e inclusión se convierten en conceptos estratégicos e ideológicamente cruciales en la creación de nuevas oportunidades educativas. “*La realidad social no puede transformarse sin modificar los lenguajes sociales. La desigualdad no puede reducirse sin modificar concepciones y clasificaciones acerca de las ideas sobre nosotros y los otros*” (Grimson, 2014, p.9).

⁷ Estrategia propuesta por Freire (1975), replicada y validada por diversos autores, entre ellos, hooks (1994 y 2017).

⁸ También remite a formas de desprecio y sufrimiento comunes a diversas personas.

Las imágenes como estrategias de alteración social y dinamización cultural

Todos los libros, con o sin fines formativos, emplean imágenes. Desempeñan una poderosa herramienta que fortalece la comprensión del texto, los denominados paratexto, se convierten en estrategias de mediación. La lectura es una estrategia de intermediación. Condensa una comprensión imaginativa del mundo, de las ideas, de las palabras y de sus significados. En tal caso, las imágenes son signos de contextualización, dinamismo, intervención cognitiva e ideológica en el campo de la cultura y de la escolarización, se encuentran sujetas a patrones singulares de temporalidad. Su exégesis tradicional concentra un esfuerzo intelectual a través de una dimensión estática y monocrónica, en contraste, el movimiento inespecífico que afecta al funcionamiento de las imágenes, inaugura un movimiento emocional y cognitivo, pudiendo emplearse de forma instrumental, afectiva y plural. Las imágenes intervienen el aparato cognitivo de los lectores, alteran sus sistemas de creencias y circuitos consolidados. Cada una de éstas operatorias constituyen acciones performativas. “*Si la imagen es performativa, se mueve, afecta, transforma*” (Bal, 2018, p.16).

Compartimos la afirmación de Bal (2018) en la que plantea que las imágenes tienen *vida propia* y poseen la capacidad de *alterar e intervenir* la realidad. Constituyen modalidades estratégicas de performatividad. Las imágenes establecen sentido y presencia, pueden presentarse de muchas maneras, forjan un planteamiento imaginativo, son actos, no expresiones únicas de lo visible. Actos que movilizan, afectan al espectador, performatean su conciencia y agencia, constituyen una modalidad de creación del pensamiento, configuran según Beneyto (2014) un “*imaginario múltiple, cambiante y fragmentado*” (p.13). Las formas de focalización de las imágenes responden a actos singulares de comprensión y lecturación del mundo, vistas así, siempre se encuentran en movimiento, establecen modos para ser miradas y disparidades en la comprensión de un texto. ¿Qué capacidades para ver exigen?, ¿qué estilos de acercamiento establecen? Las imágenes forjan un mecanismo de investigación y construcción del conocimiento, constituyen recursos de una práctica analítica concreta. Las imágenes son clave en el trabajo de los educadores, demuestran implicancias significativas a nivel de cognitivo. ¿Cuáles son los modos de aproximación a la imagen en el campo de la comprensión lectora, específicamente, en la educación lectora?, ¿de qué dependen sus condiciones de producción y recepción?, ¿qué miradas legitiman las prácticas de escolarización? “*El anacronismo, movimiento interior que libera la imagen de sujeciones impuestas, no es bien acogido porque significaría la contaminación y ruptura del preciado concepto de Historia*” (Beneyto, 2014, p.16). Las imágenes en las prácticas lectoras no constituyen ámbitos de neutros, más bien, son objeto de categorizaciones dominantes que fijan modos particulares de lecturación, como tal, se convierten en estrategias de mediación que acortan las distancias interpretativas, enriqueciendo sistemas de acercamientos y receptividad, constituyen redes de conexión entre el lector, sus ejes de historicidad, patrones fenoménicos, vocabularios, ámbitos experienciales y disposiciones cognitivas. En suma, pueden constituir un sistema de disposición histórica específica de verdad que únicamente tiene lugar en la dialecticidad del fenómeno. Las imágenes poseen la capacidad de fomentar la constelación de “*discursos de género, de raza, de orientación sexual, de la calle, o del cine*” (Beneyto, 2014, p.17).

Las imágenes poseen una condición dinámica, devela cómo las imágenes circulan y se movilizan de manera fluida e incesante, establecen pautas de acercamiento a cada fenómeno, configuran un discurso reflexivo específico. Atendiendo a la premisa teórico-metodológica de los Estudios Visuales, las imágenes no constituyen hechos de visualidad

pura, devienen en modalidades de focalización complejas que responden y asumen una construcción cultural singular y polémica. Las imágenes no sólo han sido creadas para ser miradas, interpretadas y analizadas, por el contrario, nos interpelan, cuestionan, critican, permanentemente. Forman parte de un discurso intelectual y político que interviene la realidad de cada observador/espectador/lector –conceptos parasinónimos en este trabajo–. Si las imágenes se encuentran en relación con el significado cultural de cada periodización, entonces, ¿cómo son establecidas sus condiciones de aceptabilidad y adecuación en marcos interpretativos particulares, a su vez disímiles y divergentes al interior de las prácticas de escolarización? En tal caso, “*la imagen-pregunta es por lo tanto una presencia y no un sentido. Una presencia dispuesta a dejar emerger aquellos lazos, malestares y síntomas que revelan que bajo ella hay un trabajo constante y sin fin*” (Beneyto, 2014, p.21). Las prácticas lectoras se convierten en un espacio de confluencia de confluencia de múltiples imágenes cognitivas, proyectivas, emocionales e histórico-político-sociales que habitan y condicionan el ubicuidad del lector en el mundo. Las imágenes tienen la capacidad de recoger la realidad visibilizando aspectos que permanecen ocultos, o bien, devienen en prácticas ciegas de interpretación del espacio habitado, constituye una poderosa herramienta de representación y construcción de nuevos mensajes y contenidos críticos para movilizar la frontera intelectual y política. Sobre este particular, Barthes (1991) insiste señalando que,

[...] vivimos rodeados, impregnados de imágenes, y sin embargo aún no sabemos casi nada de la imagen: ¿Qué es? ¿Qué significa? ¿Cómo actúa? ¿Qué comunica? ¿Cuáles son sus efectos probables, y cuáles sus efectos inimaginables? ¿Concierne la imagen al hombre puro, al hombre antropológico, o, al contrario, al hombre socializado, al hombre ya marcado por su clase, su país y su cultura? (p.51).

Cada imagen otorga información visual variada y cognitivamente multidimensional, crean un estilo particular de lenguaje, participan en la determinación de categorías de análisis y pensamiento. Poseen un carácter imposible de definición, se convierte en una zona de contacto, de intercambio y negociación. Como dispositivo heurístico devela complejas condiciones y prácticas interpretativas. El tiempo –ámbito analítico inacabado– se convierte en una estrategia de construcción dinámica de la imagen. Concebida así, “*en nuestra relación con ella hay un vaivén de fuerzas pasadas, un vestigio o huella de algo ocurrido, una fuerza de arranque que se une a los sucesos que han de acontecer en una serie de impulsos en movimiento*” (Beneyto, 2014, p.57). La producción de la imagen tiene lugar en choque de fuerzas que articulan un instante de cognoscibilidad y entrecruzamiento de diversas clases de temporalidades. Toda imagen deviene en un encuentro con un estilo particular temporalidad.

La dialéctica de la imagen⁹ alude según Didi-Huberman (2011) al conjunto heterogéneo de fuerzas que la constituyen, articulando una estrategia de transformación, crítica y reestructuración de lo dado. Analíticamente, devela una acción acontecimental de producción del conocimiento y una estructura de contradicción. En su dimensión ideológica se revela la ubicuidad, audibilidad y posición del lector, constante una modalidad de mediación y encuentro del pasado y del presente. En relación a la disyuntiva entre el *código* y el *documento* –nociones analizadas por Barthes (1961)– es preciso destacar que ambos se convierten en mecanismos de regulación de imagen y sus fuerzas proyectivas. Tradicionalmente, los usos de las imágenes en la escolarización y en las prácticas de alfabetización expresan un carácter próximo a la apariencia física, omitiendo el potencial semiológico de los signos que en ella residen. Es necesario enseñar al lector no solo a

⁹ Conocimiento y posición son dos ámbitos constitutivos de la imagen dialéctica.

inquietarse con la interpretación y la producción de significados/significantes, sino más bien, a interrogar la mirada, entrenar una mirada recelosa (Foucault, 1970) sobre lo que se lee, escucha y observa en la realidad. De lo contrario, se cristaliza un lector que propende una mirada cómplice con la instrumentalización de la realidad y con su ubicuidad más inmediata en ella. Este tipo de vector analítico constituye un propósito clave en la dominación cultural e intelectual. La mira recelosa es insurgente, contestaría, políticamente incorrecta, constituye una tecnología propia de la educación del pensamiento crítico. Toda imagen es compleja y dinámica, forja un paratexto móvil y performativo.

Su incidencia en el imaginario del lector y del espectador cultural establece modalidades de legibilidad de las imágenes, cada una de ellas, constituyen modalidades de afectación de nuestros conocimientos¹⁰ –incluso de nuestros preconceptos o creencias intuitivas–, crea significantes en continuo desplazamiento, deslocalización y relocalización. Cada lector al enfrentar la lectura es acompañado de un conjunto de imágenes, emociones, recuerdos, sensaciones, significados, ideas, acuerdos culturales, políticos e ideológicos, convirtiéndose en estrategias de focalización y configuración que inciden en la elaboración de su comprensión. El educador –figura que trasciende los límites rígidos de la escolarización– constituye un poderoso trabajador cultural, un mediador expositivo, un agente que trabaja con artefactos, cosas y palabras. Cada nuevo encuentro con las imágenes establece una relación metonímica y de orden epistemológico. En la primera, describe el conjunto de limitaciones de las formas de ver y enfocar determinados fenómenos y manifestaciones sociales, culturales, políticas e ideológicas; mientras que, en la segunda, inaugura un análisis sobre las limitaciones de las posibilidades del conocimiento a las que recurren o pueden conducir. La lectura se convierte en un instrumento metodológico clave en la conceptualización del mundo, se desarrolla de modo creativo y abierto, denotando diversos usos y modalidades. Los modelos de enseñanza de la lectura institucionalizados conducen al lector a una comprensión lineal y homogénea. Las imágenes tienen como misión configurar un diálogo crítico entre trabajadores culturales, lectores y sistema-mundo. Sin duda, las imágenes se convierten en dispositivos de control y cooptación de la subjetividad.

Crítica postcolonial: contribuciones analíticas para una educación lectora de carácter inclusiva

La Educación Inclusiva nos ofrece una teoría del cambio y la transformación. Ella, hace uso de una noción enteramente nueva sobre la educación, la cultura, la ética, la política, preferentemente. En su uso simplificado y reduccionista¹¹ se vincula con la Educación Especial, cuando el objeto y el adjetivo ‘inclusiva’ no pertenecen a esta región; si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incompreensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en significantes erróneos o bien, que instrumentalizan su actividad. Continuar concibiéndola como Educación Especial sería condenarla a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en

¹⁰ Mediante condiciones de instrumentalización, reproducción o transformación. Todo dependerá de la experiencia de mediación a la que se enfrente el lector.

¹¹ Concebida como estrategia textual y discursiva vaga, imprecisa y ambigua.

términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, pudiendo utilizarse de diferentes maneras. La noción ‘Educación Inclusiva’ e ‘inclusión’ puede significar, en el mejor de los casos, una ‘condición histórica’ –hasta cierto punto utópica y lejos de hacerse realidad–, como un proceso cultural, un proyecto crítico-complejo de carácter social, político y ético. ¿Cómo examinar el corpus de fenómenos y problemas que son significados como parte de este campo desde el interior de la problemática de la inclusión?¹²

Una aproximación situada al quehacer epistemológico de la Educación Inclusiva denota valencias –usos metafóricos– totalmente diversas, su valor semántico no se encuentra en una sola palabra. Para comprender el significado del sintagma y de la noción de inclusión desde una perspectiva menos superficial, ha de colocarse en relación con otros discursos –configura un *mapa crítico plurilocalizado*¹³–, tales como, lo post-estructural, lo post-colonial, lo post-crítico, la sociología crítica y política, lo postmodernista, la subalternidad, la interseccionalidad, lo decolonial, los estudios de la mujer, lo feminista, lo queer y los estudios de género, la filosofía de la diferencia, los estudios críticos de la discapacidad, la psicología crítica, la pedagogía crítica y revolucionaria, los estudios culturales y de la crítica cultural, los estudios culturales latinoamericanos, el pragmatismo, el análisis del discurso y de la lingüística, las ciencias políticas y de las teorías políticas post-fundacionales, el contrapoder, la teoría anarquista y de la teoría verde, la historia, la teoría anti-racial, la lucha anti-opresiva, el postestructuralismo, la teoría de caos, los estudios visuales, etc.

La inclusión en tanto concepto estructural y relacional, se convierte en un instrumento analítico clave para el estudio y comprensión de la sociedad contemporánea, para lograr tal empresa adopta un carácter deconstruccionista y postcrítico. En efecto, es posible afirmar que, sus intelectuales, no son, ni postmodernos, ni postcríticos, ni deconstruccionista. En cierta medida, manifiestan un marcado interés postestructural. La complejidad del concepto, del objeto y del campo de Educación Inclusiva puede leerse en términos de un estadio histórico específico, remite a la modelización de una consciencia histórica y a la forma particular de organización de la sociedad. Incide en la re/desarticulación de sus estrategias de funcionamiento institucional. También puede ser concebido como un nuevo enfoque epistemológico de la educación y una teoría educativa crítica, cuyas implicancias metodológicas se encuentran en estrecha relación con un conjunto de fenómenos sociales específicos de carácter plural. Debido a sus contornos teóricos preferimos concebirla como un estilo de investigación y una práctica crítica particular.

El concepto ‘postcolonial’¹⁴ según Mellino (2008) puede ser concebido y analizado en términos de acepción literal y metafórica, sintetizando su propósito en la liberación del yugo colonial. Tampoco puede estudiarse y analizarse sin referir al fenómeno y campo de estudio anti-colonial. Si bien, Gómez-Castro y Mendieta (1998) afirman que a diferencia del postcolonialismo, el anticolonialismo no tuvo como pretensión un análisis epistémico sobre su trama discursiva. A juicio de Hall (1996) esta situación, permite *“describir o caracterizar el cambio que se ha verificado en las relaciones globales que marca la transición (necesariamente no uniforme) de la edad del imperio al momento de la postindependencia o posdescolonización. Por otra parte, podría ayudarnos (aun cuando en este caso su valor sea sobre todo indicativo) a identificar las nuevas relaciones y*

¹² El trabajo epistemológico constituye una modalidad y estrategia analítica que ubica su comprensión desde dentro de las problemáticas que define su campo y objeto de estudio.

¹³ La noción de políticas de localización de sus saberes críticos e intelectuales y producciones. Cada uno de estos elementos participan en la determinación de sus contornos y debates epistémicos, políticos y pedagógicos.

¹⁴ Categoría analítica y descriptiva de uso abierto.

disposiciones de poder que están emergiendo en la coyuntura presente” (p.301). Su tarea crítica consiste en superar las prácticas interpretativas de carácter valorativas.

El prefijo *post* denota un carácter de transición. Se caracteriza por la movilidad y la constelación. Al constituir una expresión discursivo-epistémico abierta, puede interpretarse como un hecho y un período histórico, como un compromiso ético y un proyecto político complejo. Cada una de estas formas interpretativas, denota complejas ambigüedades. Para Shohat (2008) el postcolonialismo describe una situación histórica particular que configura una forma específica de verdad. Tal categoría para McClintock (1992), se revela como una noción ahistórica. Su trama institucional es el resultado de acciones emprendidas, principalmente, en universidades del hemisferio norte. La postcolonialidad en la articulación de prácticas lectoras, desde su relación con la literatura, la historiografía y la antropología asume la necesidad de interrogar los modos de fabricación de la otredad, se propone crear marcos de inteligibilidad que contribuyan a la producción de un nuevo concepto. Al igual que la inclusión interroga las programaticidades políticas y éticas que pueden tener lugar en la producción de sus proyectos teóricos. Observan en la programaticidad un concepto restrictivo que conduce a fallos de interpretación. Las prácticas lectoras al igual que las escriturales han sido objeto de permeabilidad, condicionamiento y dominación por el etnocentrismo, de tal modo que, exige una lectura en reversa acerca de los valores, las formas interpretativas, la disposición de elementos que forman un determinado marco en la producción. La lectura es un dispositivo de liberación de la conciencia, transformación del mundo y configuración de estilos de subjetividad. La intersección *lectura e inclusión* configura un particular estilo cultural.

La lectura no solo fabrica efectos sociales audibles sino también visibles y micropolíticos y escultóricos, estos últimos, intervienen y actúan en el espacio. Vista así, altera la realidad, las formas de aprendizaje, educación y alfabetización. Sus ámbitos de articulación dependen de los ejes de tematización de problematización cultural, en otras palabras, cómo se determinan y/o seleccionan determinados temas y cómo a través de éstos, se avanza hacia nuevos marcos de comprensión. Sugiere atender minuciosamente a las formas de representación del mundo y de determinados sujetos que tienen lugar al interior de diversas obras de arte, publicidad, libros de textos, etc. La lectura incide en la creación de la identidad, en ella las prácticas lectoras se convierten en un espacio de encuentro, negociación y depósito de diversas experiencias individuales y colectivas. Se opone a “*un sistemas de pensamiento, se acerque a una realidad humana heterogénea, dinámica y compleja desde una postura esencialista y no crítica*” (Silva, 2016, p.4). La relación entre lectura y alteridad inscribe un mecanismo de construcción histórica, una disposición histórica específica que afecta a la cultura, a la subjetividad, a la experiencia y a la acción. La lectura persigue como propósito superar las errancias de la modernidad. Para ello, forja un proyecto de humanización de la humanidad. Como trayecto histórico-político, explora ámbitos analíticos relativos a la dominación, la subordinación, la representación, el poder, la lucha antirracista, la cultura, lo anticapitalista, la ciudadanía, etc. Se propone superar el *reduccionismo estereotipador de la marginalidad* (Richard, 2015).

En este contexto, algunos de los ámbitos claves en la aplicación de la corriente postcolonial a la formación de prácticas lectoras rescatan el interés por la emancipación de la otredad y la subalternidad y la hibridación de la cultura. El aporte de lo postcolonial a la comprensión de las prácticas lectoras contribuye a la identificación de nuevos racismos semióticos, formas de violencia y estados de consciencia que limitan la experiencia social que atraviesa a un amplio número de personas. La condición postcolonial permite reivindicar el efecto restrictivo que adopta la alteridad al interior del esencialismo

estratégico de la inclusión y la justicia. Contribuye a subvertir los efectos de un pensamiento binarista que afecta y se deja afectar erróneamente algunos términos.

La crítica postcolonial se convierte en una estrategia que posibilita el análisis de la cultura condicionada por los efectos de la colonialización hasta el presente (Ashcroft, Griffiths, Tiffin 1989; Shohat, 2008; Mellino, 2008), consolida una trama literaria que emerge de la experiencia de colonización. Se interesa por la experiencia de dominación territorial, histórica y cultural de sus agentes, su dimensión política en tanto vector analítico consolida un *“terreno privilegiado de verificación en la reproducción de condiciones de subalternidad —de negación radical de la palabra y de la capacidad de acción política— mucho después del fin formal del colonialismo”* (Mezzadra, 2008, p.27).

La crítica postcolonial da cuenta de la experiencia de colonizados y colonizadores, se interesa por comprender las configuraciones de sus estructuras mentales y concepciones de sujetos develando construcciones culturales que exotizan al otro como principal demarcación ideológica del pensamiento/sistema-mundo no-europeo. Tal grado de afectación continúa presente mediante tecnologías de regeneración que silenciosamente tienen lugar en las políticas literarias, editoriales y públicas. Proporciona un marco de análisis interesante y significativo para develar las complicidades de la educación literaria con el imperialismo y el colonialismo. Su presencia en la actualidad exige un análisis de sus usos ideológicos en la alfabetización y en la fabricación de las explicaciones pedagógicas. Uno de los principales problemas de análisis político e ideológico que tienen lugar al interior del campo de Educación Inclusiva refiere al racismo y a las prácticas de rivalización entre múltiples colectividades raciales. ¿Cómo atender a través de la alfabetización a este singular estilo de lucha política?, ¿cómo subvertir la condición poscolonial que atraviesa estructuralmente a un amplio grupo de colectividades, la que no ha cambiado tras la emancipación de sus colonias? De acuerdo con Grüner (2002)

[...] la crítica poscolonial constituye un muy inteligente y útil conjunto de prácticas de lectura, fundamentalmente preocupada por el análisis de las formas culturales que ‘reflejan’, mediatizan o incluso desafían a las múltiples relaciones de subordinación y dominación (también las económicas políticas y sociales) entre regiones o naciones del capitalismo mundial, tanto como en el interior de esas naciones y regiones, o entre razas, etnias y culturas, o incluso entre subjetividades colectivas diferenciales: formas de dominación, todas ellas, que típicamente echan raíces en la historia del colonialismo europeo moderno y que continúan operando en la actual era de neo/poscolonialismo y globalización (p.176).

La lectura enfrenta el difícil desafío de superar las prácticas de xenofobia, racismo y opresiones de carácter institucional que atraviesan interseccionalmente a un amplio grupo de estudiantes en su paso por la escuela, además, de visibilizar de qué manera los vínculos de colonialidad se han regenerados y permanecen inmóviles de la reglas de funcionamiento social. Si la lectura se convierte en un demarcador epocal entonces, ¿cómo opera?, ¿de qué depende su valor teórico-cognitivo aplicado a la comprensión y estudio de las patologías sociales que afectan la experiencia subjetiva de un amplio conglomerado de colectividades? La política y la crítica son acciones intelectuales consustanciales a la lectura concebida como acto, proceso de intervención en el mundo y formas interpretativas. Se propone brindar un soporte más firme al conjunto de dimensiones analíticas que sustentan su práctica de interpretación. Consolida un lugar político de enunciación concebidos como espacios en tránsitos de la diferencia.

Finalmente, los Estudios de la Subalternidad tal como indica Spivak (2008) ofrecen una teoría sobre el cambio, experiencia que es teorizada al interior de las grandes narrativas

de producción, espacios donde “el sujeto colonial emerge de esas fracciones de la élite indígena que llegan a ser vagamente descritas como «nacionalistas burguesas»” (Spivak, 2008, p.33). Insiste la connotada intelectual agregando que, “el/los momento/s de cambio sean pluralizados y tramados como confrontaciones, antes que como una transición (de esta manera serían percibidos en relación con las historias de dominación y explotación, en lugar de ser inscritos en la gran narrativa de los modos de producción) y, en segundo lugar, que tales cambios estén señalados o marcados por un cambio funcional en los sistemas de signos” (Spivak, 2008, p.33). ¿Cómo afectan los cambios en los signos a la articulación de las prácticas lectoras?, ¿cómo se expresan los cambios de función de sus signos? Los ‘cambios en los signos’ como expresión analítica alude a un conjunto de desplazamientos discursivos, incorporando nuevas funciones y determinaciones que entran en movimiento a través de la fuerza de la crisis.

Conclusiones: ámbitos críticos para una justicia cultural. El enfoque relacional

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

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

El enfoque relacional aplicado a la construcción de políticas públicas se convierte en un dispositivo heurístico, como tal

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

El enfoque relacional da cuenta de los múltiples dominios sobre los que son articulados cada uno de los formatos del poder, opera en estrecha relación a los sistemas de

razonamientos que sustentan la praxis analítica interseccional. Entre sus principales objetos de investigación destacan las formas dispares de resistencia y dominación, la superposición de diversas clases de desigualdades múltiples que afectan a un determinado colectivo de personas, los ejes y los nexos entre cada uno de estos sistemas de desigualdades. Se propone crear condiciones de claridad analítica entre sus sistemas de interconexiones. Uno de los propósitos analíticos del enfoque relacional aplicado a la construcción de políticas públicas sobre Educación Inclusiva se profundiza en el *tipo de conexiones* no-lineales – relaciones de carácter intensas e inestables– que se establecen entre cada uno de estos sistemas de desigualdad. ¿Qué herramientas aporta para pensar los contornos análisis y metodológicos de las políticas públicas?

La arquitectura que sostiene los planteamientos del enfoque relacional se encuentra implícita en la noción de *red reticular*, que a su vez, se encuentra en la noción de *dispositivo*. Alberga fenómenos complejos, dinámicos y multidimensionales, cuya naturaleza regenerativa y performativa, complejizan sus modos de localización y caracterización en la realidad. En él, concursan diversos *ejes de justicia*, de lo contrario, tal como indica Fraser (2012) “ninguna de esas injusticias puede ser corregida completamente de forma indirecta a través de la otra, sino que cada caso requiere” (Fraser, 2012, p.274). ¿De qué manera las políticas públicas logran asumir las combinaciones de opresiones entrecruzadas? Un aspecto preliminar consistirá en atender a las formas históricamente específicas que estas adoptan, encontrándose en estrecha relación con un conjunto de mascaradas y formas de actuación en la realidad que adoptan cada una de las expresiones del poder para funcionar. Analógicamente a la interseccionalidad, el enfoque relacional aplicado a la construcción de políticas públicas “proporciona una plantilla para ver múltiples sistemas de poder como inminentes, pero no todos los sistemas de poder son equivalentes o incluso visibles dentro de una determinada matriz de dominación” (Collins, 2017, p.30). Una analítica relacional cristaliza un lente que alberga un análisis sobre las relaciones de poder, “examinar la organización de las relaciones de poder. Esta heurística puede ser utilizada para analizar sistemas de poder, ya sea singularmente o en combinación, por ejemplo, la organización del racismo como un sistema singular de opresión” (Collins, 2009, p.79). Incorpora un enfoque capaz de albergar un examen sobre las resistencias a la diversidad de formas de opresiones. El enfoque relacional no promueve explicaciones teóricas causales, cada dominio de desigualdad u opresión es examinado de forma equitativa –principio de hermenéutica diatópica–, entiende que el concurso de cada uno de estos dominios condiciona la configuración de un determinado entorno social, cultural, educativo u económico, adoptando complejas formas de los sistemas de opresiones. El enfoque relacional apela al desbordamiento de la propia experiencia, se propone develar los sistemas de discontinuidad que trazan el funcionamiento de cada una de estas formas de opresión.

El tipo de análisis al que conduce el enfoque relacional del derecho a la lectura se convierte en una guía de análisis estructural. El tipo de relaciones que se propone articular superan las relaciones entre el objeto y el sujeto –analista–. La Educación Inclusiva *es un canto a la imaginación*, se propone superar las restricciones culturales que imponen los conceptos que empleamos y que enmarcan nuestros objetos de análisis, cuestionando los aspectos limitadores de las políticas de la identidad. El enfoque relacional se encarga de explorar las posibilidades de comprensión estructurales. Suprime la cultura del consenso, es decir, la deja a merced de sus propios dispositivos de regulación.

Para Young (2002) el análisis distributivo de las relaciones del poder se concentra en manos de un grupo de personas –grupos de dominación estructural, educativa y económica–. En cambio, una concepción redistributiva del poder se alinea con el examen relacional, atendiendo a su marcado carácter de dispersión, inaugurando un examen

multinivel que evidencia una estrategia transversal a un amplio grupo de personas. ¿Cuál es la fertilidad de este análisis en la construcción de políticas educativas y culturales dirigidas al fortalecimiento del destino social de los estudiantes, específicamente, cuando las relaciones sociales y educativas se encuentran estrictamente determinadas por la acción de la dominación y la opresión? Al comprender la naturaleza dinámica y relacional de la justicia en tanto proceso dinámico de interacción “*es posible decir que muchas personas muy alejadas unas de otras son agentes de poder sin «tenerlo» o sin siquiera ser privilegiadas*” (Young, 2002, p.60). Conceptualizar la injusticia a través de las nociones de opresiones y dominación, el alcance de la justicia escapa a cuestiones de distribución. Enfrenta la necesidad de superar las delimitaciones restrictivas proporcionadas por el discurso filosófico contemporáneo. La justicia hace referencia según Young (2002) a un conjunto de principios que regulan las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad. A esto denominaremos justicia social, mientras que, el sintagma justicia educativa forjará un conjunto de principios y reglas que modelizan la configuración del sistema educativo.

La concepción de justicia coincide estrechamente con lo político, es decir, un aspecto de conflicto. La política¹⁵ alberga el conjunto de reglas de funcionamiento de la sociedad, incluso los significados culturales. Un concepto de justicia social y educativa coherente con la transformación de las oportunidades educativas y de los modos de escolarización centrada en la educación de la multiplicidad de diferencias, requiere un sólido compromiso ético. Asimismo, se observa cierta endeblez analítico-metodológica respecto del propósito de la emergente noción de justicia educativa. Comúnmente, la comunidad académica tiende a utilizar de forma recurrente las nociones de justicia, inclusión, equidad, etc. –las que en sí, poseen un status de parasinónimos. Como tal, constituyen formas políticas poderosas de transformación del mundo– como conceptos claros y demasiado extendidos. Lo inflacionario de su concepto exige el establecimiento de sutilezas analíticas más complejas para lecturar el mundo actual.

Otro objetivo de la justicia educativa consistirá en evaluar el contexto institucional en el que funciona cada institución educativa, atendiendo a la ontología pluralista –en adelante, de lo menor, proporciona herramientas que permitan evaluar la naturaleza del bien humano–. Si el derecho a la educación es un *bien-no-tangible*, entonces, ¿qué significa distribuir un derecho?, ¿hasta qué punto son perpetuadas las injusticias distributivas? Sin duda alguna, la Educación Inclusiva concebida como una teoría de la creación de lo posible, demanda la construcción de formas institucionales centradas en los todos distributivos (Lazzarato, 2006), es decir, en la multiplicidad de diferencias, apostando por una noción de igualdad y equidad compleja (Wassertrou, 1997). Esta visión desborda el efecto asimilacionista basado en la articulación de ciertos principios de justicia. Más bien requiere de concepciones específicas del ser humano. El enfoque relacional permite evaluar de qué manera el trazado metodológico de las políticas educativas se encuentra libre de dominación. Satisface de acuerdo a cada colectivo sus reales necesidades, promoviendo condiciones de transformación. La Educación Inclusiva epistemológicamente emprende una crítica a los supuestos normativos de la justicia convencionalmente aceptados. Devela así, un problema en los marcos de valores que sustentan la trama epistemológica de la justicia. Sin embargo, erróneamente, el discurso de la inclusión intenta asegurar un conjunto de valores universalistas,

[...] presuponen el igual valor moral de todas las personas y por tanto la justicia requiere que dichos valores sean garantizados a todas. A estos dos valores generales corresponden dos condiciones sociales que definen la injusticia: opresión,

¹⁵ Conjunto de reglas, prácticas y acciones institucionalizadas. La justicia es extensiva al concepto de política.

las trabas institucionales al autodesarrollo; y dominación, las trabas institucionales a la autodeterminación” (Young, 2002, p.67-68).

El problema no resuelto en las agendas de investigación sobre Educación Inclusiva, justicia educativa y derecho a la educación refiere a un conjunto de trabas al autodesarrollo, en otras palabras, problemas institucionales sistemáticos de opresión. Estas son las principales problemáticas que afectan a la creación de oportunidades educativas, sociales y culturales más sólidas para la multiplicidad de colectivos que observan en la educación la búsqueda de mejores condiciones de vida. Sin duda, creemos necesario documentar críticamente el corpus de procesos inter-institucionales que restringen la experiencia y el potencial de los estudiantes en su paso por la escolarización. Son problemáticas insertas en las estructuras de escolarización. Sumado a ello, se observan afectaciones propias de la dominación que se hacen presentes en el funcionamiento de la escolarización. No puede ser construido un nuevo sistema de educación pública si éstas no forman parte de sus ejes de análisis. Tal como sugiere Young (2002), es menester documentar “*la presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o de las condiciones de sus acciones*” (p.68). Los sistemas educativos se insertan al interior de condiciones de dominación. La escolarización en sí misma es el resultado de esto, dando cuenta de un funcionamiento estructural de complejas relaciones que afectan a la comprensión de los grupos sociales, fuertemente azotados por condiciones de dominación más que de distribución. ¿Cómo se sale de estas complejas arenas?

Si la Educación Inclusiva posee una fuerza alterativa, la justicia también posee dicha capacidad. ¿En qué medida, las condiciones de justicia que son perseguidas a través de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión, sientan condiciones oportunas para el desarrollo de la multiplicidad de diferencias? Una primera aproximación consistirá en reconocer la injusticia como un conglomerado amplio de restricciones del ser humano. Las categorías que se colocan en juego en el examen de las condiciones de injusticia al que adscribe la Educación Inclusiva conforman un debate eminentemente político. Así, opresión, dominación, exclusión, segregación, violencia de género, desigualdad estructural, entre otras, constituyen categorías centrales del discurso político pos-moderno. ¿Qué pasa entonces con el individualismo liberal? La construcción de políticas públicas debe aclarar profundamente el significado de la opresión, la dominación, etc. Sin duda, ésta es la principal debilidad en la consolidación de un proyecto ético-político subversivo en materia de inclusión. Las condiciones de opresión¹⁶ afectan de forma diferente a cada colectividad. ¿Qué categorías forjan este proyecto?, ¿Qué opciones metodológicas y horizontes teóricos ofrecen?, ¿qué argumentos normativos han de considerar la elaboración de políticas públicas en este contexto?, ¿Cuáles son las modalidades de focalización que apertura el enfoque relacional?, ¿Qué implica investigar el movimiento de las desigualdades sociales?

Las políticas públicas en materia de Educación Inclusiva deben aportar por un sistema de paridad de cada uno de sus elementos. Para Fraser (2012) la ausencia de condiciones de reconocimiento es fuente de producción de prácticas erróneas de distribución. Esto es, las acciones de redistribución afectan positivamente al reconocimiento, concebidas así, devienen como un complejo dialéctico. Si el objetivo de las políticas educativas significadas como parte de la justicia e inclusión, enfatizan únicamente en aspectos de cobertura, son incapaces de combatir los marcos de valores propios del individualismo metodológico. Es necesario construir una política de Educación Inclusiva *anti-opresiva* y *anti-esencializadora*, esto es, construir herramientas que permitan sentar

¹⁶ Para Young (2002) las condiciones de opresión explicitan una ausencia de instrumentos conceptuales explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

condiciones de redistribución y reconocimiento¹⁷ no-restrictivas como consecuencia de prolongadas injusticias distributivas tan características de la historia de la humanidad. La política de Educación inclusiva en el contexto de la educación de la multiplicidad de diferencias, forja un lente analítico bifocal sustentada “a través de las dos lentes analíticamente diferentes de la distribución y el reconocimiento” (Fraser, 2012, p.272). No puede haber reconocimiento si no hay redistribución. Por tanto, la operación autónoma de cada categoría se torna estéril. Unificadas expresan un *carácter alterativo* de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (1994). “Crisis de la sociedad del trabajo y ciudadanía: una reflexión entre lo global y lo local”, Recuperado el 12 de diciembre de 2018 de: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/11308001/articulos/POSO9999230007A.PDF>
- Ashcroft, B.; Griffiths, G. y E. Tiffin (1989): *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Postcolonial Literatures*. Londres: Routledge.
- Bal, M. (2018). “El tiempo que se toma”, en *Contra Narrativas*, Núm. 0, pp.8-21.
- Barthes, R. (1991). *El imperio de los signos*. Madrid: Mondadori.
- Beneyto, (2014). *La imagen fotográfica como construcción: Chema Madoz*. Tesis Doctoral. Madrid: UCM.
- Castro-Gómez, S. y E. Mendieta (1998): *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Porrúa.
- Collins, P. (2009). *Another Kind of Public Education: Race, Schools, the Media and Democratic Possibilities*. Boston: Beacon Press.
- Collins, P. (2017). “La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática”, *Revista Investigaciones Feministas*, 8 (1), 19-39.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante la imagen. (Pregunta formulada a los fines de una historia del arte)*. Murcia: Cendeac.
- Dussel, E. (1985). “La exterioridad en el pensamiento de Marx”, en: Aguirre, J.M. (Comp.). *Pensamiento Crítico, ética y absoluto*. México: Edit. Eset.
- Fernández, J.L., Ortega, A.M., Ramos, A. (2009). *Democracia y diversidad en clave educativa. Guía didáctica para una nueva cultura de paz*. Madrid: FUHEM.
- Ferreño, L. (2014). “En nombre de los otros.” *Ciudadanía y políticas culturales*, en: Grimson, A. (Comp.). *Culturas políticas y políticas culturales*. Págs. 109-116. Buenos Aires: Fundación Altos Estudios Sociales.
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de libertad*. Ciudad de México: FCE.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

¹⁷ Forjan condiciones analíticas interrelacionadas. Se debe mantener un equilibrio analítico a fin de evitar caer en interpretaciones erróneas.

- Fraser, N. (1995). "Recognition or Redistribution? A Critical Reading of Iris Young's *Justice and the Politics of Difference*". Recuperado el 20 de noviembre de 2018 de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9760.1995.tb00033.x>
- Fraser, N. (2012). "La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género", *ARENAL*, 19:2; julio-diciembre 2012, 267-286.
- Gimson, A. (2014). "Introducción. Políticas para la justicia cultural", en: Gimson, A. (Comp.). *Culturas políticas y políticas culturales*. Págs. 9-14. Buenos Aires: Fundación Altos Estudios Sociales.
- Grüner, E. (2002): *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires. Paidós.
- Hall, S. (1996a): "When Was the Post-Colonial? Thinking at the Limit", en Chambers, I. y L. Curti (eds.): *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*, Londres, Routledge
- Henríquez, A. (2013). "Del contrato social al enfoque de las capacidades", *Revista de Derecho, UCN*, 1, 265-291.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- James, (1914). *Introduction à la philosophie*. París: Marcel Rivière
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia", *Revista Aloma. Filosofía de l'educació*, 19, 87-112.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- López, L. (2008). "Llevar la cultura al barrio para transformar la ciudad: la cultura como ejercicio de la ciudad y la ciudadanía". Recuperado el 12 de diciembre de 2018 de: http://www.academia.edu/4069675/Llevar_la_cultura_al_barrio_para_transformar_la_ciudad_la_cultura_como_ejercicio_de_la_ciudad_y_la_ciudadan%C3%ADa
- Mezzadra, S. (2008). "La condición postcolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (261-278). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mellino, M. (2008). *La crítica postcolonial*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mohanty, Ch. (2008). "Bajo los ojos de occidente", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (69-102). Madrid: Traficantes de Sueños.

- McClintock, A (1992): "The Angel of Progress: Pitfalls of the Term Postcolonialism", en Barker, E.; Hulme, P. y M. Iversen (eds.) (1994): *Colonial Discourse/Postcolonial Theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Nun, J. (2014). "El sentido común y la construcción discursiva de lo social", en: Grimson, A. (Comp.). *Culturas políticas y políticas culturales*. Págs. 109-116. Buenos Aires: Fundación Altos Estudios Sociales.
- Nussbaum, M. (1987). Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution", *WIDER Working Papers*, 31.
- Nussbaum, M. (2001). *Women and human development: the capabilities approach*. New York: Cambridge University Press.
- Richard, Nelly. (2015) *Poéticas de la disidencia: Paz Errázuriz y Lotty Rosenfeld*. Barcelona: Polígrafa.
- Sen, A. (1979). "Equality of What?", en: *The Tanner Lecture of Human Values*. California: Stanford University.
- Sen, A. (1995). *Women and human development: the capabilities approach*. New York: Cambridge University Press.
- Sen, A. (2005). "Human Rights and Capabilities". En *Journal of Human Development*, Vol. 6, N° 2.
- Silva, V. (2016). Poscolonialismo, crítica y subalternidad, *laFuga*, 18. [Fecha de consulta: 2019-03-10] Disponible en: <http://2016.lafuga.cl/poscolonialismo-critica-y-subalternidad/792>
- Silva-Nova, S., Cristancho, L., Parra, C., Quevedo, N., Rodríguez, A. (2013). "Cultura juvenil: una breve revisión". Recuperado el 04 de noviembre de 2018 de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/679/67944781008/html/index.html>
- Shohat, E. (2008). Notas sobre lo «postcolonial», en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (103-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (33-68). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Wasserstrom, R. (1980). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Cómo citar este trabajo

Ocampo, A., López-Andrada, C. (2019). Políticas culturales y construcción de ciudadanía: ámbitos críticos para una justicia social. *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 78-103.

Perfil académico

Aldo Ocampo González. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en ALAC y Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Univ. Santo Tomás, La Serena. Profesor del Máster en Creatividad, Educación y Salud de la Universitat de Barcelona, España, profesor invitado al Programa de Maestría en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia y Profesor del Doctorado en Educación de la UISEK, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención “Cum Laude” (UGR, España). Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos, así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional.

Concepción López-Andrada. Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX). Actualmente se desempeña como Investigadora Asociada al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y como Profesora Asociada en la Facultad de Formación del Profesorado de la UEX.