

Educación Lectora y Justicia Social

Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y la ciudadanía cultural

Aldo Ocampo González - Concepción López-Andrada (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González
Concepción López-Andrada (Comp.).

Educación Lectora y Justicia Social. Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y a la ciudadanía cultural.

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 987-956-386-030-6

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación inclusiva; derechos culturales; interculturalidad crítica; políticas educativas; políticas culturales; prácticas lectoras; prácticas letradas; epistemologías del sur; epistemología de la educación inclusiva; justicia educativa; teoría crítica; postcolonialidad; interseccionalidad; literatura comparada; educación lectora, etc.

Páginas: 253



OCTUBRE, 2020 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González
Concepción López-Andrada (Coord.).

Educación Lectora y Justicia Social. Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y a la ciudadanía cultural.

ISBN: 978-956-386-030-6

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad de Extremadura, España.

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad de Extremadura, España.

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

EDUCACIÓN LECTORA Y JUSTICIA SOCIAL. HERRAMIENTAS CRÍTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LA CIUDADANÍA CULTURAL

Aldo Ocampo González
Concepción López-Andrada (Comp.)

Autores:

Aurora Martínez-Ezquerro
Eloy Martos Núñez
Remedios Sánchez García
Concepción López-Andrada
Estíbaliz Barriga Galeano
Enrico Bocciolesi
Martha Doris Montoya Martínez
Aldo Ocampo González



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahia | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Índice

Prólogo Literacidades críticas para una pedagogía de lo menor	10
<i>Concepción López-Andrada</i>	
La introducción como impertinencia Justicia Educativa y Derecho a la Lectura: exploraciones críticas para el mundo contemporáneo	20
<i>Aldo Ocampo González</i>	
Capítulo I Contextos lingüísticos interculturales y prácticas letradas	91
<i>Aurora Martínez Ezquerro</i>	
Capítulo II Educación lectora y género. Análisis de la presencia de las poetas del siglo XX en el canon escolar de Segundo de Bachillerato	118
<i>Remedios Sánchez García</i>	
Capítulo III Pedagogía de la Literacidad como competencia de libertad. Reflexiones a fundamento de la competencia crítica necesaria para el despertar de las personas	141
<i>Enrico Bocciolesi</i>	
Capítulo IV Realidades colectiva-subjetiva, una nueva forma de accesibilidad cultural y sentidos de la educación inclusiva: acción	161
<i>Martha Doris Montoya</i>	
Capítulo V 8 hipótesis para una práctica letrada en clave de justicia social e inclusiva para liberación de la zona del no-ser	182
<i>Aldo Ocampo González</i>	

Capítulo VI	
Aprendiendo de las mil y una caras de la maldad y la bondad en la mitología y la literatura infantil: el caso de las versiones de Disney	230

Eloy Martos Núñez – Estíbaliz Barriga Galeano

Sobre los autores	249
--------------------------	-----

Prólogo

Literacidades críticas para una pedagogía de lo menor¹

Concepción López-Andrada
Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)²

Tiempo y dispositivo escolar en la era posletrada

En la escuela el sistema-mundo se representa sobre el papel, a través de imágenes³, sobre el papel, el libro de texto, a través de imágenes, paredes, pizarras y pupitres. Cuerpos, objetos y experiencias que se inscriben en una visión uniforme y lineal del sujeto y del tiempo; por ello, se ha configurado la concepción de las estructuras de escolarización como bloques homogéneos, un tiempo único o monocronía (Ocampo, 2019, p. 71) que deberá ser dislocado para develar el acontecimiento⁴. Los conceptos *aprendizaje monocronico y cronologías de aprendizaje* (Terigi, 2010) remiten a la problemática del tiempo escolar como regulador interno de la práctica escolar (el desarrollo de un examen, el tiempo asignado para realizar tareas, la jornada escolar dividida en diversos bloques de asignaturas o materias con espacios intermedios de tránsito y descanso). La disposición de las condiciones de enseñanza-aprendizaje “secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los

¹ Concepto acuñado por Aldo Ocampo González director y fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

² Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Institución afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

³ Tradicionalmente, las imágenes en la escuela ha sido relegada como mecanismo de transmisión y de análisis; en esta línea, el currículum oculto visual (Acaso y Nuere, 2005, p. 209) alude al conjunto de contenidos y valores que se transmiten de forma implícita legitimándolos en un contexto educativo a través de dichos códigos visuales.

⁴ Sobre la idea del acontecimiento leído como lugar de imaginación de futuros posibles y las prácticas de alfabetización dirigidas a legitimar la multiplicidad de diferencias véase el trabajo que publicamos recientemente titulado “Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético” (Ocampo y López-Andrada, 2020).

sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común” (Terigi, 2010, p. 102). Desarrollamos nuestra práctica escolar en un *cronosistema* que se da entonces “por defecto” (Terigi, 2010); asumido bajo la lógica de un tiempo lineal asimilado como natural, por ello, se genera un *aprendizaje monocrónico* que se asienta “en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período [...] y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas. Sabemos que algunos integrantes del grupo/clase aprenderán más y otros aprenderán menos, pero la idea es que cierta cronología más o menos unificada de aprendizaje se conserva” (Terigi, 2010, p. 104).

Una serie de intereses se movilizan en el dispositivo escolar y en lo referente a cómo este performa los modos de relación con el saber del alumnado (Vercellino, 2014, 2015). En los escenarios escolares del presente los docentes se encuentran con un relato institucional que indaga en metodologías activas e innovadoras, en un mayor conocimiento sobre los procesos de aprendizaje del alumnado, en el trabajo colaborativo y en el fomento de la inclusión y la atención a la diversidad (Pérez, Ferrer y García, 2015); lo que se traduce y configura en un esquema escolar estipulado bajo el control burocrático. Escribió Fisher (2016, p. 55) que en el *realismo capitalista* “los profesores soportan una presión intolerable: la de mediar entre la subjetividad posliteraria del capitalismo tardío y las demandas propias del régimen disciplinario (como los exámenes)”. Los involucrados en la organización y práctica escolar forman parte de una maquinaria reproductiva en la que parece que el tiempo no se posee o no se controla o que este es repetitivo e infructuoso. Los docentes han perdido parte de su influencia en la toma de decisiones en los centros educativos. La cultura de la gestión, herencia del mundo empresarial, se ha posicionado hegemónicamente, no solo como aspecto uniformador de la complejidad participativa y democrática de la micropolítica escolar, sino cómo la única (“no hay alternativa”), la más valiosa o la más innovadora forma de relacionarse en los procesos laborales y formativos en el interior del dispositivo escolar: “[...] La necesidad de la «buena» gestión de las escuelas, colegios universitarios y universidades es una cuestión sobre la que el acuerdo es masivo entre los prácticos de la educación de todo linaje y opinión” (Ball, 1994, p. 155).

En relación a este tiempo escolar que no nos pertenece, un fenómeno será la velocidad la cual mediatiza nuestras experiencias a través de la ilusión de la inmediatez (Virilio & Lotringer, 2003). El tiempo acelerado⁵, el *rápido a ninguna parte*

⁵ Sobre la teoría de la aceleración cabe destacar el trabajo de Dávila Martín (2016), formulado a través del pensamiento de Hartmut Rosa; expone el autor que “vivimos en un mundo de deberes que ya no son religiosos,

penetra en los fundamentos de la institución educativa. Afirma Martín Prada (2018, p. 25) que en el presente “el requerimiento de la inmediatez lo protagoniza todo”. Aceleración del tiempo histórico, de los diversos tiempos al interior de la experiencia lectora, educativa y ciudadana que nos condiciona en nuestra participación crítica en la sociedad. Una experiencia de la lectura que conecta con la idea de la muerte de la experiencia de la que habla Eagleton (2010): “en un mundo de percepciones fugaces y de eventos consumibles al instante, nada perdura lo bastante como para constituir esos trazos de la memoria profunda de los que depende nuestra experiencia genuina” (p.27). Es posible, pues, identificar algunas de las prácticas lectoras contemporáneas con el consumo rápido que se produce a través de los dispositivos digitales, de las pantallas que predisponen a que “[...] lo que ahora consumimos no son objetos o acontecimientos, sino nuestra experiencia de ellos” (Eagleton, 2010, p.27). Estéticas digitales, estrategias de consumo y autoexplotación que filtran la experiencia lectora, el cuerpo que lee, el cuerpo que lee, modos de producción de la subjetividad de las prácticas lectoras y educativas. Es erróneo considerar los procesos de enseñanza lectora como un mero sistema de adquisición de información y decodificación, resultando estéril frente a la multiplicidad de estructuras cognitivas que habitan el espacio escolar y su urdimbre con la construcción de 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. Se transfigura en una estrategia de creación de lo posible.

El acto de leer lleva implícita una vinculación estrecha entre dispositivo textual 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 es necesario que nos impregne, deje una huella, nos interpele.

Lo menor en la educación lectora: formas nómadas, híbridas y fragmentarias para leer el presente

Existe un meme que dice “mucho texto” como parodia a esos mensajes largos lanzados en redes sociales. El propio espacio a la vez comunicativo y de socialización solicita una serie de normas en cuanto a la extensión, el uso de la ironía, la inclusión de imágenes o gifs. El “mucho texto” como respuesta al exceso de caracteres y a un discurso sobrecargado redundante en el centro de la batalla

sino temporales. Nuestras vidas están sujetas a horarios y normas impuestas que no son cuestionadas, están despolitizadas” (p.54).

cultural, ideológica e incluso generacional que se exterioriza en las redes. Acierta Martín Prada (2018, p. 25-26) al exponer que “la historia del presente se está escribiendo en mensajes de escasos caracteres, en una revitalización del aforismo, del texto fragmentario [...]. Es la fase «micro» del lenguaje, tanto en su extensión, el post, el tuit, como en su espectro de referencia: lo personal, lo más particular”. Lo que es percibido como formas textuales fragmentadas se asocia en la historia de la literatura al impacto de las vanguardias, remontándose esa idea sobre una “fusión de pedazos” al periodo romántico (Veres Cortés, 2010).

Un texto puede pensarse y descifrarse como fragmento de una estructura cultural mayor⁶. La contemporaneidad es una época que discursivamente se materializa en la hibridación⁷ de elementos culturales, en la dispersión y reconstrucción de memorias, identidades y relatos. Comprender las variaciones de lo fragmentario desde la espacialidad y la circulación textual pertenece a la escenificación social del mismo acto lector, por ello, un texto estará sometido a diversas alteraciones en cuanto a la organización misma del objeto, dependiendo de su recepción y consideración pública social e institucional; epistemológicamente nómada en su relación con los saberes, fenómenos y la constitución del ser/no-ser.

Las redefiniciones de los límites de la palabra escrita posibilitan nuevas oportunidades para su uso en diversos espacios de la actividad individual y colectiva. La categoría de lectura social es un ámbito de estudio todavía en construcción que puede aportar fundamentos muy significativos al estudio de la educación y la comunicación. La propuesta de Cordón-García et al. (2013, p.143) rastrea aquellas huellas de los lectores en los procesos de producción de contenidos, la dimensiones del acto de leer cunado el lector-usuario y autor-productor de contenidos comparte con otros lectores. Esta lectura compartida se potencia en la red donde existen programas y plataformas diseñadas con el objetivo de facilitar el intercambio entre los lectores. Además, estas prácticas nunca funcionan en espacios encajonados: son fluidas, se intercambian. Los medios digitales muestran el carácter social y dialógico que se encuentra latente en toda práctica lectora (Canclini,et al. 2015). Esta condición social siempre ha llenado las distintas prácticas lectoras, pero quizá en la actualidad se intensifique. El texto

⁶ Entre los diversos fragmentos, textos u obras se establecen conexiones y relaciones que desde la perspectiva de la recepción del lector se denomina “intertexto”, estableciéndose una actividad cognitiva en la recepción literaria que conectaría “las valoraciones personales con las valoraciones que suscitan determinadas obras, géneros, épocas y movimientos literarios y también con las interpretaciones y valoraciones críticas que aquéllas han acumulado en el devenir histórico, las cuales actúan como condicionante de la actualización lectora en el presente” (Fillola, 2001, p. 34).

⁷ Sobre esta hibridación cultural escribe Canclini (2001, p. 27) que “en cierto modo se ha vuelto más fácil y se ha multiplicado cuando no depende de los tiempos largos de la paciencia artesanal o erudita, sino de la habilidad para generar hipertextos de distintos países. (...) Pese a que vivamos en un presente excitado consigo mismo, las historias del arte, de la literatura y de la cultura siguen apareciendo aquí y allá como recursos narrativos, metáforas y citas prestigiosas”.

unido a las imágenes, se ha convertido en el medio que dilata la sociabilidad mediante vías no sincrónicas.

Escenarios educativos en los que “las incoherencias del campo social capitalista se confrontan en directo” (Fisher, 2016, p. 55) en los cuales la articulación de una *pedagogía de lo menor* vehicula la singularidad (Lazzarato, 2006) en un movimiento permanente de producción de la producción (Deleuze y Guattari, 2002). Un dispositivo pedagógico que coexiste con el pensamiento de la relación, del acercamiento, de la constelación, del movimiento y de la transformación. Lo menor en la pedagogía se asienta en el *giro molecular*, produce un territorio fronterizo, es singular en tanto distanciado de todo vínculo de serialización subjetiva.

De ahí que, una pedagogía de lo menor profundice en las posibilidades transformadoras, que apueste por una pragmática epistemológica dedicada a fomentar un pensamiento alternativo de las alternativas en educación, que agudiza la imaginación epistémica y pedagógica, cristalizando en la pluralidad de abordajes de la singularidad (Ocampo, 2018, p. 12).

Estudios de Literacidad crítica: por la comprensión pluralista del mundo social, cultural y político

Las relaciones sociales de la comunicación y la producción de símbolos y conocimientos tecnológicos se escenifican a través de nuestras interacciones diarias con la máquina, donde dejamos huellas, señales, memorias a través de prácticas y formatos híbridos que están ocupando un espacio propio de cohabitación. Somos coparticipes de un sistema-mundo digital que “construye y deconstruye subjetividades, genera nuevos controles, seduce al poder y se torna cómplice absoluto de la vigilancia extrema, sutil pero extrema” (Araújo & Cardozo, 2016, p. 210). En este contexto se tensionan aspecto relacionado entre los conceptos de *diferencia* y *singularidad*, conceptos que liberan el componente opresivo y que transforman la estructura escolar y social con la mirada puesta en las posibles rupturas de lo hegemónico. Los Estudios de Literacidad conectan en los escenarios del presente –campos de batalla político y cultural- con la capacidad para discriminar información, de analizar su veracidad, el desarrollo de estrategias para contrastar fuentes de información y datos, el arraigo e interpretaciones de los contextos, los nuevos roles del que lee y escribe. Es fundamental acentuar la importancia de la interpretación y aprendizaje a través de textos cuando hemos tenido la posibilidad de participar y formar parte de los contextos sociales en los cuales se leen dichos textos y se interpretan del modo adecuado según las directrices de esa sociedad y cultura (Gee, 2005). La ideología emerge como clave analítica en resistencia o bien, en una estrategia micropolítica de carácter

interpretativa (Ocampo, 2020). La lectura es tarea crítica en cuanto es análisis de la realidad, por tanto, las representaciones de la lectura en el campo de estudios sobre literacidad crítica avanzan más allá de las visiones instrumentalizadoras de la lectura como competencia. Su potencialidad analítica reside en la articulación de un conjunto de prácticas sociales permanentemente reconstruidas en lo más intrínseco de cada comunidad. En los Estudios sobre Literacidad Crítica la lectura se vincula a la práctica social, política y cultural situada, traza, pues, procesos de carácter interactivo y contextual; fabrica un nuevo objeto de análisis y un proyecto de conocimiento que emerge desde la trama micropolítica, es decir, desde las acciones que determinadas comunidades emprenden en su aproximación a la alfabetización, articulando un mapa en torno a ella (Ocampo, 2020).

Un concepto clave en la comprensión de la dimensión social de la lectura es el del evento, dispositivo indagatorio en las múltiples funciones de la lectura, a partir del tipo de interacciones y procesos interpretativos que tienen lugar entre sus interlocutores. La literacidad amplía nuevas posibilidades analíticas y metodológicas y se convierte en un concepto analítico de experimentación de la cultura, del pensamiento y de la acción social y política. En la gramática letrada tradicional –que impera en los procesos de escolarización– se observa un conjunto de disposiciones de la cultura letrada dominante, que producen mapas abstractos de desarrollo, es decir, explicaciones que favorecen a un tipo de estudiante, al tiempo que sitúan en una posición subalterna la matriz de saber y la gramática letrada de otros. Debido a esto, los desafíos a los que se enfrenta la literacidad crítica se asocian a problemáticas de índole político. Igualmente, la literacidad no es ajena a las consecuencias que la educación y práctica lectora y sus modos de abrir el mundo, o bien, cerrarlo mediante determinaciones imperceptibles del poder que intervienen el mundo psíquico de las comunidades interpretantes y de sus lectores. La literacidad en sí misma constituye un proyecto de conocimiento en resistencia, un compromiso ético y un proyecto político con un mandato poderoso de transformación del mundo e interpelación de toda forma de hegemonía cultural. Lo político vertebra nuestro mundo, conformador del antagonismo de las comunidades, fuente de pugna, de conflicto, una política del desacuerdo (Mouffe, 2007). Su contenido connotativo evoca a una condición de pluralidad y diferencia, a través del dispositivo de la lectura colabora con la producción de un mundo de significados, en prácticas y sistemas vinculares de implicación del poder. La capacidad para apropiarse de la cultura letrada (Mena, 2017) será una de las bases sobre la que se fundamenta el campo de estudio de la literacidad crítica, del mismo modo que las conexiones que se establecen entre el lector, sus eventos lectores y acciones. Nuestras creencias sobre la cultura letrada condicionan nuestros usos y consumos de la lectura, escritura, y los modos en la que educamos sobre la misma.

En resumen, la visión en torno al campo de estudio de la literacidad crítica se enmarcan en la teoría sociocultural que abarca habilidades que se expanden más allá de la decodificación y la comprensión de lo escrito e incorpora el estudio y visibilización de prácticas distintas a las hegemónicas (Hermosillo y González, 2018); ampliando, de este modo, las visiones que recorren la tradición letrada como las nuevas prácticas lectoras que emergen en los entornos digitales y canales comunicacionales. La importancia de aprender a contextualizar los textos de forma que el lector no se desoriente en esos nuevos espacios resultará clave, asimismo, el proporcionar experiencias lectoras que permitan al lector moverse en diversos códigos como el audio, el vídeo o las animaciones, aprovechando el potencial dialógico, colaborativo y social de estos soportes.

De igual manera que, el educar sobre la inclusión, la justicia, los derechos y los vínculos de compenetración del otro trascienden la palabra escrita, las formas retrógradas de alfabetización que tienen lugar en las estructura de escolarización, del currículo oficial; su aprendizaje requiere cotidianeidad, 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 consciencia, 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 habitar el mundo. Concebida así, la lectura se convierte en un dispositivo estratégico de interrogación. Es ante todo, un poderoso instrumento para despertar la consciencia.

Apostamos por la necesidad de cuestionar y de dar testimonio desde la escolarización sobre las prácticas de justicia redistributivas, inclusivas y equitativas para liberar la consciencia 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. Se materializa su potencialidad en la literatura infantil en la cultura juvenil como territorios con consciencia crítica en los que “las creencias y las identidades aún se están formando” (hooks, 2017, p.45); escenarios fértiles para la radicalización y politización de las discusiones sobre el mundo que queremos, sobre los futuros que imaginamos.

REFERENCIAS

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Araújo, A. M., & Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad.: Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 209-222.
- Ball, S. J. (1978). *Foucault y la Educación: Disciplinas y saber, La gestión como tecnología moral*. Madrid: Morata.
- Canclini, N. G. (2001). *Culturas híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Canclini, N. G. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Cordón-García, J. A., Alonso-Arévalo, J., Gómez-Díaz, R., & Linder, D. (2013). *Social reading: platforms, applications, clouds and tags*. Elsevier.
- Dávila Martín, E. (2016). Rápido a ninguna parte. Consideraciones en torno a la aceleración del tiempo social. *Acta Sociológica*, 69, 51-75.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Eagleton, T. (2010). *Cómo leer un poema*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fillola, A. M. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Univ de Castilla La Mancha.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Hermosillo, M. M. M., & González, J. R. V. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50).
- hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor: Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Mena, E. M. I. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (27), 79-92.

- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Ocampo González, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo Menor. En *Pedagogías Queer* (pp. 11-24). Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista boletín REDIPE*, 8(3), 66-95.
- Ocampo González, A. (2020). Epílogo. La lectura como artefacto teórico y político: conciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión. En *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*. (pp. 147-202). Santiago: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Ocampo González, A., & López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético. *Revista Álabe*, 1-21.
- Pérez Ruiz, A., Ferrer Meza, R., & García Díaz, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 507-527.
- Prada, J. M. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet* (Vol. 13). Madrid: ediciones Akal
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Vercellino, S. (2014). La 'relación con el saber': Revisitando los comienzos del concepto. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 11(1), 2.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber: Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82.
- Veres Cortés, L. (2010). Fragmentarismo y escritura: de la vanguardia a la metaliteratura. *Sphera Pública*, (10).
- Virilio, P., & Lotringer, S. (2003). *Amanecer crepuscular*. México: Fondo de Cultura Económica.

La introducción como impertinencia

Justicia educativa y derecho a la lectura: exploraciones críticas para el mundo contemporáneo

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁸, Chile

Un problema analítico y pragmático con múltiples vínculos

La preposición ‘y’ analítico-metodológicamente inscribe su fuerza en una singular modalidad copulativa, una forma conectiva de carácter flexible para pensar diversas clases de problemas intensamente contingentes y complejos, problemas que acontecen en una entridad. Todas estas operaciones son albergadas en una y-cidad, en una lógica de múltiples entres. Pensar las posibilidades de relacionamiento entre la justicia, la inclusión y la lectura en el mundo contemporáneo remite a un examen de naturaleza política que toca lo más sensible de sus usuarios, los dispositivos de producción de la subjetividad y los dispositivos semiológicos corporificados legitimados por determinadas imágenes reduccionistas impuestas por la gramática *mainstream* de lo inclusivo travestido con la fuerza equívoca de lo especial, imponiendo una retórica visual de orden esencialista.

La y-cidad es una forma de construcción heurística de lo intersticial. La pregunta por lo que habita en la y-cidad reconoce que esta no posee armonía, sino más bien, opera mediante tecnologías de desorden, contaminación y condiciones disarmónicas. Es un género transtextual. La y-cidad deviene en una zona de contacto, en un campo de tensiones, en flujos fluctuantes y en territorios en movimiento permanente. La observancia del intervalo, la entridad o lo que habita entre ambos términos del sintagma, nos sitúa en un espacio de complejas ‘ciones’ –intersecciones, migraciones, translocaciones, transposiciones, etc.– es un espacio que surge del diaspórismo, da cuenta de un conjunto de trayectos –abiertos y diaspóricos– específicos en la configuración de su campo de conocimiento. La y-cidad condensa la idea de ‘lo matricial’ mediante la fabricación de una estructura

⁸ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y paradisciplinar. Institución internacional afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU

generativa y ‘lo figural’, sistemas de configuración a partir de algo borroso, no tan claro. A juicio de Feldman (1977), la ‘y-cidad’ o los múltiples usos de ‘y’ (Bal, 2018), sostenidos en una acción conjuntiva de carácter compleja, instalan singulares formas de “contacto con su verdad común, como un recordatorio perpetuo de lo que nunca se puede olvidar, y simultáneamente, como un acto eso está por venir” (p.6).

La y-cidad en tanto espacio constructivo fomenta la agregación y creación de nuevos conceptos e ideas que actúan como puntos de fuga, su red analítica permite abordar desde otras perspectivas y posiciones nuevos problemas de análisis. No opera por condiciones de consistencia lógica, puesto que, su meseta de trabajo epistemológico inaugura prolíficos mecanismos, mediante los cuales, cada una de sus piezas ingresan, se asientan y son inter-penetradas y re-articuladas –en giro constante– a lo largo de una red infinita de complejas interrelaciones por redoblamiento. Su espacialidad fomenta nuevos encuentros que albergan eventos que problematizan las formas de construir y conceptualizar su campo de (inter)implicaciones, introduciendo nuevas preguntas que requieren un replanteamiento o reinención. En ella, nada está dado, las cosas siempre están empezando de nuevo. En efecto, transita de

[...] una zona o "meseta" a otra y viceversa, una tiene así nada del sentido de un itinerario bien planificado; de lo contrario, uno se toma en una especie de viaje conceptual para el que preexiste ningún mapa: un viaje para el cual uno debe dejar atrás su discurso habitual y nunca estar completamente seguro de dónde aterrizará. Entre los conceptos, problemas y dramas que conforman. Los diversos "bits" en esta construcción, algunos se derivan de una nueva mirada al trabajo de filósofos anteriores, retomando sus problemas desde un nuevo ángulo. Pues ya en su estudio juvenil de Hume, Deleuze pensó que uno puede hacer filosofía "off the backs" de predecesores, fundiendo problemas y conceptos básicos en un nuevo ligero (Rachjman, 2004, p.32).

En la y-cidad ‘lectura e inclusión’ sus formas epistemológicas construyen un nuevo estilo de lógica-metodológica y rigor intelectual. Explora un conjunto de relaciones internas de orden complejo y múltiple, lo que “procede por la variación continua de conceptos y problemas, constantemente yendo a un punto anterior para insertarlo en una nueva secuencia, y se propaga como un rizoma en lugar de ramificarse” (Rachjman, 2004, p.39).

Problemas para un campo sintagmático

Para Ocampo (2020) los campos sintagmáticos son aquellos dominios o territorios heurísticos y políticos que emergen en el marco de la llamada post-modernidad, espacios que surgen por deslimitación, es decir, por naturalezas cognitivas que

desbordan los paradigmas de sus disciplinas basales, formando objetos de conocimientos fronterizos, nomadistas y diaspóricos, de naturaleza intersticial y constelativa. Una de las premisas centrales identificadas por este autor, consiste en señalar que, todos los campos de dos o más palabras enfrentan cuatro problemas fundamentales, entre los cuales destacan: a) un marcado déficit epistémico, b) un obstáculo metodológico –ausencia de método para investigar su campo de fenómenos y debilidades metodológicas de aproximación a su objeto y de formación de sus profesionales–, c) tensiones, presiones y déficits ontológico y d) problemas de orden morfológicos –obstrucciones en el tratamiento de sus categorías y, por consiguiente, en sus condiciones de significación y legibilidad.

Lo morfológico analiza aquello que se encuentra en estado de dispersión para inaugurar un nuevo punto de vista sobre su espectro de objetos visuales, analíticos, políticos y metodológicos. Si atendemos estrictamente al sentido de la palabra, lo morfológico alude al estudio de las formas, así como, las partes constitutivas de un objeto y su estructura de categorías. El trabajo con conceptos nos ayuda a describir la cuadratura general del problema evitando caer en una descripción general como habitualmente impulsan diversos análisis canónicos; superando así, la táctica tradicional adoptada por “la mayor parte de los investigadores que empiezan por la clasificación, la introducen desde fuera en el corpus cuando, de hecho, deberían deducirla a partir de él” (Propp, 1968, p.17).

Lo morfológico alude al corpus de categorías que ensamblan la arquitectura heurística de un determinado objeto de conocimiento. Si transferimos esta premisa al campo de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social, sostendré que, sus territorios se ensamblan mediante abducción desmedida de conceptos devenida en una práctica cognitiva emergente por vía de singulares formas de contaminación lingüística. Los conceptos desempeñan un papel clave en la regulación de los objetos de conocimiento.

El objeto de la educación lectora hoy: propuesta de categorías

La interrogante acerca del objeto de la educación lectora hoy, sin duda, forma parte del centro crítico del propio objeto teórico, empírico y de análisis de la educación inclusiva. Por tanto, este objeto actúa en términos de un dispositivo de reconocimiento de todos los campos del saber y del desarrollo humano. A efectos de este trabajo, entenderé la lectura como reflexividad crítico-política y sistema de performatividad de la consciencia, de la corporización y de la subjetividad. Tal empresa, supone desplegar nuevas categorías para la comprensión que dichas relaciones ameritan. Una nota a pie de página, asume la búsqueda de nuevas inscripciones teórico-críticas y políticas para problematizar las categorías de lectura, inclusión, prácticas letradas, la singularidad, la subjetividad, el deseo, la descolonización, etc., formas

categoriales a través de las cuales toma distancia de sus efectos cognitivos e implicancias de orden realistas críticas. Esta fractura y/o distanciamiento sugiere una respuesta alterativa acerca de cómo estas son entendidas en el actual marco de análisis proporcionado por la educación inclusiva, la justicia y la didáctica de la lengua.

El estudio actual de la educación inclusiva y de las prácticas letradas –entre ellas, la lectura– amerita otras miradas y dispositivos que logren capturar la emergencia de otros aparatos morfológicos –instrumentos conceptuales– y gramáticas que no solo den cuenta de otras formas de significación y enunciación de sus problemas, de sus dilemas definitorios y formas de escuchabilidad/enunciabilidad. Lo significativo aquí, es la confirmación que los objetos específicos que componen el campo visual, heurístico, político y metodológico de lo inclusivo, de la justicia, la interculturalidad y la educación lectora se encuentran desconectados entre sí, y, es en la búsqueda de sus imbricaciones y mecanismos de contacto que reflexionan autoimplicándose e interpenetrándose en ellos a fin de producir nuevos destellos de análisis en torno a sus relaciones objetuales y metodológicas. Esta analítica interroga sus mecanismos de relacionamiento. A tal efecto, es urgente subvertir los efectos paródicos y miméticos que difuminan, reducen y distorsionan la comprensión del objeto de lo inclusivo a partir de lo especial. Frente a esto, ofrezco otra advertencia: lo especial es una forma de lo inclusivo, mientras que, lo inclusivo no es una forma de lo especial, su sustancia y naturaleza navega en la inmensidad de múltiples proyectos de conocimiento en resistencia. Estructurar la construcción del conocimiento de la educación inclusiva desde lo especial, constituye francamente un error de aproximación, comprensión y consolidación de su objeto.

¿Puntos de contacto? Tal como he sostenido en las páginas que inauguran este escrito, el territorio de carácter fractal que crea la relación entre los sintagmas educación lectora y educación inclusiva se construyen a partir de múltiples puntos de contacto y de singulares entridades –esta última es una opción analítica a considerar en la examinación de las matrices de producción del campo–. Examinemos ahora la fertilidad de la noción ‘zona de contacto’ (Pratt, 1992; Sousa, 2009) a objeto de develar el tipo de implicancias que se desprenden de la imbricación lectura e inclusión. Antes de analizar la fertilidad del concepto quisiera relevar que la empresa orientada a la búsqueda y proposición de otras categorías para ensamblar a la luz de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva la función y alcance de la educación lectora, es en sí misma, de naturaleza contingente, intelectual y política. El sintagma zona de contacto ha sido empleado por diversos campos de trabajo, autores y corrientes de pensamiento con usos diferentes.

A efectos de este trabajo empleo la zona de contacto en términos de una espacialidad analítica en la que confluyen diferentes recursos que contribuyen a ensanchar el aparato cognitivo del dominio de la lectura a través de encuentros, choques, negociaciones, devaluaciones, mediaciones, diálogos, etc., es un espacio de alta intensidad regulado por el principio de heterogénesis, en el que recursos diametralmente diferentes se co-penetran unos a otros, las que por rearticulación producen nuevos destellos e imágenes de análisis. El propio dominio y objeto significado educación lectora es una zona de contacto en sí misma, esto nos lleva a reconocer que,

[...] las zonas de contacto son siempre selectivas, porque los saberes y las prácticas exceden lo que de unos y otras es puesto en contacto. Lo que es puesto en contacto no es necesariamente lo que sea más relevante o central. Por el contrario, las zonas de contacto son zonas de frontera, tierras de nadie donde las periferias o márgenes de los saberes y de las prácticas son, en general, las primeras en emerger. Sólo la profundización del trabajo permite ir trayendo para la zona de contacto los aspectos que cada saber o cada práctica consideran más centrales o relevantes (Sousa, 2009, p.145).

La zona de contacto que configura el objeto y dominio de la educación lectora crea su propio mecanismo de selección para intencionar un ensamblaje coherente con las demandas teóricas y metodológicas de lo inclusivo y la justicia social en el mundo actual, inaugurando una constelación pluralista que trabajará para destrabar los problemas materiales e intersubjetivos de la zona del no-ser o no-existente. “No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción acepta de inclusión considera es su otro” (Sousa, 2009, p.160).

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

siguen produciendo prácticas a las que no es posible recurrir por más que se crucen, se hibriden o negocien con el recurso” (Dalmaroni, 2006, p.21).

La educación inclusiva enfrenta el desafío de crear un cuerpo de instrumentos conceptuales necesarios y contingentes para proponer un discurso capaz de intervenir subversivamente en los problemas de regulación del sistema-mundo contemporáneo. La práctica letrada es siempre un acontecimiento, algo que irrumpe en el cuerpo, en el sentir, en la subjetividad y en el deseo; trastorna nuestro sistema de pensamiento e inaugura y abre una nueva serie o lógica-de-sentido. La reconocimiento del objeto de la educación lectora sugiere un acto analítico próximo a la resistencia a la teoría de la lectura. Esta exploración amerita indagar en torno a: a) las categorías que estructuran este objeto inaugurando nuevos ángulos de visión, b) las coordenadas metodológicas de aproximación al objeto de la educación lectora en clave de justicia social e inclusión y c) el campo de problemas que asume este objeto y, por consiguiente, sus territorios heurísticos.

La preocupación por las significaciones colectivas es aquello que permite conectar el orden de interés derivadas de la justicia social en la reconocimiento del objeto de la educación lectora. Identificar estos puntos de contacto es, sin duda alguna, una tarea problemática y espinosa. En ella, se cruzan diversos géneros analíticos, registros políticos, metodológicos, éticos, estructurales, fenoménicos, etc., cada una de estas dimensiones y recursos activa y acoge significaciones colectivas e intensamente políticas, un

[...] diálogo de voces que pone en suspenso los datos del mundo y que lleva implícito el problema de la relación del sujeto con la alteridad y, por ende, los vínculos entre literatura y cultura, revela la adscripción a un programa poético y político que inflexión e sistema por el carácter repulsivo de la puesta en crisis de núcleo problemático entre realidad y lenguaje estético cultural y la recuperación de cierta dramaticidad política de la escritura que des-representa aparentando representar (Vallejos, 2018, p.175).

La acción experimental entre diversas clases de recursos, preocupaciones, proyectos y compromisos intelectuales, político-éticos y heurísticos, asume que la re-composición del objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social acontece mediante la estrategia de desterritorialización y re-territorialización permanente. Esta empresa a través de cada uno de los recursos convergentes que entran en contacto –imponiendo una figuración próxima a la zona de contacto descrita por Pratt (1992) y Sousa (2009)– articulan una “iteración de sintagmas interrogativos que producen efectos e implican al lector en una tensión dialógica” (Vallejos, 2018, p.176) devenido en un acontecimiento y fuerza de efectuación directamente del pretérito perfecto al presente y al futuro desestabilizando los ángulos de visión legitimados por los circuitos de enseñanza de la lengua, la

literatura y la lectura. La inclusión y la justicia, en tanto fuerzas performativas que inscriben su función en lo político asume la creación de una “máquina revolucionaria no por razones ideológicas sino porque solo ella está determinada para llenar las condiciones de una enunciación colectiva, condiciones de las que carece el medio ambiente en todos los demás aspectos (Deleuze y Guattari, 1978; citado en Vallejos, 2018, p.176).

La búsqueda de la esencia o naturaleza que adopta esta nueva trama de configuraciones de la educación lectora nos invita a preguntarnos acerca de las singularidades que afectan al sintagma, oponiéndose a todo remanente de inocencia epistemológica. Inspirado en Rancière (2011) sostendré que, una de las tareas críticas de re-figuración del objeto aquí analizado asume una tarea definitoria en torno a la resistencia a los modos de teorización que desvinculan el quehacer de la enseñanza ligado a la justicia, la equidad y la multiplicidad. Esta operación involucra un giro sobre diversos elementos no entrelazados con pericia analítico-metodológica, develando el trabajo sobre un campo de objetos porosos e indeterminados. Es en esto, en lo que reside la complejidad del dominio enunciado en este acápite. El trabajo sobre objetos indeterminados reafirman una vez más y comprueba mi insistencia en el abordaje de fenómenos desde un más allá heurístico, es decir, lo post-disciplinar. Este tipo de heurísticas contribuyó a la desestabilización de la autoridad de diversas clases de macro-modelos científicos legitimados por las estructuras académicas de carácter canónicas. Desde mi posición política y teórica, al inscribir mis trabajos en una trama post-disciplinaria rechazo el sentido de lo *post-* en términos de transición lineal o salto de periodización o de un tiempo a otro, de un momento de análisis a otro, etc., más bien, concibo su significante en términos de fuerza alterativa de la matriz cognitiva y política que participan de los contornos de definición del objeto y cuadratura de la educación lectora. También tomo distancia de la empresa que pretendía la estructuración de cualquier análisis a través de la abducción exclusiva de categorías atravesadas por el significante de lo emancipatorio cuyos significantes se encuentran al decir de Dalmaroni (2015) atravesados por la metafísica occidentalocéntrica.

Cada una de las categorías que ensamblan el nuevo campo, función y alcance de la educación lectora a través de la educación inclusiva proponen nuevas tareas al pensamiento y nuevos recorridos intelectuales e imaginaciones. Para alcanzar tal empresa evito la simple importación de categorías filosóficas, políticas, feministas o interseccionales para ensamblar un objeto que superficialmente inaugura una nueva trama de figuraciones discursivas, pero, sin consolidación heurística propia; más bien, esta se encuentra atrapada en marcos externos que nutren el fenómeno. En superación de esta heurística de baja intensidad –estrategia común en las investigaciones apresuradas–, es que disfruto más sometiendo cada unidad de

contribución a condiciones de traducción y rearticulación, con ello evito “interpelar desde estos nuevos conceptos a las tradiciones filosóficas dominantes, a las tradiciones de pensamiento al uso” (Brioso, 2011, p.s/r). Sobre este particular, quisiera relevar el análisis de Dalmaroni (2015) acerca de

[...] la evaluación del problema que Castro Gómez hacía en 1998, la solución no estaba en formular otras matrices ahora posteóricas (fatalmente condenadas a repetir las mismas o parecidas sujeciones metafísicas de la «teoría») sino más bien, siguiendo a Gayatri Ch. Spivak, en «jugar limpio»: Si detrás de la interpretación no hay realidades sino únicamente voluntades, entonces la única estrategia para quebrantar la metafísica es la que Spivak denomina el «Darstellung», esto es, la historización radical del propio locus enuntiationis (Castro Gómez y Mendieta, 1998: 14) (p.50).

Asimismo, el estudio del objeto de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social rechaza y se distancia del estudio historicista de sus ámbitos intelectuales y metodológicos. Se interesa por explorar y dialogar con la inmensa heterogeneidad radical que forjan cada uno de sus elementos de reconstrucción.

El objeto de la educación lectora permeado y penetrado por la epistemología de la educación inclusiva, conforma un territorio que toma una posición diferente respecto de las coordenadas analítico-metodológicas heredadas, configura un espacio de análisis que describo bajo la metáfora de desorientaciones intelectuales, argumentos y sistemas de razonamientos que se quedan a mitad de camino. El nacimiento del Seminario sobre Educación Lectora y Justicia Social organizado anualmente por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile y la Universidad de Extremadura (UEX) de España, se propone crear modos de resistir a la captura de la escritura y la lectura por la inmanencia del capitalismo, producir modos-otros de sentir y configurar prácticas letradas en clave de liberación del no-ser. Sus regulaciones legitimadas por los sistemas educativos las vuelven funcionales a este macro-modelo de regulación.

En cada uno de los párrafos que se exponen a continuación, haciendo uso de la propuesta de ‘conceptos clave’ de R. Williams, articularé una propuesta de categorías de-lo-posible, para pensar y explorar las tareas críticas del objeto de la educación lectora y sus coordenadas de legibilidad en clave de inclusión y justicia social. Atendiendo a la premisa de Bal (2009) respecto a la función de los conceptos, sostendré que, estos, poseen la capacidad de crear condiciones de legibilidad en torno a las fuerzas definitorias del objeto y campo de análisis en cuestión. Los conceptos crean condiciones de diálogo y equidad cognitiva, cuando estos son empleados de forma errónea y contrapuesta al objeto que intentan describir distorsionan y enredan su función. La función de los instrumentos conceptuales resulta clave para la delimitación de los territorios heurísticos y metodológicos, políticos y éticos de la educación lectora. En este punto, Bal (2009) insiste

distinguiendo tres dimensiones de cualquier objeto de conocimiento en cualquier campo de estudio, estas propiedades son: a) objeto teórico –aquello que es producido por el investigador y que puede ser producido en términos de un mecanismo que fuerza el pensamiento y sus rumbos en términos de características proyectivas–, b) el objeto empírico –la materialidad misma que el objeto toma y encarna en la realidad, el que muchas veces muestra puntos de disociación entre las figuraciones y fuerzas definicionales del objeto teórico– y c) el objeto de análisis. Encontrar la coherencia entre cada uno de ellos es, sin duda alguna, una de las tareas fundamentales que enfrenta el investigador.

La tarea que me propongo esbozar en este apartado asume el reto de construir nuevas significaciones para comprender la función de la lectura y de la educación lectora en el marco de la educación inclusiva, lo que sin duda constituye un acto de resistencia y micropolítica discursiva y analítica de la realidad intelectual dominante en materia de prácticas letradas. ¿Cuál es la operación que pretendo cristalizar a efectos de esta tarea? Un primer aspecto a destacar, consiste en relevar formas categoriales no-normativas que a través de la actividad de sobrelegible –metáfora de Mieke Bal, que describe la focalización de un tema de análisis a través de diversos puntos de interpretación– su relación con el presente educativo y de la alfabetización. Por otra parte, si examinamos con detención la fuerza y pertinencia del amplio repertorio de formas conceptuales que integran actualmente la comprensión del dominio de lo inclusivo resultan insuficientes para responder a las tensiones del tiempo actual, así como, a los requerimientos de las múltiples singularidades en materia de cultura escrita, prácticas lectoras y mecanismos de mediación cultural. En efecto, la inclusión en tanto dispositivo heurístico posee la capacidad de actualizar –no de forma presentista, sino que, en un doble impulso de creatividad– todos los campos y dominios de trabajo de la Ciencia Educativa. El interés en la búsqueda y exploración experimental de nuevos instrumentos conceptuales se propone producir formas otras de significación al entrar en contacto con las intimidades, las preocupaciones y las trayectorias político-éticas de lo inclusivo y la lectura. A esta compleja intersección o umbral analítico denomino: y-cidad lectura e inclusión.

La tarea que me propongo desempeñar busca interpelar las significaciones colectivas y canónicas instituidas por el campo de la educación lectora y las prácticas letradas en su tránsito hacia la consolidación de una gramática a través de lo inclusivo materializada en la desterritorialización de sus conceptos, formas de análisis, aparatajes teóricos y metodológicos; en suma, una gran diversidad de recursos devenidos en una apelación ético-política que consiste en “una apertura radicalmente diferente que consiste en hacer lugar a la dimensión heteronómica de su lenguaje” (Vallejos, 2018, p.183). Es un mecanismo de interrogación a la hegemonía de los modelos teóricos y didácticos empleados por la educación lectora

y literaria. Interesa develar la trama composicional de esta producción, es algo que se construye en un extraño doble vínculo entre el adentro y el afuera de muchas cosas, lo que influye sustantivamente en la emergencia y configuración del objeto de la educación lectora, atendiendo a sus procesos de composición creativa y lenguajes específicos que permiten resituar su objeto.

Si los conceptos a juicio de Bal (2009) son herramientas de la intersubjetividad, posibilitaran la creación de espacios de intersección y diálogo entre la diversidad de recursos convergentes en la configuración del objeto de la educación lectora. En esta comprensión lo que me interesa es explorar la fuerza heurística de los conceptos que producen nuevos entendimientos para leer la realidad y las tramas de alfabetización, de ninguna manera, siguen la ecuación interesada por la forma definicional del 'es', tal como indica la teórica cultural. Más bien, los conceptos poseen la capacidad de fomentar una comprensión detallada y profunda del objeto. Otra complejidad que expresa el estudio de las formas composicionales del objeto de la educación lectora en clave inclusiva dice relación con adherencias a singulares marcos que al transgredirlos suscitan problemas en sus mecánicas de análisis. ¿Qué quiere decir esto? Un aspecto a relevar, destaca que, todo concepto debe ser claro, preciso y bien definido (Bal, 2009) produciendo un halo de interpretación que favorece la tarea del analista. Otro aspecto consistirá en develar el estatus metodológico de dichas categorías –problema espinoso común en los campos sintagmáticos como disfruto denominado a este tipo de terrenos heurísticos–; un tercer aspecto, atenderá a los mecanismos de intencionalismo que produce cada concepto y concepto-problema. Los conceptos son siempre una forma de mediación epistémico-política entre el investigador/analista y el objeto –teórico, empírico y de análisis–. La tarea orientada al develamiento de los conceptos que ensamblan la función del nuevo objeto de la educación lectora es mediante la constitución de conceptos puentes, lo que reafirma una heurística de la entridad, de un espacio flotativo, nomadista y diaspórico en el que confluyen múltiples elementos que se encuentran desanudados. A su vez, el carácter fronterizo y liminal de sus conceptos plantea una modalidad constructiva de carácter flexible en la delimitación de su relación objetal.

Una posible propuesta de categorías para ensamblar y entender la función del objeto de la educación lectora, comenzará analizando “el significado, alcance y valor operativo” (Bal, 2009, p.31) de cada uno de sus instrumentos conceptuales. Me interesa examinar los conceptos que ensamblan la figuración del objeto aquí examinado, propongo activar cada uno de estos, especialmente, su figuración creativa. ¿Viaje entre diversos conceptos y geografías intelectuales? Esta metáfora se inspira en el trabajo de Bal (2009), el que permite sostener que, el dominio que conforma este objeto es producido por una gran constelación de categorías que enmarcan, articulan y especifican su función y sentido, reafirmando una trayectoria

rizomática que inaugura un nuevo género y mecanismo de análisis. Agrega Bal (2009) que, “dependiendo del campo en el que el analista hay sido educado y del género cultural al que pertenezca el objeto, cada análisis tiende a tomar por sentado un cierto uso de los conceptos” (p.33).

La selección de determinados conceptos nos ayuda a producir nuevas unidades de significación, en la que la relación forma y significado no se encuentra escindida. La re-comprensión del objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social requiere de una compleja lectura. Me interesa trabajar con conceptos que permitan leer la fuerza analítica y teórica de este singular entramado, ¿qué implica discutir sobre estas modalidades de significación en términos de problema académico? Una respuesta de lo posible sostiene Bal (2009) atiende a las coordenadas definitorias de “intención, origen, contexto o contenido semántico” (p.34). La elección de cada una de las categorías que promueven un nuevo ensamblaje para entender el sentido, alcance y naturaleza de la educación lectora en el contexto de la justicia social y la inclusión, así como, sus modalidades de significación suponen el establecimiento un punto de partida metodológico. En efecto, lo que se ofrece en

[...] este proyecto no pretende proporcionar un recuento de conceptos claves para el análisis cultural. De eso ya se han encargado otros autores. Lo que hago es ofrecer casos de estudio como ejemplos de una práctica en la que los conceptos se van formando en el contexto en el que ocurren con más frecuencia: a través del análisis de un objeto, o en otras palabras, a través de casos de estudio y utilizando fragmentos de mi propio trabajo de análisis cultural (Bal, 2009, p.35).

El trabajo con conceptos requerido en el contexto de reconocimiento del objeto de la educación lectora asume que lo importante no son los conceptos, sino la forma en que son empleados, especialmente, tal como recuerda Bal (2009), los conceptos son importantes áreas de debate, promoviendo un marco consensual apropiado a cada trama de análisis. El trabajo sobre conceptos promueve una base metodológica alternativa para disputar nuevos puntos de análisis y captura de problemas en el presente. La sección ‘propuesta de categorías’ del epígrafe de este apartado, evita ofrecer un marco analítico normativo y programático, en ella cada categoría desempeña un rol específico; producto de las coordenadas definitorias del dominio de lo inclusivo, ninguno de los instrumentos conceptuales que ensamblan dicha tarea develan un estatus de estabilidad, más bien, acontecen en un doble impulso de creatividad, una naturaleza móvil, imprevisible y alterativa. En la reformulación de dicho objeto se cruzan múltiples tradiciones analíticas, políticas, éticas, didácticas, heurísticas, metodológicas, etc. Sobre este particular, insiste Bal (2009),

[...] los conceptos tampoco son nunca simples. Sus múltiples aspectos pueden ser descubiertos, las ramificaciones, tradiciones e historias que convergen en su uso actual pueden ser evaluadas una a una. Los conceptos casi nunca se utilizan exactamente de la misma forma. Por tanto, es posible debatir sobre el modo en que se utilizan haciendo referencia a las tradiciones y escuelas de las que surgieron, lo que permite valorar la validez de sus connotaciones. Esto facilitaría enormemente el debate entre las disciplinas participantes. Los conceptos no son solo herramientas. Plantean problemas subyacentes de instrumentalismo, realismo y nominalismo, así como, la posibilidad de interacción entre el analista y el objeto. Precisamente porque viajan entre palabras ordinarias y teorías condensadas, los conceptos pueden provocar y facilitar la reflexión y el debate a todos los niveles metodológicos en las humanidades (Bal, 2009, p.37).

El ensamblaje que fomenta la reconocimiento de la educación lectora acontece en la integración de palabras ordinarias y teorías condensadas. La arquitectura del ensamblaje heurístico de la educación inclusiva al ser regulado por el principio de exterioridad, expresa que cada elemento o singularidad constructiva no pierde su identidad, sino que modifican el ejercicio de sus capacidades que antes desempeñaban en otros espacios. Su espacio heurístico y sus imágenes es asemejable a la lógica de un “contenedor de multiplicidades en constante configuración” (Castillo, 2019, p.238) o una “propiedad emergente, definida como un todo que es más que la suma de las partes” (Farías, 2008, p.80). El todo, corresponde a los contornos generales del dominio, quien posee sus propias capacidades, estas, se ejercen en múltiples capas y redes de análisis, cuyas articulaciones estratégicamente son organizadas en relación con sus propias partes. La relación molar-molecular que es clave en la comprensión de los fenómenos de la educación inclusiva acontece en una singular escala espacio-tiempo, integrado por singularidades que no son universales, sino, intensamente diferentes unas de otras. Los territorios de la educación inclusiva pueden ser descritos en términos de redes heterogéneas de componentes que operan a través de formas de infinitación.

¿Qué es un ensamblaje?, ¿en qué consiste su beneficio teórico? Castillo (2019) sostiene que, los ensamblajes son altamente fértiles para explicar los múltiples agenciamientos que estructuran la realidad, comprende que la morfología de los fenómenos acontece en múltiples escalas. De Landa (2016) sostiene que los ensamblajes construyen una ontología libre de todo tipo de jerarquías, son espacios intensamente contingentes, es esto, lo que en parte hace que sea algo inacabado, en permanente redoblamiento, etc. Su centro crítico está integrado y regulado por elementos constructivos altamente heterogéneos entre sí, ninguno de ellos, pierden su singularidad –campo de heterotopicalidad–.

Las prácticas letradas desde, mi posición teórica, constituyen un espacio de regulación analítica que siguen las coordenadas del ensamblaje, son figuraciones históricas, contingentes, multi-escalares, abiertas y en movimiento. Su efecto

mimético con la metáfora del ensamblaje supone una relación en la que “construyen su propia historia en su constante interacción con otros ensamblajes, o sea, autogeneran trayectorias capaces de pavimentar un registro, creando la posibilidad de rastrearlas para estudiar sus múltiples combinatorias a lo largo del tiempo” (Castillo, 2019, p.239).

¿Cómo y por qué han sido seleccionados estos conceptos? La operación que ratifica la selección de determinados conceptos que ensamblan la arquitectura del dominio de la educación lectora, se inscribe en la irrupción de otras posiciones diferentes a sus sistemas de enmarcamientos canónicos poniendo en evidencia los obstáculos ideológicos y epistémicos que restringen, alteran o desvían la consolidación de una nueva coyuntura intelectual. La selección de cada concepto se orienta a la desestabilización del monologismo teórico-categorial dominante que acontece en la desarticulación y rearticulación de múltiples formas de análisis requeridas por este campo. Es una operación que funciona en un campo de discontinuidades.

¿Función de enmarcamiento de sus conceptos? La interrogante por los sistemas de enmarcamiento inscribe su función analítico-metodológica en torno aquello que se incluye y excluye en el ensamblaje de configuración del objeto de la educación lectora. Esta preocupación trasciende el punto de contacto entre diversos recursos heurísticos los que asumen posicionalidades diferentes en torno a las marcas y remarcas que organizan la singularidad espacial de trabajo con conceptos que cristaliza un espacio de visibilidad y de enunciación en torno a la diversidad de problemáticas que estos conceptos trazan de acuerdo a los problemas del mundo actual. Es una operatoria que trabaja en proximidad a la metáfora del lazo, esto es, una analítica alterativa que acontece en el adentro y en el afuera de las coordenadas de constitución y representación del objeto. A esto, cabría agregar, la preocupación acerca del interés por el estudio de los conceptos nos remite directamente en la comprensión del contenido. Epistemológicamente, el estado de confusión o ininteligibilidad de un campo, objeto, proyecto de conocimiento, dominio metodológico o concepto, se convierte en una estrategia de gran productividad en términos de contenido y ruptura. Los conceptos crean condiciones de (i)legibilidad e (in)inteligibilidad sobre un determinado objeto, “aunque lo que ‘contenido’ quiere decir haya cambiado en el proceso y el ‘conocimiento’ del contenido se performe junto ‘con’ el objeto y no sólo ‘acerca’ de éste” (Bal, 2009, p.367-368). La delimitación de este objeto exige la explorar las tensiones de forma, contenido y contexto. Este objeto y dominio se convierte en un punto-de-fuga.

El desafío que asume la empresa de explorar otras formas categoriales para entender el sentido y naturaleza de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social, penetra aquello que disfruto denominando como problema de carácter morfológico, es decir, dedicado al estudio de las formas e instrumentos

conceptuales que participan en la delimitación de este objeto. Un concepto central es el desempeñado por la inclusión como *categoría antagónica* en la reconstrucción del orden de coordenadas que construyen el objeto liminal aquí discutido.

Pragmática de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social

La pregunta por los ejes de constitución de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva, sin duda, constituyen una tarea crítica y espinosa, en parte, por la complejidad morfológica y epistemológica que enfrenta el dominio. Un aspecto crucial a distinguir afecta a sus instrumentos conceptuales, los que inspirados y regulados por una gramática esencialista-individualista permiten sostener que, la educación inclusiva se traiciona en sus propias categorías, afectando a las coordenadas de regulación e inteligibilidad de su objeto. La pregunta por la pragmática epistemológica nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, entre el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. La pregunta por la pragmática epistemológica de la educación inclusiva analiza el tipo de orden que establecen sus supuestos intelectuales y el tipo de transformaciones al que estos nos conducen en las diversas aristas de la realidad. Consolida reglas de acción coherentes con su naturaleza epistémica. La exploración que ofrezco en este trabajo, de modo muy sucinta, profundiza en cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas ligadas al campo de producción de la educación inclusiva.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida. Atiende a las consecuencias epistémicas y prácticas que este tiene en la micropraxis –cotidianeidad, no se encuentra escindida de lo fenoménico– cuyas respuestas se encuentran inscritas en el orden de lo cotidiano. Sin duda, la pregunta por las coordenadas de constitución de la pragmática epistemológica de lo inclusivo demuestran que el saber disponible empleado para justificar su intervención en las diversas estructuras del sistema-mundo, no logran dar respuesta a tales tensiones, cuando este, procede por cadenas de aleación internas o relaciones de herencias epistémicas lineales, produciendo un efecto mimético que procede de forma bidireccional con lo especial y con otros proyectos de conocimientos que establecen alianzas imperceptibles con diversas formas de desigualdad.

Hasta aquí, sostendré, antes de avanzar, que la educación especial es una forma de lo inclusivo, mientras que, lo inclusivo no es necesariamente una forma de lo especial. Esta distinción analítica supone entender que lo especial constituye un

objeto específico dentro del campo visual, heurístico y metodológico de los objetos inacabados que forman parte del dominio de lo inclusivo. La pregunta por las condiciones pragmáticas del campo asume el monitoreo de las diversas consecuencias que el saber producido tiene para nuestras vidas; indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo, participa de la producción de hábitos activos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo.

Los contornos de una pragmática epistemológica de la educación inclusiva exigen defender los (contra)puntos teóricos desde los que parten sus sistemas de razonamientos y sus comunidades argumentantes e interpretantes, explicitando el tipo de consecuencias prácticas que esto tiene en sus estructuras de participación cotidianas. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es solo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social (Sousa, 2009). La pragmática epistemológica de la educación inclusiva reconoce que los sistemas de razonamientos heredados y empleados a través de diversas hebras y geografías epistémico-metodológicas, éticas y políticas, asumen que la simple proposición de una nueva gramática y tipología heurística no es suficiente, coincide con la afirmación de Ocampo (2017) al proponer que, la educación inclusiva construye un modo diferente de racionalidad que atraviesa y afecta bajo el par alterativo/alterabilidad a todos los campos, ejes y áreas del desarrollo humano, creando otros modos de inteligibilidad para pensar, explicar, comprender e intervenir sobre la amplia variedad de problemas constitutivos/regulativos del mundo contemporáneo.

La coyuntura actual que vertebra su campo de trabajo a partir de una estructura de conocimiento falsificada –cadenas de herencias heurísticas que sobre-imponen el modelo epistémico y didáctico de la educación especial para hablar de lo inclusivo dando paso a una rostricidad híbrida, travestizada y troyana de lo inclusivo como mimesis de lo especial– y mixta –entrecruzamientos de recursos procedentes especialmente, desde la filosofía de la diferencia y otros enfoque críticos sin traducción y rearticulación–, cuya regulación heurística se posiciona desde el locus de enunciación heredado desde una matriz individualista-esencialista que, a su vez, se funda en una forma de conocer hegemónica denominada por Sousa (2009) como razón indolente.

La singularidad de esta razón en el campo analítico-político del dominio de la educación inclusiva es afectada y regulada por un sistema de razonamiento metonímico que impone un pensamiento dicotómico, dualista y reduccionista para pensar las múltiples desigualdades y los procesos de regulación de lo

incluido/excluido –par dialéctico ciego–. Mientras que la, razón proléptica propia de la gramática auténtica de este campo, emerge por vía de lo post-disciplinar y de la exterioridad del trabajo teórico, impone una idea de progreso y transformación. A esto denomino sistema de reconocimiento de todos los campos y sub-dominios de la Ciencia Educativa. Para Sousa (2009, p. 101), “la razón indolente subyace, en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en Occidente en los últimos doscientos años”. Una pragmática epistemológica en la materia, atenderá a la materialidad que esta genera en la regulación de los sistemas-mundo, entiendo que a raíz de la razón metonímica ha reforzado una relación de “homogeneidad entre el todo y las partes y éstas no tienen existencia fuera de la relación con la totalidad” (Sousa, 2009, p. 3).

La dimensión pragmática de la educación inclusiva no debe banalizarse y travestirse con lo práctico. Su preocupación central se interroga permanentemente acerca de cómo aplicar la comprensión epistemológica creada por Ocampo (2017) a la multiplicidad de escenarios de la realidad social, cultural, pedagógica, política y económica. Se encuentra más interesada en explorar estratégicamente sus repercusiones prácticas y teóricas –de ahí que la denomine: pragmática epistemológica de la educación inclusiva–, trabaja para producir reglas de acción, indaga acerca de la utilidad de este saber en la práctica. Para ello, me parece oportuno recuperar algunas de las interrogantes planteadas por Freire (2011, p. 135) en el texto titulado *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, especialmente, cuando el gran maestro de Latinoamérica se pregunta:

[...] Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer – son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento [...] no hay, por eso mismo, especialistas neutros, ‘propietarios’ de técnicas también neutras... no hay ‘metodologistas neutros’.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva asume que,

[...] cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un ‘discurso’ transformador, sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan – como un componente de la propia práctica – la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. Esto se puede realizar a través de esfuerzos específicamente investigativos, evaluativos o de sistematización de experiencias en la medida que están vinculados a los procesos y desafíos de la práctica social (Jara, 2012, p. 58).

La educación inclusiva no es una teoría general, tampoco pretende la creación de otro tipo de ciencia social o educativa, sino que, trabaja a favor de la construcción de un modelo diferente de racionalidad para leer el mundo y los problemas educativos que atraviesan la experiencia subjetiva de múltiples colectivos de ciudadanos. En este punto, habrá que cuestionar los tipos de racionalidad incidentes, tales como, razón proléptica (progreso), razón metonímica (reduccionismo, dualismo), impotente (el realismo), etc. (Sousa, 2009). Para ello, es necesario cambiar la razón que preside los conocimientos en su propia estructuración y que regula su campo de acción, se propone recuperar un conjunto de experiencias disponibles y posibles para entender las formas del no-ser y su materialidad en las trayectorias biográficas de cada persona y colectividad. Esta pragmática debe explicar de qué manera la inclusión es una alternativa a la razón indolente, esto es clave para liberar la zona del no-ser. La inclusión como programa de cambio agota su función cuando esta se define desde la figuración de lo especial, así como, del amplio abanico de objetos cosificados que recupera a través proyectos como el socialismo, el comunismo, etc. –programas de cambio que han agotado su función histórica–, para combatir las barbaries constitutivas del sistema-mundo. Esta pragmática no podría concebirse sin emprender una crítica a los modos de razonamientos implicados en la teorización de la educación inclusiva en cada uno de sus diversos momentos.

Uno de los problemas pragmáticos de la educación inclusiva es la imposición de un relacionamiento de carácter horizontal que oculta una relación vertical cuando se impone el fallo fundacional, esto se resuelve con la multiplicidad de singularidades. Nos enfrentamos así, a un problema en la estructuración de los sistemas de relacionamientos sociales, culturales y pedagógicos. Otro problema de constitución pragmática tiene relación con la constitución del par dialéctico inclusión/exclusión, que es estructurado en torno a una razón metonímica, reproduciendo un conjunto de dicotomías permanentes, es esto, lo que la hace ver a sí misma, como una razón exhaustiva y completa. Aquí lo que hay que destrabar es la relación que supone que ninguna de las partes pueda ser pensada a través de la relación con la totalidad. Es internamente muy selectiva, genera una comprensión limitada del mundo y de sus procesos de análisis.

Pensemos ahora, a partir de los lineamientos generales de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva, la materialidad de la pragmática de la educación lectora para la justicia social y la inclusión. Si bien es cierto, gran parte de las condiciones definitorias de esta pragmática se inspiran en lo comentado en párrafos anteriores. Dedicemos unos instantes a la reflexionar sobre el peso heurístico de la sección ‘pragmática’ antes de ofrecer cualquier forma definicional al respecto. Para Ramírez (2011) la función de la pragmática reside en la acción generadora de experiencias, en la cristalización de un saber que afecta a la

materialidad de la vida de las personas y de sus tramas de subjetividad, es un conocimiento que se imbrica con la acción humana. La pragmática no debe ser confundida con lo práctico, no entraña, de ninguna manera, una relación de sinonimia o para-sinonimia, más bien, la primera, se encuentra interesada en crear reglas a través de las cuales el conocimiento de lo inclusivo beneficie la experiencia vital del subalterno, es decir, el sujeto de la zona del no-ser, un espacio ontologizado por las singularidades múltiples. Es una forma de pensar las coordenadas de la práctica, involucra una construcción adecuada, oportuna y efectiva a las necesidades de cada colectividad.

La preocupación por las condiciones definitorias de la pragmática de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social, supone un relacionamiento por intimidad crítica, cuyas articulaciones analíticas operan en torno a la idea de sobre-legible, es decir, una analítica que se mueve entre múltiples niveles de análisis. Su centro de interés indaga acerca de la utilidad de dichos argumentos en la vida de las personas que viven diversas clases de opresiones, esta pregunta, sin duda, amerita una nota a pie de página. Mi interés en la pragmática emerge desde la necesidad de articular un corpus de conocimientos que permitan resolver los problemas del subalterno y de la zona de inmaterial multiposicional del no-ser que aglutina diversos códigos de ordenación que agudizan el desperdicio de la experiencia social. Es un conocimiento que nos ayuda a desenvolvemos en el mundo en que vivimos. De modo que, los objetos que componen el campo visual, heurístico, metodológico y político de la educación lectora a través de los principios epistemológicos de la justicia y la inclusión, toman distancia de las formas de asimilación e imponen mecanismos de resistencias a sus formas, contornos y superficies de análisis y trabajo heredadas. Es un conocimiento común a la experiencia vital del subalterno o del sujeto del no-ser.

Esta heurística que propongo y, que a su vez, constituye uno de los dilemas críticos más relevantes de lo inclusivo, persigue generar un conocimiento que destrabe las problemáticas centrales de la zona del no-ser, evitando la adherencia a concepciones automatistas y programáticas planteadas por la justicia y de sus objetos a mecanismos analítico-metodológicos que enuncian los problemas de opresión, desigualdad, violencia estructural y relacional, dominación, etc., al tiempo que, son incapaces de destrabar las coordenadas de constitución de cada uno de estos fenómenos. Me atrevo a afirmar que, el conocimiento de la educación inclusiva, la justicia y la filosofía de la diferencia, articulan una trama discursiva de orden enunciativa, esto es, declama, describe y declara un problema sin poseer los soportes materiales e intelectuales para cristalizar su función en la realidad y en la cotidianidad de cada persona. A esta operatoria describo bajo el sintagma 'performativo absoluto', sistema discursivo-analítico que enuncia un cambio, remueve muy superficialmente las formas mentales y societales, sin alterar o

dislocar el orden de lo interrogado. Hasta aquí, la trama discursiva proporcionada por la estructura de conocimiento *mainstream* –de orden falsificada– cristaliza diversos tipos de performativos desafortunados. Nos enfrentamos así, a una tensión de orden problemática e intensamente contingente.

A efectos de este trabajo, concibo la lectura como un táctica, un dispositivo y una técnica sociopolítica que performa y deforma al lector y su conciencia –el significante de ‘deformar’ no lo empleo en esta oportunidad como algo que desfigura negativamente al lector, sino que, los beneficios de sus modalidades de significación entrañan nuevas maneras de producir al lector y formas de imaginación hoy no-vistas–. La lectura es un objeto y una táctica intensamente sensible, contingente, es una de las técnicas sociopolíticas de (inter)comprensión del sentimiento y del agenciamiento social y cultural, toca de cerca la intersubjetividad y sus dispositivos de producción, su inmersión en la cultura y en la sociedad. Es necesario entender el plano del significado a través del lenguaje político de esta.

¿Desde dónde alcanzar la experiencia política en el plano de la lectura? La lectura es una práctica que se define por su capacidad de síntesis imaginativa, puesto que, posee la capacidad de dar forma, performar y alterar los medios de producción del significado cuando este se graba en la corporización al ser representado y expresado por todos sus usuarios. Las prácticas lectoras al igual que “el arte se desenvuelve en un terreno intermedio de representaciones mentales entre los conceptos abstractos y los datos sensoriales de la percepción” (Ramírez, 2011, p.21).

La pregunta por la pragmática epistemológica de la educación lectora en clave para la justicia social y la inclusión, interroga los monocéntrismos analíticos, metodológicos y categoriales implicados en la articulación de las prácticas letradas, se propone reinventar sus modos de producción de sus formas objetuales, tareas críticas para actuar en el mundo contemporáneo, trabaja a favor de “la irrupción de otra posición (diferente a la que había dominado en nuestra formación) sobre lo que era “hablar de literatura”, “leer literatura” y, luego, enseñarla o intentar ensayar una transferencia que traduzca en un acto de enseñanza” (Gerbaudo, 2010, p.11). Para muchos lectores las preocupaciones que informan, vertebran y comprenden mis textos de trabajo, no siempre para estos, los argumentos y premisas que empleó les permiten afirmar que estoy hablando a secas de educación inclusiva, didáctica de la lengua o justicia. ¿Por qué?, fundamentalmente, porque inscribo mi campo de interés y tópicos de trabajo en la intersección de muchas otras posiciones no siempre bien concebidas por la academia canónica que es incapaz de pensar desde otras posiciones algunas de las proximidades fundamentales que atraviesan algunos de mis objetos de trabajo. Esta escena de lo que es propio y ajeno, auténtico y falsificado o no, de estos objetos y estructuras de

conocimiento, nos enfrenta a la reconstrucción del posible-mapa cultural, semiótico, político y analítico-metodológico que sustenta cada una de estas preocupaciones.

La construcción de una pragmática epistemológica que produzca condiciones de liberación de la zona del no-ser, no solo se interrogará a partir del tipo de proyectos de conocimientos que participan de su configuración, sino más bien, profundizará en el tipo de relaciones entre sus comunidades de argumentantes, la singularidad de las interrogantes que habilitan sus desarrollos teóricos, pedagógicos y culturales, así como, el tipo de análisis que influyen las actuales prácticas letradas en los diversos niveles de la escolarización, entre otras. En este punto, quisiera recuperar de Gerbaudo (2010) la noción de obstáculo ideológico, categoría que es empleada “para dar cuenta de las representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven una interpretación a priori” (p.12). De acuerdo con la cita, sostengo que, en gran medida, además, de los problemas fundamentales que atraviesan a cada una de las categorías centrales que vertebran este manuscrito –inclusión, justicia social y educativa y educación lectora–, se ven afectados por un corpus de monocentrismos epistémicos que imposibilitan pensar de forma más audaz sus aleaciones, imbricaciones y puntos de contacto y rearticulación entre sus principales marcos teóricos y proyectos de conocimientos confluente. Hay una especie de *psicoanálisis epistémico*, es decir, un saber atrapado entre voces, decires, sentires y formas proyectivas que no le pertenecen (por esta razón, sugiero la estrategia de traducción epistémica). A esto, agregaré un conjunto de creencias epistémicas y representaciones que impiden comprender la magnitud de las relaciones por deslimitación que establecen tales instrumentos conceptuales. Estas tensiones, nos llevan a reconocer que, las

[...] prácticas que, en todos los casos, exigen la posibilidad de elegir cómo administrar el tiempo: decir qué leer, seguir o no un postgrado, integrar o no un equipo de investigación o desarrollar un proyecto propio debieran ser elecciones no dirimidas por la ecuación bajos ingresos-necesidad de aceptar muchas horas de clase. Estas cuestiones atraviesan y condicionan la posibilidad de enseñar: el empobrecimiento del material y simbólico (Gerbaudo, 2010, p.12-13).

Otro nudo crítico planteado por la investigadora nos enfrenta inspirada en Sarlo (1995) a: “¿qué es necesario saber para poder elegir leer?” (Gerbaudo, 2010, p.14). Muchas de las prácticas letradas y, consecuentemente, sus modalidades didácticas –devenidas mayoritariamente en dispositivos de didactización– trabajan en torno a un conjunto de equívocos de aproximación a la función de la lectura a través del calificativo ‘inclusivo’ y del sustantivo ‘justicia’. La pregunta que circunda aquellos conocimientos, preguntas, conceptos, proyectos intelectuales, discusiones

políticas, etc., que se inscriben más allá de lo establecido por el canon y que muchas veces suscitan un efecto de no estar hablando de un tema en particular, son remanentes de formas de colonización cognitiva que se graban de forma poderosa en la subjetividad de cada practicante. Me interesa configurar el objeto de la educación lectora en el marco de la inclusión en la intersección de voces, preocupaciones y ámbitos de análisis que apoyan el ensamblaje de un objeto excéntrico y de una voz exterior. Esta operación político-analítica asume una posición de resistencia epistémica ante la subordinación del objeto a una fuerza monológica y monocentrista. Es una actividad de trabajo en la reformulación de teorías y rearticulación de metodologías de investigación y análisis. Me interesa romper con los monologismos teórico-categoriales dominantes.

El objeto de la educación lectora en clave inclusiva surge por complejas formas de deslimitación y desarticulación entre sus instrumentos conceptuales, modos de teorización y prácticas de producción e institucionalización del conocimiento. La fabricación de este singular objeto crea posiciones que evitan ser contaminadas con sus principales herencias intelectuales.

Puntos calientes para una política de la crítica en lo inclusivo

La configuración de una política de la crítica en el terreno de lo inclusivo supone examinar los modos de relacionamientos entre lectura, sociedad y ciudadanía –especialmente, su relación estructura y agencia–, lo que es más que una operación meramente política y pedagógica. Claves en la reconfiguración del sentido y alcance del calificativo en el mundo actual y del pensamiento político social. Se encuentra interesada por “los dilemas de la articulación entre conciencia y experiencia se resolvían en una concepción de lo social que también terminaba por deshacerse del problema de la mediación al barrer las distinciones, so pretexto de que en el proceso efectivamente vivido todo se articula, se integra y se enreda” (Dalmaroni, 2004, p.s/r). La inclusión aparece como un dispositivo de alteración de las modas teóricas desafiando la mecánica de la industria educativa y cultural, evita transportar un nuevo repertorio teórico que, mediante un discurso justo socialmente, audaz e imaginativo, impone nuevas tramas de producción de abyectos de conocimientos. Tradicionalmente, la educación inclusiva producto de la matriz esencialista-individualista que funda su fallo genealógico más evidente –refiero a la travestización lo inclusivo como sustancia de la especial– impone nuevas formas de estigmatización. Un lector crítico de educación inclusiva construye la sugerencia de constitución de un “sujeto crítico ecléctico, móvil, metódicamente revisionista y metodológicamente escéptico” (Dalmaroni, 2004, p.s/r).

Pensar acerca de una posible política de la crítica en materia de educación inclusiva coincide con la teorización que propongo sobre educación inclusiva, esto es, un intento por repensar mediante complejas transposiciones heurísticas, éticas y políticas las formas convencionales de enunciación y praxis de la teoría educativa contemporánea –más bien, una pseudo forma teórica de carácter mimética de lo especial–. La teoría de la educación inclusiva puede actuar, en oportunidades, como un lugar de sanación para muchos colectivos atravesados por el significante de la subalternidad y sus representaciones imbricadas con el conjunto de individualismos-esencialismos imperceptibles incrustados en su política intelectual. Se propone dar respuestas a interrogantes que no han sido abordadas de forma refinada, o bien, no debidamente abordadas por sus comunidades de adherencia y argumentantes. El sentido de la sanación lo empleo en términos de una acción auto-recuperación devenida en la cristalización de un sistema de liberación colectiva que no sólo impone un signo de redefinición de la acción política, sino más bien, un sistema de imbricación entre teoría y praxis que opera por reciprocidad. En efecto, tal como agrega hooks (2019), “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función sólo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin” (p.12). La teoría de la educación inclusiva analiza cautelosamente un conjunto de formas sutiles y singulares de pensar la realidad y sus insistencias críticas.

¿Qué nos debe recordar la inclusión? Equívocamente, insiste en un efecto propio de su estructura de conocimiento superficial, que descuida la obligación social real de esta, al insistir en la construcción de un mundo donde todos se encuentren juntos, impone una figuración de diversidad como ideal de asimilación –problema técnico al que aludo en varios trabajos–, forjando un proyecto político y de conocimiento cómplice con las fuerzas de opresión y dominación –asimilación–. Hasta aquí, adopta una estrategia de reproducción imperceptible sobre un corpus de esencialismos-individualismos que vertebran su política intelectual. En efecto, la inclusión es un poderoso mandato político y relacional del cual todos formamos parte desde un corpus de dispositivos de subjetivación singularizante y retóricas visuales corporificadas, debe ofrecernos un examen más allá de la raza, la desigualdad, la discriminación silenciada, la violencia estructural, etc. El problema no es cómo liberarnos de dichas patologías sociales crónicas, sino que, de constituirnos en vigilantes críticos de tales representaciones y tecnologías de regulación de la subjetividad y de nuestro mundo infra-psíquico y material. En este punto, la enseñanza de la educación inclusiva adquiere un énfasis particular, especialmente, en el corpus de condiciones de enunciación y escuchabilidad sobre aquello que se nos dice y cómo respondemos a lo que se nos dice. La enseñanza de la teoría de la educación inclusiva requiere de un singular plan de alfabetización. Tal como indica hooks (2019), la clave en la materialización de la libertad y la transformación reside

en la cristalización de movimientos de alfabetización crítica cuya praxis indague en las imbricaciones de sus cadenas de significantes permitiéndoles legibilizar sus medios de lectura e interpretación.

La alfabetización requerida por la educación inclusiva y sus practicantes, determina cómo vemos lo que vemos, cómo interpretamos lo que oímos, intentando develar lo que cada una de estas formas significa para nuestras vidas. Vista así, la alfabetización es un poderoso dispositivo de descolonización mental, que tiene como propósito develar y subvertir los neoconservadurismos analíticos que condicionan su trama de desarrollo, se interesa por crear representaciones nuevas y emocionantes para experimentar y ver-el-mundo-de-otra-manera.

La inclusión es un mecanismo de lectura del presente marcada por la política, es a su vez, un esfuerzo por pensar una nueva subjetividad capaz de convivir con las continuas transformaciones. Es una estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis, así como, es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.

Si bien, gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica, el deseo por la justicia social y la transformación progresiva, es una de las principales manifestaciones de nuestra conciencia ética que funda el campo de lucha de la inclusión. La inclusión es un campo que opera por transposición de diferentes objetos, métodos, conceptos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, territorios, proyectos de conocimientos, etc. Asume una forma novedosa para imaginar de un modo diferente sus formas de producción del conocimiento. Es una fuerza epistemológica subversiva, un itinerario que favorece la heterogénesis, la complejidad y la multiplicidad.

La educación inclusiva, es a su vez, “una pregunta que busca examinar al mismo tiempo las transformaciones que se han producido en el ámbito del saber y de las prácticas intelectuales” (López, 2016, p.2). Es también, un dispositivo que “busca interrogar y cuestionar incansablemente las máquinas representacionales que organizan y normalizan el cuerpo de saberes” (López, 2016, p.3) que delimitan los contornos generales de la educación inclusiva. Asume la búsqueda de categorías que permitan ensamblar una trama argumental mucho más amplia y subversiva en torno sus objetivos de lucha. La crítica cultural es un territorio interseccional nómada que opera mediante una figuración zig-zag cuya función consiste en “descentrar los cánones y ampliar los corpus que la cultura humanística mantenía estrechamente vigilados bajo el régimen de la distinción” (Richard, 2013, p.138). La crítica cultural que asume el campo de investigación es una crítica de oposición-transformacional creativa, cuya fuerza devela un problema eminentemente político.

La crítica cultural coincide con el campo epistemológico de la inclusión al forjar un terreno (tras)relacional por mutación/transposición, cuya articulación deviene en un

[...] diálogo productivo y vital con diversas tradiciones de pensamiento y el modo en que ese diálogo diagrama, determina y conmueve las especificidades de los campos intelectuales. En ese sentido, la crítica cultural demanda, sobre todo, un contacto entre disciplinas (historia, sociología, artes visuales, literatura, cine, nuevos medios) y tradiciones teóricas, permitiendo abrir en ellas todo lo que en su tradición impide “las mutaciones, los engendros, la monstruosidad, la metamorfosis” (Valderrama y De Mussy, 2010, p.31).

La acción copulativa que traza la imbricación entre educación inclusiva y crítica cultural reside en la configuración de un acto y deseo crítico que promociona un nuevo escenario de mundos de posibles, acción clave en la comprensión teórico-política de lo inclusivo, imagina nuevas perspectivas de pensamiento y ensaya otras claves de interpretación de los ámbitos de problematización del presente.

La inclusión en sí misma describe su función a través de la noción de mundos figurados, es decir, una unidad relacional en la que se “invocan, animan, contestan y decretan mediante artefactos, actividades e identidades de la práctica” (Street, 2008, p.7), cuya materialidad insiste en el reconocimiento de los elementos que hacen posible su alcance en las tramas del mundo actual. “La cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales” (Kalman, 2018, p.46). Mi interés investigador en los circuitos de funcionamiento de las prácticas letradas y de la cultura escrita asume el reto de explorar cuáles son las formas de relacionamiento e imbricación de estas con los diversos sistemas y estructuras del mundo. Este reto nos obliga a revisar las modalidades y matrices de alfabetización universal devenidas según Scribner (1988) en el fortalecimiento social y subjetivo de capacidades que enaltecen intelectual y moralmente a los usuarios de una determinada lengua. A esto denominaré, el remante de orden regenerativo y performativo del colonialismo e imperialismo cultural. La alfabetización es una “herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social (Kalman, 2018, p.48); coincidiendo en este punto con la filosofía de la liberación y la teoría freiriana. Sobre esta última rescatamos la capacidad de “enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, sobre todo, cómo transformarlas por medio de acción social y política” (Kalman, 2018, p.48).

Literacidades críticas y ontología del presente

En este apartado intento explorar la configuración del concepto de literacidades críticas que propuse en el epílogo titulado: “La lectura como artefacto teórico y político: conciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión”, publicado en el marco del libro coordinado y compilado por Concepción López-Andrada, directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”⁹ de CELEI.

Desde una perspectiva foucaultiana, los Nuevos Estudios de Literacidad asumen que la lectura es un dispositivo de acción e intervención cultural configurada en el marco de un conjunto de formaciones sociales e ideológicas específicas, en otras palabras, mediante operatorias particulares del poder. Todo ello, condiciona el funcionamiento de las prácticas letradas. Coincide con la región dedicada a la corriente discursiva francesa desarrollada por Pêcheux (1975) y Orlandi (2012), ciertamente, existen muchas maneras de estudiar la lectura –actividad hermenéutica–, el propósito central de los Nuevos Estudios de Literacidad se convierte en una excedencia disciplinaria a lo planteado históricamente por la corriente psicologista de la lectura, se propone abordar la lectura en tanto fenómeno político-cultural, centra su actividad en la intersección de análisis entre una amplia variedad de campos de investigación, proyectos de conocimientos y estrategias de análisis, así como, discursos letrados, agencias culturales y estructuras de poder que participan en la cristalización de un amplio espectro de modalidades de alfabetización. Comparte con la corriente discursiva francesa el entendimiento que reconoce en la lectura un sistema de mediación entre cada singularidad, subjetividad y comunidad interpretativa y la realidad social, política y cultural en la que está aconteciendo, fomenta “la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación del hombre y la realidad en que vive. El trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana” (Orlandi, 2012, p.22).

De acuerdo con lo anterior, la lectura no reduce su campo de actividad a la interacción con un conjunto de signos, sino que trabaja para intervenir en el mundo, construyendo y legitimando singulares formas de producción de sentido como agentes pertenecientes a una determinada comunidad. Los Nuevos Estudios de Literacidad conciben al hombre en su historia,

[...] articulan de un modo particular los conocimientos del campo de las Ciencias Sociales con los de dominio de la Lingüística. Esa articulación, fundándose en una reflexión sobre la historia de la epistemología y de la filosofía del conocimiento empírico, busca la transformación de la práctica

⁹ Espacio académico dedicado a la obra de Emilia Ferreiro.

de las ciencias sociales y también la de los estudios del lenguaje (Orlandi, 2012, p.22).

En esta perspectiva, la lectura se convierte en un objeto sensible, socio-histórico y socio-político, concibe las prácticas letradas como un espacio materializado por la ideología y por relaciones del poder, trabaja en la articulación lengua-discurso-ideología.

Al concebirse como un dispositivo escultórico y de intervención en el mundo, deviene en un mecanismo de producción de sentidos, asume que el lector-ciudadano es agente interpelado por la ideología, operatoria mediante la cual alcanza sentido. La lectura deviene en una materialidad simbólica significativa. En la circunscripción intelectual designada por los Nuevos Estudios de Literacidad, la lectura es el producto de complejas mediaciones entre el entorno, la cultura y el carácter situacional de su operación, su ensamblaje intelectual opera en los intersticios de campos y proyectos de conocimientos, tales como, la etnografía de la lectura, la educación social y la alfabetización situada, etc., en ella, cada texto se encuentra sociopolíticamente localizado. Una de las preocupaciones más significativas que comparto en este trabajo con los Nuevos Estudios de Literacidad, reside en la necesidad de explorar cómo cada comunidad interpretativa desarrolla singulares mecanismos de alfabetización y unos determinados marcos de valores que orientan su intervención en el sistema-mundo, delimitando modalidades específicas de configuración y acceso a la cultura letrada. La etnografía de la lectura no se reduce exclusivamente a la configuración de los espacios –lugares, no-lugares– en los que se lleva a cabo la tarea de leer, y, más concretamente, el dominio de las prácticas letradas, atiende, más bien, a los ejes de funcionamiento de la agencia cultural y política de cada comunidad interpretativa.

Los Nuevos Estudios de Literacidad ofrecen una red de análisis que permiten cartografiar la proliferación de esencialismos de diversa naturaleza en la configuración de las prácticas letradas. Recurriendo a la contribución de la *metodología de conciencia opositora* elaborada por Sandoval (2001) y la *corriente interseccional* (Hill Collins, 2012), la lectura deviene en un dispositivo de cruce de límites transformadores permanentes a favor de la transformación social. En efecto, fomenta la indagación situada acerca de los mecanismos de actuación de las estructuras educativas, sociales y culturales que dan lugar a configuraciones espaciales de la exclusión, la opresión y la dominación, preferentemente. La metodología de conciencia opositora como estrategia analítica, inaugura una *conciencia opositora diferencial*, una forma de *ideología-praxis* que se resiste al conjunto de categorías reduccionistas y binarias que sustentan la gramática analítica de los procesos de resistencias, relegamientos, exclusiones y frenos al auto-desarrollo en materia de educación lectora y justicia social. Su potencialidad

analítica ofrece una comprensión compleja acerca de las configuraciones de la consciencia contemporánea.

La literacidad inaugura nuevas posibilidades analíticas y metodológicas, proporcionando un marco que propende a la investigación de las prácticas letradas en contextos socioculturales y políticos específicos. Se convierten en un concepto analítico de experimentación de la cultura, del pensamiento y de la acción política. Me interesa en esta oportunidad, emplear el concepto en plural, a objeto de contribuir a sistematizar un marco analítico capaz de descentrar los modos cognitivos dominantes implicados en su ejercicio, atraviesa y nutre campos de orden histórico, social, político, cultural, etc. Concebida así, se convierte en un dispositivo de intermediación heurística que devela una poderosa praxis situada regulada por un conjunto de disposiciones internas que trazan el funcionamiento de una formación social específica. En otras palabras, las modalidades de regulación de dicha formación inciden en los modos de configuración de sentido y ejercicio de las prácticas letradas. A su vez, coincido con Gee (2015) respecto que, las modalidades de interacción con la cultura y sus diversos formatos se encuentran mediadas por un conjunto de valores y prácticas, denota una articulación micropolítica¹⁰ por naturaleza. Obedece a una configuración molecular. Cada comunidad traza una singular ingeniería de eventos letrados o procesos de interacción entre los ciudadanos-lectores, las gramáticas de culturización y sus ejes de configuración de sus dispositivos analíticos e intervención cultural y política, etc. Todo ello, reafirma la co-existencia y co-presencialidad de una multiplicidad de culturas letradas con efectos y alcances diferentes en los más diversos ejes de la sociedad. Interesa relevar en esta oportunidad la literacidad como praxis discursiva, interés analítico que inscribe su fuerza en los planteamientos de la performatividad del lenguaje, es decir, la capacidad de cada persona para usar la lengua en tanto dispositivo de intervención en el sistema-mundo. Atiende al relacionamiento que existe entre lectura, prácticas discursivas e identidad.

La ontología del presente constituye otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva, en parte, crea una figuración ontológica del tiempo actual, empresa que recupera la interrogante kantiana referida a qué somos en este instante, coordinadas espacio-temporales evanescentes, cuya estructura profunda de regulación asume el reto de ofrecer un diagnóstico específico sobre la coyuntura política, cultural, social y educativa. En este punto, las formas interpretativas de la educación inclusiva ponen en evidencia sus limitaciones. La ontología del presente en tanto actividad analítica persigue desestabilizar para contra-argumentar sobre la función de los mapas cognitivos que inciden en la configuración de los sujetos educativos, los

¹⁰ Aquí la micropolítica no es de cualquier tipo.

[...] que deben ser indagados en sus condiciones de emergencia y de conservación en una determinada época o cultura, mas también en su propia contingencia, de tal modo que sea posible superar todas aquellas formas de sumisión o de exclusión a las que, como sujetos, hoy por hoy estamos expuestos (Corona, 2018, p.320).

La trama heurística de la educación inclusiva al trabajar en la construcción de un saber propio del presente, debe ser capaz de ofrecer un comentario sobre las condiciones generales que fuerzan los dispositivos de pensamiento de una época. La singularidad epistemológica de la educación inclusiva es un complejo sistema de pensamiento sobre las coordenadas de constitución del encuadre cultural que nos toca vivir.

Mi interés de investigación en la ontología crítica del presente aplicado al contexto de la alfabetización y de las prácticas letradas en clave de justicia social e inclusión, nos enfrenta a la pregunta por las coordenadas de constitución sobre otros-modos-de-ser, existir, pensar, actuar, leer, performar e intervenir en las diversas estructuras del sistema-mundo. A tal efecto, observo fértil

[...] explorar los límites contingentes e inmanentes de una subjetividad producida como campo delimitado de las posibilidades de acción desde regímenes reglados de saber que funcionan como herramienta estratégica de técnicas gubernamentales que incluyen técnicas de gobierno de sí y de otros. Esta relación entre poder y sujeto moral adquiere la forma histórica de un sistema de reflexividad susceptible de inteligibilidad cuando se señalan los modos como un sujeto se liga a una verdad que constituye su forma de ser y de actuar (Perea, 2011, p.213).

Un elemento de alta intensidad crítica describe las configuraciones de una geometría ficcional en las tramas de regulación del derecho a la lectura, analítica que nos invita a reconocer las limitaciones impuestas a los lectores-ciudadanos por cada uno de los dispositivos de articulación de las prácticas letradas y de la cultura escrita, que sin duda alguna, son el resultado de relaciones históricas específicas. Una práctica letrada en clave inclusiva comparte la insistencia intelectual y política de Ocampo (2016) respecto de la configuración de un espacio otro al que este autor denomina espacio heterotópico, es decir, un espacio completamente nuevo, un lugar y una geografía material y subjetiva-otra, unidad relacional intensamente creativa que materializa nuevas realidades entre sujetos y prácticas lectoras y escriturales. Esta espacialidad fuera-de-serie instaura nuevas relaciones entre lector, sistema-mundo, matrices de participación, espacialidades letradas, eventos letrados, materializando nuevas coordenadas de alfabetización. Las prácticas letradas en clave inclusiva y de justicia social han de interrogarse acerca de los modos de existencia de sus lectores y acontecimientos de lectura a través de dichos calificativos. A través de la ontología crítica del presente insistimos en la tarea de pensar-de-otro-modo la lectura, los ejes de articulación de las prácticas letradas y de

la cultura escrita, así como, de sus modalidades de intervención/participación en el sistema-mundo. Interesa además, explorar las posibilidades de acción/alteratividad de la lectura en el mundo actual. En suma, la ontología crítica del presente es una herramienta para interrogar los regímenes de verdad que sustentan las matrices de letramientos heredados por el eurocentrismo y la gramática geopolítica occidentalocéntrica.

Otro aspecto relevante para examinar los desarrollos de las prácticas letradas en clave de justicia e inclusión, es la noción de heterotopología propuesta por Foucault (1967), inaugurando la orgánica de un espacio otro, un lugar diferente, una unidad relacional fuera-de-serie. Una zona imaginaria, audaz, (in)material e (inter)subjetiva de orden utópica pero realista en sus finalidades y regulaciones. Utópica en el buen sentido de la palabra, en su unidad de sintaxis dislocadora es productora de otras imaginaciones y figuraciones de alteración de lo conocido. Ambas categorías actúan en términos de vector de contra-enunciación y contraposición heurístico-política.

La reconocimiento del dominio de la educación lectora asume “necesario entender este término lo más cerca de su etimología: las cosas están ahí “acostadas”, “puestas”, “dispuestas” en sitios a tal punto diferentes que es imposible encontrarles un lugar de acogimiento, definir más allá unas de otras un lugar común” (Foucault, 2003, p.3). Lo heterotópico constituyen unidades relacionales de contra-emplazamiento, una fuerza de intervención en los espacios legitimados por las formas de educacionismo lector y literario; es una modalidad, estructura y morfología de escolarización fuera de todo lugar. La heterotopía es clave en la consolidación de matrices de participación y estructuras educativas y culturales en el marco de la inclusión, “establece la existencia real en una sociedad específica de espacios diferentes que sirven como refuerzo y salida a los emplazamientos constituidos por los dispositivos” (Perea, 2011, p.221). La escolarización en el contexto de la educación inclusiva sigue el principio de heterotopología, es decir, apela al rescate de la singularidad, la legitimidad de lo otro y de la contra-efectuación y contra-enunciación. Todo esto, forja una *heterotopía de la desviación*, lo que en su sentido más literal clama por la alteración del orden dado, de lo habitual y lo convencional o simplemente, lo conocido. De esta aleación emergen los regímenes de visibilidad, semiotización y enunciación. En suma, es una modalidad de transgresión. La ontología crítica del presente es clave en la examinación de los mecanismos que limitan la acción de intervención de los sujetos en el sistema-mundo.

Lectores-otros y tramas de singularización subjetivante¹¹

Si la política ontológica de la educación inclusiva ratifica un componente semiótico-político de 'lo menor' cuya materialidad es el sujeto singular múltiple, que construye una trama única de singularización subjetivante, una modalidad de apropiación de su ser, de su potencia, de su inmensidad y diferencialidad, entonces, toda trama de subjetividad es polifónica, multifacética y descentrada, son estas características las que me llevan a afirmar que, la producción de la subjetividad es un acto de singularización del sujeto. Las causas de regulación de la subjetividad no son estáticas ni unívocas, más bien, inscriben su fuerza en el amplio acto de múltiples causalidades, espacialidades e interacciones. A juicio de Guattari (1992) existirían

[...] por lo menos tres órdenes de problemas nos incitan a extender la definición de la subjetividad, superando la oposición clásica entre sujeto individual y sociedad, y por ello mismo a revisar los modelos de Inconsciente actualmente en curso: la irrupción de los factores subjetivos en el primer plano de la actualidad, el desarrollo masivo de las producciones maquínicas de subjetividad y, en último lugar, la reciente acentuación de aspectos etológicos y ecológicos relativos a la subjetividad humana (p.12).

La educación inclusiva no está escindida de cada una de las tensiones descritas por Guattari (1992), más bien, su centro crítico se encuentra articulado por la performatividad de las reivindicaciones de la singularidad subjetiva. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, asume una actividad desterritorializadora de la subjetividad dominante y sus remanentes neoconservadores, desafiando a la subjetividad del capitalismo y de las herencias convertidas en errancias legadas por el colonialismo y su forma de co-presencialidad en el mundo contemporáneo. Si la educación inclusiva ratifica una política ontológica de lo menor, es decir, propia de la revolución molecular o de las minorías que son mayorías en el mundo, su centro crítico emerge desde la multiplicidad –pues, todos sus conceptos son articulados en lo político y en lo epistémico–, asume la necesidad de redefinir los componentes de producción de la subjetividad a partir de la heterogeneidad, reafirmando así, una naturaleza heterogénica y polifónica. Agrega Guattari (1992), “una dialéctica entre los "afectos compartibles" y los "afectos no compartibles" estructura las fases emergentes de la subjetividad. Subjetividad en estado naciente que no cesará de reaparecer en el sueño, el delirio, la exaltación creadora o el sentimiento amoroso” (p.17). La educación inclusiva no remodela la subjetividad, construye otros modos aun impensados y no reconocidos, no aptos a los estados de consciencia del ser humano que habita el tiempo presente mientras escribo estas líneas. Lo inclusivo es un dispositivo de construcción de complejos de subjetivación, esto es, una trama de

¹¹ Sintagma que nos reconecta con lo propio de la educación inclusiva.

regulación subjetiva integrada e informada por intercambios múltiples inaugurando nuevas modalidades de subjetivación que pretenden la consolidación de una relación auténtica con el Otro, una real coordinada de alteridad atenta a la singularidad de los acontecimientos, etc.

Este tipo de subjetividad devela un aspecto definicional próximo a la figuración de autopoiesis, algo completamente nuevo, alterativo y desconocido a nuestros sentires y actuares; un “conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva” (Guattari, 1992, p.20). Esto me lleva a recuperar una pregunta e interés que mencioné en el prólogo del libro titulado: “Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho la diferencia y a la ciudadanía cultural”, publicado por el Fondo Editorial CELEI-UCSH, que coordiné en conjunto con Ricardo Sánchez Lara de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), referido a los *territorios psíquicos de la educación inclusiva*.

En este punto quisiera focalizar la discusión en torno a los significantes que adopta o mejor dicho podría adoptar la noción de colectivo. Si bien, en varios trabajos he dejado claro que no estoy a favor de los significantes homogéneos y universalistas que encarnan algunas luchas y propuestas significadas como colectivas. Para mí lo colectivo alberga una naturaleza a-centrada, regulada por la fuerza afectiva, pasional, subjetiva y relacional de la multiplicidad, esto será la única forma de evitar travestir el significado de lo colectivo como forma asimilatoria de lo universal en bloque y adiestrador de las singularidades múltiples. Concebido así,

[...] el término "colectivo" ha de entenderse aquí en el sentido de una multiplicidad que se despliega a la vez más allá del individuo, del lado del socius, y más acá de la persona, del lado de intensidades preverbales tributarias de una lógica de los afectos más que de una lógica de conjuntos bien circunscritos (Guattari, 1992, p.20).

La producción de la subjetividad, particularmente, sus dispositivos de producción, desde hace ya un tiempo significativo, han comenzado a ocupar un lugar central y relevante entre mis pasiones intelectuales y objetos de trabajo. Quisiera señalar que, mi interés investigador en los dispositivos de producción de la subjetividad surge del encuentro con la obra de Guattari y Rolnik, especialmente, al observar que la inclusión como fenómeno estructural y micropráctico que opera en la materialidad de las pasiones, relacionamiento y tramas de interacción entre las personas, actúa en términos de lazo entre ambas fuerzas, produciendo una nueva trama de subjetividad y modos de relacionamiento que hoy no han sido pensados. Es en este orden de preocupaciones que intentaré aglutinar algunos aspectos

relevantes para producir una figuración posible entorno a estos dos puntos contingentes y dilemáticos.

La subjetividad es algo producido de forma estructural, colectiva, institucional, personal y, en gran medida, modelado por las tramas de regulación de la cotidianeidad. Toda interacción con el mundo engendra formas de producción/regulación de la subjetividad. Sus mecanismos de producción no son fijos, sino que son dinámicos, abiertos, móviles y azarosos. Lo que me interesa de estos es la intersección que traccionan en la afectación de determinados fenómenos como la dominación, la violencia estructural, la desigualdad, la opresión, la discriminación silenciada, entre otras, en el mundo psíquico de las personas. Para Guattari (1992) “los diferentes registros semióticos que concurren a engendrar subjetividad no mantienen relaciones jerárquicas obligadas, establecidas de una vez para siempre” (p.11). Comparto la necesidad de “forjar una concepción más transversalista de la subjetividad, que permita responder a la vez de sus colisiones territorializadas idiosincrásicas (Territorios existenciales) y de sus aperturas a sistemas de valor (Universos incorporales) con implicaciones sociales y culturales” (Guattari, 1992, p.14).

Una ontología de la educación inclusiva no solo toma distancia de la matriz esencialista-individualista de carácter humanista y sustancialista que ha estructurado las gramáticas y múltiples modalidades de existencia del ser. Más que adoptar aquí, una posición anti-humanista, necesitamos inscribir la fuerza del ser en una trama ontológica de corte materialista, esta, reconoce que el sujeto no es solo el resultado de las formas de funcionamiento del inconsciente, sino que, es fuertemente regulado por el tipo de interacciones sociales, culturales y políticas. Agrega Guattari (1992), “la polifonía de los modos de subjetivación corresponde, en efecto, a una multiplicidad de maneras de "vencer al tiempo". Otras rítmicas se ven así llevadas a hacer cristalizar conformaciones existenciales que ellas encarnan y singularizan” (p.28).

Nuevamente aquí, retorna la pregunta por los ‘territorios psíquicos’ y los ‘territorios existenciales’ de los sujetos en el campo de lo inclusivo. Los territorios existenciales son claves en la articulación de las prácticas letradas, especialmente, porque el ejercicio el derecho lector incardina una materialidad que está dada por ritmos, rituales, lenguajes, mascaradas y modalidades de co-presencialidad en las múltiples estructuras del sistema-mundo. Hablamos aquí, acerca de los afectos masivos, usos pasionales compartidos. La educación inclusiva trabaja en la desterritorialización de los territorios existenciales. Es esto, lo que funda mi interés en la recomposición de nuevas estructuras y coordinadas espacio-temporales implicada en la reconocimiento de la educación lectora. En esta proyección, desaparece la concepción de tiempo único, fijo, estable, una frecuencia normalizadora, una táctica de la modernidad

materializada en un tiempo capitalístico, una modalidad monocrónica que legitima formas existenciales muy relativas unas de otras, sin lograr capturar lo más inextricable del ser y de su multiplicidad.

La producción de la subjetividad a través de la lectura devela un marcado carácter polifónico, influida por una fascinación perceptiva e imaginativa proporcionada por el texto y las estructuras de mediación que de él se desprenden. En esta captura la identidad, las pulsiones deseantes y otras formas de lo infra-psíquico, cuyos “componentes conservan su heterogeneidad, pero no obstante son captados por un ritornelo que fija el Territorio existencial del yo” (Guattari, 1992, p.30). Cada territorio existencial del yo juega un papel relevante en la comprensión de las fuerzas definitorias de la subjetividad, posibilita el destrabamiento de los aparatos universales o matemas como sostendrá Guattari (1992), ya que su comprensión forja una constelación dinámica de producción. Las prácticas letradas y sus territorios psíquicos son el resultado de la constelación de múltiples universos de subjetivación singularizante. La subjetividad siempre acontece en un impulso creador, toda acción letrada lleva implícito este supuesto, un “instante creador, como haecceidad, y escapan al tiempo discursivo; son como focos de eternidad anidados entre los instantes” (Guattari, 1992, p.30-31).

La relación lectura y producción de la subjetividad acontece mediante la producción de líneas de virtualidad abierta, cuyo eje de movilidad se inspira en la noción de puntos de emergencia y acontecimientos, ambas fuerzas de irrupción en la experiencia sensible de quien lee y de quien produce el texto. Tanto autor como lector son quienes performan y producen el texto. La singularidad establece nuevos puntos de contacto entre los sujetos, emergiendo así, la necesidad analítica de estudiar los contenidos semióticos y ópticos de la singularidad. La lectura crea una trama poético-existencial.

La escritura en este caso es una forma enunciativa del creador, posee la capacidad de producir singulares modalidades de subjetivación y desubjetivación a partir de su experiencia en el mundo y en el entramado cultural. Aquello que llamamos lector es aquello que se construye a mitad de camino entre la experiencia y la fuerza de los acontecimientos que cruzan sus procesos de biografización.

Micropolítica de la lectura: la cuestión del deseo

La pregunta por las configuraciones de la micropolítica de la lectura constituye otra de mis pasiones intelectuales. En 2017 con motivo de una conferencia que tenía que impartir por invitación en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, me propuse desarrollar el sintagma heurístico-político ‘micropolítica de la lectura’, el que, en su momento, se inspiró, en buena parte, en los desarrollos que desde el

Observatorio de Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro” de CELEI, veníamos articulando en materia de interseccionalidad y derecho a la lectura, junto a Concepción López-Andrada.

Para Guattari y Rolnik (2006) el terreno de la micropolítica es la producción del deseo, específicamente, una pragmática de la producción del deseo, en ella se albergan otros agenciamientos, procesos deseantes, formas de relación e interacción con la materialidad de la lectura y sus tramas de singularización, incluye la emergencia de otros procesos semióticos. La micropolítica de la lectura necesita de procesos analíticos que den cuenta de las formaciones inconscientes del lector y de sus incidencias en las prácticas letradas, lo que en el contexto epistémico y pragmático de la educación inclusiva nos ubica en el punto de análisis de las mutaciones de la moléculas, es decir, de las minorías y sus formas de relacionamiento social, política y cultural. Esta preocupación cuestiona los modos legitimados de concebir las prácticas letradas, en otras palabras, sugiere un análisis acerca de los modos de subjetivación que proliferan de la intersección ‘lectura e inclusión’. La lectura es siempre un espacio de mutación subjetiva.

Un punto de análisis caliente en la comprensión de la micropolítica de la lectura consiste en explorar las configuraciones del deseo a escala singular y colectiva –esta última concebida como un todo fractal, integrado por fragmentos regulados por una fuerza heterogenética, una espacialidad variante y de singularidades múltiples–, reafirma una de las pulsiones más fuertes de lo inclusivo, esto es, un campo de mutaciones que genera un nuevo tipo de mutación. Lo que necesitan las prácticas letradas es la constitución de un dispositivo capaz de albergar una nueva forma analítica de la cultura y de los sistemas-mundo.

Otra característica de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social consiste en promover información relevante en las formaciones colectivas del deseo, es este vínculo lo que define y conecta a las categorías de inclusión, justicia y lectura a través de la noción de fuerza creativo-compleja de irrupción en el mundo. El estudio de la educación inclusiva y la justicia social demanda una comprensión situada en torno a lo que Guattari y Rolnik (2006) denominan formaciones colectivas del deseo, yo agregaría, del mundo actual. Disfruto mucho más entendiendo al sintagma educación inclusiva como un dispositivo de producción creadora, cuya fuerza disloca la trama de regulaciones semióticas corporificadas que este campo erróneamente, producto de la travestización de la educación especial ha impulsado, las que son, mayoritariamente, opuestas a los regímenes visuales impulsados por esta estructura de conocimiento. En efecto, toda estructura de conocimiento –falsificada, mixta y auténtica– se encuentra regulada por un objeto, por conceptos que permiten recuperar la situacionalidad y especificidad de

la forma, contenido y contexto de este, así como, por una trama de semiotizaciones que se desprenden del mismo.

Un problema clave del actual discurso de lo inclusivo refiere a los dispositivos de producción semióticas corporificas, es esta producción la que limita la proliferación de otros marcos ontológicos para recuperar las condiciones de diferencialidad¹² del ser. Observo así, un proceso de práctica cognitiva entre el objeto de lo inclusivo –erróneamente ensamblado a través de categorías que distorsionan la comprensión de su objeto– y las modalidades semiológicas legitimadas y los códigos de legibilidad del sujeto. En gran medida, es esta una de las obstrucciones más significativas en la comprensión del calificativo inclusiva, sus significantes validados por el *mainstream* conducen a sistemas de interpretación y codificación vacíos que insisten en la imposición de “elementos legales, reglas, reglamentaciones y algunas redundancias dominantes” (Guattari y Rolnik, 2006, p.276).

En este contexto, la lectura como arma de alteratividad y performatividad nos conduce a intervenir en las coordenadas definitorias de su sintagmática, es por ello, que la inclusión enfrenta el desafío de consolidar un campo argumentativo para funcionar por fuera del registro signifiante de sus ideas heredadas y compuestas por una estructura de conocimiento y un ensamblaje heurístico erróneo desde la fundación del campo. ¿Cómo pensar la fuerza e inscribir el funcionamiento del calificativo inclusivo por fuera del registro signifiante instituido? La inclusión, así como, los diversos formatos del poder, poseen la capacidad de intervenir en la propia sintagmática de elaboración de la subjetivación inconsciente. Este punto, nos lleva a superar la mecánica y la sintaxis de oposición polar que, a su vez, sustenta una analítica binarista de carácter ciega para explorar las formaciones y regulaciones del proceso de inclusión y exclusión, cuyo halo de inteligibilidad se sustenta en una analítica que no logra describir la profundidad de las operatorias de dichos procesos. En superación a esto, propongo un enfoque relacional de orden multinivel y dinámico aplicado al estudio de las desigualdades, visión que supera la dialéctica de sus objetos de análisis –propiedad de la trama dialéctica hegeliana– en reemplazo de una operación dialectal de carácter inquieta.

El análisis vigente de las desigualdades nos conduce a una interpretación reduccionista. Para ello es necesario reconocer que cada uno de estos funciona de forma diferente según el registro social, material y simbólico, es esto, lo que me lleva a afirmar que cada expresión del poder posee una naturaleza performativa y regenerativa. Un análisis sobre la desigualdad ha de considerar los diferentes universos considerados de afectación. En este sentido la inclusión se orienta a la

¹² Atributos que describen la potencia del ser y sus múltiples modos de existencia.

“construcción de nuevos territorios y de otras maneras de sentir las cosas” (Guattari y Rolnik, 2006, p.277).

Otro punto a considerar es la materialización de la analítica denominada enfoque relacional aplicado al estudio de las desigualdades y las diversas formas de opresión que atraviesan de manera multinivel la experiencia subjetiva de diversos grupos de personas de la sociedad. Esto nos permitirá entender la materialidad de las desigualdades que configuran la experiencia de múltiples colectivos en su paso por las estructuras de escolarización. Otro aspecto a considerar, consiste en estudiar el funcionamiento de las estructuras escolares y el tipo de articulación que estas tienen en la producción de obstáculos complejos que afectan de forma dinámica a diversos estudiantes. La educación inclusiva debe ofrecer un análisis sobre las problemáticas de las minorías –mayorías en el mundo/sujetos de la zona del no-ser– las que se resisten a la captura silenciosa e imperceptible de la subjetividad dominante legitimada por las estructuras escolares.

Lectura y territorios del deseo

Otro aspecto medular en la comprensión micropolítica de la lectura –análisis profundo de los efectos del poder y de las alianzas que determinados proyectos de conocimiento establecen con la desigualdad– consiste en explorar los territorios psíquicos y del deseo de la lectura, de la justicia y de la inclusión, evitando de este modo, imponer un análisis del deseo de corte universal y serial. Sus argumentos vigentes no logran capturar mediante coordenadas de alteridad al Otro para su liberación, es una táctica de apertura de territorios cerrados y obturaciones de procesos de singularización, trabaja para lograr la “apropiación de lo otro, apropiación de la imagen del otro, apropiación del cuerpo del otro, del devenir del otro, del sentir del otro” (Guattari y Rolnik, 2006, p.327). Otra característica heurístico-política de la educación inclusiva produce un nuevo estilo de subjetividad y modos de relacionamiento devenidos en la cristalización de un nuevo orden de sensibilidad singular, personal, política, cultural y pedagógica. En suma, otro orden político y social materializado en la concepción de educación, el ser humano, el desarrollo político y económico, etc. La inclusión y la justicia social se convierten en formas micropolíticas y corpo-políticas específicas.

Los territorios psíquicos de la inclusión y la lectura configuran una singular micropolítica de la subjetividad con sentidos, usos y aplicaciones. En este punto cabría recuperar que, en gran parte, el discurso *mainstream* sobre inclusión actúa en términos de promoción de un amplio espectro de sujetos atravesados por la vulnerabilidad en su sentido restringido, hecho que nos invita a cuestionar la trama argumental acerca del tipo de argumentos que moralmente o no, se propone

legitimar y poner en circulación en las estructuras del sistema-mundo. La fuerza de la educación inclusiva asume que,

[...] la cuestión de la construcción de expresión, de la construcción maquínica —que cambia los hechos, que los actualiza, que impulsa nuevas referencias, nuevos universos— es inseparable de la cuestión de los territorios o de los «cuerpos sin órganos» sobre los cuales se inscriben, se marcan, se encarnan los devenires maquínicos, los procesos incorporales (Guattari y Rolnik, 2006, p.328).

La inclusión inventa otra relación y otros modos de relacionamiento, es una invitación a salir de los modos de subjetivación históricamente instituidos que, en el terreno de lo educativo, devienen en acciones normativas y neoconservaduristas afectando al papel que desempeñan diversas teorías y explicaciones, especialmente, de orden psicológicas. Este campo de tensionalidad nos inscribe en la función descubridora y alterativa que supone el *devenir-inclusión* convirtiéndose así en la única condición rectora en el desarrollo de la sociedad emancipada, en oposición a las

[...] nuevas formas de subjetividad, también pueden afirmarse en su vocación de administrar la sociedad, de inventar un nuevo orden social, sin que para eso tengan que guiarse por esos valores falocráticos, competitivos, brutales, etc. Pueden expresarse por medio de sus propios devenires del deseo (Guattari y Rolnik, 2006, p.329).

Disfruto mucho más experimentando la fuerza de la inclusión en términos de dispositivo y/o vector de desterritorialización de las modalidades de funcionamiento del mundo contemporáneo, es algo que se inventa cada día, es una fuerza en permanente movimiento. La inclusión es, en sí misma, una fuerza de alteración y creación intensamente fluctuante, una peculiar modalidad de agenciamiento de enunciación.

La pregunta por los territorios del deseo y la conformación de prácticas letradas en el marco de la educación inclusiva encarna la pregunta por el devenir molecular. Emerge aquí, una advertencia: la subjetividad no es factible de ser totalizada en la figuración del ego, sostendrán Guattari y Rolnik (2006). La subjetividad es producida, amalgamada y moldeada por el dominio de lo social, en este punto, podríamos sostener que la lectura se convierte en un agenciamiento de subjetivación y en un poderoso mecanismo que performa y deforma al mundo y al lector. Agregan Guattari y Rolnik (2006) que, “no por eso deja de ser verdad que los procesos de subjetivación son fundamentalmente descentrados en relación con la individuación” (p.46). La relación subjetividad y lectura se cristaliza mediante diversos componentes de subjetivación aconteciendo en el propio ser y en sus modalidades de relacionamiento con el sistema-mundo. La lectura es una táctica

adyacente a múltiples modalidades de agenciamientos socio-políticos, al decir de Guattari y Rolnik (2006), esta, gesta las “bases una micropolítica de transformación molecular pasa por un cuestionamiento radical de esas nociones de individuo, como referente general de los procesos de subjetivación” (p.47).

La lectura posee la peculiaridad de entrañar modos de individuación de la subjetividad –punto clave en la constitución de sus territorios psíquicos– su campo de acción no es solo el cultural, sino que, la inmensidad de los procesos materiales y sociales donde acontecen sus modos de agenciamientos. El lector reafirma una posición de consumidor de subjetividad a través de su interacción con el texto –el que sea dicho de paso, es considerado como un agente social–. ¿Qué es lo que hace al lector consumidor de subjetividad? Un primer aspecto a destacar, consiste en relevar la interacción con determinadas formas de afectividad, sensibilidad, relacionamientos, historias de vida, sentimientos, tramas biográficas, estableciendo adherencias y aleaciones particulares con sus locus de enunciación e interactividad con las diversas estructuras del sistema-mundo.

La educación lectora en clave de justicia social e inclusión inventa coordenadas y modalidades otras de relacionamientos con la proliferación de nuevos objetos específicos, promoviendo una nueva percepción de los procesos de alfabetización. Esta trama emergente modeliza las articulaciones de la cultura escrita y de las estructuras letradas impactado en la subjetividad de sus usuarios. Este punto amerita una advertencia preliminar: las prácticas letradas y los ejes de configuración de la cultura escrita producen singulares agenciamientos colectivos de subjetivación, son vectores “esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares” (Guattari y Rolnik, 2006, p.48). Sobre este particular, insisten los autores señalando que,

[...] el modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. Si aceptamos esa hipótesis, vemos que va más allá de la circunscripción de los antagonismos sociales a los campos económicos y políticos, la circunscripción del objeto a la lucha por la reapropiación de los medios de producción o de los medios de expresión política. Es preciso entrar en el campo de la economía subjetiva y no restringirse al de la economía política (Guattari y Rolnik, 2006, p.48).

La pregunta por la fuerza reconocitiva de la educación inclusiva nos lleva a la pregunta por la estrategia de producción de la subjetividad en clave otra. Comparto en cierta medida, la advertencia de Guattari y Rolnik (2006) respecto que, dichos modos de enunciación, de corporeización y de subjetividad requieren de

[...] una concepción que no tenga nada que ver con postular instancias intrapsíquicas o de individuación (como en las teorías del ego), ni instancias de modelización de semióticas icónicas (como encontramos en todas las teorías relativas a las funciones de la imagen en el psiquismo) (p.48).

Toda práctica letrada interviene en la sintagmática de la subjetivación inconsciente, incidiendo en la producción de los significados, en imágenes compartidas, etc.

El lector como analista

La lectura –espacio de intermediación e interreferenciación– a través de su función política no deja fuera al lenguaje, al sujeto y a la ideología. Se abre a nuevas comprensiones sobre el discurso, sus dispositivos de producción del mundo y de su acción política y cultural, alberga además, singulares mecanismos de producción de memoria. Se orienta a la producción de nuevos símbolos, significados y ejes de interpretación del mundo, redefine su trama ontológica y sus mecanismos de adherencia a determinadas comunidades interpretativas –atiende al conjunto de dispositivos retóricos de interpelación empleados por cada una de ellas–. A través de los planteamientos que inspiran la configuración de ‘lectura como método’¹³ –singular estrategia de análisis–, ofrece una visión más compleja acerca del conjunto de procesos que participan en el ensamblaje y reconfiguración de la función política, social y cultural de la lectura –tarea hermenéutica–, procesos que acontecen al interior de una compleja y singular formación social. Emerge de este modo, un nuevo lugar que trabaja partir del cruce, del desbordamiento, de la excedencia y de la rearticulación de diversos proyectos de conocimiento, formas metodológicas y herramientas analíticas –ello, obedece a sus condiciones de producción¹⁴–, ofreciéndonos nuevos lugares de inter-comprensión; inaugura nuevas categorías¹⁵ de análisis que reinterpretan lo que, convencionalmente, entendemos por lectura, acción política, acción cultural, trama de relaciones sociales, redistribución de derechos, patrones de reconocimiento social, inclusión, justicia social y cultural, derecho a la lectura, etc. Cada una de ellas, contribuyen a la redefinición de su objeto, reconoce que cada singularidad epistemológica y campo de conocimiento posee su propio discurso, concebidos como el resultado de complejos procesos socio-históricos; espacialidad que inscribe la lectura en tanto *campo de investigación, praxis crítica y estrategia analítica*.

¹³ Configuración intelectual que acontece en la excedencia disciplinaria y en la superación de singulares formalismos lógicos que inspiran determinados repertorios metodológicos.

¹⁴ Las condiciones de producción del discurso de la educación inclusiva acontecen en el diáspórismo, en el movimiento incesante y en el pensamiento de la relación y del encuentro. Las condiciones de producción a juicio de Chen (2010), son, en cierta medida, espacios imperceptibles de operación del colonialismo y del capitalismo, así como, del poder, específicamente, en fenómenos ambivalentes como el aquí analizado, que surge de complejos enredos genealógicos, así como, de la rearticulación de condiciones de producción de carácter extra e intra-teóricas. Las primeras, corresponden al corpus de fenómenos sociales que contribuyen a la modelización de un campo de investigación, mientras que, las segundas, refieren a condiciones esencialmente, especulativas y analíticas.

¹⁵ Inaugura un nuevo aparato morfológico.

Mi interés investigador examina en esta oportunidad, haciendo eco de la función de ‘analista’ legada por el psicoanálisis, la fuerza inquieta e interactiva de la lectura en tanto relación singular y compleja que permea las estructuras sociales y políticas, así como, la acción cultural, el poder ciudadano y la historia. El sujeto es siempre producto de la historia. Coincidiendo con Orlandi (2012) –principal figura de la corriente discursiva francesa en Latinoamérica– la lectura en tanto praxis político-cultural devela un cierto carácter de descentramiento, puesto que se constituye en una estrategia ‘a’ y ‘de’ la historia, analizando críticamente los sistemas de configuración y adherencia de sus comunidades interpretativas. La lectura como praxis crítica no sólo concierne al análisis del mundo y de sus fenómenos, sino que además, trabaja conectando y albergando singulares redes de sentido, interesándose por develar cómo cada ciudadano-lector adhiere e interactúa con cada una de estas.

Lectura como método ofrece un análisis pormenorizado sobre un corpus de mecanismos que desestabilizan nuestra relación con la lectura. Sugiere un viaje por una amplia variedad de recursos analítico-metodológicos que dan vida al ensamblaje y delimitación de dicha estrategia. El lector en este marco, abandona la función instrumental que, tradicionalmente, imponen las prácticas letradas, asumiendo la posición de analista, cuyas implicancias le otorgan la tarea de resguardar la red móvil de sistemas de razonamientos que contribuyen a su comprensión y lugar de inscripción en el sistema-mundo. La lectura es siempre, el resultado de complejas articulaciones entre lo político y lo simbólico. Epistemológicamente, designa un objeto sensible.

La ‘lectura como método’ y la ‘función política de la lectura’ comparten diversas formas de lecturar y performar el mundo. La intersticialidad que designan ambas preocupaciones impone un signo heterodoxo que nos obliga a interpretar de ‘otra manera’ las múltiples preocupaciones y problemáticas del sistema-mundo contemporáneo en términos políticos y culturales, preferentemente. Sin embargo, Orlandi (2012), agrega la necesidad de “cuestionar las maneras de leer, llevar al sujeto hablante o al lector a preguntarse sobre lo que producen y lo que oyen en las diferentes manifestaciones del lenguaje” (p.17) enmarcados en singulares procesos de orden cultural y social. Concebida así, la lectura, es una entrada en lo simbólico, cuyos signos alteran y modelizan el funcionamiento de la sociedad –y sus lazos–. “Saber cómo funcionan los discursos es colocarse en la encrucijada de un doble juego de la memoria: el de la memoria institucional que estabiliza, cristaliza y, al mismo tiempo, el de la memoria constituida por el olvido, que es lo que torna posible lo diferente, la ruptura, lo otro” (Orlandi, 2012, p.18).

La lectura a través de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva (Ocampo, 2018), observa una imprevisibilidad y fluctuación de sentidos, de sujetos,

espacios y unidades de significación y discusión, inaugura nuevas estrategias de producción y control de la interpretación, muchas de ellas, regulan los patrones de funcionamiento de las formaciones sociales en que los fenómenos de lectura, justicia e inclusión acontecen. De esta forma, incide reconfigurando el cuerpo social, cultural y relacional, quien posee el poder de interpretar. La lectura es un dispositivo de administración de sentidos, reconoce una amplia variedad de maneras de significar y ser significado a través de la experiencia lectora. Se convierte así, en acción y movimiento, cristaliza un patrón de mediación cuya especificidad conecta al lector con su realidad cultural, social y política inmediata, brinda herramientas para criticar e intervenir en ella. Al concebirse como una herramienta de (inter)mediación e interreferenciación al servicio de la recuperación y resignificación del lazo social, “posibilita la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación del hombre y la realidad en que vive. El trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana” (Orlandi, 2012, p.22).

La concepción de Orlandi (2012) fomenta el redescubrimiento de la función política de la lectura en tanto estrategia conectada al mundo, instala novedosas maneras de significar nuestra presencia en él, redescubre los medios de producción de sentidos elaborados por cada sujeto y su respectivas comunidades interpretativas. En tal caso, lectura como método (re)articula de forma singular, una amplitud de objetos, territorios, proyectos de conocimiento, recursos metodológicos, conceptos, compromisos éticos y políticos, destinados a sentar las bases de la transformación en materia de derecho a la lectura en tanto dispositivo de construcción permanente de justicia cultural y social. Lectura como método interroga críticamente las modalidades y tecnologías tradicionales de configuración y funcionamiento de las prácticas letradas y de los espacios de alfabetización, enfrentándose continuamente lo político, lo cultural, lo social, lo relacional, lo vincular, lo estructural, etc.; entre otras funciones, descentra el objeto de la enseñanza y de la promoción y mediación de la lectura.

La lectura constituye un objeto socio-cultural, sociopolítico y socio-histórico singular de carácter sensible, en el que lo lingüístico, lo literario, la ideología, la política, la teoría crítica y las Ciencias Sociales intervienen como presupuestos determinantes. Analiza, de qué manera, la lectura se encuentra imbricada en singulares prácticas ideológicas, en cada una de ellas, el lector es interpelado por la ideología y por la historia, es, en esta compleja operación, que su praxis encuentra su especificidad diferencial, “cuyo conocimiento a partir del propio texto, porque lo ve con una materialidad simbólica propia y significativa, con una espesura semántica: lo concibe en su discursividad” (Orlandi, 2012, p.24).

En este plano, la lectura y su multiplicidad de prácticas y soportes, imponen una constitución articulada a través de la lógica del acontecimiento (Whitehead, 1956; Badiou, 1999; Caputo, 2014; Esperón, 2016), impactando en los mecanismos de biografización y producción de la subjetividad de cada lector, quien es siempre afectado por la historia y su continente más inmediato de posibilidades. Lectura como método comparte con Orlandi (2012), que las palabras “llegan cargadas de sentidos que no sabemos cómo se constituyeron y que sin embargo significan en nosotros y para nosotros” (p.26).

La lectura no constituye un conjunto de códigos articulados entre sí, más bien, desborda dichas preocupaciones canónicas, cada una de sus unidades de significación y articulación son afectadas y atravesadas por la historia, la lengua, la ideología, lo político, lo cultural, etc., devenidos en complejos “procesos de identificación del sujeto, de argumentación, de subjetivación, de construcción de la realidad, etc.” (Orlandi, 2012, p.28).

La pregunta por el tiempo y las posibilidades del ser en las prácticas letradas

La pregunta por las coordenadas de temporalización del objeto de la lectura y de las prácticas letradas cuya configuración pragmática beneficie al sujeto del no-ser, trabajan para articular una gramática comprometida con su época. El compromiso con la época nos sitúa en el estudio de las coordenadas de constitución del presente y el desafío de pensar la historia cultural de otro-modo. Aquí, la sección de otro-modo constituye una operación analítico-metodológica central. El estudio del tiempo y sus coordenadas de vinculación con la cristalización de prácticas letradas atiende a la especificidad de “aquellos pasados que una y otra vez vuelven al presente e incluso pueden influir en el futuro” (Torres & Gárate, 2018, p.9). Toda práctica letrada se encuentra atravesada y regulada por condiciones temporales, espaciales –materiales e inmateriales– e ideológicas, las que no pueden ser comparadas en ningún caso. Cada práctica letrada acontece al interior de una formación social específica. Examinemos a continuación este argumento con mayor detalle.

La comprensión del tiempo presente nos aporta herramientas para analizar los procesos en desarrollo, “procesos cuyos efectos aún están presentes, un periodo que no está definido a priori como tiempo delimitado, sino que tiene la movilidad que dan los procesos históricos en curso, es decir, tiene por definición un límite móvil” (Torres & Gárate, 2018, p.10). Toda práctica letrada concebida como una formación social específica, establece un modo peculiar de relacionarse con el pasado y con el presente –me interesa en esta oportunidad, este modo de relacionamiento que emprenden las comunidades de base, concebidas como

territorios situados y en disputa, sus agencias y letramientos con el presente–, es decir, cómo a través del conocimiento aportado por la epistemología de la educación inclusiva se lee el presente. ¿Cómo se define la relación con el presente?, ¿qué acontecimientos marcan esta relación?, ¿por qué el presente constituye un objeto específico en la configuración de las prácticas letradas?, ¿qué demandas políticas y sociales son intersectadas en esta empresa? La configuración de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva –dispositivo heurístico y político de alteración– pueden ser significados en términos de territorios situados en disputa, espacialidad (in)material en la que se interceptan diversas clases de preocupaciones, dispositivos de producción de memorias, matrices de culturización, intereses políticos y económicos, etc., coincidiendo en este punto con muchos aportes de la psicología social crítica latinoamericana, interesada por las relaciones de poder. El presente posee la singularidad de constituirse como una coordinada intensamente sensible y multiplicadora de las posibilidades de análisis.

El presente está directamente vinculado a la lectura, puesto que, entiende que, “comprender es saber cómo un objeto simbólico [y sensible¹⁶] (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produce sentidos. Es saber cómo funcionan las interpretaciones” (Orlandi, 2012, p.33). Si atendemos a la forma definicional antes comentada, sostendremos que, la lectura es un objeto sensible y simbólico intensamente político que crea procesos de significación y escuchabilidad singulares, para alcanzar esta actividad, es necesario fracturar el repertorio de instrumentos conceptuales que históricamente han erigido su tarea. La lectura y, particularmente, la organicidad de las prácticas letradas en su relación con el presente busca comprender cómo son producidas la diversidad de sentidos que componen su encuadre cultural y matriz de trabajo, interroga las formas que el presente legitima sistemas de significancias que serán validados por las estructuras de escolarización, materializados en determinadas coordenadas de alteridad¹⁷. La lectura en tanto actividad analítica forja un doble vínculo, por un lado es constituida como un dispositivo teórico de la interpretación y un dispositivo construido por cada usuario y comunidad de práctica. Asimismo, es un espacio de contacto entre diversas temporalidades y generaciones permanentemente.

La relación del lector con el presente queda definida por la presencia de los actores que experimentan y vivencian una diversidad de acontecimientos que definen la identidad de cada época. Pero, no siempre los objetos de discusión que componen cada itinerario de la lectura han sido experimentados por los lectores. En este punto, quisiera recuperar la propuesta que hago en torno a la fenomenología de la lectura. Al igual que la historia del tiempo presente, las prácticas letradas enfrentan

¹⁶ Nota agregada por el autor del trabajo.

¹⁷ Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

[...] un enfoque completamente marcado por la tensión, a veces la oposición entre historia y memoria, entre el conocimiento y la experiencia, entre la distancia y la proximidad, entre la objetividad y la subjetividad, entre el investigador y el testigo, tantas discrepancias como se puedan manifestar en una persona (Rouso, 2018, p.17).

Las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva organizan su actividad a través del reconocimiento de múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados. Estas operan a partir de temporalidades diferenciadas y de una dialéctica inquieta que trace sus modalidades de presencia-intervención en los sistemas-mundo. Agrega Rouso (2018) que, “en lo se cruzan generaciones distintas, percepciones diferentes acerca de lo lejano y de lo cercano, diversos enfoques de lo vivido y lo transmitido. En ese sentido el tiempo presente deriva de una ficción científica, así como existencia ficciones literarias o jurídicas” (p.17). Otra observancia analítica crucial consistirá en evitar asignar al tiempo presente un estatus de instante fugaz.

El lugar de lo contemporáneo en la historia del tiempo presente y sus vinculaciones con los patrones de configuración/regulación de las prácticas letradas, atiende a “la particularidad de la historia del tiempo presente es que se interesa en un presente que es aún el suyo, en un contexto donde el pasado no está terminado ni concluido, donde el tema de su relato es un aquí” (Rouso, 2018, p.18). Una advertencia analítico-metodológica consistirá en reconocer que la historia del tiempo presente no es sinónimo, ni encuentra paralelismos con la historia contemporánea¹⁸, al respecto señala Rouso (2018) que, sus políticas de producción intelectual entrañan diversas “elecciones epistemológicas, distintos objetos históricos y posiciones en el espacio público” (p.19). En este marco, la constitución de las prácticas letradas se convierte en una operatoria cultural definida por una sociedad en el marco de coordenadas temporo-espaciales que inciden en el presente y en su campo de objetos simbólicos y sensibles que toca. Aquí, lo relevante es analizar las matrices de funcionamiento, (re)construcción y movilización de la acción cultural. Me interesa relevar el papel material de los vínculos desprendidos de la agencia cultural en la constitución del presente.

Analicemos ahora el sentido de lo contemporáneo. En mi trabajo sobre epistemología de la Educación Inclusiva para referirme a la concepción del tiempo, propongo, en superación de las nociones universalistas de temporalización materializadas en la noción de cronosistema, una concepción de tiempo y de coordenadas de temporalización social y pedagógicas que se inscriben en la noción de heterocronías. A diferencia del sentido literal que este concepto posee en el campo de la biología, lo empleo en tanto diversos tiempos que se entrecruzan

¹⁸ Los usos del sentido ‘contemporáneo’ en mi trabajo epistemológico sobre Educación Inclusiva alude a un mismo tiempo compartido.

permanentemente en una espacialidad heterogénea, respondiendo a la singularidad de cada ser. Esta categoría se opone a una concepción pedagógica y cultural en la que existe una adecuación estricta entre el tiempo biológico, social y cultural, más bien, entiende que, “un mismo tiempo no significa un mismo espacio, una misma “época” no abarca un mismo universo cultural; y en una misma época conviven estructuras, ideas prácticas que evolucionaron de diferente manera” (Rouso, 2018, p.33). La concepción de tiempo que impone la reconocimiento del dominio de la educación inclusiva sugiere un análisis de su materialidad diferenciada y multiposicional. La multi-temporalización de las prácticas letradas y pedagógicas es coherente con la heterogeneidad del espacio y con la política ontológica de la educación inclusiva significada en términos de ‘lo menor’ o de ‘múltiples singularidades’. Sin duda, las coordenadas del tiempo y sus modalidades de temporalización deben ser coherentes con las fuerzas definicionales y figurativas del ser.

La imagen cultural que impone la inclusión queda intrínsecamente vinculada a una singular y poderosa fuerza de experimentación, interrogación y producción-de-otros-mundos. Sus modos de operación y aparición son diversos, entre ellos, destaca su componente poético-experimental.

¿Ontologías de lo menor? Antes de profundizar en el análisis de lo que entraña una ontología de lo menor, quisiera enfatizar en la necesidad de re-fundar las formas ontológicas legitimadas por occidente, especialmente, dar por superado el fuerte remanente que impone la matriz ontológica de carácter sustancialista y humanista, responsables de la consolidación de una gramática pedagógica de orden esencialista e individualista –centrada en el déficit/locus de enunciación/producción de abyectos de conocimiento– estrechamente vinculada a la reproducción de ciertos códigos coloniales, tales como, la raza, entre otras formas categoriales que no han sido destrabadas en la zona del no-ser, espacialidad imaginaria donde se vive diametralmente diferente las formas de dominación y opresión. Me interesa comprender su mecánica de constitución en los mecanismos materiales y de afectación en el mundo infra-psíquico del ser. Por consiguiente, el desafío es traspasar esa barrera y posicionar la comprensión del ser y su devenir en una ontología materialista como nos va a decir Braidotti (2009), en la producción infinita del ser, un ente de variabilidad permanente.

Una ontología de lo menor recupera la fuerza de lo singular y lo conecta con la multiplicidad del ser, toma distancia de los dispositivos de semiotización social que abogan por la individualidad –advertencia freudiana que consiste en la producción de seres en masa–. Una ontología de lo menor se encuentra íntimamente relacionada con lo estético y lo político. Cada uno de estos planos es atravesado por la fuerza alterativa de las minorías, cristaliza una comprensión ontológica que altera

nuevos modos de vida, relacionamiento y dispositivos de producción de la subjetividad. Este punto coincide con lo sostenido por Ocampo (2019) acerca que la educación inclusiva crea e instala un nuevo estilo de subjetividad. La ontología de lo menor al decir de Deleuze (2003) es intensamente creativa, cuya fuerza se materializa mediante una acción de resistencia y una intervención sobre aquello que deseamos cambiar y alterar. En efecto,

[...] la labor ontológica deleuzeana es una debilitación de la ontología, un hacerla *devenir menor*, más apegada a las circunstancias, a las potencias y a las minorías, como minoría es el pensar activo mismo. Y todo ello porque deviene estética, es decir, porque deja de encargarse de lo que está fuera de todo espacio y tiempo y se ve inmiscuida con el pensar y el alterar creativamente los espacios y los tiempos mismos. Se trata de retomar para la ontología la *aisthesis* griega, aquello que había sido separado de lo más excelso como era el "ser" y que ahora, en el pensamiento y la ontología deleuzeanas, se sitúan en un lugar esencial para comprender tanto la percepción como la sensación y la actividad creadora de lo nuevo que es la potencia misma del ser (Núñez, 2010, p.222).

Una ontología de lo menor materializa una política centrada en lo multiplicidad de singularidades, cuya operación permite comprender

[...] acerca de los sistemas abiertos vivos recalando la importancia de las circunstancias y la creatividad: "Un sistema es un conjunto de conceptos. Un sistema abierto es aquel en el que los conceptos remiten a circunstancias y no ya a esencias. Pero, por una parte, los conceptos no están dados hechos, no preexisten: hay que inventar, crear los conceptos, y hay en ello tanta reacción e invención como en el arte o en la ciencia. Crear nuevos conceptos que tengan su necesidad [...]" (Deleuze, 2003, p.48).

Una ontología de lo menor es coherente con el principio de diferencialidad, ratifica que cada singularidad es heterogénea en sí misma, es una expresión de variación múltiple e infinita. Coincido con De Landa (2016), al observar que, las formas ontológicas dominantes, eurocentradas, coloniales y occidentales-hegemónicas, son las mismas que han regulado el discurso *mainstream* y liberal de la inclusión. En ella, la identidad se convierte en un factor restrictivo de la propia diferencia, incluso, las políticas de identidad y alteridad reproducen este fallo de aproximación analítico.

El campo epistemológico de la educación inclusiva construye una figuración ontológica infinitamente mayor, propiedad del carácter abierto del mismo, es esto, lo que permite llegar a la construcción de cosas más amplias, inacabadas e inaugurar nuevas perspectivas de análisis. La ontología de la inclusión es algo abierto¹⁹, en

¹⁹ Lo abierto nos permite llegar hacia estados más elevados del pensamiento. lo abierto se encuentra en perpetuo devenir, nada está fijo en él. Estas propiedades son claves en la comprensión de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva, sus elementos de configuración alcanzan su funcionamiento mediante complejas fuerzas de desterritorialización y reterritorialización, develando un campo que se configura en

permanente devenir. En este punto coincido con Braidotti (2006), puesto que, instaura una ontología materialista, trabaja para destruir las huellas de enunciación de un ser humano dominante. Detengámonos unos instantes en este punto. Braidotti (2009), consolida su trabajo académico a través de una noción positiva de la diferencia. Tal afirmación, es sostenida mediante una red de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos –operación también concebida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así, un corpus de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión,

[...] donde una idea muy específica del ser humano se ha impuesto sobre otras, funcionando como un ideal o canon regulativo con el que contrastarse y al que aspirar. En tal marco, la diferencia pierde gran parte de la riqueza de su significación, al ser entregada a una estructura de pensamiento en la que prima la unidad o la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

La potencia que guarda la política ontológica de lo menor asume una fuerza alterativa de las espacialidades y tiempos pedagógicos, un vector de desfiguración de las posibilidades canónicas legitimadas por la zona del ser, espacio de intercomprensión en el que se cruzan diversas preocupaciones que enuncian y escuchan los problemas del oprimido y del dominado, sin, necesariamente, destrabar con la profundidad que amerita sus problemáticas de orden estructural, cotidiana, relacional, (inter)subjetiva, etc. De acuerdo con ello, es posible afirmar que, gran parte de los múltiples locus de enunciación sobre los que se erige la justicia –en sus diversas modalidades– crean códigos de comprensión y acción para explicar y responder a los problemas del subalterno, los que no siempre logran liberar al sujeto del corpus de problemáticas que lo atraviesan. Es necesario avanzar en la construcción de una matriz de justicia capaz de liberar los problemas del sujeto posicionado afectiva, vincular, (in)material, (inter)subjetiva, pedagógica, cultural y estructuralmente en la zona del no-ser. Este es el punto de mayor intersección que encuentran las preocupaciones de la zona del no-ser con la ontología de lo menor, puesto que, crea modos de existencia, gramáticas sociales y pedagógicas, dispositivos de semiotización cultural y política y concepciones del ser al margen de

diversos planos. La estructura y el campo de conocimiento de la educación inclusiva es configurada mediante un corpus de “híbridos de fuerzas plegando y diseminando singularidades a través de una multicombinatoria en constante actualización” (Castillo, 2019, p.236).

los poderes, los vocabularios y los formatos legitimados e instituidos por los sistemas-mundo para controlar normativamente la proliferación de formas de vida y existencia acordes al encuentro de lo singular y lo múltiple. Lo menor a juicio de Núñez (2010) es lo que le asigna la potencia creativa y transformativa de afectación ontológica dando paso a formas intensas e inestables en torno a la definición del ser.

Cada ser es una nueva, singular y auténtica lógica de sentido, un punto de mutación intensamente complejo que acontece en la inmensidad de su naturaleza, atiende a las configuraciones concretas de las circunstancias que habita el sujeto y por las que es interpelado, reconfigurado y afectado. Es una forma de abrir puertas creativas a la recognición del ser y de las coordenadas temporales y espaciales, abre puertas para habitar espacios aún desconocidos por nosotros, modalidades de educación y escolarización que aún no se presentan en las proyecciones creativas al ser interpeladas por el llamamiento de la visión de futuro. Lo menor trabaja en la producción de la producción, esto es, en la cristalización de posibilidades-de-vidas-otras, son “diagramas de fuerzas donde se ofrecen alteraciones y líneas de fuga creativas y no una propuesta fija de cómo debería obrarse en una comunidad” (Núñez, 2010, p.223). Lo menor otorga una multiplicidad de relaciones en la recognición de la fuerza del ser, es un lugar de alteración, creatividad y contingencia. Hablamos así, de un sistema ontológico abierto, un espacio de “liberación de flujos hacia otros territorios imperceptibles, minoritarios, múltiples, moleculares” (Navarro, 2001, p.220).

En efecto, una ontología de lo menor o de la revolución molecular, para Núñez (2010, p.225)

[...] apela a generar nuevos acontecimientos, no a esperar un pueblo prometido, ni a reivindicar la toma de conciencia de un pueblo que no hay. Llama a crear un pueblo, un *pueblo por venir*. Pero ese "*pueblo porvenir*" no hace llamamiento a un futuro de nuestro presente. No es un pueblo como sujeto constituido o constituyente lo que se pretende, no es una nueva estructura con sus formas y controles, sino un devenir, un *discurso indirecto libre* que genere otros modos de hábitos y estructuras, otros espacios, otros tiempos que alteren el presente mismo.

No es lo histórico ni tampoco lo eterno, [...] es lo Internal. [...] Intempestivo o inactual: la nebulosa no histórica que nada tiene que ver con lo eterno, el devenir sin el cual nada sucedería en la historia, pero que no se confunde con ella. Por debajo de [...] los Estados, lanza un pueblo, una tierra, como la flecha y el disco de un mundo nuevo que no acaba, que siempre está haciéndose: [...] Actuar contra el pasado, y de este modo sobre el presente, a favor (lo espero) de un provenir: pero el porvenir no es un futuro de la historia, ni siquiera utópico, es el infinito Ahora, [...] no un instante, sino un devenir (Deleuze y Guattari 1991, 107).

La naturaleza de la educación inclusiva como remolino

La pregunta por las condiciones que definen la naturaleza de la educación inclusiva a nivel de su dominio epistemológico, operan en el movimiento, en el pensamiento de la relación, en la deslimitación, en el encuentro y en la constelación. Sin embargo, investigar la producción del conocimiento a través del movimiento como recurso heurístico nos permite concebir, en cierta medida, ya que no es su única propiedad, su funcionamiento en términos de remolino como metáfora analítica. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, si atendemos a la clave epistemológica que define a la educación inclusiva como un territorio en permanente movimiento que trabaja sobre una gran diversidad de problemas, no de disciplinas, sostendré que, la inmensidad del campo de análisis y sus problemas aparecen y desaparecen actuando bajo la fuerza del acontecimiento, lo que define una naturaleza imprevisible que actúa bajo la premisa de Zemelman (1992) esto es, algo dado-dándose-por-dar. Son estas características, las que su carácter nomadista y diaspórico, reafirman una trama de fragilidad, algo que no está instituido, que se moviliza, migra, viaja y es errante. “El remolino nos encuentra a nosotros, nos atrapa, nos sorprende, no deja de moverse, fluye rítmicamente” (Didi-Huberman, 2018, p. s/r).

Lo político de la lectura

En esta sección, exploro los desarrollos teóricos que posibilitan los entendimientos políticos de la lectura. A tal efecto, recurriré a la contribución de Mouffe, específicamente, a través de las obras: “En torno a lo político” (2007) y “El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical” (1993). Tras explorar las configuraciones que posibilitan los entendimientos políticos de la lectura en tanto praxis social y cultural, dedicaré un fragmento a demostrar los rumbos liberales –observo una amplia gama de liberalismos que son albergados imperceptiblemente en la estructura analítica pre-constructiva de la educación inclusiva– y políticamente neutrales, a minutos, ingenuos, que expresa y abduce el discurso hegemónico de lo inclusivo y de la justicia social.

El problema del liberalismo en los planteamientos articuladores del campo de lucha de la educación inclusiva, se reduce a la imposición de una racionalidad de carácter ambigua, laxa y neutral, incapaz de atender adecuadamente a la naturaleza pluralista del mundo social. La visión liberal de inclusión, ratificada en su mayoría por diversos proyectos de nación y gobiernos a nivel mundial, insiste en negar lo político y la multiplicidad de perspectivas que ensamblan su dimensión conflictiva. En esta racionalidad, lo político se reduce a la ética, articulando una política retórica de la heterogeneidad de carácter binarista y dicotómica, devenida en la imposición de una estructura y de un vocabulario analítico basado en el esencialismo liberal

–convivencia de marcos de valores antagónicos– y en el individualismo metodológico –excluye la comprensión de la multiplicidad de singularidades al atender, significativamente, al sesgo de abyección de cada sujeto–, dimensiones regulativas del campo actual de lo inclusivo. Lo social y lo político son claves en la configuración de la vida social y cultural devenido en un campo de relaciones inestables.

La analítica liberal centra su interés en un mecanismo interpretativo erróneo cognitivamente, asume un corpus de problemas contingentes y de relaciones atravesadas por los significantes del binarismo y de lo categorial, como una relación, exclusivamente, entre ‘ellos y nosotros’, sin atender a la fractalidad, performatividad y regeneratividad de sus acciones. A esto se suma, la ratificación de una política y de un consenso de carácter universalista como medida de solución a los agudos problemas de constitución del mundo, ratificando una política centrada en los ‘todos colectivos’ –universalidad y homogenización– por sobre una política y una espacialidad educativa y cultural articulada a partir de las directrices de los ‘todos (re)distributivos’ (Lazzarato, 2006). La inclusión al ser comprendida en términos liberales niega el conflicto y la potencia de la singularidad, evita neutralizar al sujeto a través de sus diferencias. Al inscribir su marco analítico en los planteamientos del liberalismo, su conciencia de lucha adquiere imperceptiblemente a lo que crítica: *el individualismo y el racionalismo*.

Si bien, el estudio de las prácticas culturales y educativas a través de los principios del liberalismo, adopta con énfasis el paradigma agregativo cuya orientación se articula fundamentalmente en la convergencia de diversas fuerzas en conflicto. La visión deliberativa del liberalismo a juicio de Mouffe (2007)

[...] el "deliberativo", desarrollado como reacción a este modelo instrumentalista, aspira a crear un vínculo entre la moralidad y la política. Sus defensores quieren reemplazar la racionalidad instrumental por la racionalidad comunicativa. Presentan el debate político como un campo específico de aplicación de la moralidad y piensan que es posible crear en el campo de la política un consenso moral racional mediante la libre discusión. En este caso la política es aprehendida no mediante la economía sino mediante la ética o la moralidad (p.20).

Mouffe (2007) identifica que los términos ‘político’ y ‘política’, a pesar de presentar un significado próximo, no siempre es claro. Más bien, es objeto de ininteligibilidad. La política –dimensión óptica, referida a multitud de prácticas de la política convencional– se encuentra próxima al campo de la ciencia política, mientras que, lo político –lo ontológico, es decir, los modos de institución de la política en la sociedad– aborda los contornos de la filosofía política. Sobre el sentido de lo político, la célebre teórica belga, afirma que, este, es “un espacio de poder, conflicto y antagonismo” (Mouffe, 2007, p.16), insiste agregando que,

[...] "lo político" como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a "la política" como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2007, p.16).

Me parece sustantiva la afirmación de Mouffe (2007) sobre la inteligibilidad ontológica que restringe la capacidad de pensar el mundo y las prácticas letradas en clave político. Es, justamente, lo político lo que hace de engranaje con el ejercicio de la ciudadanía y las posibilidades intervencionistas y escultóricas en las estructuras de regulación del sistema-mundo. A través de lo político es posible reconocer el corpus de obstrucciones que enfrenta la singularidad a través de la supremacía de los enfoques racionalistas dominantes, cuya tendencia cognitiva es a imponer una visión individualista –según Guattari y Rolnik (2006), un ser de masa propio de la ingeniería del neoliberalismo– que niega la multiplicidad de singularidades constitutivas del mundo contemporáneo. En efecto, quisiera insistir en la afirmación de Guattari y Rolnik (2006), respecto que, las minorías son mayorías constitutivas del sistema-mundo.

¿Qué implica abordar de un modo político el quehacer de la lectura?, ¿en qué consisten los problemas que enfrenta en la reconfiguración del mundo actual, y, específicamente, a través de la metáfora de la creación de lo posible? La naturaleza política de la lectura sugiere la producción de alternativas –pragmática epistemológica– destinada a solucionar la diversidad de problemas que atraviesan el quehacer de la acción cultural. La lectura es clave en la examinación del conflicto social y en la reconfiguración de la multiplicidad de fracturas multiaxiales que atraviesan al lazo social. Una analítica democrática de esta naturaleza, exige el reconocimiento de la multiplicidad de singularidades, ámbito constitutivo del mundo contemporáneo, que toma distancia de un demos y de una multiplicidad homogénea –pluralismo liberal–. La multiplicidad de singularidades –clave en la política ontológica de la educación inclusiva– opera mediante un análisis relacional y su eficacia simbólica, sólo es posible, a través de la noción de exterior constitutivo –aquello que no se cierra, se redobla, cuya operación se encuentra en constante apertura y producción de lo nuevo–. Las singularidades múltiples constituyen un locus clave en la redefinición de la educación inclusiva y de su poder político. Otra preocupación consistirá en reconocer la convivencia y articulación de “la naturaleza hegemónica de todos los tipos de orden social y el hecho de que toda sociedad es el producto de una serie de prácticas que intentan establecer orden en un contexto de contingencia” (Mouffe, 2007, p.24).

Las teorías de la justicia social al develar una naturaleza compleja, necesitan cristalizar opciones capaces de trabajar sobre problemas particulares y temporales –tarea filosófica de carácter práctica–, su vínculo con la ‘educación’ y la ‘inclusión’

reside en el corazón de ambas nociones, puesto que, persiguen la reconfiguración de la cooperación social. Lo cierto es que, ni la justicia, ni las formas de contractualismo social legitimadas en los diversos proyectos de nación contemporáneos han sido capaces de resolver los problemas medulares de la equidad, el reconocimiento, la participación y la igualdad. Se requieren condiciones capaces de edificar una ingeniería social que posibilite un futuro más justo para todos.

La educación lectora en el contexto de la democracia radical establece como condiciones analíticas centrales: a) la necesidad de comprender el papel de las pasiones en la y-cidad política, 'lectura y ciudadanía cultural', b) asume la crítica a la razón del sujeto unitario –principal propiedad del racionalismo y eje articulador de la morfología falsificada de la educación inclusiva–, c) atiende a un conjunto de problemas sociales y culturales, d) critica la inspiración liberal-democrática que asumen sus planteamientos de mayor circulación, en ella, tales planteamientos, agudizan un interés de carácter racionalista, individualista –individualismo liberal y metodológico– y universalista, colocando en desmedro la potencia de la singularidad –asume una crítica al esencialismo, comprendiendo los límites del pensamiento político clásico– cooptada por la fuerza ontológica problemática de la diferencia –problema ontológico de los grupos sociales– neutralizando el papel de lo político y su aprendizaje en la intervención en el sistema-mundo. Cada una de las cegueras antes enunciadas trae consigo consecuencias significativas para ensamblar procesos de educación lectora, ciudadanía lectora y cultural en el marco de la y-cidad que demandan las categorías de análisis de 'inclusión y justicia'.

Como medida de superación a las tecnologías de inscripción y significación del problema ontológico de los grupos sociales, observo la necesidad de redefinir las identidades democráticas más allá de las fronteras que impusieron por bastante tiempo las nociones de 'democracia' y 'totalitarismo', lo que a juicio de Mouffe (1993), "dependía en gran parte de la diferencia que se había establecido respecto del otro que la negaba" (p.4). Sin duda, es la perspectiva racionalista, universalista e individualista la que constituye formulas analíticas que restringen la reconfiguración del derecho a la lectura y sus canales de participación. Más bien, enfrenta un desafío de carácter morfológico destinado a repensar y dislocar las categorías que ensamblan su función, a objeto de pensar las condiciones de la democracia a través de los planteamientos de lo inclusivo. Para ello, resulta fundamental "desactivar el antagonismo potencial que existe en las relaciones sociales" (Mouffe, 1993, p.5).

El antagonismo se convierte en un concepto analítico clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, y, especialmente, en la articulación de procesos de comprensión lectora desde una perspectiva de justicia compleja. Alude justamente, al conjunto de formas de hostilidad de las relaciones humanas y

menosprecio social fundadas en la lógica de la indiferencia colectiva. Lo político es lo que organiza las relaciones humanas, sienta las bases de la interactividad social, mientras que, la política, se concentra en la articulación de relaciones que garantizan una convivencia y coexistencia conflictiva. Los términos inclusión y lectura enfrentan el desafío de recuperar su especificidad política y democrática. En tal caso, “el objetivo de una política democrática no reside en eliminar las pasiones ni en relegarlas a la esfera privada, sino en movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo” (Mouffe, 1993, p.7).

La dimensión de lo político del derecho a la lectura a través de la noción de ‘exterior constitutivo’, alberga una amplia variedad de movimientos estratégicos. La dimensión de exterior constitutivo en tanto máxima analítica de la diferencia y la singularidad, permite que estas no se cierren a formulaciones cosificantes, esencialistas y estrechas, ofrece un marco de nuevas rearticulaciones y aperturas permanentes del sujeto. Sus planteamientos son coherentes con la variación del ser, es algo que jamás se cierra, siempre se encuentra en movimiento, en redoblamiento, en giro, etc. Al respecto, Mouffe (1993) agrega que,

[...] al indicar que la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de un «otro» que le servirá de «exterior», permite comprender la permanencia del antagonismo y sus condiciones de emergencia. En efecto, en el dominio de las identificaciones colectivas —en que se trata de la creación de un «nosotros» por la delimitación de un «ellos»—, siempre existe la posibilidad de que esta relación nosotros/ellos se transforme en una relación amigo/enemigo, es decir, que se convierta en sede de un antagonismo. Esto se produce cuando se comienza a percibir al otro, al que hasta aquí se consideraba según el simple modo de la diferencia, como negación de nuestra identidad y como cuestionamiento de nuestra existencia. A partir de ese momento, sean cuales fueren las relaciones nosotros/ellos, ya se trate del orden religioso, étnico, económico o de cualquier otro, se convierte en político en el sentido schmittiano de la relación amigo/enemigo (p.8).

La *cooperación social* desempeña un papel crucial en la comprensión de lo político del derecho a la lectura y de la inclusión, pero, ¿qué implica cooperar en términos equitativos complejos con una amplia multiplicidad de singularidades? Una posible respuesta a esta interrogante, atenderá significativamente al tipo de opciones de vida cultural y educativa ofertadas a cada colectivo de ciudadanos. Reconoce que las fórmulas de regulación del contractualismo social en su versión clásica, referida moral kantiana, en cierta medida, es incapaz de atender a todos sus ciudadanos por igual —preeminencia de la lógica de los ‘todos colectivos’— a partir de una multiplicidad de intereses, necesidades y motivaciones. Es necesario sostener una disposición política del ser humano coincidente con los planteamientos de Wassertrom (1997) y Young (2002), inspirada en los presupuestos de una igualdad,

equidad y justicia compleja, que interpele, permanentemente, las designaciones de incluidos en qué, excluidos por quién e incluidos a qué.

La ciudadanía lectora en tanto categoría de análisis ratifica una concepción política de complejidad inspirada en la revolución molecular –múltiples singularidades– y en la necesidad de vivir, construir y reinventar el mundo *junto-a-los-otros*. Claves en la recomposición del bien común cultural y educativo, previo reconocimiento de la creación de un sistema de justicia reconocitiva en materia de derecho a la cultura y a la educación. Ambas constituyen espacialidades significativas de la vida común, es decir, enfrentan el reto de satisfacer un corpus de necesidades que, tal como señala Nussbaum (2006), no se vean íntimamente comprometidas con la performatividad de diversas expresiones del poder –segregación, desigualdad, discriminación silenciada, etc.–.

Los planteamientos liberales de la educación inclusiva develan un silencioso compromiso con acciones que agudizan el trato desigual en el espacio político, mediante la imposición de sistemas de razonamientos que nos llevan a pensar de forma binarista en vez relacional, en ella, las necesidades humanas se comprometen con un abordaje desigual en el espacio político y pedagógico, mediante acciones conducentes a una inclusión diferencial y a través de las desigualdades. La interrogante sigue siendo: ¿cómo conseguir dignidad a través de la educación y la participación cultural?

Uno de los retos que enfrenta la educación inclusiva consiste en la creación de mecanismos capaces de leer las operaciones performativas de las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad, a fin de develar la naturaleza que estas trazan al corpus de reglas de operancia de cada sistema educativo. En efecto, su principal tarea es asegurar una lógica de cooperación social que garantice a todos los ciudadanos –bajo la metáfora de la totalidad concebida como múltiples singularidades– el desarrollo de diversas capacidades para actuar e intervenir en el sistema–mundo, cristalizando nuevas oportunidades de recomposición del lazo social y de su destino social.

Inclusión como método permite incidir en el diseño institucional de la sociedad actual y constitucional. La inclusión necesita una teoría política del bien²⁰ orientada a subvertir toda forma de cuasi-contractualismo, pero, ¿cómo crear un diseño social y estructural que asegure condiciones de respeto para todos –concebidos como múltiples singularidades–?, o bien, ¿de qué manera redistribuir el derecho a la educación y a la lectura desde un punto de vista complejo?, ¿qué tipo de contractualismo impone la inclusión?

²⁰ Desde la perspectiva de Nussbaum (2006) concibe el bien en términos de derechos humanos.

La inclusión en tanto proyecto político coincide en su configuración con los planteamientos de O'Neill (1996), al emprender su actividad a partir del *deber* de lo que tenemos que hacer para cambiar el mundo y crear condiciones más esperanzadoras para la población en general, previa identificación de lo que cada colectividad necesita. De lo contrario se corre el peligro de avalar la regeneratividad de la indiferencia colectiva –fórmula constitutiva del mundo y sus patologías sociales crónicas–. Los planteamientos de O'Neill (1996) restituyen un imperativo ético de obligación colectiva para garantizar que cada persona reciba lo que necesita y merece. Sobre este particular, Nussbaum (2006) insiste, agregando que, “los deberes no se generan nunca en el vado: la idea de las necesidades, y de los derechos basados en las necesidades, siempre aparece para informarnos de por qué un deber es un deber, y por qué es importante” (p.276).

La inclusión es, ante todo, una estrategia analítica orientada a proteger a las personas de la multiplicidad de formas de injusticia que regulan el funcionamiento de este. Es un dispositivo de examinación crítica de las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo y de su diversidad de micro-praxis, impone un singular pensamiento constitucional y legal acorde a la búsqueda permanente de la dignidad humana y lo que esta exige. Se propone crear una ingeniería social, cultural, política, económica y educativa acorde con las necesidades del ser humano –exigencia moral– y el corpus de condiciones que fomentan la vivencia de una vida plenamente humana.

Lectura como método configura un debate filosófico –paradigmas normativos– y político –alberga una amplia variedad de luchas y reivindicaciones emprendidas por diversos segmentos de la sociedad– en torno a las nociones de ‘reconocimiento’ y de ‘redistribución’. Filosóficamente, ambas nociones develan un origen completamente diferente, tal como indican Fraser y Honneth (2006), la redistribución proviene de la hebra angloamericana de carácter liberal, mientras que, el reconocimiento –se encuentra a la base de los procesos de subjetividad²¹– provienen desde la fenomenología de la conciencia y del legado hegeliano, cuyo signo traza una relación de reciprocidad entre la diversidad de singularidades que conforman las estructuras de participación social, cultural, educativa, políticas y económicas. El reconocimiento –modalidad de justicia cognitiva– se encuentra en lo más profundo de las políticas de la diferencia. Me interesa explorar en esta oportunidad, sí, el potencial analítico que reside en ambos términos permite develar la profundidad de las injusticias del capitalismo. ¿Cómo problematizar la dominación y la opresión a través del derecho a la lectura y la educación a través de ambas nociones? Si bien, desde una perspectiva política ambas nociones informan acerca de las luchas que tienen lugar en el seno de la sociedad, ¿qué es lo que las hace

²¹ Considera la tesis hegeliana a opuesta al individualismo liberal, analítica que posibilita el reconocimiento de cada ser a partir del centro con los otros.

antitéticas? La lucha de redistribución para Fraser y Honneth (2006) suele equiparse, en ocasiones, equívocamente, a la lucha de clases, mientras que, la lucha por el reconocimiento, circunscribe a una política de la identidad. En efecto,

[...] tratan las corrientes que se orientan al reconocimiento dentro de los movimientos feminista, antiheterosexista y antirracista como si agotaran todos los aspectos de cada movimiento, haciendo invisibles las corrientes alternativas dedicadas a reparar formas de injusticia económica específicas de género, "raza" y sexo, que ignoraban los movimientos de clase tradicionales. Por otra, oscurecen las dimensiones de reconocimiento de las luchas de clase, que nunca se han dedicado en exclusiva a la redistribución de la riqueza. Por último, la ecuación de la política de reconocimiento con la política de la identidad reduce lo que veremos que en la actualidad es una pluralidad de tipos diferentes de reivindicaciones de reconocimiento a un único tipo: las reivindicaciones de la afirmación de la especificidad del grupo (Fraser y Honneth, 2006, p.21).

Para ambos autores la vinculación entre 'política de clase' centrada en la redistribución y 'política de la identidad' vinculada al reconocimiento, en oportunidades, se convierten en decisiones de una política de todo vale, cuyas asociaciones, en vez, de producir un despeje epistémico, sólo contribuye a polarizar y neutralizar aún más la densidad del problema en cuestión. Si bien, ambas nociones habitan lo más profundo del campo relacional de la educación inclusiva, comparto la posición de Fraser y Honneth (2006), respecto de comprender cada uno de ellos como aspectos singulares y cruciales de la justicia social y, por tanto, educativa. Alberga una multiplicidad de orientaciones y luchas políticas que abordan aspectos más generales que atraviesan las trayectorias sociales, culturales y educativas de toda la población considerada en términos de múltiples singularidades. Aborda un corpus de problemas relacionales que atraviesan de forma multinivel y diferencialmente, a la multiplicidad de segmentos de la población.

Lectura como método toma distancia del conjunto de mecanismos de esencialización sobre las que se erigen diversas políticas de la identidad. Por esta razón, los planteamientos de Young (2002), respecto de una política de la diferencia emancipadora, contribuyen a destrabar el problema ontológico que afecta a los grupos sociales. El problema ontológico de los grupos sociales inscribe su fuerza analítica con mayor proximidad a los planteamientos que describen los grupos de estatus weberianos, sujetos que a través del discurso cultural dominante son significados como diferentes, carentes de reciprocidad social, o bien, portadores de una valía social deficitaria. El problema ontológico de los grupos sociales impone una concepción de diferencia y diversidad basada en términos de 'ideal de asimilación'. Una analítica destinada a transformar este problema se dedicará a comprender la performatividad y regeneratividad de determinadas representaciones culturales que agudizan el estigma. En la comprensión del

problema ontológico de los grupos sociales se intersectan diversos códigos culturales. Se propone abolir las diferencias de un grupo.

Un grupo social no es un simple agrupamiento de personas a pesar de encontrarse entrelazados con determinados descriptores de identidades –que, en ocasiones, contribuyen a esencializar al ser–. El concepto de grupo social tanto en la teoría social, filosófica y educativa significada como parte de la inclusión, enfrenta un dilema analítico definitorio²², no posee una conceptualización clara que permita subvertir las lógicas esencialistas y opresivas del ser. En tal caso, señala Young (2002) que, “la identificación de un grupo acontece cuando se produce el encuentro e interacción entre colectividades sociales que experimentan diferencias en su forma de vida y en su forma de asociación, aun si consideran que pertenecen todas a la misma sociedad” (p.77-78). Cada grupo social, es objeto de complejos procesos de diferenciación dentro de una misma estructura social, obedeciendo a una ingeniería de carácter individualista y racionalista. Los grupos sociales y sus miembros se definen a partir de un atributo centrado en la identidad que al convertirse en una cierta categoría social e histórica traza signo de identificación con un determinado grupo. Cada grupo es una compleja forma de relación social, definidos a través de prácticas y formas de vincularidad específicas.

El campo de producción de la educación inclusiva ratifica una concepción de ontología social de carácter individualista, imponiendo una concepción normativa del sujeto. Si la identidad es algo que se construye relacionamente, entonces, las formas de categorización constituyen elementos esenciales de la identidad humana. En la composición de cada grupo social, emerge una fuerza de *proyectabilidad*, es decir, vector mediante el cual cada persona se describe asimismo, como un ser con atributos que lo vinculan a través de su biografía a una determinada comunidad. De este modo,

[...] el paradigma del reconocimiento, en cambio, trata las diferencias de una manera de dos posibles. *En una versión*, son variaciones culturales benignas y preexistentes a las que un esquema interpretativo injusto ha transformado de forma maliciosa en una jerarquía de valores. *En otra versión*, las diferencias de grupo no existen antes de su transvaloración jerárquica, sino que su elaboración es contemporánea de la misma. Con respecto a la primera versión,, la justicia requiere que revaluemos los rasgos devaluados; así, debemos celebrar las diferencias de grupo, no eliminarlas. Sin embargo, con respecto a la segunda versión, la celebración es contraproducente; en cambio, debemos deconstruir los términos en los que se elaboran en la actualidad las diferencias (Fraser y Honneth, 2006, p.24).

Los anudamientos críticos entrecruzados en el ejercicio del derecho a la lectura, la ciudadanía lectora y cultural, así como, el derecho a la educación, se convierten en dispositivos analíticos de intermediación que comparten diversas formas de

²² La filosofía política no ha ofrecido un concepto claro y legible sobre ‘grupos sociales’.

injusticias culturales, traducidas en términos de dominación cultural, no reconocimiento y menosprecio social a las agencias y marcos de acción –incluso de valores– articulados por determinadas comunidades, etc. Si bien, la redistribución apela a la subversión de la estructura económica; el reconocimiento, persigue un cambio cultural. Ambos intereses quedan conectados bajo la premisa de justicia, igualdad y equidad compleja, es decir, propósito que persigue la transformación de las estructuras para crear nuevos canales de redistribución a partir de lo que cada colectividad necesite. Razón por la cual, el estudio de cualquier derecho requiere de una examinación relacional. La lucha por la justicia social y educativa no es otra cosa que la eliminación de la opresión y la dominación institucionalizadas en lo más profundo de la sociedad, del sistema educativo, así como, de la micropraxis que cada uno de estos construye y de la singularidad de reglas de funcionamiento que posibilitan dichas operaciones.

En efecto, los planteamientos que sustentan el desarrollo de la estructura de conocimiento falsificada y mixta de la educación inclusiva –corresponden a planteamientos hegemónicos– reproducen una concepción liberal de justicia, fundada en argumentos opresivos y esencializadores, en ella, el significado de la justicia se reduce a una praxis moralmente bien intencionada, dedicada, tal como indica Young (2002) a la distribución correcta de beneficios entre los diversos actores de la sociedad, contribuyendo imperceptiblemente, a la reproducción de un margen de homogeneidad y universalización –ejes fundantes de la política occidental–. En palabras de Young (2002) reducir la justicia a la racionalidad del paradigma distributivo entraña un grave error, puesto que, ignora el contexto social e institucional que, en oportunidades, inciden en la configuración de los enfoques de la distribución. Comparto la afirmación de Young (2002) respecto que, la erradicación de la opresión sólo sucederá con la eliminación de los grupos concebidos en tanto sistemas de devaluación de las identidades y las diferencias. La práctica política de la educación inclusiva y, específicamente, del derecho a la lectura,

[...] consiste en fomentar la participación democrática a través de las actuales líneas divisorias con el fin de construir una orientación programática de amplia base que integre lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política de reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006, p.34).

En tal caso, los principales *problemas de la filosofía moral* en torno al reconocimiento y la redistribución, asume la necesidad de articular “una concepción suprema de justicia que pueda acoger las reivindicaciones defendibles tanto de igualdad social como del reconocimiento de la diferencia” (Fraser y Honneth, 2006, p.34).

Acontecimientos de Lectura y tramas del mundo actual

La relación lectura y tramas del mundo actual no se encuentra escindida de los modos de existencia del ser/lector y de los modos de subjetivación que impactan en sus redes de producción, condicionando sus propios problemas, figuras de análisis y regularidades que conforman lo decible. Un punto de coincidencia entre los acontecimientos de lectura y la ontología crítica del presente convergen en la comprensión de aquello que la gente dice, expresa, siente y hace en una singular trama de relaciones espaciales, históricas, afectivas y pedagógicas. La y-cidad lectura e inclusión es a mi juicio un acontecimiento que nos constituye en términos de sus efectos de poder y asume que los ciudadanos-lectores son sujetos de acción irrupción en el mundo. La inclusión como arma de reinención del mundo y de sus múltiples sistemas instaura una red que impulsa un efecto singular materializado en una

[...] multiplicidad de las relaciones, de la diferenciación entre los diversos tipos de relaciones, de la diferenciación entre las distintas formas de necesidad de los encadenamientos, la necesidad de desciframiento de las interacciones y de las acciones singulares, y tomar en cuenta el entrecruzamiento heterogéneo (Perea, 2011, p.49).

La singularidad del acontecimiento denominado lectura e inclusión se encuentra atravesada fuertemente por una práctica-de-sí, analizando las técnicas de regulación y conducción de los comportamientos de los Otros, ambas son fuerzas que regulan y modelizan la subjetividad. En este punto, quisiera recuperar la premisa foucaultiana de ‘campo de procedimientos de gobierno’, ¿qué quiere decir esto?, es decir, la materialidad en que el poder es ejercido y cómo tal acción deviene en un control de los cuerpos, las pasiones y la subjetividad. En este punto, la crítica que hago a los circuitos legitimados por la cultura escrita a través de la decolonialidad, justamente toca lo sensible de esta preocupación, al señalar que, múltiples acciones emprendidas por la escolarización tienen como propósito ejercer control sobre determinadas colectividades. En este punto, podríamos discutir, si fuese este el objeto de análisis, las implicancias de las prácticas letradas a la luz de las penetraciones de lo biopolítico.

Las prácticas letradas de lo abyecto antes de denunciar lisa y llanamente que existe un problema en la articulación de las prácticas devenidas en un signo arbitrario de lo excluyente, asumen una interrogante de orden fenoménica inscrita en la experiencia del lector. Es una propuesta que se erige desde la inmensidad de la experiencia del sujeto atravesado por lo abyecto, por las prácticas de educación asimilatorias a través del desprecio y la ausencia de reciprocidad, es un intento heterológico por abrir la experiencia de lo raro y lo vulnerable, atendiendo a sus estructuras de configuración de sus letramientos, es una analítica que se informa de

la experiencia del ser-en-el-mundo y repercute en torno a las coordenadas y ensamblajes de constitución de las prácticas letradas legitimadas en el mundo contemporáneo.

El ser –en adelante el sujeto de la lectura hegemónica y occidental– constituye una práctica analítica monocentrada, propiedad de las articulaciones modernistas que impulsan un sujeto único, fijo, estable y universal, cuyas fórmulas de didactización refuerzan los mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que ponen en desmedro y desvalorizan a determinados colectivos que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos letrados instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de ‘lecturas de lo abyecto’ no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de las fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser, esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión para estructurar en coherencia a la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia. La inclusión es una poderosa revolución cultural.

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

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que la sección de estas referidas a las ‘prácticas’ es objeto de fabricación ideológica –de ahí, mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de conciencia de oposición–. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de otrificación, denunciando que las modalidades de alfabetización han marginado y violentando el mundo sensible de amplios colectivos de ciudadanos. Todo ello, reclama la primera gran operación heurística enmarcada en lo que Dussel (2018), denomina descolonización epistemológica, que, en el contexto de este trabajo se inscribe en el orden de la descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización occidentalocéntrica.

La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto –punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva– con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto, es sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toda vivir, especialmente, por las articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de alfabetización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales que sostienen las configuraciones de este trabajo, tales como, a) prácticas letradas de lo abyecto, b) objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustentan los letramientos occidentales –que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación–. Todos ellos, sustentados en la ausencia de algo, en la castración de las formas de alfabetización, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condiciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel (2018), señala aquello que se encuentra fuera de la experiencia de lo dominante. Los sujetos del no-ser son atravesados por la fortuna de la positividad, crean una nueva subjetividad –incluye los dispositivos de producción semióticas y de subjetivación– y una nueva trama de relaciones. Incluye aquello que está más allá del ser.

Otro nudo crítico que enfrenta la constitución de las prácticas letradas en este contexto refiere a la ausencia –producto de las configuraciones antes indicadas– de una comunidad de comunicación, impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (Sousa, 2009, p. 155). El espacio de alfabetización que propongo en términos analíticos bajo el significante de lo abyecto constituye una figuración que ha de ser construida en torno a un contra-espacio pedagógico, próximo a las pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018).

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a posicionarse e inscribirse en torno a un signo de

transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los lectores, sus usos y aplicaciones constituye una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (moi). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p.16). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo “abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto “erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (Kristeva, 1980, p. 16). Las lecturas de lo abyecto es un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, es un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual, sostengo que, su campo no trabaja con disciplinas, sino que, con una infinidad de problemas. Justamente es esto, lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.

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

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

El llamamiento que efectúa el teórico centroamericano nos invita atender a las problemáticas de producción cultural devenidas en dilemas articuladores de los eventos letrados, cuya experiencia se vive diametralmente diferente en las zonas del ser y del no-ser. Hasta aquí, es posible sostener que, los diseños metodológicos sobre educación lectora y literaria tributan con las operaciones del ser, imbricaciones regulativas del “sistema- mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, p.5). La invitación que instituye la analítica sobre las coordenadas de las zonas del ser y del no-ser, no deben reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas letradas, evitan reducir los problemas de acceso a simples afirmaciones sostenidas en significantes vacíos en torno al orden de lo excluyente. Este tipo de tramas discursivas es frecuente encontrarlas en trabajos que banalizan la función argumentativa y heurística de la complejidad de la educación lectora y literaria a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva, afirmaciones que sostienen que el currículo es excluyente, que la lectura es leyente, y suma y sigue. Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011) inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del lector en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas. Cada una de estas zonas es intensamente heterogénea, es decir,

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

¿Cómo afecta esto a la construcción de las prácticas alfabetización a través de ambas zonas? Un aspecto espinoso no siempre bien reconocido al interior de la comunidad profesional, investigativa y académica de la educación inclusiva,

producto de sus diversos errores de aproximación a su objeto, tiende a encubrir un corpus de individualismos-esencialismos que participan de su trama onto-pedagógica, incluso los afirman, reproducen lo que Sousa (2009), denomina línea abismal, sus beneficios analíticos pueden ser aplicables al orden de las formas examinadoras convergentes en torno a las regulaciones del centro y de la periferia, cuyas articulaciones operan en proximidad a esta metáfora. Así también, las designaciones normativas que posicionan las discusiones en el orden de lo incluido/excluido –par dialéctico ciego–. La zona del ser es la espacialidad del centro, un centro capitalista hegemónico que aloja el ideal de inclusión y justicia, devenidas en una visión normativa que avala las luchas críticas a su favor, al tiempo que restringe el poder de intervención y alteración de las múltiples capas de los sistemas-mundo.

Cabe señalar que, la analítica inclusión/exclusión es, en cierta medida, infértil, debido al dinamismo de sus estructuras participativas y el carácter multi-escalar de cada una de estas. Así, por lo menos, lo ha demostrado la corriente interseccional. En superación, propongo una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional que recoge buena parte del enfoque antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad entre la zona del ser y la zona del no-ser, intentado establecer sus imbricaciones, desplazamientos y puntos de obstrucción. Avanzar en torno a estas tensiones exige liberar el conflicto del yo dentro de la zona de ser, contrarrestando de este modo, sus pautas y regularidades hegemónicas incidentes en los modos de alfabetismos. Por consiguiente, las prácticas letradas y literarias en la escena de lo escolar son el resultado de figuraciones abismales del ser.

Volviendo a la premisa de Foucault (2002) acerca de los campos de gubernamentalidad, observo necesario explorar el tipo de conexiones y entrelazamientos que existen entre las tramas de saber/poder que conforman parte sustantiva de las prácticas letradas. El tipo de relaciones de poder materializadas a través de la lectura dependen, en gran medida, del tipo de racionalidad que esta declara de cara al mundo, trazando sus coordenadas y modalidades de funcionamiento en cada estructura del sistema-mundo. Interesa revestir las formas específicas en las que el poder se materializa e imbrica en los ejes de funcionamiento de las prácticas letradas cuyos

[...] puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder... Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces a grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo (Foucault, 2002, p.117).

Mi interés en las formas y modos de subjetivación emergentes a través del umbral 'lectura e inclusión' nos invita recuperar la pregunta foucaultiana por la pragmática de sí, que no es otra cosa que, el estatuto histórico que adquieren las modalidades de subjetivación que de esta se desprenden. Tanto la lectura como la inclusión trabajan en relaciones de saber/poder y de poder/sujeto generando un determinado efecto de verdad sobre sí, que es regulado a través de peculiares modos instituidos de conocimiento. Este punto analítico merece una nota a pie de página. La relevancia heurística que este punto confiere al análisis, nos enfrenta a la pregunta acerca de cómo ha sido instituido en diferentes contextos, marcos y proyectos intelectuales, éticos y políticos que apelan por la ampliación de oportunidades y de aseguramiento de derechos. Para ello, será necesario explorar

[...] el hilo conductor que me parece más útil para llevar a cabo esta indagación está constituido por lo que podríamos llamar "técnicas de sí", es decir, por los procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por uno mismo (Foucault, 2002, p.255).

REFERENCIAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad, los múltiples sentidos de "y". *Versants*, Vol.3, Núm. 65, 187-209.
- Braidotti, R. (2006). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Brioso, J. (2011). Vidas filosóficas: La historia de un concepto, de sus géneros filosóficos y de su importancia en el pensamiento español. *Revista de estudios orteguianos*, 23, 125-150.
- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. *Andamios*, Vol. 17, Núm. 40, 229-250. Recuperado el día 23 de marzo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>
- Castro Gómez, S. & Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina*. Recuperado el 16 de junio de 2020 de: <http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teoriassindisciplina.pdf>

- Corona, J. (2018). La ontología del presente. *Valenciana*, núm.11, vol.22, 315-322. Recuperado el 02 de mayo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf>
- Dalmaroni, M. (2004). *La palabra justa. Literatura, memoria y crítica en la Argentina 1960-2002*. Santiago: Melusina.
- Dalmaroni, M. (2006). El largo camino del 'silencio' al 'consenso'. La recepción de Saer en la Argentina (1964-1987). Recuperado el 25 de octubre de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000073&pid=S2145-8987201000010000500010&lng=en
- Dalamaroni, M. (2015). Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría: algunos episodios en la crítica literaria latinoamericana. Recuperado el 03 de septiembre de 2020 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9041/pr.9041.pdf
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1978). Kafka. Por una literatura menor; citado en: Vallejos, C. (2018). "Voces y retos. Utopías y distopías en la narrativa latinoamericana contemporánea"; en: Echagüe, H. (Comp.). *El texto como reflexividad. Crítica y teoría en la literatura*. (pp.173.186). Buenos Aires: UNL.
- Deleuze, Gilles. 2003. [1990]. *Pourparlers*. París: Minuit.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Pasados citados por Jean-Luc Godard*. Santander: Shangrila.
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*, Vol. XXII-No. 1.75-85.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Feldman, S. (1977). To Open the Question, *Yale French Studies: Literature and Psychoanalysis. The Question of Reading: Otherwise*, n. 55/56, p. 5-10.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica em processo*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1967). Topologías. Recuperado el 07 de septiembre de 2020 de: http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2003). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy and education*. London: Routledge.
- Gerbaduo, A. (2010). Reinscripciones del cuerpo y de la historia: la literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria argentina. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 10-33.
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Guattari, F. (1992). *Caosmosis*. Recuperado el 03 de julio de 2020 de: http://www.medicinayarte.com/img/guattari_caosmosis_medicina_y_arte.pdf
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, 2011. Recuperado el 07 de marzo de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Educación Global Research*, [s.l.], n. 1, p. 56-70. Recuperado el 25 de agosto de 2020 de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- Honneth, A., Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata-Paideia.
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. México: Paideía Latinoamericana.
- Kristeva, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- López, P. (2016). Mutaciones y contagios: La crítica cultural en Chile. *Intervenciones en estudios culturales*, vol. 2, núm. 3, 89-97.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. México: FCE.

- Navarro, A. (2001). *Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.
- Nussbaum, M. (2006). Rawls y el Feminismo. Recuperado el 25 de octubre de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135021>
- Ocampo, A. (2016). “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”, en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Revista Espacio I+D*. UNACH, 20 pp.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Perea, A. (2011). *La ontología crítica del presente de Michel Foucault como heterotopología de la subjetividad moderna*. Tesis (Doctoral) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Pecheux, M. (1969). *Automatique du Discurs*. Paris: Dunod.
- Pratt, M.L. (1992). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: FCE.
- Propp, V. (1968). *Morfología del cuento*. Recuperado el 16 de julio de 2020 de: https://monoskop.org/images/9/9d/Propp_Vladimir_Morfologia_del_cuento_2a_ed.pdf
- Rachjman, J. (2004). *Constructions*. New York: The MIT Press.
- Ramirez, J. D. (2011). Humanismo, arte y educación. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6, 12-28.
- Rancière, J. (2011). *A bordo de la política*. París: Gallimard.

- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente y lo contemporáneo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Richard, N. (2013). *Crítica y política*. Santiago: Palinodia.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Sarlo, B. (1995). "Público, modernidad y vanguardia desde la perspectiva de la historia literaria y el análisis cultural"; en: Shuster, F. (Comp.). *El oficio de investigador*. Rosario: Homo Sapiens.
- Scribner, S. (2004). "Desempacando la literacidad", en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.57-80). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2008). "Los nuevos estudios de literacidad", en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.81-108). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Torres, I. & Gárate, M. (2018). "Presentación a la edición en español"; en: Rouso, H. *La última catástrofe. La historia, el presente y lo contemporáneo*. (pp.9-12). Santiago: Editorial Universitaria.
- Valderrama, M. y De Mussy, L. G. (2010). *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: Ril editores/Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Vallejos, C. (2018). "Voces y retos. Utopías y distopías en la narrativa latinoamericana contemporánea"; en: Echagüe, H. (Comp.). *El texto como reflexividad. Crítica y teoría en la literatura*. (pp.173.186). Buenos Aires: UNL.
- Wasserstrom, R. (1997). «On Racism and Sexism», *Philosophy and Social Issues*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.



Capítulo I

Contextos lingüísticos interculturales y prácticas letradas

Aurora Martínez Ezquerro
Universidad de La Rioja, España

“la historia [...] del paso de una alfabetización restringida a otra generalizada, es la historia de una mutación antropológica”.

Viñao Frago, "Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica", 1984, 159.

Introducción

Es tema recurrente el escaso hábito de lectura que se aprecia en determinados sectores de la sociedad, especialmente entre los adolescentes que se hallan abducidos por las múltiples y “apetecibles” posibilidades lecto-escritoras que una “pantalla” junto con un lenguaje y código familiares les brinda la galaxia digital. Actualmente conviven soportes tecnológicos y analógicos en una conjunción que promueve cambios e hibridaciones fomentadores de nuevas formas de lectura y escritura. Autores como Walter Ong (1987), Jack Goody (1996), Robert Chartier (1993, 2001) o Alejandro Piscitelli (2009), entre otros, han estudiado las modificaciones intelectuales que las transformaciones de las tecnologías de la escritura implican en la organización de la sociedad y de la cognición humana. Los nuevos soportes crean nuevas tendencias y medios, mezcolanzas que inciden, claro está, en los hábitos lectores, pero no debemos quedarnos en esta única faceta del discurso cuando hablamos de prácticas letradas porque la realidad es más compleja y poliédrica.

Leemos en la prensa noticias que se hacen eco del empobrecimiento lector y que no constituyen sino una urgente llamada para que reaccione la sociedad. Veamos como ejemplo la información recogida en la sección “Cultura” del periódico ABC publicada el 24 de enero de 2017

(https://www.abc.es/cultura/libros/abci-busca-canon-literario-para-potenciar-pasion-lectura-201701240101_noticia.html), que decía así:

En busca de un canon literario para potenciar la pasión por la lectura

Personalidades del ámbito académico, educativo y literario debaten sobre cómo fomentar el hábito lector en los centros escolares y el entorno familiar

El Gobierno quiere aumentar el tiempo que se dedica a la lectura en los centros educativos. Así lo manifestó Fernando Benzo, secretario de Estado de Cultura [...] durante la presentación del informe «La lectura en España». En dicho estudio aparece un dato revelador, y triste: un 35% de los españoles nunca lee un libro. Se trata de un mal ejemplo para los niños, que deben adquirir en casa el hábito lector que, después, será reforzado en los colegios e institutos. En España, la educación está transferida a las comunidades autónomas, lo que dibuja un escenario complejo en materia lectora. Ante la ausencia de un canon escolar de lecturas obligatorias (el departamento de Lengua y Literatura de cada centro decide las obras que deben leer los alumnos), son muchos los profesores que defienden la conveniencia de introducir, cada vez más, libros de literatura infantil y juvenil (LIJ) en los currículos, en detrimento de los clásicos. Es la mejor vía para fomentar la curiosidad de los jóvenes, alejándose de la imposición, que conduce al rechazo. [...]

Los clásicos. El otro hueso duro de roer para los chicos, amén del mencionado carácter preceptivo de la lectura, son los clásicos. «En España es esencial tener contacto con ellos, pues, además de su calidad literaria, nos vinculan con nuestros antepasados, con unos mitos que están muy metidos en la literatura», aclara el director de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. [...] es muy útil que se lean en el aula fragmentos de las grandes obras de la tradición literaria universal y de la española en sus distintas lenguas, verlas en contexto y que se explique qué hay en esas obra».

Sean fragmentos, textos originales o adaptaciones, hay que vincular siempre lo que ofrecen esos títulos con la vida de los alumnos, con el fin de estimular su lectura y que esta se interiorice, para que les ayude a comprender el mundo, quiénes son, de dónde vienen.

He aquí el planteamiento tan completo que ofrece esta noticia puesto que recoge un conjunto de temas capitales en relación con la constatada falta de hábito lector: sistema educativo, diferencias curriculares en las comunidades autónomas, necesidad de coordinación escolar, ausencia de un canon escolar unificado de lecturas obligatorias, importancia de los clásicos frente al necesario protagonismo de la literatura infantil y juvenil, y planteamiento de metodologías activas vinculadas a la aproximación del lector (temática, afectiva, estadio madurativo...). Y a todo esto debemos añadir las nuevas (ya no tan nuevas) realidades lectoras que han germinado en el espacio cibernético. La problemática está servida.

Si tratamos de precisar con cifras cuáles son las “costumbres lectoras”, una consulta al *Informe de resultados de los Hábitos de lectura y compra de libros en España*, correspondiente al año 2018 (publicado en enero de 2019), de la Federación de Editores de España y de la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura (Ministerio de Cultura y Deporte) nos aporta interesantes y necesarias cifras, algunas de las cuales mostramos a continuación:

- La lectura en la infancia es generalizada. En 3 de cada 4 hogares con menores de 6 años se lee a los niños. El 85,2% de los niños de 6 a 9 años son lectores. Un 70,8 % en el caso de los lectores entre 10 y 14 años.
- La práctica de la lectura comienza a decaer a partir de los 14 años. Aunque los jóvenes entre 14 y 24 años se mantienen como el grupo de población adulta más lectora. El porcentaje se reduce al 44,7 % en el tramo de 15 a 18 años.
- Entre las razones principales para no leer se aduce la falta de tiempo. Sin embargo, un 51,1% de los jóvenes de 14 a 24 años señala que no lee porque no le gusta, no le interesa lo más mínimo y porque “Hay muchas actividades de ocio más entretenidas que leer”.
- Solo el 22,5% de los adolescentes españoles de 14 a 16 años afirma haber recibido formación sobre el desarrollo del pensamiento crítico para valorar la información en internet.

En relación con este último punto, nos permitimos añadir, asimismo, la importancia que tiene el hecho de que el formador que utiliza internet sea precavido (y enseñe a serlo a sus discentes) ante la abundante información suministrada, y para ello debe aplicar y mostrar los criterios precisos que permitan discernir las fuentes web que ofrecen calidad y fiabilidad frente a las que carecen de estos requisitos indispensables (Martínez Ezquerro, 2017a). A la luz de los conocimientos y prácticas facilitadas por el profesor (o mediador), el alumno debe mostrar su “competencia digital” en este aspecto, y saber analizar y evaluar las páginas web con criterios de calidad como son, entre otros, autoría, bibliografía, contenido, actualización, accesibilidad, corrección idiomática, organización y diseño, hipertextualidad, interactividad y política de uso, según se indica (2017a, p.8):

[...] La necesidad de instruir al discente en el uso competente de las tecnologías de la información y la comunicación parte de la reflexión y aplicación de los criterios de calidad que deben inculcarse. Mediante la reflexión y selección razonada de las condiciones que validan las páginas web utilizadas, los alumnos desarrollan competencias que pueden aplicar en

cualquier circunstancia de la vida. El aprendizaje por descubrimiento les permite alcanzar esos objetivos. En este trabajo hemos podido comprobar, asimismo, que el estudiante, de forma reflexiva y consensuada, aprende a establecer los criterios mencionados y ejemplificados, ayudado por el profesor, quien guía el proceso. El aprendizaje significativo es relacional y así se aprecia en estos saberes construidos sobre los anteriores. El alumno desarrolla habilidades y destrezas relacionadas con sus intereses y necesidades; es más, la flexibilidad del currículo y la interrelación de competencias permite, asimismo, desarrollar el trabajo colaborativo y tomar conciencia de la importancia que implica abordar contenidos procedimentales desde una perspectiva curricular integradora.

Si queremos que tenga éxito en el aula la educación digital debemos partir de unas premisas fundamentales que se han mostrado en este artículo, y que se resumen en las siguientes: el valor educativo de las TIC depende de cómo sean utilizadas, el profesor debe conocer estas destrezas, tiene que seleccionar actividades que permitan desarrollar los contenidos que está abordando en el aula –partimos de la base de que son complementarios a otros recursos también importantísimos–, el trabajo colaborativo resulta muy útil en estas prácticas y, por último, siempre se debe planificar detalladamente el objetivo educativo junto con el método de evaluación que se utilizará a partir del trabajo planteado.

En relación con las mencionadas costumbres de lectura, la siguiente figura, que corresponde al *Informe de resultados de los Hábitos de lectura y compra de libros en España*, nos muestra de forma resumida el hábito lector que se aprecia en menores (niños frente a adolescentes):

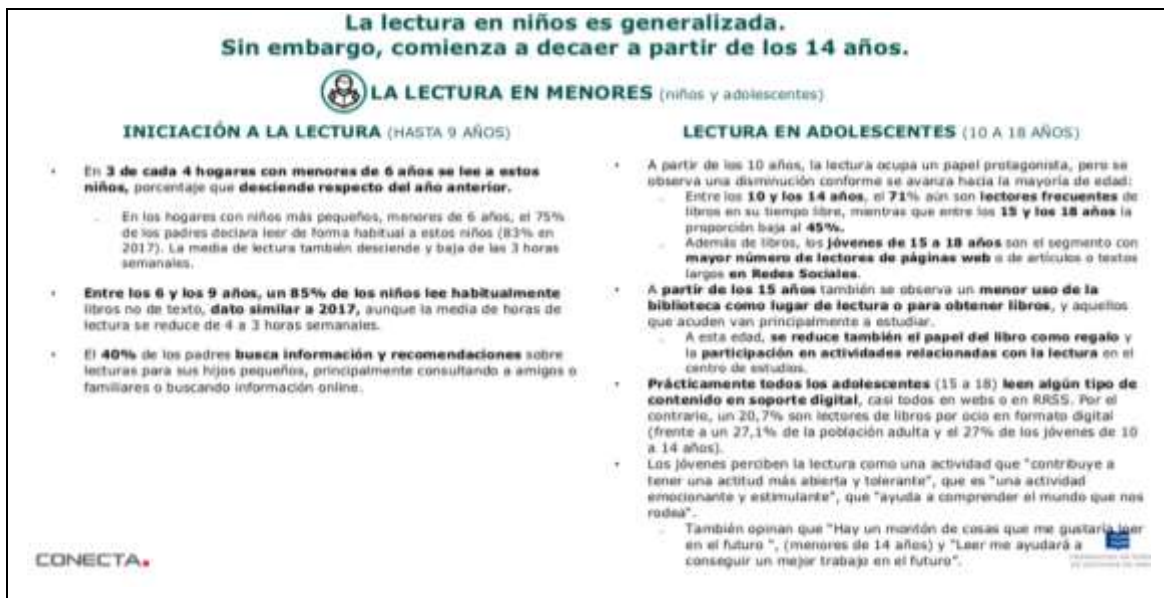


Fig. 1. Informe de resultados de los Hábitos de lectura y compra de libros en España (2018), pág. 114

Según comprobamos, además de libros, los jóvenes de 15 a 18 años también conforman el segmento con mayor número de lectores de páginas web, de artículos

o de textos largos en redes sociales. Lectura -y en consecuencia, escritura- en soporte digital constituye un fenómeno que está ganando terreno al libro impreso en esta franja de edad (y en posteriores).

En cuanto al tipo de soporte empleado, podemos comprobar en la figura que se incluye más abajo (Fig. 2) que el 82,2% de los jóvenes entre 15 y 18 años (aquellos que quizá perdieron ya el fervor por la lectura) lee (y escribe) en webs, blogs y foros, el 73,0% en redes sociales y el 41,6% en periódicos digitales. Los medios digitales se utilizan con asiduidad puesto que forman parte de su medio de comunicación por excelencia, léase el teléfono móvil, mediante el cual puede realizar estas actividades; es más, lo practican en cualquier lugar y con compañía, incluso como un juego de distancia en la cercanía (valga el oxímoron). A esto hay que añadir la importancia que tiene para los jóvenes conocer personalmente o por referencias de amigos a personas que escriben en estos medios y que se convierten en “preferidos” en las redes sociales de forma rápida o “viral”. Es obvio que la situación ha cambiado considerablemente en relación con el contexto generado en una lectura, por lo general, de un libro impreso. También resulta llamativo que los niños entre 10 y 14 años utilicen, asimismo, redes sociales (23,7%), y webs, blogs y foros (41,1%). La lectura que se extrae es clara: los recursos digitales están acaparando modos y costumbres del siglo XXI, y en determinadas franjas de edad se emplean con absoluta habitualidad, es decir, no es una imposición es un medio en el que han crecido pues al fin y al cabo muchos de ellos son nativos digitales (la llamada “Generación Z”, nacidos entre 1994-2010).

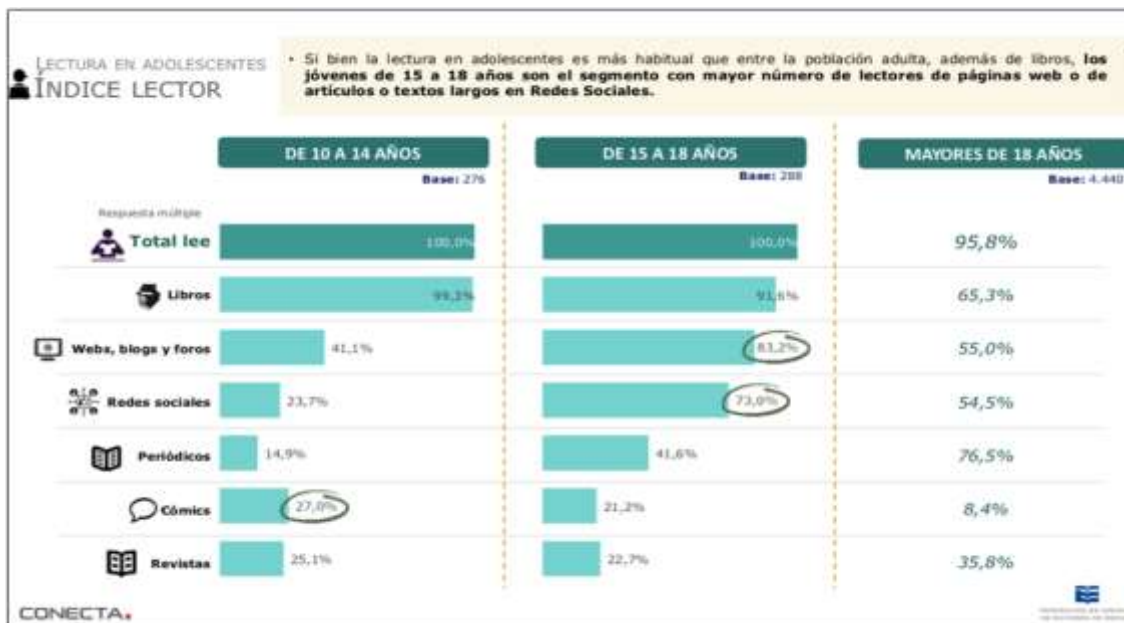


Fig. 2. Informe de resultados de los Hábitos de lectura y compra de libros en España (2018), pág. 94

De la misma forma, la producción y recepción literarias cambian sustancialmente, y un claro ejemplo muy bien documentado lo constituyen las nuevas prácticas

poéticas en las redes sociales (Sánchez, 2018). Esta investigadora estudia la incorporación de la generación “millennial” al ámbito de la literatura, en general, y del género poético, en particular.

Teniendo en cuenta esta situación, en el presente capítulo ofrecemos un estudio del panorama que conllevan los soportes emergentes, las modas que la mercadotecnia impone en las prácticas y consumo lector, las metamorfosis que está sufriendo la lectura con las hibridaciones creadas y las nuevas formas de lectura y hábitos lectores; sin olvidar que en estos nuevos espacios se producen importantes retos para los formadores que abogan por una necesaria educación crítica.

Contextos lingüísticos, prácticas letradas y espacios digitales

Lengua, lectura y contextos

Estamos de acuerdo con Ocampo & López-Andrada (2019, p.81) en la necesaria tarea crítica que ofrece la lectura desde puntos de vista socio-políticos y que radica en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas cuyo objetivo es preguntarse por los modos de pensar, experimentar y practicar la educación lectora mediante la concreción de tácticas y estrategias educativas que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades en los problemas que conlleva la alfabetización, la escolarización y la construcción de la ciudadanía.

Esta interesante reflexión nos lleva a cuestionarnos, por ejemplo, qué implica un canon lector (algunos de los autores que han tratado el tema son Ballester, 2015; Cerrillo, 2016; Colomer, 1998; o Mendoza, 2001 y 2004, entre otros) como diseño de política lectora en donde se aprecian las estructuras de culturización y socialización en el derecho a la lectura. Cuestión en la que no vamos a profundizar pero sí consideramos interesante apuntar. La lectura es y debe ser práctica social y es necesario fomentar una conciencia crítica que dé luz para poder discriminar adecuadamente, y así en palabras de Ocampo & López-Andrada (2019, p.83):

[...] La pluralidad de universos conceptuales, simbólicos, políticos y epistemológicos que confluyen en el estudio de la lectura como praxis social demanda la ampliación de la hermenéutica, coincidiendo de esta forma, con lo expuesto por Forner-Betancourt (1994), respecto de la necesidad de albergar una comprensión adecuada de la multiplicidad de sujetos y factores que inciden en sus procesos de alfabetización y lectura. La ampliación de las tareas hermenéuticas nos invita al cuestionamiento de los diversos modos y de las prácticas culturales que sustentan la actividad pedagógica en el marco de los procesos de escolarización y de alfabetización a lo largo de la vida. La hermenéutica pluritópica constituye uno de los fundamentos más decisivos en la comprensión didáctica en el marco de la educación de la multiplicidad de diferencias.

El complejo proceso del estudio de la lectura debe tener en cuenta que esta llega a numerosos sujetos y que hay muchos elementos que condicionan los procesos de alfabetización. Se hace preciso, pues, analizar cuáles son las prácticas culturales engastadas en la enseñanza de este proceso de alfabetización; asimismo, es necesario visibilizar y erradicar los excesos de la cultura letrada dominante y sus modos de legitimación universal, siguiendo a los mencionados investigadores.

Nos hallamos en espacios de lectura en los que, según se ha avanzado, la “contaminación” o, dicho en términos positivos, “hibridación” de las cultura letrada y digital es el telón de fondo en el que estamos actuando. Hubo ciertas afirmaciones, podríamos denominar “apocalípticas”, a principios del presente milenio que pronosticaban la desaparición del libro impreso, algo que no ha ocurrido afortunadamente, y de forma paralela y en consonancia se auguraba un cambio radical en el uso de la lengua, tomamos las palabras de Martínez Ezquerro (2019):

[...] El “vaticinio McLuhan” sobre la pérdida de la existencia del libro impreso podría llevarnos a establecer su similitud con la posible “desaparición del uso correcto de la lengua”, pero la pregunta que nos debemos formular es otra: ¿hasta qué punto la Galaxia Internet y la evolución cultural de la Posmodernidad están gestando un verdadero “peligro en el uso adecuado de la lengua”? Teniendo en cuenta las cuatro mencionadas galaxias (Villanueva, 2012: 351), esto es, *oralidad*, *escritura*, *impresión* y *medios digitales*, estamos de acuerdo en que ha habido una recuperación de la escritura porque la secuencia de dichos universos estelares no representa compartimentos estancos ni tránsitos irreversibles, resurge en ellas la flexibilidad, la apertura hipertextual y la enriquecedora hibridación (Martínez, 2017b). De la misma forma, el uso de la lengua se amolda a las realidades vividas de sus usuarios, está viva porque quienes la utilizan lo están.

En esta retroalimentación lingüístico-literaria, algunas voces han señalado que la lengua española ofrece peligro de fragmentación pero es obvio que tiende más hacia la unidad que hacia la diversidad, aspecto que se constata en la gramática (si bien la fonética y el léxico son ricos en variedades). En el caso de la comunicación en los entornos digitales, el cambio de registro y el nivel de lengua que utilizan los emisores son aspectos impuestos por el contexto. Y he aquí la clave, quienes poseen un conocimiento pobre de la lengua lo demostrarán tanto en canales orales como impresos (o escritos) y en cualquier situación. Estas variables siempre han existido en la comunicación humana y, según se comprueba, no han supuesto un peligro para el idioma, máxime respaldado por la normativa académica.

Prácticas emergentes

La literatura, en términos generales, se está hibridando con el mundo de la industria cultural y el espectáculo (Schneider, 2016), y así en este siglo XXI, caracterizado por la modernidad líquida (Bauman, 2007), las nuevas prácticas culturales y lectoras, de forma consecuente, van dejando obsoletas las académicas o formativas en las que la lectura era considerada un añadido para la instrucción ciudadana.

Nos hallamos en la denominada “era *blockbuster*” (King, 2000; Sutton y Wogan, 2009) en la que imperan las *spectacular narratives* o películas taquilleras, que se expanden a su vez en productos transmediáticos o paraliterarios, como el cómic, las novelizaciones y todo tipo de bienes del mercado, hasta el punto de impregnar modas, vestuarios, juguetes, vídeos, etc. Los *blockbusters* buscan mercancías que persuadan y desarmen cualquier resistencia o disonancia, revelan historias predecibles y ampliables a través de “ventanas transmedia” o universos expandidos. Todo ello siguiendo las técnicas que está imponiendo el *neuromarketing* (Morin, 2011) o adaptación del producto a la actividad cerebral del lector, esto es, se conforma un producto fascinante, apetecible y apropiado también para la emergencia de un nuevo tipo de lectores que requieren un perfil inmersivo y ubicuo (Santaella, 2003), es lo mismo que ocurre con las series de las plataformas televisivas tan demandadas actualmente por una amplia franja de edad de sus consumidores.

El valor emergente junto con el triunfo de estas prácticas “invasivas y generalizadas” se explica no por la autenticidad o genialidad de sus esquemas o ejecuciones narrativas, sino porque están asociadas a variables como la emoción, la empatía o las creencias, entre otras. Estas posverdades se sitúan, por tanto, en formas envolventes de discursos, que son cercanos a la propaganda o publicidad más eficiente, según las técnicas (Morin, 2011) del *neuromarketing*. El trasfondo de estos fenómenos es evidente: la globalización de la cultura norteamericana de masas unida a la transnacionalización de la economía.

En esta amplia diversidad cultural, hallamos una colectividad mestiza ante la que el mercado -según se ha indicado- ha organizado cadenas de producción destinadas a una segmentación de audiencias porque considera a las personas y a las comunidades básicamente como consumidoras globales a las que es preciso persuadir. Y este gran público está constituido principalmente por jóvenes (y no tan jóvenes), personas que consumen una pequeña porción de cultura y que conforma una audiencia con hábitos compartidos, como es el caso de los fans. Teniendo esto en cuenta, la educación estética y literaria se acerca cada vez más a la educación del consumidor, y según la hermenéutica analógica (Beuchot, 2000) somos presos de

una serie de estereotipos que permiten acceder, por ejemplo, a la *sutilidad* del universo simbólico.

Metamorfosis de las prácticas letradas

La situación descrita se ha desarrollado de forma acorde a los cambios sociales. La sociología de los textos explica la metamorfosis de la lectura que ha inspirado diversas revoluciones culturales (Chartier, 2000) en el mundo occidental; primero el cambio de la cultura oral a la escrita, y después las fases de adaptación y cambio que están creándose en la cultura escrita: el paso del rollo al códex, la invención de la imprenta o la revolución digital, etc.

En la cultura impresa, el orden del discurso (Chartier, 2000) venía establecido por el autor (división en capítulos, páginas, etc.) y también se acomodaba al tipo de soporte (libro, revista, carta...). En el mundo digital, el soporte se unifica (la “pantalla” del ordenador, tableta, móvil...) y el texto se presenta como un “continuo”, un flujo de información al que ya no le sirve la disposición de la página tradicional. La textualidad electrónica pone en cuestión, por tanto, el mismo concepto y límites de “libro”, dado que la posibilidad organizativa no lineal puede llevar un mensaje hacia referentes casi infinitos (hipertextualidad, que implica un entrelazado o superposición de relaciones temáticas).

Realizando un mirada diacrónica retrospectiva, frente a la lectura de las etapas anteriores, socializada, apologética y con fines edificantes, en el Renacimiento y en el Barroco se asistió a la posibilidad de una lectura más individualizada y que pudiera centrarse más en el disfrute de la palabra; así la lectura y la escritura ampliaron su marco de acción y fueron penetrando o impregnando todas las capas sociales. De forma que se convirtió -igual que el patrimonio oral de cuentecillos y refranes de que habla Chevalier (1975)- en algo común a casi todas las personas y estados; de ahí ese afán que percibimos en Cervantes o en Lope de Vega por ofrecer un amplio abanico de distintos personajes (nobles o plebeyos, entendidos o necios) que siguen, relatan, explican, etc. los temas relacionados con las historias que se comentan, y que son tratadas como personas leídas o discretas.

Continuando con los estudios de Chartier (2000), en su visión tradicional, el autor se concibe como el “dueño de un territorio”; el propietario, por ejemplo, del concepto de autoría que vemos en la voluntad y conciencia de la misma en la obra de Don Juan Manuel. Esto probablemente tiene relación con la conciencia nobiliaria o eclesiástica de los autores en el Antiguo Régimen; la cuestión es que de esta concepción rígida del autor como dueño de un territorio se pasa a una analogía mucho más moderna basada en el símbolo etimológico del texto como tejido o trenzado que el lector debe saber leer o “destejer”, como si fuera un “tejedor” que

sabe desarmar la obra hecha. Aquí el autor es, en todo caso, el primer lector, el lector privilegiado que puede enunciar su intención (Eco, 1987) pero que se contrapesa ya con la propia *intentio lectoris* y las sucesivas "capas de significado" que la recepción del texto va arrojando sobre la obra.

Con la revolución que aporta la cibercultura (Jenkins, 2008), la convergencia de medios y la participación impone un lector móvil, multialfabetizado, que practica una lectura expandida (Santaella, 2003), de ahí la apelación al lector multitarea. En la concepción clásica, la lectura era una especie de tesoro que llevaba a la virtud, si bien en los tiempos modernos se subrayan otras representaciones de la lectura como "digestión" o metabolismo, es decir, como un proceso de *apropiación* semejante al que ocurre en la inculturación.

Y así, tal como preconiza la teoría de la recepción, el texto ya no es un ámbito privado sino un espacio de encuentro, un espacio hermenéutico que requiere de la cooperación interpretativa (Eco, 1993). De hecho, la coexistencia de soportes, el libro como objeto material y el texto como flujo hipertextual (Martos Núñez, 2010) generan una superposición en la que lo digital tiende a reemplazar o a concebirse como equivalente a los otros formatos, merced a la "anulación de géneros" que instaura este nuevo orden del discurso (Chartier, 2000).

En esta modernidad líquida mencionada en la que las fronteras quedan diluidas y las prácticas hibridadas, Chartier (2000) reseñó la disolución de los géneros textuales clásicos propios del formato "códice" para llegar a un nuevo umbral, el texto digital, que se puede entender como la "no forma". La literatura no desaparece, se engasta en el nuevo sistema manifestado en sus nuevas estrategias de difusión y/o comercialización, y así ofrece material que se vende en diferentes formatos o variados medios (juegos de vídeo, series televisivas, etc.). Las producciones multimediáticas que crea hacen que sea una literatura transformada que forma una espiral creada por el triángulo: el producto derivado, la producción literaria y la difusión mediática (Topuzian, 2013: 304), al que ya estamos acostumbrados.

Consumidores "letrados"

La conducta de los jóvenes frente a los nuevos medios nos lleva a pensar en conceptos como *fragmentación*, *aleatoriedad*, *inmediatez*, *desjerarquización*, *velocidad* o *hedonismo* (Efrón, 2010). Podemos considerar que asistimos a un fin de ciclo o a un ambiente milenarista en el que tienen sentido todas las ficciones apocalípticas aludidas, la literatura del cambio y la necesidad de una acción liberadora y/o reparadora. Los nativos digitales alimentan las nuevas tendencias que forman parte de su imaginario cultural. Debemos ser precavidos ante las habilidades que fomenta esta corriente omnipresente de los dispositivos digitales, de la lectura

conectada, etc., puesto que las competencias digitales (no siempre desarrolladas por el hecho de ser usuario) no garantizan la adquisición del resto de capacidades.

No se potencia la lectura crítica, aspecto capital para la adecuada formación no solo como consumidores de productos o como usuarios *informados*, sino como ciudadanos responsables y con criterio propio. Las redes sociales son muy rápidas en la transmisión de información y muy influyentes, y en este sentido se han desarrollado fenómenos ante los que hay que estar prevenido o, por lo menos, informado, así en palabras de Martínez y Martos (2019, p.24):

[...] Los *influencers* y los *youtubers* -por citar un fenómeno- que comentan libros son ejemplos de esta tendencia de consumo “enlatado”; el lector y/o receptor tiene tanto donde elegir que “delega”, en cierta manera, en estas personas la preselección. El riesgo es evidente: apenas se aprecia contacto directo con estas fuentes, por ejemplo, los clásicos. Internet se ha convertido en esa inteligencia colectiva, en esa mente extensa o *exocerebro* (Bartra, 2007) que ofrece todas las informaciones necesarias sin plantearse su fiabilidad. Como en el *Quijote*, en el episodio del expurgo de la biblioteca del hidalgo, se hace necesario “descartar” o desechar ciertos subproductos, esto es, obras estereotipadas, “tóxicas”, en suma, de ínfima calidad. Es preciso, por tanto, entrenar al joven para reconocer esos estereotipos.

El proceso de asimilación es rápido por parte de los nativos digitales pero las competencias adecuadas, la capacidad crítica, las “reservas” o prevenciones hacia el uso indiscriminado de estos medios exigen el trabajo de un mediador. No olvidemos que regresamos al andamiaje más esencial, llamado *monomito* (Campbell, 1959, p.25) o estructura mitológica universal, y que subyace no solo en el cuento o mito clásico sino en todas estas ficciones de la posmodernidad. Enseñar por parte de los mediadores esta base de la arquitectura del mito es la base para que los jóvenes encuentren en otros referentes importantes (algunos ejemplos son *Juego de Tronos*, primera emisión en 2011; *El Señor de los Anillos*, 2001; o *El mago de Oz*, 1939) estos mismos patrones y arquetipos narrativos. La importancia de la formación es indiscutible y permite discernir, valorar y redimensionar estas nuevas realidades emergentes. En este contexto nos cuestionamos, al igual que Martínez & Martos (2019, p.26), si la lectura es un “pegamento social”:

[...] De un lado, se habla del *autotelismo* del discurso literario (Topuzian, 2013), que subraya su autonomía, pero también ofrece cierta “in-utilidad” en la medida en que se hace a la literatura auto-referencial, es decir, *in-útil* desde el punto de vista de su aplicación a la realidad. Sin embargo, las diversas corrientes postestructuralistas y la misma teoría de la recepción han corregido esta poética de la “torre de marfil” al destacar que hasta la propia hermenéutica literaria requiere de una comunidad interpretativa, esto es, de un conjunto de co-lecturas en interacción, entre sí, pero también en relación con su entorno cultural más amplio. Esto hace que algunos autores amplíen el problema a su *dimensión intermedial*, esto es, a la pintura,

el cine, el teatro, etc., como campos de elaboración artística propios del siglo XXI en donde lo literario se hibrida con otras artes y tecnologías.

La “nueva literatura” permite que se aborden interesantes y variados temas; algunos de ellos se hallan vinculados a los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y se centran en la ecología en el ámbito de la LIJ (Quiles Cabrera & Sánchez García, 2017; Campos F.-Fígares & García Rivera, 2017) o en la preservación del medio ambiente (Martos, Campos & Martínez, 2017, p.179):

[...] Así pues, lo importante para un educador es disponer de buenas narrativas, porque nuestras decisiones se construyen en base a ellas, y por eso, en temas como el medio ambiente pero también en otros temas sensibles, como el género o la desigualdad social, la mejor manera de promover la equidad o la justicia es articular relatos inclusivos y de *empoderamiento*, y, en este caso concreto, de *visibilizar la cultura del agua*. Y para eso es para lo que usamos los *Imaginario del Agua* y la (re)lectura ecocrítica de los mitos y la literatura a través de sus relatos, canciones, dramatizaciones, etc.

Aparte de contenidos varios, no debemos olvidar que esta posmodernidad ha fomentado igualmente la narración serial; por ejemplo, las sagas de interminables volúmenes o capítulos, y del mismo modo, el *Quijote* se nos plantea como una obra abierta, un viaje lleno de episodios, hilos y ramificaciones. También es la cultura de la ironía y del juego. No solo nos cuenta una historia, sino que nos sitúa ante el umbral de la manifestación de algo: nos interpela, nos muestra y se escenifica continuamente (a través de las sucesivas bromas o simulaciones).

Otro mecanismo de reproducción de estas nuevas formas de literacidad ha sido la *remediación* (Bolter & Grusin, 2011), mediante la cual los cuentos infantiles -en versión Disney- o los mitos han ido migrando de medio en medio hasta acabar en internet, como el gran contenedor de todos los medios anteriores orales, impresos y analógicos. En palabras de Lotman (1982, p.104), "Toda obra innovadora está construida con elementos tradicionales. Si el texto no mantiene el recuerdo de la estructura tradicional, deja de percibirse su carácter innovador". La evolución literaria es una lucha entre automatización y desautomatización, entre las reglas que hay que cumplir y la posibilidad de infringirlas. En este sentido, no debe olvidarse que si la cultura es *memoria de la comunidad* (Lotman, 1982), la *desmemoria* de una acumulación de flashes y el encadenamiento de escenas con efectos impactantes no puede sustituir la herencia oral, impresa y audiovisual que constituyen todas las formas de la cultura escrita, a menos que esta posmodernidad del capitalismo tardío busque precisamente eso, la desaparición de las identidades regionales.

Los *Big-Data* o la difusión masiva de estas historias en diversos formatos y canales trata de modelar los gustos de las nuevas generaciones a escala mundial, y transmiten estereotipos y clichés narrativos que fabrican un “lecto-espectador”

(Mora, 2012) ávido de historias predecibles. Es como narrar cuentos con bloques: los adultos, como los niños, focalizan su atención en ciertos segmentos de las historias y, al calor de las nuevas tecnologías, son capaces de interacciones y jugar con ellas, del mismo modo que en un *cosplay* el fan se viste y asume los atributos de su personaje favorito.

La lectura diferida que supone el "reencuentro" con estas historias a través de la mercadotecnia, las continuaciones y series, o las conductas de "prosumidor" fomentadas, como las web de fans, las redes sociales, los *fan fiction* (Martos García, 2009), que son, en suma, el contenido adictivo que pretenden estas ficciones, donde no importa la "verdad" poética o referencial o el carácter genuino de sus versiones "tuneadas" respecto a sus referentes (ya sean cuentos de hadas, mitos, clásicos, etc.), sino su éxito como consumo, y esta es la esencia de la posverdad, el grado de impacto, que lo legitima todo.

Retos para la formación de una cultura letrada

La lectura como actividad social es imprescindible a todas luces; en estos contextos las prácticas realizadas, aparte de constituir eficientes modelos, son también prácticas de referencias que, tomadas de otros contextos, pueden ser extrapoladas por el educador o formador. Así, los *eventos letrados* (Martos García, 2013) diseñados por estos emprendedores tienen su punto de partida en la observación del entorno (se trata de la alfabetización situada), es clave que se inspiren en todo tipo de referencias atendiendo a la máxima. El punto de partida es, por tanto, el conocimiento profundo de los espacios de proximidad, es decir, se hace preciso aplicar un enfoque situacional completo del área o del lugar compartido en el que se va a intervenir, puede ser un colegio, un barrio, una localidad o una zona más amplia (constituye un proceso que parte de lo general para centrarse en lo particular). La globalidad se asegura cuando ese conocimiento es cotejado con las buenas prácticas procedentes de cualquier parte o cultura, en un mundo que es ya un "aula sin muros" (McLuhan & Carpenter, 1974).

En esta línea y, a nivel nacional, son importantes como difundidores de hábitos lectores los planes de fomento de la lectura de los diferentes gobiernos. Si nos centramos en España, el "Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020" con el lema "Leer te da vidas extra", tiene como principal objetivo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, p.3):

[...] el incremento de la demanda lectora mediante la promoción, extensión y consolidación del hábito de la lectura. El libro, vehículo de la lectura, constituye una herramienta imprescindible para transmitir el conjunto de saberes humanos, para dotar a los ciudadanos de recursos necesarios para

su desarrollo personal, ensanchar su realidad e incrementar su capacidad de reflexión, comprensión y crítica, en suma, para ser más libres. Si la lectura se considera un derecho, como efectivamente lo es, los poderes públicos deben garantizar el acceso a este derecho en condiciones de igualdad.

Sus líneas estratégicas son la promoción de los hábitos lectores, el impulso de la lectura en el ámbito educativo, el refuerzo del papel de las bibliotecas en el acceso a la lectura, el fortalecimiento del sector del libro, el fomento del respeto a la propiedad intelectual y la mejora de las herramientas de análisis disponibles. Estas líneas se recogen en seis medidas:

1. Una hora diaria para el fomento de la lectura (2017, p.57):

Uno de los objetivos del Plan es otorgar un papel central a la lectura tanto en el ámbito del ocio como en el formativo. Por lo que se refiere a este segundo, hay que recordar que el art. 19.3 de la LOE señala que a fin de fomentar el hábito de la lectura en la educación primaria se dedicará un tiempo diario a la misma, y que el art. 26.2 hace lo propio en el ámbito de la educación secundaria. Es intención del Ministerio trabajar conjuntamente con las comunidades autónomas para desarrollar estas previsiones normativas y consolidar el papel de la lectura como elemento central en el currículo escolar.

2. Impulso al Sello de Calidad para Librerías.
3. Compromiso de RTVE.
4. Creación de un grupo de trabajo sobre jornadas nacionales del sector del libro.
5. Impulso del Catálogo Colectivo de Bibliotecas Públicas.
6. Lanzamiento de una Guía Básica para el diseño de un modelo de *Plan Local de Lectura*.

Este modelo de *Plan Local de Lectura* que se va a publicar, elaborado en el marco del Consejo de Cooperación Bibliotecaria, pretende ser una guía para todas aquellas poblaciones que quieran diseñar un programa de fomento de la lectura inclusivo y se ha basado en casos de éxito en los que el trabajo de fomento de la lectura ha implicado a toda la comunidad. Como vemos, cumple el principio de la exploración o conocimiento general para focalizar en lo particular.

También cabe destacar las iniciativas, entre otras instituciones, de la FGSR o *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* (<https://fundaciongsr.org/>), que “se dedicó desde sus orígenes a la actividad educativa y cultural y centra la mayor parte de sus programas en la difusión y extensión de la cultura del libro y de la lectura. La FGSR no se limita a proponer modelos de actuación sino que se esfuerza en experimentarlos a través de centros y programas de actuación”.

Asimismo, el CEPLI o *Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (<http://blog.uclm.es/cepli/>) tiene “como objetivo básico la realización de estudios e investigaciones en dichos campos, así como la formación de especialistas

que trabajen en la promoción, la animación y la mediación lectoras. [...] En España el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR), con sede en Salamanca, realiza desde hace más de veinte años una importantísima labor; con ella, el CEPLI tiene firmado un convenio de colaboración, así como con la Fundación Santa María, con el Seminario Permanente de Lectura de la Universidad de Extremadura, con la Red de Universidades Lectoras (RIUL), con la Universidad Iberoamericana de México y con el Seminario de Lectura y Patrimonio de la Universidad de Passo Fundo (Brasil), entre otras instituciones”.

Destacamos, asimismo, la importantísima difusión internacional que mediante eventos de calidad científica está realizando la *Red Internacional de Universidades Lectoras* (<http://universidadeslectoras.org/que-es-la-red-riul/#panel1-2>), que fomenta y valora la lecto-escritura desde una necesaria (y desatendida) perspectiva transversal. Según indica en su página web:

[...] La Red, que cuenta con 46 universidades adheridas, diseña un conjunto de actividades comunes, que aspiran a poner en práctica propuestas y entornos favorables a la lectura y la escritura en la comunidad universitaria en su conjunto, abarcando desde la escritura académica a las actividades de extensión de la lectura, charlas, exposiciones, publicaciones y un amplio etcétera. Se busca, pues, fomentar una práctica politextual y policontextual, esto es, integrando diversos lenguajes y contextos, como el aula, la biblioteca u otros espacios y recursos que la Universidad puede dinamizar como lugares para el aprendizaje, el diálogo y la creación. Es lo que se conoce como alfabetización múltiple, que no tiene más remedio que integrar las nuevas vías de acceso a la información (Internet, por ejemplo) o los nuevos lenguajes.

Desde una perspectiva ecléctica e integradora, la Red pretende esquivar las dicotomías tradicionales entre Ciencias y Letras o Tecnología y Humanismo, que tanto daño han hecho. Todas las prácticas pueden ser puestas en valor, en el contexto y con el objetivo adecuado: desde un libro de poemas a un blog, desde la lectura en voz alta a la escritura multimedia. Todo ello integrando todos los recursos humanos, materiales e institucionales de las Universidades, su profesorado, alumnado, Bibliotecas universitarias, etc. Igualmente, la Red no sólo hace actividades formativas o de difusión sino también pretende articularse como una unidad de I + D, emprendiendo acciones de investigación de ámbito interuniversitaria y sobre las temáticas ya mencionadas.

Estos organismos e instituciones fomentan la lectura y la educación literaria en el hibridado contexto del siglo XXI. Las prácticas emergentes en lectura y escritura (Martos Núñez, 2006) van unidas, según se ha indicado, al uso de las TIC, de los entornos virtuales (bibliotecas, webs...) y de las redes sociales; estos medios propician el trabajo colaborativo, la creación de comunidades de aprendizaje, las estrategias de creación colectiva o el intercambio directo de experiencias, entre

otras actividades, que permiten desarrollar acciones comunes en este entorno concreto y que los planes de lectura tienen en consideración.

Las prácticas emergentes también precisan de una escritura cooperativa, esto es, hay que incidir en la importancia que tiene una aplicación metodológica adecuada basada en la interrelación y retroalimentación lectora, valga el siguiente modelo que ofrece Martínez Ezquerro (2016b):

[...] [El] Método de cooperación interpretativa tiene como finalidad que el lector desarrolle de forma compartida el conocimiento de la lectura abordada mediante la intervención en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta. Esta técnica desarrolla la competencia interpretativa, esto es, la capacidad de comprender y reconstruir el sentido de una obra entendida como un tejido complejo de significación; asimismo, desarrolla los contenidos que corresponden a elementos vertebradores del currículum [...], como son las destrezas comunicativas orales y escritas, el conocimiento de la lengua y, de forma especial, la competencia en educación literaria (p.1).

En particular, la poesía cinética, la ficción interactiva, la narrativa hipertextual, las historias generadas por programas informáticos, la escritura *amateur*, los *fan fiction*, las performances literarias, las novelas en forma de correos electrónicos, los mensajes SMS, etc., son claros ejemplos de prácticas emergentes de lectura y escritura electrónicas (Kerkhove, 1999), que se corresponden con un mundo radicalmente distinto a la cultura heredada del siglo XX.

Esto se corrobora con los datos que arroja el Informe de resultados de los Hábitos de lectura y compra de libros en España (2018) en relación con la lectura que practican los adolescentes en soporte digital: de 10 a 14 años lo utiliza un 60,7%, de 15 a 18 años la cifra asciende al 98,9%, si bien decrece en un 77,2% en los mayores de 18 años.

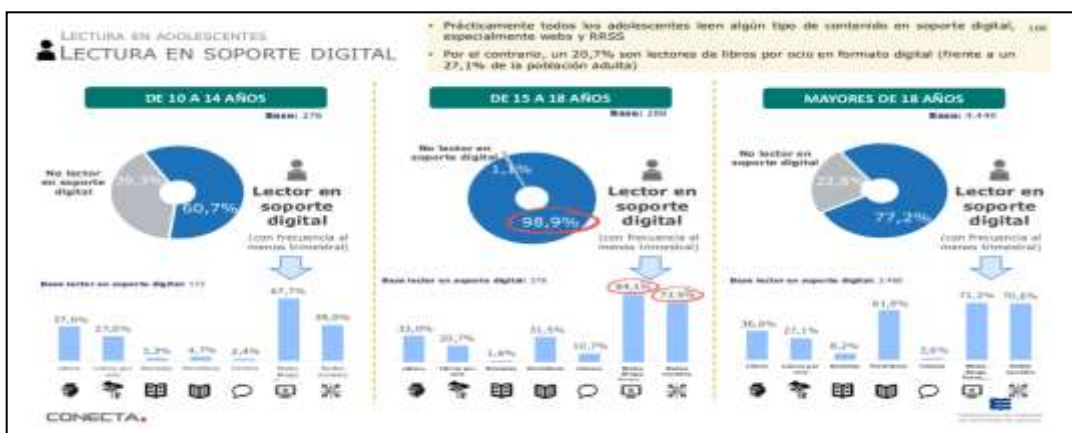


Fig. 3. Informe de resultados de los Hábitos de lectura y compra de libros en España (2018),

En este contexto, los retos en educación son múltiples, y quizá el más decisivo responde al mantenimiento de los principios esenciales de la *cultura letrada* clásica (Chartier, 2000), que aboga por favorecer la *inclusión cultural* para lograr, asimismo, una alfabetización ciudadana crítica. Frente a esta consideración, los espacios tradicionales de enseñanza, la escuela o la universidad, valorados como centros del saber y espacios alfabetizadores, no han sabido contrarrestar estas tendencias “divergentes” de la citada modernidad líquida, si bien no se debe olvidar que la misma sociedad ha situado en primer plano valores como los hábitos de vida saludable, la conciencia ecológica o la seguridad alimentaria, ámbitos muy relacionados con la lectura y que deben tenerse en cuenta como claves de instrucción e interpretación.

Los *Nuevos estudios de literacidad* (Street, 2004) otorgan un valor clave a la práctica lectora socializada y a su recreación en actividades de escritura cooperativa; en este espacio, la tradicional lectura solitaria y aislada es una de las modalidades fomentada desde la privacidad burguesa o de la concepción del conocimiento como un saber vinculado a élites, esto es, la lectura entendida como un conjunto de prácticas sociales que cada comunidad reconstruye y categoriza. Frente a este individualismo, nos hallamos en la era que Jenkins (2008) define la convergencia y la participación, y que internet es una “inteligencia colectiva”, y aquí es donde los diversos eventos letrados permiten activar útiles mecanismos que fomentan el intercambio. Pero en este espacio dominado por el consumismo dirigido como clave lectora, el relativismo axiológico constriñe el pensamiento crítico y, en consecuencia, disuelve estas comunidades de debate. Llega a tal punto que el canon de lecturas se podría asimilar a la lista de ventas (valórese el éxito contagioso de la “cultura fan”). Así las franquicias, los “taquillazos”, los lanzamientos de sagas (Martos Núñez, 2006), las series o los superhéroes, entre otros fenómenos, fijan modelos de prestigio para el consumo “cultural”, y así se convierten en escollos que el formador no sabe cómo gestionar para conciliar una cultura inclusiva y una cultura de calidad en la que se desarrolle el necesario juicio crítico. Como ya preconizaron Cerrillo & Senís (2005, p.33) refiriéndose al lector imbuido en los medios digitales:

[...] Ese nuevo lector será capaz de entender y explicar lo que es y lo que siente, lo que sucedió en otro tiempo y lo que le hubiera gustado que nunca sucediera, y tendrá conciencia de su pertenencia a una colectividad con sus propias marcas socioculturales. Se sentirá, de algún modo, con capacidad para ejercer el juicio crítico con libertad.

El mejor modo de preservar el legado literario es instrumentar una competencia cultural crítica que reconozca que los grandes éxitos (sagas, series, superhéroes, etc.) y las consagraciones son productos del mercado. Resulta, por tanto, capital formar en el estudio del consumo cultural y de su incidencia en las nuevas prácticas,

sin olvidar el perfil y los gustos juveniles de la posmodernidad porque estos van a definir nuevos espacios, si bien cualquier ensoñación libertaria deberá abstenerse de un contenido ideológico o político concreto. Es una tarea fundamental relativizar, pues, los límites entre "cultura burguesa" y "cultura popular", entre lo que Fernández Mallo (2010) llama *pop* y *afterpop*.

Para Ocampo & López-Andrada (2019, p.86) es capital tener en cuenta que cuando se estudian las prácticas de alfabetización en el entorno escolar, se ofrece una lectura que reproduce la cultura letrada hegemónica:

[...] En ella se interrogan las formas de reproducción y dominación implícitas que son gestadas a través del lenguaje. En el enfoque relacional los usos y efectos lingüístico-simbólicos se colocan al servicio del desmantelamiento de las estructuras opresivas de la acción cultural. La alfabetización crítica, expresión de lo relacional, exterioriza los modos de producción de verdad que sostienen determinadas prácticas de alfabetización que apuntan a la ampliación del destino social de quienes va dirigida: ¿qué arreglos sociales demandan las prácticas de escolarización y de alfabetización en el marco de la justicia educativa y la inclusión social?

Los formadores deben plantearse un doble objetivo: entrenar en la hermenéutica y en la literacidad crítica porque esta es la que nos permite una lectura sutil; y, a su vez, la sutilidad se relaciona con la alfabetización ciudadana, con interpretar mensajes políticos o publicitarios, que manipulen. La lectura tiene un doble poder: desarrollo personal y social. La lectura crítica, el mediador como lector experto, la hermenéutica, la práctica del debate y de la duda sistemática ocupan aquí su lugar preeminente para canalizar en lo posible ese conjunto de ficciones y creaciones mediáticas.

Es, por tanto, necesario actuar como seres híbridos y polivalentes en el sentido de conseguir fusionar la cultura letrada clásica con la de las nuevas formas emergentes. Se trata de funcionar de forma acorde a la realidad que nos circunda: la literatura plural y polifacética actual presenta una mixtura de tradiciones, géneros y temas que requiere una educación literaria que proporcione claves intertextuales e intermediales, así como herramientas hermenéuticas para interpretar estas ficciones con el fin de llegar al lector crítico.

Es clave, máxime en estos tiempos, la adecuada formación del lector literario, asunto que se debate entre la aproximación a los clásicos y/o a la literatura infantil y juvenil, si bien debemos conjugar ambos. Este tema ha sido abordado, entre otros, por Colomer (1998), Mendoza (2004), Ballester (2015), Cerrillo (2016) o Díez Mediavilla (2019).

En este espacio de lecturas y prácticas emergentes, se realizan en las aulas otras actividades y contenidos que han dado lugar, según se ha indicado, a debates y

opiniones varias. Es sabido que a los estudiantes, por lo general, no les gustan los clásicos; en este sentido, Díez Mediavilla (2019, p.112) aduce posibles razones para el rechazo de los mismos:

[...] Las razones que se suelen aducir para explicar esta situación casi catastrófica y altamente preocupante son tan bien intencionadas como periféricas: la falta de interés por los temas que se les proponen, la necesidad de incorporar asuntos más cercanos a ellos que les hagan vivir más intensamente lo narrado, que sintonice mejor con sus gustos aficiones y problemáticas... En otras ocasiones se echa mano de planteamientos psicológicos: los adolescentes sistemáticamente rechazan lo que tienen que hacer de manera obligada: las lecturas obligatorias son una actuación contraria a la buena pedagogía, han de ser ellos quienes elijan los textos que les interesan, que les atraen, que les llenan y motivan... y como a leer se aprende leyendo, si leen lo que les gusta (no lo que se les obliga a leer) leerán más y aprenderán de ese modo a leer mejor. También hay propuestas que parten de la utilización de esos instrumentos electrónicos que tanto les atraen y les motivan de manera que si les mandamos leer en “soportes electrónicos” leerán más y mejor porque eso les resulta mucho más atractivo.

Las metodologías activas, la consideración del desarrollo madurativo del alumno, la aproximación a centros de interés o esferas personales que especifican temas, la apropiación de su imaginario (televisión, internet, cine, etc.) junto con prácticas bien contextualizadas y, por qué no, los talleres literarios (que tantas posibilidades ofrecen en el ámbito de la producción) pueden contribuir a un fomento adecuado. Quizá una de las claves, según indica el profesor Díez Mediavilla, se halla en que aparte de que se puedan tener en consideración convenciones estéticas o formales en un texto (2019, p.126):

[...] el instrumento seleccionado, el texto, debería ser esencialmente una herramienta (parte de la estrategia didáctica) para utilizar en el aula pero no el objetivo central de la actividad lectora o el centro de interés para leer los textos del autor cuya obra vamos a leer.

Algunos autores (Yubero, 2007, entre otros) consideran que la educación en valores constituye un eje transversal que también debe hallarse presente y de forma notable en la literatura. De hecho, las editoriales infantiles y juveniles lo comercializan como útil criterio de selección. Como sabemos, la práctica docente es un proceso constante y colectivo de descubrimiento, organización y elaboración de los propios conocimientos. Ya se han señalado las realidades lectoras que ha aportado la tecnología digital. Bell (1973), se refería ya a la sociedad de la información para aludir a los cambios que se iban gestando al albur de las tecnologías y podemos entender que algunos jóvenes -adolescentes- van construyendo su propia identidad condicionada por las redes sociales; Internet es una extensión de las relaciones sociales del mundo real, si bien la mayor interacción

debe tener lugar en la escuela, familia o espacios de amistad. Según Vera Vila (2005), los valores intervienen en la construcción social de la identidad, y muchas veces se hallan influidos por la imagen de la juventud que proyectan los medios, de tal forma que son capaces de complementar, aumentar o incluso anular la influencia de otros agentes de socialización importantes, como son la familia o la escuela. Los valores relacionados con la igualdad, la familia o la amistad son los que más interesan o motivan en los estadios adolescentes.

A la luz de todo lo expuesto podríamos preguntarnos por el futuro que deparan las prácticas lectoras en la era digital en que vivimos. Las hibridaciones conviven, podríamos decir “de forma natural”, las prácticas emergentes ahí están porque las nuevas formas de leer ya están modificando el concepto tradicional de lectura, según hemos visto. En palabras de Cerrillo (2005, p.31):

[...] esa misma sociedad del conocimiento debiera procurar una mejora de los hábitos lectores de su población, evitando la extensión del referido neoanalfabetismo, atendiendo la formación de sus ciudadanos como lectores literarios ya en las primeras edades, en las que los mediadores seleccionarán las lecturas sin caer en la fácil tentación de elegir las por sus valores externos, sin considerar la historia que contienen o la manera en que está contada esa historia: para que el camino recién iniciado en los nuevos lectores no se vea interrumpido es imprescindible que no les contemos historias aburridas, que no les imponamos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes.

Conclusiones

Como ya indicábamos, las nuevas prácticas lectoras y culturales mostradas han dejado obsoletas las académicas, y nos hallamos ante el reto de educar a la sociedad manteniendo la *cultura letrada* clásica. La lectura se halla caracterizada por la hibridación de tradiciones, géneros y temas, y necesita desarrollar una educación literaria social que enseñe claves intertextuales e intermodales para formar lectores expertos. Un claro ejemplo lo constituyen las estructuras de creación y difusión de la poesía puesto que han sufrido una evolución tan veloz hacia el entorno digital que nos ha sorprendido y quizá “desarmado” (didácticamente hablando) tanto al lector tradicional como a los autores.

La lectura diferida que supone el "reencuentro" con historias que exprime la mercadotecnia -principalmente en series- o las conductas del "omniconsumidor" fomentadas (web de fans, redes sociales, *fan fiction*...) son parte del contenido adictivo que pretenden las ficciones de estos entornos digitales -por extensión-, donde no importa la verdad (referencial o no) ni el carácter genuino de sus

versiones "tuneadas" respecto a sus referentes (pueden ser cuentos de hadas, mitos, leyendas, etc.), sino su éxito como consumo, y aquí está -como ya se ha dicho- la esencia de la posverdad: lo que legitima todo en esta fiesta de la mercadotecnia digital es el grado de impacto que suscita en el consumidor y lo que ello conlleva desde el punto de vista económico, social y, esto sí que importa, cultural.

Las nuevas demandas sociales invitan a repensar la literatura como una intervención en lo social puesto que, aun cuando se opine que esta ciencia habla siempre de sí misma, es cierto que ante los retos de la exclusión, la empatía, la búsqueda de una vida saludable, el deseo de un mundo justo y solidario..., los argumentos literarios tienen un sentido parabólico. Permiten que se infieran valores justo donde los textos parece que se esconden en una especie de juego autorreflexivo, y es que en realidad ofrecen un discurso alternativo.

Así pues la cultura letrada y la cultura digital deben converger en una síntesis nueva y no solo esto, sino que la cultura pos-tipográfica enriquece a su vez a la cultura impresa o letrada, en el sentido más tradicional del término -como ya percibió acertadamente Landow (1995)-, la literatura y la cibercultura serían terrenos que convergerían, pero sobre la base de una formación plena y crítica, y de la liberación del conocimiento para conseguir las mayores cotas de libertad, como continuamente nos recuerda el *Quijote*.

En este contexto y desde perspectiva sociológica, entendemos que los nuevos sistemas de comunicación humanos implican cambios en las estructuras cerebrales, planteamiento que considera que el uso y aprendizaje de la lectura en estos medios implica transformaciones en los procesos psicológicos superiores. En estos momentos, podríamos denominar de "transición", sería preciso realizar un estudio e interpretación de la alfabetización que conlleva el espacio digital, y para ello deberíamos tener una definición válida de esta, entender la necesidad de hallar indicadores de la misma que sirvieran para establecer comparaciones en perspectiva diacrónica, y concretar sus estudios en un contexto material y cultural necesario en las actuales coordenadas espacio-temporales.

Los educadores deben encontrar una fórmula, un método que tienda un puente entre la cultura inclusiva y la cultura de calidad con el necesario objetivo de desarrollar el juicio crítico en estos entornos de convivencia analógico-digital. Es preciso dar herramientas y fomentar la capacidad de reflexión. Lo relevante de la lectura es su poder de desarrollo personal y social. En el ámbito que nos compete y que atesora un importante legado literario, se debe instrumentar una competencia cultural que permita discernir y valorar los grandes éxitos y las consagraciones actuales como lo que son, como productos del mercado global. Una adecuada formación -la educación social- permitirá crear ciudadanos críticos que puedan

interpretar y valorar lo sustancial de lo que no lo es (a la luz de todas las variables existentes).

Los retos de educación en la era actual son variados -según se ha indicado- si bien el más decisivo pueda responder al de seguir manteniendo los principios esenciales de la *cultura letrada* clásica (Chartier, 2000), que favorece la *inclusión cultural* para que, a su vez, sea posible una alfabetización ciudadana crítica. Y es que la lectura reflexiva y con criterio es una herramienta fundamental para formar personas. Podemos actuar como entes polivalentes, en el sentido de fusionar la cultura letrada clásica con la de las nuevas formas emergentes pero siempre a la luz de unos criterios bien fundamentados.

En suma, nos reafirmamos en nuestra idea inicial, esto es, las prácticas letradas actuales constituyen una mezcla de géneros y formatos, de innovación y tradición, y en este vasto panorama se hace preciso instrumentar al lector, ofrecerle una adecuada educación lecto-literaria que le aporte métodos intertextuales y herramientas de interpretación que le permitan discernir las diversas manifestaciones “literarias” y ser un lector *crítico* y reflexivo.

Y es que estas nuevas tendencias lectoras implican un reto para los investigadores, mediadores e instituciones, y para quienes “enseñan de forma directa” educación literaria. Este contexto debería estar sustentado por un sistema educativo (con profesores instruidos en el tema) que diera prioridad a la formación de competentes y críticos lectores y creadores literarios (en el amplio sentido del término) en los espacios del siglo XXI y, asimismo, debería incluir las prácticas letradas empleadas en su vida cotidiana, esto es, sus soportes y modos habituales de comunicación de los jóvenes. Se hace preciso, por tanto, integrar la realidad/práctica lecto-escritora “extraacadémica”, aspecto que permitiría una retroalimentación reflexiva y metodológica de ambos espacios.

REFERENCIAS

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1973). *The coming of postIndustrial society*. New York: Basic Books.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/Itaca.
- Bolter, D. J. & Grusin, R. (2011). "Inmediatez, hipermediación, remediación". *Cuadernos de información y comunicación*, 16, 29-57.

- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, M. & García, G. (2017). "Aproximación a la ecocrítica y la ecolectura: literatura juvenil e imaginarios del agua", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (2), 95-106.
- CEPLI-Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. Recuperado el 01 de mayo de 2020 de: <http://blog.uclm.es/cepli/>
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: FCE.
- Cerrillo, P. C. & Senís, J. (2005). "Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?". *Revista OCNOS*, 1, 19-33.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (2000). *El juego de las reglas: lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2001). "¿Muerte o transfiguración del lector?". *Revista de Occidente*, 239, 72-86.
- Chevalier, M. (1975). *Cuentecillos tradicionales en la España del Siglo de Oro*. Madrid: Gredos.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Barcelona: Barcanova.
- Díez Mediavilla, A. (2019). "Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual". *Tejuelo*, 29, 105-130.
- Eco, U. (1987). "El extraño caso de la intentio lectoris". *Revista de Occidente*, 69, 5-28.
- Eco, U. (1993). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Efrón, G. (2010). *Jóvenes: entre las culturas cibernéticas y la cultura letrada*. Buenos Aires: FLACSO.
- Federación de Editores de España (2018). *Informe de resultados. Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2018*. Madrid: Federación de Editores de España-Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura (Ministerio de Cultura y Deporte). Recuperado el 18 de junio de 2019 de: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf>
- Fernández Mallo, A. (2010). *Postpoesía: hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Anagrama.

- FGSR-Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado el 04 de junio de 2019 de: <https://fundaciongsr.org/>
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Filosofía Intercultural*. México: UPM.
- Fraile, C. & Martín, I. (2017). “En busca de un canon literario para potenciar la pasión por la lectura”, en ABC. Recuperado el 10 de junio de 2019 de: https://www.abc.es/cultura/libros/abci-busca-canon-literario-para-potenciar-pasion-lectura-201701240101_noticia.html
- Goody, J. (comp.). (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kerkhove, D. (1999). *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- King, G. (2000). *Spectacular narratives: Hollywood in the Age of the Blockbuster*. London: IB Tauris Publishers.
- Landow, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Lotman, Y. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Itsmo.
- Martínez Ezquerro, A. (2017a). “Las TIC en Lengua Castellana y Literatura: criterios de calidad y recursos didácticos”. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 34, 1-10.
- Martínez Ezquerro, A. (2017b). “Leyendística patrimonial: de la tradición al ámbito digital”, en *Patrimonio y Creatividad. Miradas Educativas*. Valladolid: Editorial Verdelís, 254-274.
- Martínez Ezquerro, A. (2019) “Sobre usos lingüísticos a la luz de la cultura oral y letrada en la era digital”, en *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Líneas emergentes de investigación*. Madrid: Visor.
- Martínez Ezquerro, A. & Martos García, A. (2019). “La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria”. Monográfico *La lectura como pedagogía y educación social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- Martos García, A. E. (2009). *Sagas y fan fiction, escritura literaria y cultura juvenil. Lenguaje y textos*, 29, 167-175.
- Martos Núñez, E. (2006). “Tunear” los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 63-77.

- Martos García, A. (2013). "Eventos letrados", en Martos Núñez, E. & Campos, M. (coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana, 247-250.
- Martos García, A. & Martos Núñez, E. (2016). "La perspectiva performativa en las Ciencias Sociales." *Caracteres*, 5 (1), 10-40.
- Martos Núñez, E. (2010). "Libros como objetos y libros como flujos textuales: lo tangible y lo intangible en la lectura y el patrimonio", en Campos, M.; Núñez, G. & Martos E. (eds.) *¿Por qué narrar?: cuentos contados y cuentos por contar: homenaje a Montserrat del Amo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 179-188.
- Martos Núñez, E.; Campos F.-Figares, M. & Martínez Ezquerro, A. (2017). "Superando la dicotomía entre humanidades y ciencias: de las narrativas míticas a la difusión científica a través de la cultura del agua". *CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 35, 12, 177-182.
- McLuhan, M. & Carpenter, E. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Plan de Fomento de la Lectura, 2017-2020*. Recuperado el 01 de junio de 2019 de: <https://fomentodelalectura.culturaydeporte.gob.es/inicio.html#>
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador: deslizamientos entre literatura e imagen*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Morin, C. (2011). "Neuromarketing: the new science of consumer behavior." *Society*, 48.2, 131-135.
- Ocampo, A. & López-Andrada, C. (2019). "Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional". Monográfico *La lectura como pedagogía y educación social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 31-43.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Madrid: Santillana.
- Quiles Cabrera, M. C. & Sánchez García, R. (2017). "Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (31.3), 65-77.

- RIUL-Red Internacional de Universidades Lectoras. Recuperado 01 de abril de 2019 de: <http://universidadeslectoras.org/que-es-la-red-riul#&panel1-2>
- Sánchez, R. (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (coord.). Madrid: Siglo XXI.
- Santaella, L. (2003). *Culturas y artes de lo poshumano*. Lisboa: Editorial San Pablo.
- Schneider, G.-S. (2016). "La biografía como literatura de la cultura de masas; los análisis Leo Löwenthal sobre la industria cultural" *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 3, 79-192.
- Street, B. (2004). "Los nuevos estudios de literacidad", en Zavala, V.; Niño-Murcia, M. & Ames P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 81-107.
- Sutton, D. & Wogan, P. (2009). *Hollywood blockbusters: the anthropology of popular movies*. Oxford: Peter Berg.
- Topuzian, M. (2013). El fin de la literatura. Un ejercicio de teoría literaria comparada. *Castilla. Estudios de Literatura*, 4, 298-349.
- Tournier, M. (1989). "El vuelo del vampiro". *Letra internacional*, 13, 49-54.
- Vera Vila, J. (2005). "Medios de comunicación y socialización juvenil". *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 19-1.
- Villanueva, D. (2012). "Literatura y galaxias de la comunicación", en: Alemany, R. & Chico, F. (eds). *Ciberliteratura y comparatismo*. Alicante: Universidad de Alicante-SELGYC, 339-357.
- Viñao Frago, A. (1984). "Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica". *Historia de la Educación*, 3, 151-189.
- Winocur, R. (2012). "Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidad de los jóvenes en las redes sociales". *Revista TELOS*, 91,7-27.
- Yubero, S. (2007). "Los valores en las lecturas. La lectura como valor". *Aula de infantil*, 39, 43-46.

Capítulo II

Educación lectora y género. Análisis de la presencia de las poetas del siglo XX en el canon escolar de Segundo de Bachillerato

Remedios Sánchez García
Universidad de Granada, España

Introducción

Aproximación (razonable) a un concepto de canon para el siglo XXI

Tengo escrito algo que, a pesar de resultar una evidencia, creo que resulta necesario remarcar constantemente y es que es bastante difícil deslindar lo que implica el gusto estético de la clase crítica dominante de un momento histórico sociológico determinado de lo que supone la construcción del canon sincrónico (Sánchez García, 2015). Algo en lo que mayoritariamente deberíamos estar de acuerdo como estudiosos de la literatura para tomarlo como punto de partida para definir lo que significa el canon es que resulta imprescindible que exista algún mecanismo para elegir qué textos son los de mayor calidad para representar a un periodo determinado de la literatura. Ese conjunto de obras, si mantienen el aprecio de los lectores y son capaces de trascender al juez tan riguroso que es el tiempo sin perder su originalidad, conforman esa selección representativa de un momento histórico dado. Esto es: el canon sincrónico se va a convertir en diacrónico sí -y sólo sí- cumple estos requisitos anticipados porque, como aclara Pozuelo Yvancos, “los valores estéticos son cambiantes, movедizos y fluctúan en función del periodo histórico en el que nos encontremos” (1996, p.4). Lógicamente hay que tomar algo más en consideración: la Historia de la Literatura, como todo, la escriben siempre los vencedores, bien entendido, como decía Juan Carlos Rodríguez (2002) que es un producto ideológico.

Apoyándose como basamento en lo antedicho, de que hasta no hace mucho eran un grupo de “elegidos” los que erigían el canon sincrónico, lo primero será determinar quiénes han sido esas personas, esos bibliófilos de tan amplia formación y capacidad lectora, que han venido a marcar qué sirve y qué no, qué obras tienen

calidad y cuáles no de las que se escriben en cada periodo. Y una cosa más donde tal vez resida la clave: ¿cuáles son los criterios que se han venido aplicando para ello?

Bourdieu hablaba, tampoco hace tanto tiempo de que los dueños del “capital cultural” eran una selecta minoría que poseía lo que él vino a denominar como “nobleza cultural” (1998, p.23); es decir, un grupo reducido de conocedores de la literatura (de una lengua, o de un país) era quien elegía, desde su percepción personalísima, los modelos válidos y los nombres que debían perpetuarse en ese proyecto de canon de una época. A partir de ahí, podemos entroncar con Fokkema en su apreciación de que “un canon de literatura puede ser definido a grandes trazos como una selección de textos bien conocidos y prestigiosos, que son usados en la educación y que sirven de marco de referencia en el criticismo literario” (1993, p.26), pero sin perder de vista aquello que afirmó Debicki de que “cualquier modelo histórico formado por dichos poemas y libros resulta aún más relativo” (1997, p.8).

Sobre todo si se hace sin que haya transcurrido el tiempo suficiente para tener perspectiva sobre las estéticas y tendencias y su nivel de impregnación social. Y volvemos, por tanto, a los lectores. Tomando esto en cuenta ya podemos regresar a la explicación de Juan Carlos Rodríguez, quien aclara desde su teoría de la radical historicidad de la literatura lo que implica el campo literario en relación a la norma:

Bourdieu (de forma paralela a Deleuze) establece la noción de Campo literario, por un lado a partir de las diferencias sociales del gusto estético, lo que él llama la distinción; y a la vez con la necesidad de incidir en el hecho de que es la propia Norma o el propio Campo quien define lo que es o no es literatura -o buena y mala literatura-. De todos modos creo que aún queda por señalar un último matiz significativo: la valorización (del autor, del texto, del lector, en un sentido similar al que Marx utilizaba para hablar de la valorización de la producción/ reproducción). Pues de hecho sin valorización productiva no hay reproducción posible de ningún tipo de discursos. Así podemos considerar a la valorización como el verdadero espacio donde se realizan las variantes ideológicas de la Norma o como el sísmógrafo de las variantes sociales del campo (2002, p.56).

Tomando esto en consideración hay que analizar lo que implica la legitimación de un autor/a (y su consecuencia, que es la reproducción del discurso poético, en este caso), porque en determinados momentos, el mercado literario, condicionado siempre por la ideología dominante de cada periodo de la que antes hablábamos, va a marcar quién y cómo debe estar en cada época. Es decir, y yendo a un caso concreto: lo que implicó en Chile durante mucho tiempo la dicotomía Neruda frente a Pablo de Rokha o Huidobro hasta que, en términos bourdieanos se le dio la vuelta a la “tabla de valores” (Bourdieu, 1998, p.165). Lo mismo es aplicable en España, Góngora, ocultado durante tres siglos hasta que lo rescata la Generación del 27. Al final, creo que tiene razón Mainer cuando afirma que, “en la literatura, casi todo es

contienda, porque siempre está de fondo la constitución de un mercado literario y la pugna de las hegemonías” (1998, p.11). Es por tanto, capital, que el crítico literario sea capaz de abstraerse de la ideología hegemónica y valorar/desvalorizar una obra en función de otros factores centrados en lo artístico, en la aportación de un autor o de una estética.

Creo que la manera más acertada de afrontar el problema, retornando a esa radical historicidad de la literatura (volvemos a Juan Carlos Rodríguez, 2002) de la que no podemos separarnos porque los críticos no vivimos al margen de la realidad, es no caer en el error tan asentado de seleccionar exclusivamente aquellas obras de autores que responden a esa ideología dominante también en lo estético para, de alguna manera, lograr también nuestra consagración como expertos en literatura evitando arriesgarnos a molestar a los críticos mayores, que son quienes durante décadas han determinado lo que servía o no para integrar el canon. Es decir, hay que reordenar la biblioteca (en palabras de García Montero, 2014) distanciándonos del proceder más frecuente condicionado por dos factores: el gusto (marcado a veces por pura convicción teórica de que sólo existe un discurso válido y otras por una variable menos científica como es la amistad o enemistas manifiesta); y, dos, la consabida ideología estética muy concreta que viene a marcar qué discurso responde mejor a la oficialidad para ser los valedores literarios de un periodo determinado de la Historia (la mayúscula es intencional). Este cambio implica, obviamente, que en el canon sincrónico se incluyan necesariamente los estudios multiculturales, los neohistoricistas, etcétera, que responden a la realidad de la cultura dentro del mundo globalizado. Y que igualmente tengan su lugar, atendiendo a la calidad, los estudios feministas que evidencian que esa selección - hasta ahora- ha estado marcada por las estructuras de pensamiento patriarcales.

La realidad supuestamente ha cambiado (o no, eso es lo que queremos verificar) y, como decía Gates, este es un tiempo nuevo. Esta no es ya la etapa de “cuando los críticos eran hombres blancos y cuando las mujeres y las personas de color no tenían voz, eran sirvientes y trabajadores sin rostro que preparaban el té y llenaban las copas de brandy en las dependencias de los clubes de la gente de orden” (en Sullà, 1998: 161-162). Dicho lo anterior Gates interpreta el concepto de canon como “el cuaderno de lugares comunes de nuestra cultura común, donde copiamos los textos y títulos que deseamos recordar, que tuvieron algún significado especial para nosotros” (en Sullà, 1998, p.165-166). No quiero tampoco olvidarme de Lilian S. Robinson, que alude a la necesidad de volver a reformular el canon atendiendo a que los supuestos “criterios ‘puramente’ literarios, como los que se han empleado para identificar a las mejores obras americanas, han mostrado inevitablemente predisposiciones a lo masculino” (en Sullà, 1998, p.124).

Alguien podría decir que me refiero y defiendo aquí a los representantes de lo que Bloom (1994) ha criticado denominando despectivamente como “La escuela del Resentimiento”, como si esto fuese una conjura contra la tradición literaria que él defiende (y que tiene un rotundo sesgo anglófono, también hay que remarcar este dato que es puramente objetivo). No es exactamente eso, como también considera Pozuelo Yvancos:

[...] Cuando hay tanta ira, resulta difícil hablar de canon sin tener que dar la razón a unos y a otros alternativamente, pues canonicistas y anticanonicistas, Harold Bloom y los que él llama «resentidos», coinciden en lo fundamental: en querer imponer su gusto, su tradición, su tendencia, su necesidad o su manera de ver el mundo como El canon (1996, p.3).

Hay mucho de verdad en esa reflexión. Lo que algunos venimos a decir es que, si hasta ahora en la literatura ha habido “mucho ira y poco estudio” coincidiendo con lo que afirma Pozuelo Yvancos (1996, p.3), toca ahora darle la vuelta a los términos y priorizar el estudio frente a la ira y esos odios enconados. Creo que conviene ser consciente de que la crítica ha ido perdiendo su posición prestigiada por estas actitudes y no perder de vista que, para construir un canon en el siglo XXI, debemos tomar en consideración también la complicidad que se produce entre autor y lector mediante el texto literario que funciona como nexo. Esto es: mil críticos pueden valorizar/desvalorizar una obra, que si los lectores no la aprecian, se quedará fuera del canon. Y un paso más: que hay que volver a los textos y no partir de los estudios teórico-críticos del pasado porque están sesgados, en mi opinión, por una actitud de falta de aprecio a todo aquello que no responde a lo ideológicamente asumido.

Por eso, para hablar de canon me sirve la definición de Sullá, que lo considera como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (1998, p.12) como plataforma de nuevas preguntas, como la de Mignolo (1978) que surgen al hilo de lo antedicho: “preguntas como quién decide por quién y por qué debería leerse un grupo de textos determinado tomarán el lugar de preguntas como qué se debería leer” (1978, p.256). Con eso, volvemos a la cuestión inicial: lo deciden los estudiosos de cada momento histórico (con sus anclajes sociales, culturales y de pensamiento), pero la cuestión cardinal del criterio selectivo que se aplica (o a veces la ausencia de él) sigue siendo el inconveniente.

Eso nos lleva a considerar, como ya escribíamos en 2015 (Sánchez García, 2015) que, puesto que el corpus literario que hay que conocer y estudiar en el siglo XXI es amplísimo y ya no estamos en una realidad en la que se editan unos pocos volúmenes, resulta imprescindible el acuerdo y el trabajo en equipo entre estudiosos, toda vez que resulta inabarcable para una sola persona. Es la única manera que conozco de acercarse lo máximo posible a la objetividad (que siempre será selectiva, como ya afirmó Juan Carlos Rodríguez en 1999) y a la pluralidad de

esta época. Es decir, que aunque como afirma Bloom, la Musa, “siempre toma partido por la élite” (1994, p.44) la crítica está obligada a trascender esta afirmación estudiando si sólo lo de la élite es lo mejor artísticamente hablando y no excluyendo apriorísticamente a aquellos autores, grupos o estéticas minoritarias.

Seguramente esto que sugiero es un ideal crítico (que convertiría la selección, reducida por lógica, en un compendio poco ágil y obviamente abrumador) pero también es necesario pensarlo para, al menos, alcanzar el justo término medio que se basa en conocer y dar a conocer al público lector interesado la realidad literaria desde una perspectiva lo más plural posible que responda a la realidad polisistémica que es hoy la literatura (lo aclara Even-Zohar, 1999 y, más tarde, Martos y Campos Fernández-Fígares, 2012) y que ha sido capaz de trascender las fronteras políticas y culturales que describía Mignolo (1998, p.268) para referirse a sociedad postindustrial.

Por todo ello y como decía Genaro Talens (1994, p.139), pensar la literatura actual viene obliga a tomar en consideración una serie de claves: escritura, lectura, interpretación, difusión y enseñanza. Atendiendo a esto, creo que es obligado ampliar el concepto de canon tradicional para responder a la actual realidad multicultural, muy en consonancia con algunas ideas de Lotman (1995) y la Escuela de Tartú que sostiene que el texto literario es un universo semántico, sí, que cumple todas las funciones del lenguaje de las que se ocupó Jakobson, pero dentro de una estructura cultural mucho más amplia. Ya he escrito (Sánchez García, 2019) que no me refiero con esto a una cuestión de cuotas meramente porque entonces no hablaríamos de literatura sino de lo políticamente correcto, una actitud que, salvo desde posicionamientos ingenuos, no tiene cabida en la literatura, que siempre obliga a aplicar una toma de postura ante el mundo.

Por tanto, esta exigencia de una profundización empírico-práctica asociada los conceptos de calidad y riqueza cultural (Lotman, 1995) propicia la lucha dialéctica dentro del sistema entre lo canonizado y lo que convendría integrar en el canon que, evidentemente, y a estas alturas, ya sabemos que no puede entenderse como algo estático, porque progresa y muta asociado a la cultura y la sociedad en que se produce. Esta observación (nada baladí, por otra parte) obliga al escritor a estar en permanente evolución porque el nuevo lector abandona un libro en cuanto le resulta obscuro o extraño a sus intereses. Porque son esa suma de lectores los que, orientados por la crítica practicada honestamente, los que marquen qué obras del canon sincrónico (lo que se considera valioso del momento específico en el que conviven bajo unos parámetros socio-históricos el crítico/antólogo y los autores) acaban por integrar con el paso del tiempo el canon diacrónico (lo que perdura con el tiempo y es reconocido como valioso por críticos y lectores de otra época). Esta distinción resulta básica para entender lo que implica la evolución literaria y la

construcción del canon atendiendo a “la lógica de la moda” de la que ya escribió Bourdieu (1998, p.192); la moda de un momento concreto puede castigar a una tendencia, una corriente o una escuela; incluso tiene la habilidad de tratar de ignorarla, como sucede con frecuencia en España con la excusa de que “está superada”. Pero, hete aquí que, con el tiempo, esto sólo deja en evidencia a los críticos porque el mercado y las editoriales tienen mecanismos para hacer llegar las obras al público lector que, como ya he avanzado, cada vez tiene menos en consideración el criterio del crítico. Además, creo que nos debilita mucho aplicar intereses ajenos a lo literario, toda vez que la sociedad que produce esos textos, que los elige como producto de consumo, no nos va a seguir en nuestra guerra particular. La crítica también necesita legitimarse en cada época porque los lectores ya no se creen aquello del llamado “efecto de la titulación” (1998, p.23) del que hablaba también Bourdieu y ha descubierto que no somos infalibles. La realidad en Hispanoamérica a propósito de este debate sobre la definición y construcción del canon es similar y se viene planteando desde tres niveles, como ya anunciaba Mignolo:

[...] A nivel vocacional, un canon literario debería verse en el contexto académico (¿qué debería enseñarse y por qué?). A nivel epistémico, la formación del canon debería analizarse en el contexto de los programas de investigación, como un fenómeno que debe ser descrito y explicado (¿cómo se forman y se transforman los cánones?, ¿qué grupos o clases sociales esconde el canon?, etc.). A nivel de las fronteras culturales, un canon debería considerarse como relativo a la comunidad y no como una relación jerárquica respecto a un canon fundamental, ni tampoco dentro de un modelo evolutivo en que los ejemplos canónicos se convierten en el paraíso al que aspiran las literaturas y en medida de la organización jerárquica (1991, p.145-146).

Todo ello porque vivimos en un momento en el que se ha avanzado hacia la transculturalidad discursiva fruto de las intensas relaciones entre autores de países que comparten una tradición. Esta transculturalidad exige necesariamente un replanteamiento de la idea tradicional de canon a fin de responder a los nuevos factores y a esta heterogeneidad estética que representa el discurso de la posmodernidad. Y requiere igualmente, una vez rota la dicotomía entre los de arriba/los de abajo una cooperación entre los críticos que abordan cada uno de los periodos de la literatura. Por estas razones, y como ya decía en un ensayo anterior:

El canon creo que debiera entenderse ahora como algo permanentemente abierto a lo nuevo; es decir, aunar a la perspectiva diacrónica, otra sincrónica más allá del mercantilismo y del marketing; como una elección (eso no va a cambiar, siempre hay que elegir) de los referentes valiosos que funcionan como espejo cultural e ideológico de la identidad cultural (Sullà, 1998, p.11) que marcan las claves literarias concretas de cada momento (Sánchez García, 2018, p.64).

Pero ahora ya desde la necesaria cooperación de la crítica, desde la suma de una diversidad de voces especializadas y autorizadas por el trabajo y el estudio, sin rencores ni resentimientos a fin de acercarnos con mayor grado de certezas a esa norma y hace habitable el ambiente literario. La quintaesencia de las elecciones colegiadas sincrónicas propiciará, con el paso de las décadas, un canon verdadero que con el tiempo responda a esa diacronía literaria a la que todos los autores aspiran. Y que es la que la crítica ambiciona liderar.

A partir de la selección de ese canon general, estimo que se construye en canon escolar o canon pedagógico de la literatura que se utiliza con el alumnado organizándolo por niveles. Por ello coincido con la manera de verlo de Teixidor (2007) y, especialmente, con la afirmación de Cerrillo Torremocha de que

[...] El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo.[...] Las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura” (2013, p.26).

El problema, a mi modo de ver, está en que las personas que tienen a su cargo la elaboración de los manuales educativos (ajustados a cada curso, dentro de cada etapa) parece que, por un lado no tienen un hondo conocimiento de la historia literaria poética, lo que les obliga -me temo- a partir de estas antologías “canónicas” a las que venimos aludiendo todo el tiempo, a esas selecciones que hace la crítica desde el modo más tradicionalista. Y, por otro lado, ya veremos si esa selección se ajusta a lo que defiende la normativa vigente, que implica proporcionar al alumnado una formación literaria lo más completa, didáctica y heterogénea posible

La competencia lectora y la educación literaria. De la teoría a la realidad

Revisitado el concepto de canon y la problemática general que subyace en la selección del canon escolar en la sociedad globalizada del siglo XXI, procede igualmente definir otras dos cuestiones clave que van a marcar la educación lectora de nuestros estudiantes. Se trata de la competencia lectora y educación literaria, que desde nuestro punto de vista deben ir de la mano, habida cuenta de que hablamos siempre de competencia lectora para marcar la distancia entre las lecturas literarias de la escuela tradicional y los procedimientos de lectura que se articulan en las líneas de innovación didáctica que van penetrando cada vez con más

fuerza en el aula de la era digital. Se trata de que el docente se plantee, siguiendo a William Layton (1989):

- ¿Qué quiero despertar en la otra persona con mi frase?
- ¿Qué quiero conseguir con ella?
- ¿Qué quiero comunicar con ella?
- ¿Qué quiero esconder?...

La lectura didáctica pone el énfasis en el alumno, atiende a sus gustos y necesidades formativas curriculares, le hace partícipe y coautor del texto; en tanto que descodifica desde la propia experiencia vital y cultural –desde el propio intertexto-, el lector construye un texto nuevo a partir del que está leyendo.

Por eso tienen todo el sentido las apreciaciones de Ballester e Ibarra:

[...] La lectura, por tanto, debe formar parte de un proceso muy amplio, heterogéneo y global de la formación del ser humano. Seguramente, el sistema educativo y la misma sociedad contemporánea deberían ostentar un cierto grado de responsabilidad en esta transmisión de la representación personal y social de la lectura, cuya consecuencia más visible radica en el distanciamiento de tantos seres humanos del hábito lector (2013, p.21).

El acceso directo al texto, ya sea digital o en papel, implica nuevos modos didácticos, pues el maestro ya no lee desde una tarima dando su propia interpretación como materia de fe a alumnos expectantes, aunque siga siendo fundamental la univocidad interpretativa a partir de un debate previo de análisis interpretativo. Pero eso no significa que el maestro descarte la lectura en voz alta, sino que la lectura es diferente. Porque, como afirma Gadamer, “Así adquiere la palabra su autopresencia plena en el texto literario. No se limita a hacer presente lo dicho, sino que se presenta a sí misma en su realidad sonora... la autoaparición de cada palabra en su sonoridad y la melodía del discurso también son relevantes para el contenido” (2002, p.339). Esto es: Gadamer reivindica la interpretación como método específico de las ciencias humanas, si bien se desliga de la hermenéutica decimonónica al negar que la intención del autor pueda ser descifrada. Ningún texto puede considerarse comprendido de una vez para siempre, pero esto no resta en modo alguno validez al acto interpretativo, concebido por él como un ejercicio de actualización de textos.

Exige la tarea previa de la selección de textos, tarea que se habrá de llevar a cabo en una negociación colectiva y compartida sobre la base prioritaria de los gustos del alumnado, y teniendo muy en cuenta que mediante la lectura se forman futuros hombres y mujeres críticos e independientes en el sentido que indica Sánchez Trigueros y en la misma línea que se defendía en el capítulo anterior:

[...] En este sentido cualquier rama del saber debe educar para la ética. No se trata de formar sujetos libres para convertirlos en sujetos fuertes, dominadores, por el poder del discurso, de los sujetos débiles. La formación humanística debe encaminarse a construir una sociedad igualitaria y participativa, exigente y en perpetuo diálogo, construida por individuos que, conocedores de los mecanismos fascinadores del discurso literario, ni se dejen llevar acríticamente ni se dejen engañar por los discursos del poder.

Si se me permite el símil lingüístico, o más concretamente sintáctico, más allá de una sociedad atomizada basada en la yuxtaposición, y frente a un tipo de sociedad basada en la subordinación, creo que tenemos que luchar por una sociedad de la coordinación y de la coexistencia solidaria y activa.” (Sánchez Trigueros, 1999, p.116-17).

De tal modo en la infancia y la adolescencia quizás se puedan adquirir lectores, desde la idea de Isabel Solé de que la competencia lectora debe empezar a trabajarse:

[...] a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante. Continúa diversificándose y haciéndose más autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria, cuando todo está correcto, y ya nunca dejamos de aprender a leer y a profundizar en la lectura (2012, p.49).

Lacau, cuyas experiencias didácticas sobre lectura y acceso directo a los textos tuvieron un gran impacto entre los enseñantes comenta:

[...] Era preciso convertir al lector adolescente en colaborador personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gestos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía (1978, p.27).

Desde otro planteamiento, Daniel Pennac, con su obra *Como una novela* (1992), ha conmocionado a los enseñantes con unas teorías ciertamente cuestionables. Pennac sostiene que la lectura es un acto voluntario y sujeto a una decisión propia, leer por placer, sólo por el gusto de hacerlo y esto implica unos derechos que a su parecer debe tener cualquier lector y que son imprescindibles para que la lectura sea un acto de libertad (dice Rodríguez López Vázquez que “pasa a ser un instrumento de liberación del espíritu” [2000, p.160).

En realidad el decálogo de Pennac (1992) recoge las facetas habituales y la actividad propia de todo lector ante una obra concreta; pero, por nuestra parte, tienen interés por su alusión para revisar el tratamiento de la lectura escolar. La cuestión está en cómo se da cabida a estos derechos en un proceso de educación literaria al

estilo de la que defienden Quiles Cabrera, Palmer y Rosal Nadales (2015), es decir en un contexto escolar que requiere de un aprendizaje de los valores de la lectura previo, de una aproximación a lo literario para facilitar el interés por ello. Volvemos, por tanto, a la didáctica de la literatura, a la metodología, más allá del *qué*, en este caso está el *cómo*.

El tratamiento didáctico requiere, en nuestra opinión, establecer el planteamiento metodológico para que esos derechos, que fuera del contexto escolar son de espontánea y obvia aplicación, sean comprendidos por cada alumno desde el inicio de su formación lectora. Ya lo avisaba Sánchez Corral:

[...] El objetivo central de la didáctica de la literatura no puede ser otro que el de propiciar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria, entendida, claro está, no como una propiedad inmanente a la literalidad del texto, sino como una actividad discursiva que realiza el sujeto durante la recepción estética. (2003, p.321).

Lo que sucede es que, a lo largo de las últimas décadas, los modelos han sido muy rígidos, tal y como ha estudiado Gabriel Núñez Ruiz: “el modelo retórico, el historicista y, finalmente, el que denominaremos como modelo institucionalista” (2007, p.101).

Pero aunque el acceso directo al texto y su comentario (volvemos a Núñez Ruiz, 2007: 101-109) se convierta en la condición *sine qua non* para la adquisición de la competencia lectora, ésta es una noción lo suficientemente compleja por el amplio abanico de conocimientos que se imbrican en ella, que se hace necesario el impulso de una intervención educativa que fomente y amplíe los registros de descodificación del alumnado en los distintos niveles lingüísticos. Una de las estrategias de promoción de registros puede ser el comentario colectivo en clase, mediante el cual se potencian las capacidades comunicativas y reflexivas colectivas, los puntos de vista diversos enriquecedores del subjetivo, etc.

En los últimos años se han ido probando diferentes tipos de estrategias para facilitar esta construcción compartida. Ejemplos de ello son Cooper (1990); Cairney (1990); Colomer y Camps (1995), López Valero, Encabo y Jerez (2017), entre otros. Todos plantean sus propios procedimientos para conseguir la comprensión compartida de los textos y a diferentes niveles desde los primeros cursos de Primaria (Crepoan, 1990) a Secundaria (López Valero, Encabo y Jerez, 2017).

El análisis didáctico de textos (ADT) es un sintagma acuñado por Alfredo Rodríguez López-Vázquez (2000) para proponer un ejercicio textual mixto que no acabamos de ver claro dónde quiere llegar. En él parecen tener cabida todo tipo de enfoques (sistémicos, intertextuales, neorretóricos, estilísticos) proyectados desde la didáctica de la literatura. Si bien cabe no olvidar que, en general, el docente de literatura se ha visto obligado a seguir la línea de cierto eclecticismo metodológico,

en ocasiones recurriendo a soportes intuitivos, lo que no siempre resulta totalmente efectivo. El profesorado, ha utilizado las aportaciones de la crítica literaria como base de sus planteamientos de enseñanza, de estudio, e, incluso, como referencia para el establecimiento de los objetivos del área. Por ello, la actividad didáctica ha estado muchas veces supeditada al influjo y al condicionante de tales aportaciones, de modo que, el profesor de literatura se ha apoyado (explícita o implícitamente) en la exposición descriptiva y en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando a transformar estas referencias en contenido de aprendizaje, porque se han considerado como criterios de autoridad en la explicación de las obras y en la justificación de estilos, etapas, movimientos, etc.

Como tales enfoques priorizan la figura del discente y de su específica individualidad (cultural, social, de género, edad, ciclo escolar, capacidades, expectativas etc.) desde un aprendizaje significativo, que atienda tanto a la “educación general” cuanto a la educación literaria, a partir de una selección de textos que validen la idoneidad de las propuestas pedagógicas. Los procedimientos didácticos de los que puede usar el ADT, son también múltiples y variados: desde “trabajos de literatura comparada (en donde relacionamos géneros y códigos, y en donde estamos intentando establecer en qué medida es importante un hecho cultural, y qué tipo de historias o de formas de contar pueden ser seleccionadas para entrar en los textos que forman parte de la educación”): a “procedimientos de adquisición de tipo práctico, como puede ser una adquisición lingüística concreta” (Rodríguez López-Vázquez 2000).

Por lo tanto, como afirma Mendoza Fillola,

[...] La competencia lectora (que es un componente de la competencia **literaria**) es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, y también, hay que destacarlo, al goce estético. W. Iser (*The Reading Process*, 1975/1989) ha explicado que los textos tienen la habilidad de activar las capacidades lingüístico-comprensivas de sus lectores. Entre el inicio del aprendizaje de la descodificación y el logro de la capacidad de interpretación necesariamente media el desarrollo de las distintas habilidades, estrategias y saberes que integran la competencia lectora y la competencia **literaria**. El desarrollo de la competencia **literaria** está condicionado por la determinación de los objetivos de formación lectora, **literaria** y lingüístico-comunicativa y por la convergencia de esos objetivos con las actividades de **recepción** que conducen a la autonomía lectora (2003, p.25).

Para más tarde indicar que:

[...] La competencia **literaria** y la experiencia lectora se vinculan a través de los textos literarios seleccionados con intención formativa y educativa. A su vez, la competencia **literaria** y el intertexto del lector se vinculan a través de la experiencia lectora. La competencia **literaria** se forma a través de las múltiples actividades que implica el proceso de lectura (2003, p.34).

Precisamente ese es el posicionamiento de López Valero y Martínez Ezquerro a propósito de lo que implica la educación literaria para el alumnado de secundaria y bachillerato:

[...] La educación literaria se entiende como el conjunto de habilidades y destrezas para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural e interpretarlos adecuadamente. La experiencia placentera que en Educación Primaria supuso la relectura y la recreación de textos literarios permite que ahora se consoliden y se adecuen a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de los sentimientos, se sistematicen las observaciones sobre las convenciones literarias y se establezca, asimismo, la relación entre las obras, los autores y sus contextos histórico sociales (2012, p.33).

Efectivamente, de esta forma se construye el canon escolar que viene a ser el fundamento del posterior desarrollo de la capacidad de interpretación literaria comprensiva, del gusto por el acto de leer y sumergirse en lo que implica el hecho literario como proceso de enriquecimiento personal en todas sus variantes. Se trata por tanto de desarrollar esta competencia lectora que se evalúa, como ya sabemos, mediante los resultados que se obtienen del International Project Students Assesment (PISA), cuyo informe de resultados nos da una serie de claves que nos permiten interpretar la realidad de nuestro estudiantado. En el año 2000, PISA, centrada en interpretar el nivel de dominio de las competencias, define la competencia lectora como la capacidad que implica “la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad» (INCE, 2000, p.38).

El otro programa de evaluación, Progress in International Reading Literacy Study, o en español: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, (PIRLS), se realiza en 4º de Educación Primaria (alumnado de 9 años) y por su parte define la comprensión lectora como:

[...] Habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para disfrute personal (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006, p.3).

La intencionalidad del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, (PIRLS) es interpretar la realidad de los lectores utilizando como prueba dos tipos textuales (uno literario y el otro informativo) de acuerdo a tres bloques de análisis: nivel de comprensión lectora; los propósitos de lectura; y las actitudes y hábitos lectores de nuestros discentes de ese rango de edad. Según PIRLS, en su estudio de

2016 (que es el último publicado), la situación de España ha ido progresando en los últimos años, situándose en 528 puntos; no es un dato positivo: la realidad del estudiantado español es que estamos por debajo del promedio de los 24 países de la OCDE participantes (se sitúa la media en 540 puntos) y de la media de la Unión Europea que está en 539 puntos. Y todo ello a pesar de que en el mismo informe se recoge que a más del 56% de los estudiantes que realizaron la prueba afirmaron que les gusta mucho la lectura. Y si nos concentramos en Andalucía, la comunidad autónoma en la que se centra nuestra investigación, los resultados están por debajo la media española: 525 puntos, pero el porcentaje de alumnado al que le gusta la lectura es del 63% (por encima de las otras regiones del país). Ahora bien, con estos datos en la mano en los que se revela claramente que estamos por debajo de la media de nuestro contexto geográfico a pesar de que a los estudiantes les gusta leer, las preguntas que nos surgen son: ¿Dónde reside el problema? O dicho de otra manera, ¿es adecuada la selección de lecturas que conforman el canon escolar? Y, a partir de aquí, viene la otra pregunta esencial que es base de nuestro estudio: ese canon escolar que construyen las editoriales, ¿se ajusta a la normativa legal que defiende trabajar la igualdad de género en España?

Porque la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato dice taxativamente en su artículo 25 (referido a los Objetivos en Bachillerato, que es la etapa de mayor madurez y por lo tanto, la que estudiaremos), epígrafes c) y d):

[...] El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan [...]

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

Vamos a analizarlo en el siguiente epígrafe.

La poesía en el canon escolar español de Bachillerato en segundo de Bachillerato en España. Selección del corpus y metodología aplicada

Para verificar si el canon escolar con el que se desarrolla la educación lectora responde a una presencia significativa o equilibrada de mujeres vamos a analizar la presencia de las poetisas españolas en tres manuales de segundo de Bachillerato (el curso académico donde se estudia la literatura del siglo XX en España con mayor profundidad, puesto que se prepara al alumnado para la PEVAU, la prueba que les permite acceder a la universidad) que son obra de editoriales altamente prestigeadas en nuestro país según el ranking SPI de editoriales españolas (2018); se trata de Anaya, Oxford University Press y la más utilizado en Andalucía, Algaida. Los tres se han publicado después de la aplicación de la LOMCE y sus objetivos, naturalmente (pues son de 2016), con lo que se entiende que deben responder, apriorísticamente, a los planteamientos pedagógico-didácticos y literarios imperantes. Para que el grado de precisión sea mayor, el análisis va a ser de carácter cuantitativo y cualitativo unidad a unidad (que es como se segmentan los contenidos) y se indicará tanto la presencia de las poetisas mencionadas como de aquellas de las que se recoge algún poema (o fragmento de poema) en comparación con los poetas varones atendiendo al mismo criterio.

Lo que se pretende, en suma, es aportar a la discusión un análisis imparcial y fiable que permita ver si realmente existe un compromiso con la igualdad (partiendo de equivalente calidad literaria) o si la ley es meramente papel mojado que ni se aplica a la realidad de la educación literaria del estudiantado de Bachillerato para erigir “un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (Preámbulo LOMCE, Artículo 1). Un sistema que debe formar personas completas y complejas.

Análisis de los resultados obtenidos

Revisados exhaustivamente los manuales mencionados, son éstos los resultados que se han obtenido:

Editoriales	Algaida	Anaya	Oxford
Autores	85 (86,73%)	80 (87,91%)	83 (87,36%)
Autoras	13 (13,26%)	11 (12,08%)	12 (12,63%)

Total	98 (100%)	91 (100%)	95 (100%)
-------	-----------	-----------	-----------

Tabla 1: Autores y autoras mencionados en los libros de texto

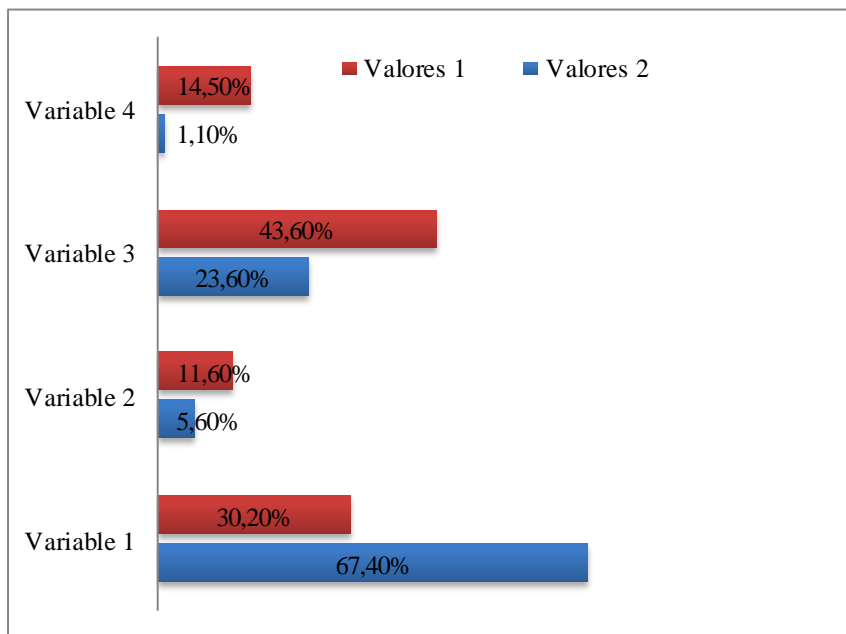


Gráfico 1. Autores y autoras mencionados en los libros de texto.
Fuente: Sánchez García (2019).

Editoriales	Algaida	Anaya	Oxford
Autores	26 (89,65%)	17 (94,44%)	29 (96,66%)
Autoras	3 (10,34%)	1 (5,55%)	1 (3,33%)
Total	29 (100%)	18 (100%)	30 (100%)

Tabla 2: Textos incluidos de autores y autoras poetas.
Fuente: Sánchez García (2019).

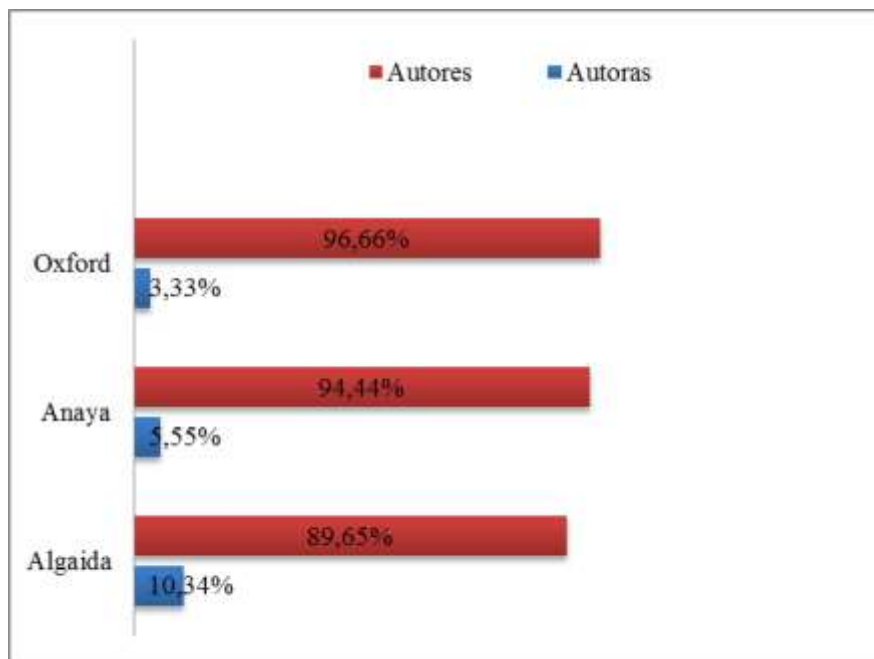


Gráfico 2. Textos incluidos de autores y autoras.
Fuente: Sánchez García (2019).

Discusión y conclusiones

La interpretación de los resultados no es en absoluto alentadora y constata que se mantienen en los manuales escolares los patrones tradicionales del canon patriarcal validando aquello que dijera Even Zohar a propósito de la interrelación de escuela y canon para construir la educación literaria de una sociedad:

[...] Escuela y canon sirvieron para organizar la vida social básicamente mediante la creación de un repertorio de modelos semióticos a través de los cuales “el mundo” se explicaba con un conjunto de narraciones, inter *alia*, naturalmente, para dar gusto a los grupos dominantes. (1994, p.359).

Máxime si nuestra pretensión va en la línea de lo expuesto por Mendoza Fillola de que “Entre el canon (corpus de obras seleccionadas) y la competencia literaria (saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación) median la participación receptora del lector (agente de la actualización del texto) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones” (1998, p.336). Esas inferencias o interrelaciones sólo se construyen si creamos un lector bien informado.

Avanzando al meollo del asunto, si vamos editorial por editorial, constatamos que Algaida menciona a un total de 98 poetas de los que 85 son varones (86,73%) y 13 mujeres (13,26%); Anaya, de un total de 91 alusiones, 80 son a varones (87,91%) y 11 mujeres (12,08%); y Oxford University Press, de los 95 que cita, 83 son varones (87,36%) y 12 mujeres (12,63%). En cuanto a la aportación de fragmentos o poemas

completos, los datos son: Algaida aporta 29 textos (26 de varones- 89,65%- y 3 de mujeres-10,34%), Anaya, 18 (17 de varones- 94,44%- y uno de una mujer- 5,55%-) y Oxford University Press, de los 30 textos (o fragmentos) que recoge, 29 son de varones (96,66%) y otra vez solamente uno es de una mujer (es decir, el 3,33%).

Una última apreciación en cuanto a Anaya. Queremos hacer notar que en cuanto a autoras mencionadas se incluye la sección que incorporan bajo el título “Poesía escrita por mujeres” (como si fuese un género aparte) en la que mencionan a Ernestina de Champourcin, Carmen Conde, Concha Zardoya, Gloria Fuertes o Clara Janés.

Igualmente se ha computado la sección de Oxford University Press denominada “Las mujeres de 27: Concha Méndez, María Zambrano, Ernestina de Champourcin, Josefina de la Torre”, en la que para justificarse no dedicarles ni una décima parte de espacio que a los varones, afirman sus responsables que “en el libro digital se incluyen textos de estas autoras, a menudo injustamente eclipsadas por sus coetáneos masculinos” (2016, p.205).

Es evidente. Estamos ante la prueba del fracaso en su aplicación de las leyes de igualdad, que no han sido capaces de implementarse eficazmente y con criterio de calidad en el canon escolar que se usa con un estudiantado para que sea capaz de entender lo que significa esa igualdad que tan necesaria resulta. No es algo que deba sorprendernos mucho. Como ya aclaraba en trabajos anteriores (Sánchez García, 2017, 2018a, 2018b y 2019) la realidad de la mujer escritora da para escribir un manual de agravios y ausencias. Nótese que el Premio Nacional de Literatura, desde su creación en 1924 hasta 2003 (si bien hay cuarenta años de dictadura por medio) sólo lo habían obtenido dos mujeres. En concreto, dos autoras de la Generación del 27: Alfonsa de la Torre, por su obra *Oratorio de San Bernardino* (1951) y Carmen Conde (por *Obra poética*, en 1967).

Después de eso habrá que esperar hasta 2003 para que otra mujer consiga el galardón: en este caso, la poeta sevillana de la Generación del 50 Julia Uceda (con *En el viento, hacia el mar*). Más tarde lo alcanzaron Chantal Maillard (*Matar a Platón*, 2004), Olvido García Valdés (*Y todos estábamos vivos* en 2007), la gran figura de la Promoción del 60 que es Francisca Aguirre (*Historia de una anatomía*, 2011), una de las figuras clave de la Generación del 80, la cordobesa Ángeles Mora, por *Ficciones para una autobiografía* (2016) y Antonia Vicens con su obra en catalán *Tots els cavalls* (2018). Es decir, 8 mujeres (una de ellas, Vicens, con un poemario en catalán, con lo que resulta necesaria su traducción para el resto del Estado español y dificulta su uso, por tanto) en sesenta y ocho ediciones. A pesar de los datos, seguramente todavía habrá críticos que opinen que cada año se llevó el premio el mejor, pero la objetividad del dato numérico es la que es. De estas ocho premiadas, que debieran ser canon escolar oficial (y oficialista, que no siempre son la misma cosa, coste

también esta apreciación) sólo se citan en los manuales (todos posteriores, como avanzábamos, a 2016) a Carmen Conde, Olvido García Valdés y Chantal Maillard. Del resto, no hay ni una nota mínima, ni una alusión. El silencio. Pareciera que todavía subyace en el inconsciente colectivo lo que exponía Martínez Redondo en su prólogo a su antología *Poesía femenina* durante la época más negra de la dictadura franquista:

[...] Son mujeres sencillas que han escrito su sencilla poesía en las sencillas provincias de España. A uno esto le parece estupendo por dos razones: una, porque la mujer le es algo particularmente simpático y agradable a quien suscribe estas líneas; la otra porque es magnífico comprobar que en nuestra Patria siguen empeñándose las mujeres en demostrar al mundo que se puede armonizar la honorable melodía de las pantuflas, el deseo de tener un hijo, zurcir los calcetines al marido y escribir poesía (1953, p.7).

Durante el franquismo y volviendo a la justificación de que lo válido lo marcaba la ideología dominante, no quedaba otra que aceptarlo. Hoy, ya no, si defendemos un canon escolar que responda a la realidad; un canon escolar -representado por estos manuales y otros similares- que debiera ser abierto, pero que sigue siendo excluyente, machista y parcial -en mi opinión, habida cuenta que, en su selección de poetas en cada periodo de la literatura del siglo XX, la presencia de mujeres resulta insignificante a pesar de la evidente y constatable calidad de las aportaciones literarias de muchas poetas a las que sigue sin dárseles su lugar en la Historia de la Literatura en español.

Todo ello exige mantener y ampliar los estudios y las antologías de género para visibilizar lo que aún se ocultan palmariamente a los ojos de las nuevas generaciones. La calidad de muchas poetas españolas de diferentes épocas y generaciones hay que continuar defendiéndola para tratar de romper el techo de cristal que implica la ideología totalitaria patriarcal que aplica un sectarismo claramente trasnochado. Como ya indicaba en un ensayo anterior,

[...] La cultura dominante mantiene todavía su status estableciendo diferencias u oposiciones y, mediante el ritual de la división se llega a la exclusión, condenando un polo del enfrentamiento binario al silencio y al confinamiento social. La manera de romperlo es darle el protagonismo que merecen a las poetas que, con idéntica calidad a sus colegas masculinos han ido construyendo la identidad de la poesía actual española (2019, p.50).

La forma de romper con este despropósito ajeno a criterios objetivos y de crear un nuevo canon escolar que responda a la nueva realidad consideramos que es propiciar una red de trabajo entre especialistas en literatura de diferentes épocas, pedagogos y docentes en ejercicio a fin de seleccionar desde el rigor y la responsabilidad, aquellos textos que, por su calidad y su interés, mejor respondan para la construcción de la verdadera historia literaria que merecen un alumnado que

tiene que ser educado para respetar y sostener la igualdad entre géneros que debe reconocerse en la rica heterogeneidad de la literatura para seguir manteniendo el entusiasmo por la lectura.

REFERENCIAS

- Ballester, J. y N. Ibarra (2013). “La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”. *Ocnos*, 10, pp. 7-26.
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu. P. (1998). *State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Cairney, T.H. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, pp. 17-31.
- Colomer, T. y A. Camps (1995). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Debicki, A. (1997). *Historia de la poesía española del siglo XX. Desde la modernidad hasta el presente*. Madrid: Cóndor.
- Even-Zohar, I. (1994). “La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa”. En: Villanueva, D. (ed.). *Avances en teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 357-377.
- Even-Zohar, I. (1999). “La literatura como bienes y como herramientas”. En: Antonio Monegal, Enric Bou y Darío Villanueva (Coords.). *Ensayos de literatura. Homenaje a Claudio Guillén*. Madrid: Castalia, pp. 27-36.
- Fokkema, D. (1993). A European canon of Literature. *European Review*, 1, pp. 21-29.
- Gadamer G. (2002). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- García Montero, L. (2014). *Un velero bergantín*. Madrid: Visor.
- Gates, H. L. Jr. (1998). “Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana”. En: Sullà, E. (coord). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, pp. 161-187.
- González Romano, J. A. (Coord, 2016). *Lengua castellana y Literatura II*. 2º de Bachillerato. Sevilla: Algaida.
- Gutiérrez Ordoñez, S., Hernández García, J. y Serrano Serrano, J. (2016). *Lengua y Literatura 2º de Bachillerato*. Madrid: Anaya.

- International Project Students Assessment (PISA, 2000). Recuperado el 23 de julio de 2019 de: www.oecd.org/pisa/
- INCE (2000). PISA 2000: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación. Madrid: MECD. Recuperado el 23 de julio de 2019 de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:47ed5e96-952f-4b55.../pisacomppdf>
- Lacau, M. H. (1978). *Didáctica de la literatura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Layton, W. (1989). *¿Por qué? Trampolín del actor*. Madrid: Fundamentos.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado 06 de agosto de 2019 de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
Consultada el 20/6/2019.
- Lobato Morchón, R. y Lahera Forteza, A. (2016). *Lengua castellana y Literatura. 2º de Bachillerato*. Madrid: Oxford University Press.
- López Valero, A. y Martínez Ezquerro, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 15, pp. 27-40.
- López Valero, A., E. Encabo Fernández e I. Jerez Martínez (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*. Madrid: Síntesis.
- Lotman, I. (1995). "La semiótica de la cultura en la Escuela semiótica de Tartu-Moscú". *Entretextos. Revista electrónica semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 5.
- Mainer J. C. (1998). "Para otra antología". Prólogo a *El último tercio del siglo (1968-1998)*. *Antología consultada de la poesía española*. Madrid: Visor, pp. 9-50.
- Martínez Redondo, J. L. (1953). *Poesía femenina (Antología)*. Madrid: Estudios.
- Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Fígares, M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 5, 2012. En línea: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/132/82>. Consultado el 12/1/2019)
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 10, 233-270.
- Mendoza Fillola, A. (2003). El canon formativo y la educación lectoliteraria. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mignolo, W. D. (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona: Crítica.

- Mignolo, W. D. (1998). “Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?)”. En: Enric Sullá (ed.). *El canon literario*. Madrid: Arco- Libros, pp. 237-270.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Madrid: IEA; INECSE/ MEC.
- Núñez Ruiz, G. (2007). La educación literaria en la España contemporánea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 101-109.
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- Prensky, M. (2001). “Digital natives, digital immigrants, Part 1”. *On the Horizon*, 9 (5), 1– 6.
- Progress in International Reading Literacy Study (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, PIRLS) (2016). Recuperado el 12 de abril de 2019 de: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:64541373-26c2-4e0f-b66c-79168c44bbec/PIRLS%202016%20INFORME%20NACIONAL_ONLINE_20dic.pdf
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Quiles Cabrera, M. C., Palmer, I. y Rosal Nadales, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüístico y literaria*. Madrid: Visor.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
- Robinson, L. S. (1998) “Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario. En: Sullà, E. (coord). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, pp. 115-137.
- Rodríguez, J. C. (1999). *Dichos y escritos (Sobre La Otra sentimentalidad y otros textos fechados de poética)*. Madrid: Hiperión.
- Rodríguez, J. C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Granada: Comares.
- Rodríguez López Vázquez, A. (2000). La lectura como armazón de la capacidad crítica. *Puertas a la lectura*, 9-10, pp. 158-163.
- Sánchez Corral, L (2003). “Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto”. En: Mendoza Fillola, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación, pp. 319-348.
- Sánchez García, R. (2015). *El canon abierto. Última poesía en español*. Madrid: Visor.
- Sánchez García, R. (2017). “Cuando las poetisas no tuvieron la palabra. El concepto de literatura sumergida en la poesía española (1950-2000)”. En: Sánchez, R. y Gahete, M. (ed). *La palabra silenciada: voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950 - 2015)*. Valencia: Tirant lo Blanch, 15-32.

- Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española*. Madrid. Akal.
- Sánchez García, R. (2019a). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura literaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, pp. 43-52
- Sánchez García, R. (2019b). *Memorial de silencios y agravios (o el necesario rescate de la poesía escrita por mujeres con la Alhambra de fondo) en La Alhambra interpretada (sonidos, imágenes, palabras)*. Granada: Patronato de la Alhambra y el Generalife, pp. 21-30.
- Sánchez Trigueros, A. (1999). “Aproximación a la génesis histórica de la noción de sujeto literario”. En: Martínez Fernández, J.E. *Trilcedumbre. Homenaje al profesor Francisco Martínez García*. León: Universidad de León. pp. 465-480.
- Solé, I. (2012). “Competencia lectora y aprendizaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 43-61.
- Sullá, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- Talens, J. (1994). “El efecto referencial”. En: Bruguera Nadal, M.L. & Benet, V. (coords.). *Ficcionalidad y escritura*. Valencia: Universitat Jaume I, pp. 81-93.
- Teixidor, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- VV.AA. (2018). Scholarly Publishers Indicators. Recuperado el 20 de junio de 2019 de: http://ilia.cchs.csic.es/SPI/prestigio_expertos_20

Capítulo III

Pedagogía de la Literacidad como competencia de libertad. Reflexiones a fundamento de la competencia crítica necesaria para el despertar de las personas

Enrico Bocciolesi
International Educational Literacy Institute (ELIT), Italia

Introducción

A partir de las acciones necesarias para abordar los complejos y poco desarrollados temas como son por ejemplo el aumento de los desafíos existentes entre comprensión lingüística, codicologica y literacidad, así como la evolución de las distancias entre hablantes de cualquier tipo y característica.

Las perspectivas académicas, con elevada frecuencia, no comparten las miradas con las perspectivas y visiones ciudadanas. La distancia que se genera entre las dos orientaciones, durante los años, ha sido motivo y verdadera causa de problemas relevantes y sigue siéndolo dado que la creciente discrepancia entre los lenguajes utilizados, los códigos lingüísticos y sus distintas interpretaciones ha fomentado el aumento de la distancia entre la comprensión docente y las necesidades reales.

Entender la realidad en una perspectiva mayoritariamente humana separada de las divisiones de clase, distribuida en un nivel horizontal que incluye la verticalización de los saberes eliminando la distancia entre las posibles y existentes jerarquías.

Las continuas investigaciones, las dudas, las preguntas que a diario nos hacemos cuando leemos cotidianamente lo que a diario percibimos de nuestro entorno, las evidencias nos confirman que a nivel mundial hay una baja compartida de interés hacia la lectura y la escritura. Por ende, cuanto más empeoran los resultados en comprensión lectora y escritora más difícil será alcanzar una competencia de literacidad y así cada persona incompetente en los distintos lenguajes y en la comprensión de estos se quedará a diario súcubo de los gobiernos de las masas (Ortega y Gasset, 1929) fundamentado en numerosos casos en noticias inventadas y manipuladoras. El aumento continuo y la difusión de las tecnologías electrónicas, según el principio del uso indiscriminado de internet se favorece teóricamente la

disminución de las distancias entre las personas, mientras tanto se contribuye al aumento de analfabetas.

Ser analfabeta en la época de la misinformación es una caracterización que conlleva a la exclusión existencial de numerosos sujetos, pensemos en todas las personas que por distintas razones no reconocen el relieve de las tecnologías para comunicar en cuanto no detienen las habilidades para utilizarlas, así se quedan atrapados en un entorno tecnológico sin reconocerlo activamente y con la falta de comprensión de los mensajes.

Ruido de las mentes como forma de libertad personal y social

Según Freire leer y escribir representan una verdadera arma de liberación de las masas y en su especificidad de las personas, capaces de liberar a todas las personas de la opresión social debida a los analfabetismos de retorno. En este sentido la literacidad se convierte y representa un camino hacia la liberación (Ortega y Gasset, 1929; Gramsci, 1978; Freire, 1984; Baldacci, 2017). Según el pensamiento de Derrida nosotros como seres humanos necesitamos volver a deconstruir nuestro entorno objetual a partir de la palabra.

Sucesivamente a esta primera fase de revisión de las estructuras deberíamos enfocar nuestros pensamientos hacia unas miradas críticas y capaces de entender las complejidades. Lamentablemente, sin lectura y escritura la misma complejidad representa un objetivo lejano, no analizable y tampoco interpretable para las personas no alfabetizadas que no pudieron por distintas razones específicas desarrollar la competencia de literacidad.

La distancia misma existente entre habilidad y competencia, donde la 1ª representa algo característico de las personas y a la vez parcial por qué no favorece un entendimiento completo y crítico como revés puede lograr una competencia.

A partir desde el año 2000, en lo que aún hoy se conoce como el evento fundamental para el nuevo debate sobre las competencias, que hubo su primer desarrollo europeo en el Congreso de Lisboa, representa la ocasión a casi 20 años de distancia para abrir reflexiones profundas. Es necesario enfocar la dialéctica sobre el mismo desarrollo educativo, psicológico, antropológico, sociológico y sobre todo lingüístico que se han ido adaptando a las distintas formas de la realidad y de la comunicación virtualizada.

Como caso de estudio podríamos tomar las etapas de la evolución artística, según el sentido más estricto de representación de la realidad, los artistas contemporáneos interpretan a través de la interacción de distintos alfabetos visuales orientando su percepción de la estructura social que nos ancla a una relectura de la realidad.

Realmente deberíamos llegar a la originalidad de los artistas, en un sentido de creación, de empatización y de apertura a las distintas posibilidades ofrecidas por nuestro entorno de vida. El estudio profundo sobre las cuestiones educativas que nos devuelven a un entorno vinculado al desarrollo tecnológico, realmente nos acerca exclusivamente al empobrecimiento cognitivo y entonces de razonamiento. El mismo Sócrates decía que la vida es una continua investigación, esto es lo que realmente todos deberíamos entender cada vez que nos acercamos a algo que no podemos entender. No obstante, existen teorías que reconocen distintas variables evolutivas bajo la etiqueta de innatismo, las personas detienen desde su nacimiento una estructura biológica que puede ser estimulada de distintas formas para el logro o menos de las distintas habilidades y competencias.

La difusión masiva de herramientas tecnológicas a veces baratas ha aumentado la confianza de las personas en los objetos adictivos. Realmente las dependencias y las nuevas problemáticas psicológicas, narcisistas, ligadas al uso y a la posibilidad de conectarse a una red durante todas las horas de un día ha contribuido en los cambios de hábitos de vida. La falsa necesidad de estar presentes tanto en la realidad cuanto en la virtualidad en el mismo momento, es algo que, a partir de la escuela de Toronto, durante los estudios que hicieron a nivel de comunicación nos permitieron entender cómo mejorar nuestras prácticas educativas, comunicativas y entender la ubicuidad tecnológica que no se encuentra de acuerdo y en sintonía con la temporalidad y la existencia síncrona de las personas.

Personas y cronoespacio de literacidad

Pensemos a los mismos términos sincrónicos y diacrónicos, los cuales caracterizan distintos momentos de la realidad y de la virtualidad a las cuales nos referimos en el momento específico, son necesarios para el desarrollo de una perspectiva cronológica. La posibilidad y la necesidad de ser sincrónico, entonces de existir en el mismo momento en que estamos actuando se separa de la visión diacrónica, la cual representa la visión temporal y su desarrollo en una línea creciente de actividades, momentos, códigos y aprendizajes que se distribuyen en un espacio temporal más amplio.

La amplitud de nuestras acciones, la magnitud y difusión de nuestros mensajes, el logro continuo de una atención medial no favorece la inclusión de las personas sino lo contrario aumenta su separación de la realidad y consiguiente aislamiento del entorno social. Un ejemplo cotidiano ha sido y sigue siendo los hikikomori, jóvenes que no se reconocen en el modelo social contemporáneo y se encierran en una virtualidad desconocida y atractiva al mismo tiempo que los obliga a vivir en

cubículos que lentamente se convierten en lugares de vida y de expresión de una soledad difusa.

Según uno de los autores contemporáneos más prestigiosos de nuestra época, Edgar Morin, el paradigma de la complejidad representa un aspecto fundamental de la reforma de la enseñanza y también de pensamiento. Uno de los libros más conocidos del autor ginebrino es *La cabeza bien hecha* lo cual representa su Estatuto epistemológico para la comprensión básica y un primer enfoque con los distintos niveles de complejidad existentes. Necesariamente debemos tener en cuenta que, aunque a nivel cotidiano se escucha hablar de complejidad, de criticidad, de entropía y otros muchos términos que hoy hacen parte de las herramientas necesarias para el desarrollo pedagógicos y de literacidad, pero surgen desde otras áreas de investigación como la física, química o informática para citar algunas de ellas. Los términos requieren un estudio específico e individualizado para lograr entender el sentido que el mismo autor quiere dar a su percepción de complejidad. Los educadores conocen el contrato social que quiso escribir el mismo Rousseau, las bases para una fundamentación educativa de la sociedad que llevó a cabo a través del Emilio. La educación de la sociedad siempre ha representado el verdadero objetivo pedagógico, sin duda se mantiene como foco principal para el éxito de una sociedad conectada y al mismo tiempo desconectada de la realidad. El sujeto como persona se convierte en códigos informáticos, la representación de nuestros seres queridos se transmuta en la proyección visual de unos iconos inexpresivos. es necesario educar a la literacidad, así como es improrrogable fomentar a la comprensión del propio entorno social. Probablemente unos se enfocan en las responsabilidades los docentes, de los profesores y las profesoras, de los políticos y las políticas, de las partes que tienen el poder y el control de los medios masivos, pero realmente deberíamos enfocarnos en nosotros mismos y en las debilidades que nos aleja de la interpretación crítica y autónoma de la realidad. Las Ciencias necesitan desde sus distintas perspectivas analizar los conceptos y los términos propios de la complejidad para favorecer un entendimiento global y un acercamiento con partido a las temáticas metacognitivas y estructurales. Debemos pensar prioritariamente al problema de la enseñanza y de los lenguajes utilizados para lograr el aprendizaje crítico. Los desafíos más evidentes están representados por la separación de los saberes, la inclusión forzada en estructuras los contenidos cognitivos que no logran conectarse transversalmente.

La separación de conocimiento escribía también De Giacinto (1980) ha representado una necesidad nivel académico, pero hoy representa un límite en el diálogo que realmente es necesario entre los distintos conocimientos y las distintas competencias que cada ser humano debería poder desarrollar. Estamos acorralados entre investigaciones que subrayan a diario la falta de lectores y la falta

de personas alfabetizadas, pero son pocas las investigaciones que subrayan las motivaciones del alejamiento real de nuevos lectores y de las personas desinteresadas al saber crítico. El aumento de tecnología electrónica no ha sido acompañado por el aumento de la riqueza mundial pero la pobreza social y de conocimiento ha estado aumentando creando ulteriores divisiones entre las evidentes y existentes estructuras sociales. Los medios sociales representan las nuevas plazas, los espacios favorecidos por las personas que no logran exponerse y manifestarse en la realidad porque erróneamente piensan de no ser capaces de integrarse. Primariamente debemos aclarar que la integración de las personas aún representa un trabajo largo, difícil y lleno de falsas expectativas. Las cercanías mediales no corresponden a las cercanías sociales, la difusión exponencial de personas que existen exclusivamente con y detrás de una máscara virtual que representa la imagen necesaria para la aceptación y la masificación de cualquier ser humano, no es nada más que la representación de un empobrecimiento activo y perpetrado para las disminuciones del valor de las personas. El objetivo verdadero de las redes sociales acompañadas por la conexión masiva perpetrada por internet en principio tenía que representar el primer camino hacia la integración de todos los seres humanos. El sujeto principal de las investigaciones analizadas son las personas capaces de utilizar lo que se conoce como *ars cogitandi* o capacidad de saber recurrir a la lógica, a la deducción y a la inducción. La metodología privilegiada para un entorno tan desbalanceado es la hipotético deductiva donde la capacidad de llegar al entendimiento de las hipótesis favorece el logro sucesivo representado por la deducción.

La enseñanza y el razonamiento por problemas, las soluciones compartidas y las formas y moda desde trabajarán a nivel cooperativo y colaborativo son actividades y variables necesarias para el positivo desarrollo de un aprendizaje crítico, complejo y efectivo. La base está representada por la investigación acción que es algo imprescindible en un trabajo proactivo, dinámico y finalizado a la integración de los distintos lenguajes y códigos de comunicación educativa y de literacidad.

Leer y escribir hoy en día representan las verdaderas claves de interpretación crítica y compleja del mundo. La enorme y existente deficiencia entre las partes dialogantes de la sociedad, realmente, no está representada por la falta o menos de tecnologías electrónicas, sino por el nivel de alfabetización y capacidad de investigar dentro de su propia competencia de literacidad.

La escuela de la vida o de la calle como dice distintos autores que enfocaron toda su existencia en una alfabetización crítica a partir de lo real, a partir de los lugares más necesitados, en este caso representa una posible salida para la mayoría de las personas que no pudieron asistir en las escuelas, en los distintos niveles de formación y educación dependiendo del país donde se viva.

En el pasado, hablando de pocas décadas anteriores, la escuela para campesinos representaba una enorme novedad, dado que enfocaba sus objetivos de aprendizaje en el logro y los retos de las personas que no consideraban la educación como una posibilidad de crecimiento O en otros casos no tenían la posibilidad de acercarse a estos lugares privilegiados para el aprendizaje y el desarrollo de una persona holística.

Las competencias de trabajo en muchos casos se han alejado así de las competencias de vida y sociales, estas razones han acompañado una separación del desarrollo del mismo término, en el mismo momento en que se generaba la separación epistemológica entre nociones, conocimiento, habilidades y competencias.

Cuestiones sociales, educativas y pensantes

A nivel pedagógico la separación entre los distintos significados, según una perspectiva semiótico-educativa se manifiesta aparentemente como algo sutil que necesita un estudio profundizado para la comprensión, la interpretación, el análisis, la descomposición y la reconstrucción de los conceptos.

Cuando hablamos de nociones nos referimos a una parte de los saberes presentados en una forma estandarizada, según una regla, unas líneas claras e inequívocas que todavía incluyen y transmiten un significado de tipo superficial o caliente según las definiciones de la escuela de Toronto con referencia los medios. La separación entre medios calientes y fríos nace desde el tipo de informaciones que proporcionan las mismas herramientas, así será respectivamente objetos de transmisión de mensajes completos sin dejar espacio a la imaginación los que pertenecen al calor de la comunicación misma, mientras serán más fríos los instrumentos que transmiten mensajes los cuales requieren una profunda imaginación e interpretación por parte del usuario o destinatario del mensaje.

Lo que según McLuhan pasaba con los medios de comunicación, en nuestro caso, como propuso Bolter, se requiere una remediación y reinterpretación activa de los conceptos principales que caracterizan la literacidad pedagógica y favorecen su desarrollo crítico y de complejidad en un entorno masivo, banalizante y superficial. En este espacio aparentemente sobremedializado es fundamental reconocer las prerrogativas de los términos pedagógicos y sus valores de libertad, conocimiento y paz.

El razonamiento complejo se logra gracias aún la necesaria separación de los mensajes que se recibe desde los medios con los mensajes que podemos averiguar

a través de una consultación oficial, o en otros casos averiguando si las informaciones que nos están transmitiendo son verdaderas o falsas.

Internet y la web misma han favorecido indirectamente la difusión masiva de falsas noticias, aunque realmente siempre existieron las noticias manipuladas, basadas en hechos inventados y propias de las fantasías de las personas. Anteriormente tenían otro nombre, las personas que se encargaban de difundir las grandes noticias dentro de los reinos, a diario iban cantando historias que se actualizaban y adaptaban a la necesidad de los dueños y de las plebes.

Exactamente pasa lo mismo, la real diferencia está en los medios de comunicación masiva y él la rapidez de difusión de las noticias.

Bertrand Russell en 1926 escribió sus *ensayos sobre educación*, dejando claro su recorrido educativo en las diferentes reflexiones que escribió y desarrolló. A partir de los ideales educativos hasta la educación intelectual, a través de la educación al carácter.

Aparentemente algo inactual, pragmáticamente una representación concreta de las necesidades educativas contemporáneas y democráticas.

Los estímulos de Russell se imponen en la idealidad de nuestra sociedad tan abstracta y virtual, devota al “utilitarismo” educativo.

“El progreso no debe sacrificarse hoy en beneficio de una igualdad mecánica” (Russell, 1977, p.41) escribió el filósofo británico. Las personas hoy se consideran por el número de bit y bytes, palabras con significados específicos en su lenguaje informática que demasiadas veces se olvidan, dejando a un lado la realidad oculta, verdadera y estructura del espacio actual.

Dentro de una enorme nube de palabras, en que se estrellan los verdaderos sentidos educativos, las personas se asombran. Las máquinas ofuscan el tamaño de cada individuo, los códigos informáticos se interponen en la comunicación cotidiana. Faltan diccionarios de informática para personas ajenas a la tecnología. Los expertos siguen expertos, amplifican las distancias entre los que realmente desconocen los significados de sus competencias, a veces habilidades. La formación docente no favorece respuestas algunas, los maestros y los profesores requieren más interacción y apoyo para entender una realidad aparentemente tecnologizada. La realidad decorativa de las máquinas, en los diferentes entornos educativos, profesionales y sociales requiere nuevas investigaciones.

Todavía, mientras pensamos en las enormes dificultades comunicativas que existen entre personas con diferentes habilidades, entre sujetos pensantes que cotidianamente desvalorizan la complejidad, simplemente por no conocerla, en estos casos pedimos reflexiones. La fase reflexiva, necesaria para delimitar la ceguera moriniana, donde los seres humanos imaginan la realidad, sin conseguir concretar, esta es la representación concreta de la prioridad de un pensamiento hipotético-deductivo, diría la historia pedagógica del novecientos.

Podría parecer un entorno negativo lo que nos rodea, según este preámbulo, realmente para nosotros, investigadores de la literacidad, de sus teorías, métodos y aplicaciones pragmáticas es un lugar de dudas y evidentes criticidades.

Basándose en la virtualización las estructuras sociales se adaptan así a lugares irregulares, generando deformidades.

Cómo nos decía el mismo Freire, necesitamos una sociedad activa, susceptible al ruido del pensamiento y no al silencio de las masas. Afortunadamente demasiadas herramientas responden a las exigencias de las empresas y no a los intereses de sus usuarios. Es muy interesante analizar los datos recogidos por las diferentes aplicaciones, softwares que permiten a sus autores recibir las informaciones personales de cualquiera que las esté utilizando.

El aumento de la distancia entre las personas, los lugares, las experiencias y las lecturas han favorecido la subida de la producción de datos virtuales, correspondientes al uso real de diferentes máquinas y por supuesto a una demostración práctica de nuestra transposición en la abstracción de la virtualidad.

Hablar de uso erróneo de la tecnología electrónica, no es correcto, dado que realmente la actividad que se produce responde a la necesidad del sujeto que la está utilizando. Paradójicamente estamos moviendo nuestras vidas alrededor de una continua ausencia: de formas, de contenidos, de solidez, de sentido.

La ayuda de la comprensión transversal e interdisciplinaria de los códigos, estructuras y alfabetos

El mismo Cicerón dedicó años de reflexiones y una obra entera sobre el arte de comunicar, sin poder imaginar los desarrollos actuales, los desvíos y las consecuentes pérdidas de las capacidades relacionales de cualquier individuo, como está pasando actualmente. La estructura aparente del digital nos detiene con nuevas semblanzas, ahora somos números, catalogados y reconducibles a los mismos. Nuestros dobles electrónicos constituyen parte integrante del “universo

big data”, donde cualquier contenido se reduce a una información binaria, que acepta solo dos posibilidades: verdadero o falso, blanco o negro, etcétera.

Siempre hemos luchado contra de una masificación de las sociedades. Como Freire nos acordaba, la palabra es la verdadera herramienta libertaria y al mismo tiempo una forma expresiva de amplia creatividad. En un entorno tan complejo, profundo, estructurado y a la vez específico, las personas no son capaces de moverse sin pedir ayuda al electrónico. Existen nuevos miedos: lo de olvidarse la contraseña de la plataforma social, lo de quedarse sin electricidad y sin la posibilidad de recargar el propio smartphone, tableta u otros, lo de no recibir invitaciones virtuales de amistad desde desconocidos, lo de no tener seguidores y no ser populares en el mundo abstracto, digital y paralelo, etcétera.

Concretamente estamos hablando de una dependencia, como ya hace años se reconoció a nivel psicológico, en el renombrado DSM-V, debido en el mismo tiempo a la simplicidad de uso de los diferentes espacios virtuales capaces de reducir las impotencias de los seres humanos.

El mismo filósofo de Palo Alto, California, ya profesor de la Universidad de Stanford, Paul Watzlawik, escribiendo del lenguaje como elemento de comunicación terapéutica, en 1978 nos ponía enfrente a una reflexión profunda y simbólica.

Empezando desde las raíces culturales que caracterizan cada persona, además de los lugares que definen a nivel etnoantropológico los espacios de vida se sumerge reflexiones que a través de las influencias populares favorecen la mejora del estado emocional de los individuos.

Entonces, estar emocionalmente bien con el necesario apoyo de la imponente estructura cotidiana y social.

El valor de la memoria para el entendimiento de la literacidad

Cuando nosotros queremos hablar de literacidad, realmente estamos empezando nuevos caminos hacia los bosques narrativos de *echiana* memoria. Numerosas son las variables y características que se ofrecen a nuestros estudios pedagógicos y literarios.

La complejidad de la temática está caracterizada por su profundo sentido de las competencias de lectoescritura como partes integrantes e interagentes de las variables de vida.

Así que la dificultad para quién investiga sobre este aparente nuevo tema, se debe fundamentalmente en la interpretación equivocada que hasta hoy se ha dado y reconocido con la misma definición de alfabetización.

El problema real está en el significado que el término conlleva en sí mismo. Nosotros no hablaremos de alfabetización, en cuanto nuestros intereses están en la parte más profunda del proceso de investigación-acción fundante de la pragmática educativa finalizada al superamento de la ceguera intelectual.

El mismo filósofo Morín, en sus libros orientados a las futuras reformas educativas, nos invita a repensar en las relaciones personales, en las consideraciones propias de cada sujeto, en la valorización que atribuimos a nuestros entornos independientemente de una reconocida o menos utilidad.

Un acceso restringido a la realidad es lo que según el funcionamiento a filtro de Internet nos proporciona resultados condicionados por las variables económicas, financieras y mercadológicas de las empresas productoras de las mismas.

Realmente no actuamos según nuestros intereses, sino en respuesta a falsas creencias y convicciones amplificadas por los medios electrónicos. María Montessori, en la primera década del Novecientos, decidió buscar la manera para ofrecer a niños discapacitados otras llaves de lectura del mundo.

Las que después de varios años se convirtieron en *formae mentis*, según la definición de Gardner, empezando desde la capacidad absorbente del cerebro de cada persona. Leer la realidad, leerlas todos. El macro objetivo de la pedagoga de Chiaravalle toma su concretización en el barrio de San Lorenzo, en Roma, donde surgió un nuevo espacio de vida. Pensado según el tamaño biofisiológico y cognitivo de un niño, en los muebles de las correctas dimensiones en el respeto del método pedagógico, dadas las enormes capacidades de abstracción, imaginación y creatividad de cada joven estudiante. Así se encontraron diferentes códigos, en un entorno que hoy podemos definir de literacidad.

No se trata de *puerocentrismo*. La mirada ciega nos limita en la visualización de algunos sujetos sin considerar las verdaderas posibilidades, muchos mayores de todos los que hacen parte de este lugar privilegiado.

Nunca debemos limitarnos en el pensamiento y en la creatividad de cada uno. Las sugerencias metodológicas de la semiótica de Barthes, hacia un grado cero, no solamente de la escritura sino de las personas, hoy en día son necesarias y actuales.

Como diría Foucault, necesitamos reconocer el significado de la sociedad contemporánea, de sus objetivos y métodos para reconocer la validez o menos de cada aspecto.

Complejidad es pensamiento libre, creativo y activo en continua construcción y conexión con los diferentes saberes.

En este espacio favorecido y estrictamente vinculado a la complejidad, tenemos que dar formas a la literacidad.

Pedagogía de la literacidad como clave para la comprensión humana

En un entorno caracterizado por la presencia masiva de las herramientas tecnológicas, de las conexiones virtuales de las falsas noticias y amistades es necesario poner la atención sobre el tipo de interacción que están desarrollando las personas con sus objetos. Claramente, hacemos referencia a un tipo de uso de las herramientas que debería de estar vinculado al utilizó que se propuso para el objeto específico. la realidad nos ofrece distintas visiones de lo que Baudrillard (1969) nos propuso bajo el nombre de “el sistema de los objetos”.

Las relaciones temporales y los esquemas simbólicos existentes actúan en simbiosis según una colaboración dinámica entre los códigos y los objetos, mientras las personas se convierten en banales utilizadores. Cuando en la contemporaneidad, los verdaderos sujetos, detentores de saberes y creadores de las máquinas se convierten en sencillos soportes para el funcionamiento de las mismas, justo en este caso nos enfrentamos con lo que distintos autores filosóficos etiquetaron y analizaron como *nihilismo*.

Nos enfrentamos ahora con el nivel o de las personas, no es posible compararlo a un nivel básico o de posible desarrollo, si no es posible exclusivamente reconducirlo al momento temporal que caracteriza la desaparición de la persona. En Italia el autor Pirandello escribió “uno, ninguno y cien mil”, lo que hoy en día caracteriza realmente las distintas personalidades sean reales o virtuales. El continuo juego de las máscaras, característica fundamental de las obras de artes según un sentido temporal continuado y continuativo donde en cada etapa del desarrollo humano se necesitó realizar distintas formas de interpretar los rostros reales.

Las caras en la virtualidad desaparecen, sólo se representan las mejores interpretaciones de sí mismo en cada y distinto entorno, respondiendo a las necesidades de nutrir la perspectiva y necesidad narcisista presente en cada sujeto humano. La impulsiva necesidad de esconderse y de repensar la propia imagen en

un entorno, según el autor De Kerckhove “sin piel”, deberíamos añadir sin estima en sí mismo, sin interés y sin estímulos reales.

La virtualidad y su posibilidad de acceder sin requerir un movimiento real dentro del espacio físico ha abierto numerosas puertas, ventanas y ha animado a la canción de lugares oscuros existentes en el mismo internet, como en la realidad. Las tecnologías electrónicas como cualquier tipo de otra tecnología según el sentido mismo del término, entonces representación de una evolución positiva del objeto anterior, claramente mudaron su sentido dependiendo de las distintas interpretaciones que las personas ofrecieron de las mismas herramientas.

Pensemos en la evolución de nuestros bolígrafos, o anteriormente de nuestras tablas para escribir, de los papeles, de los libros y de muchos más objetos que cambiaron la vida de todos. El ingreso de la escritura en las sociedades antiguas significó primariamente el dominio de un código de comunicación privilegiada. La difusión amplia y globalizada de los distintos códigos permitió que cualquiera pudiera empezar a interpretarlos, a utilizarlos y en distintos casos a reescribirlos.

El internet favoreció en algunos casos la cercanía entre distancia reales, pensemos es lo que cotidianamente hacemos cuando llamamos a través de distintas aplicaciones que utilizan los datos móviles, y la dificultad que anteriormente teníamos en podernos comunicar solamente con algunas herramientas. El cambio del uso de unas y otras tecnologías electrónicas como luego hay cambio y en unos casos adaptación de los mismos entornos sociales a las nuevas perspectivas ofrecidas.

El electrónico, así podríamos llamar directamente a ese tipo de tecnología, permitió que se desarrollarán numerosos y distintos megáfonos de la soledad, donde el sufrimiento de cada uno se transmite con nuevos lenguajes. El manifiesto por excelencia de la libertad ha sido en los últimos años representado por una conquista capitalista, la que está representada por la mera y a la vez superficial posibilidad de estar conectado. El simple hecho de pensar a la conexión a internet como a un derecho inalienable de las personas hizo posible que el uso de las herramientas se manifestara como una representación de una nueva necesidad primaria. Las verdaderas necesidades de cada persona son las que están conectadas al mantenimiento de su cuerpo, a la nutrición, a la protección de las cáscaras que representan nuestra exterioridad y sobre todo la creación de relaciones sociales para el desarrollo de cada uno y a favor de las distintas sobrevivencias.

Similia similibus curantur dijo Paracelso con referencia a los descubrimientos científicos que caracterizan la medicina contemporánea, aunque hoy la frase se convierta en una verdadera necesidad de cada persona *en fieri*.

Una pedagogía de la literalidad favorece el descubrimiento, la comprensión, la integración y sobre todo cooperación de los códigos, así como de las personas según la necesidad de animar el ruido de la conciencia y del conocimiento.

A lo contrario, el silencio, la omertá, la ausencia de las personas en los diálogos, en las conversaciones, en la creación continua de un código relacional compartido y al desinterés así hay conocimiento y la verdadera concientización fomenta la debilidad y dependencia de los demás de cada persona. La cura mutua, entre pares, representa la posible alternativa a la difusión de la mediocridad. La falta de interés, en cualquier tema que requiera un mínimo de profundización y trabajo intelectual, caracterizado por las búsquedas de las fuentes, el control de las informaciones obtenidas, el cuestionamiento en comparación con otras teorías parecidas, o contemporáneas, desanima los seres humanos ya etiquetados como NINI o Neet, ni estudio ni trabajo.

La difusión generalizada de características y pensamientos vinculados a la rapidez informática, según la manera de proceder de los códigos informáticos ha acompañado hacia el reduccionismo cognitivo y de pensamiento. La realidad virtual se ha conformado a las necesidades educativas, relacionales y sobre todo humanas, a tal punto que se han transformado las máquinas en herramientas dialogantes según las definiciones de Inteligencia Artificial.

La cooperación entre sujetos con intereses similares, o en caso contrario el uso a recursos emocionales innatos en las personas y desconocidos, como sería la capacidad de empatizar y de ser resiliente.

Según estas últimas reflexiones, los estudios sobre la resiliencia, abundantemente difundidos en área psicológica, sociológica y educativas permiten volver a dudar de las invisibles pero influyentes relaciones entre el hombre y las máquinas. En este sentido, como en la producción de datos, son los usuarios los que definen la estructura de la virtualidad, así como en la comunicación entre pares, la capacidad empática se convierte en posibilidad de fundamentación de verdaderas relaciones entre seres humanos.

Dentro del macroentorno de la realidad y de la virtualidad se alberga un vivo enemigo, la soledad.

La virtualidad en este sentido ha permitido llenar los vacíos entre las personas, ofreciendo un espejo de la realidad esperada. La modalidad de aparente gestión que se ofrece a cada usuario, en su acción esconde los movimientos de las empresas que proporcionan los contenidos. No evaluamos la realidad digital, dado que no tenemos herramientas adecuadas para medir espacios surreales, donde el mismo

Magritte hubiera tenido dificultad en pensar en tanta meta-análisis de los conceptos.

La meta realidad es actual, necesaria y pura en su definición dado que estimula a la elaboración de nuevas variables sociales. Sombras, luces, imágenes, negro, azul y blanco son las características que se evidencian en el lugar de Internet, de la vida oculta lejanas de la definición estándar de RGB (Red, Green, Blue).

La posibilidad de existir paralelamente, un espacio virtual, el prototipo idealizado de nuestro ser, las falsas verdades, los amigos inventados, ausentes, acompañados por la necesidad de vivir detrás de un teclado.

La evidencia de la incapacidad de hablar, de mantener relaciones durables y estables como subrayaba Bauman. La fluidez como representación del *mal vivendi* de los problemas contemporáneos. Los avatares como respuestas a la percepción icónico de cada sujeto, camuflados con los deseos de una persona no satisfecha, aislada, sola.

Aquí la literacidad se convierte en la llave de lectura y de verdadero apoyo de cada avatar, usuario y grupos virtuales, llegando más allá de lo que se manifiesta en la pantalla, más allá de los medios calientes, así un vivido frío de la razón.

Literacidad como toma de conciencia

Entender, analizar e interpretar el distinto uso y aplicación de los códigos lingüísticos en los distintos entornos es manifestación de la parcialidad de la meta competencia que representa la literacidad. Como sabemos cada competencia se constituye y se actualiza juntamente con todas las partes implicadas en su desarrollo, dado que efectivamente representa la unión de distintas características a veces presentes en las habilidades.

La lectura, la escritura y las distintas formas de representaciones de las mismas constituyen y contribuyen al logro de los ejes fundamentales para el desarrollo de la persona humana, donde se subraya la necesidad de una profunda toma de conciencia. Las distintas representaciones que tenemos entre las variedades de estructuras de interpretación existentes y conocidas, ofrecemos nuestro interés y atención específica a interacción contrastante averigua hable entre el sistema estructuralista y el sistema generativista.

En un entorno de literacidad tiene relevancia tanto la estructura como las necesidades que favorecieron la generación del tipo de sonido, significado,

significante, contenido y representación meta-visiva. a diario necesitamos imaginar nuestra realidad y entorno de distintas formas según los intereses y las motivaciones que nos animan. El mismo Baudrillard Hablando de una sociología de la colocación nos acerca a la temática del tiempo, de reloj, de lo que paradójicamente según el autor francés, podría representar el símbolo de permanencia y de introyección del tiempo. La temporalidad es una característica fundamental para atender las distintas posibilidades de la lista literacidad y de contribución activa a espacio social y cultural según una perspectiva pedagógica. Las herramientas de uso masivo como la televisión, el teléfono móvil y hoy en día las tabletas no se acerca cotidianamente a un entendimiento erróneo de los lenguajes y de los códigos, esto debido a las necesidades de venta y de manipulación de las personas que quieren lograr.

En Recife, uno de los pedagogos a diario más demonizado, Freire, nos ofreció intensamente una llave para despertar las conciencias y sobre todo animar a las personas para librarse del estado de opresión que las agarras. Por ende, en cuanto empezamos a fijarnos en las estructuras que transmiten y difunden un mensaje específico, así de esa forma empezaremos a leer superficialmente nuestro entorno de vida que a la mente a través de las obras de arte ía fue interpretado, analiza y descompuesto. Cuando nos paramos a pensar sobre el sentido y los significados que el pintor Magritte quiso entregar a sus obras imaginativas, la referencia más conocida del autor es la que acompaña un objeto típico de la vida cotidiana con una frase sencilla que deniega y nos obliga a pensar a un significado alternativo respecto en objeto que estamos viendo, es el caso de la pipa o mejor dicho de “La trahison des images”. Justamente, la vida nos obligas a reinterpretar cotidianamente los significados, las emociones y los códigos que utilizamos pensemos también en la reflexión cronológicas, filosófica y espiritual que nos obliga a ser la obra de Salvador Dalí “la persistencia del tiempo”. Así como el tiempo que se diluye independientemente de la ausencia de un espacio colapsado en sí mismo, nosotros necesitamos entender como las letras, los números, los símbolos que pensamos dominar siguen fluyendo en plena autonomía y fuera de nuestros pensamientos más estructurados. El lenguaje según las reflexiones pedagógicas, pensemos en Dewey, que junto la perspectiva semiótica con la educativa para ofrecer una posibilidad de generación del conocimiento a partir de una estructura existente de significados y significantes. La atribución de un correspondiente específico a un término se debe al entorno cultural y social donde crecemos. Baudrillard reconoce y encuentra un sistema sintáctico entre las relaciones inhumanas, de los objetos. A las perspectivas objetuales se interesó abundantemente Barthes, que reconoció en el caso del automóvil un espacio de reducción de abstracción en presencia a modelo que repite las mismas características del anterior ofreciendo una imagen estandarizada. Realmente lo que el semiólogo sugiere es la necesidad de trabajar e

ir más allá del concepto de normalidad, de estandarización para poder llegar a la más alta creatividad de los lenguajes y de pensamiento favoreciendo un entorno capaz de transformar el objeto mismo y valorar su potencial. Coherentemente a los que los distintos autores abordan, dependiendo de la perspectiva pedagógica, sociológica, semiótica y antropológicas es imprescindible llegar a una difusión de la literacidad para el fomento de la concientización.

Reflexiones conclusivas

A nivel internacional es necesario tener en cuenta cómo se están organizando y orientando las investigaciones y en qué manera se está utilizando el término literacidad. Según la investigación que dirigí sobre el desarrollo en los trabajos científicos del término literacidad, según la búsqueda en Google Académico con referencia al año 2016 han resultado 316 trabajos publicados e indexados en este espacio virtual, mientras en el 2019 resultaron 4360 evidenciando un aumento de interés hacia la temática. En comparación con el desarrollo y las referencias del término Literacy, desarrollado en área anglosajona, además de tener la obligación conceptual en dividir los significados de los dos conceptos, el primero dedicado a la complejidad y el desarrollo de las competencias de lectoescritura como recursos de vida, mientras el segundo representa la definición de una mera habilidad de alfabetización, según la origen desde *aleph* y *alfabeto* después, no tiene como foco el desarrollo humano sino el uso de un adecuado código lingüístico compartido y comúnmente utilizado. Así con referencia a la Literacy, excluyendo las citas y teniendo en cuenta el continuo desarrollo de la temática en décadas al 2016 resultaban 44.200 artículos publicados, mientras en 2017 el incremento fue de 96.500 trabajos científicos. Las variables de la investigación citada son numerosas, dependiendo del tipo de revista científica, el idioma de su publicación, la tipología de indexación, el impacto de la publicación a nivel de citas y sobre todo el País donde se publican las mayorías de los *papers*. Estos estímulos permiten volver con capacidad crítica al marco científico de la literacidad, motivando y divulgando los avances pertenecientes y las numerosas investigaciones activadas.

Según el *festina lente*, el oxímoron que podemos interpretar con “apresúrate lentamente” es necesario avanzar en la literacidad para toda la vida, enfocando su misma definición en el macro concepto de educación permanente.

Las diferentes etapas educativas sean estas la niñez, la juventud o la adultez deberán estar caracterizadas y vinculadas a un concepto reflexivo de competencia de literacidad, dependiendo de la expectativa de complejidad del mismo marco teórico y de aplicación.

Desde las sugerencias que guiaron a toda Europa, a partir de Faure con “aprender a ser”, después con Delors y “la educación un tesoro”, debemos conseguir repensar la entera programación y malla curricular desde los estudios básicos hasta los universitarios.

Nos encontramos en una profunda fase revolucionaria, tanto según los conceptos que nos vinculan a la literacidad como en las motivaciones que nos obligan a su complejo y crítico desarrollo. La educación ha vuelto a ser algo peligroso, dado que un ser humano educado, competente y capaz de razonamientos complejos representa hoy el virus de las máquinas electrónicas.

Una persona capaz de pensar, de actuar en autonomía según los principios de la literacidad que superan las cotidianas consideraciones de la alfabetización básica, logrando la puesta en marcha de una sociedad competente, autónoma y sobre todo independientes de los mecanismos tecnológicos. Dentro del espacio propio de la realidad, así como en lo de la virtualidad es necesario antes que todo conseguir el dominio verdadero de la competencia de literacidad, imprescindible para una ciudadanía libre, crítica, contrastiva y autónoma en sus decisiones y pensamientos.

REFERENCIAS

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori università.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Barattucci, M., & Bocciolesi, E. (2018). Phenomenography in the Student Learning Perspective: A Review of Studies in Academic Contexts. *Encyclopaideia*, 22(50), 21-34.
- Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Madrid: Siglo XXI.
- Bocciolesi, E. & González, S. J. G. (2015). Educar a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 4 (4), pp.1-12.
- Bocciolesi, E. & Rosas-Chávez, P. (2019). (Eds.). *Literacidad a lo largo del currículo. Un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad*. Perugia: Morlacchi University Press.

- Bocciolesi, E. (2015). "Remediación". En: Martos-Núñez, E., Campos Fernández-Figares, M., Cordon García, J.A. & Gómez Diaz, R. (Eds.). *Diccionario Nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-RIUL.
- Bocciolesi, E. (2016) *Educazione naturale nella letteratura pedagogica. Il valore dell'apprendere*. En: Bolognini, S. (a cura di). *Stili di vita ed educazione alimentare dall'infanzia all'età matura*. (pp.87-104). Milano: Giuffrè Editore.
- Bocciolesi, E. (2016). *Humanidad y Complejidad. Polifonía de la Educación*. Madrid: Universitas-UNED.
- Bocciolesi, E. (2017). *Lettura e scrittura: una reinterpretazione pedagogica/Reading and writing: a pedagogic reinterpretation*. *EspressivAmente*, (2), 49-58.
- Bocciolesi, E. (2017). "Releer. La competencia lectora en la época de la misinformación". En: Rosas-Chávez, P. (coord.), *Lectoescritura. Análisis y experiencias*. (pp.54-68). Guadalajara: Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara.
- Bocciolesi, E. (2018). (Ed.). *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. México: Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara.
- Bocciolesi, E. (2018). *Blended Reading. Entre educación lectora y textos digitales*. En: Jiménez-Pérez, E. (coord.) *Educación Lectora*. (pp.99-109). Madrid: Editorial Síntesis.
- Bocciolesi, E., Medina-Rivilla, A., & Pérez-Navio, E. (2015). *Ebook: el futuro del libro. aplicación y uso del texto electrónico en entorno didáctico y de formación. Procesos Educativos: Desafíos y Retos en el siglo XXI*. Madrid: Pearson.
- Bocciolesi, E., Rosas-Chávez, P., & Cobián Pozos, S. E. (2016). *Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad*. En: Domínguez Garrido, M.C., Cacheiro González, M.L. y Dulac Ibergallartu, J. (Eds.) *Tecnología, educación y diversidad en las organizaciones innovadoras* (pp. 1-14). Madrid: ANAYA-UNED.
- Bovi, O., & Bocciolesi, E. (2010). *Dall'arte al cervello: profili di un percorso interpretativo fra sinestesia ed emozioni*. Perugia: Morlacchi.
- Bruner, J.S. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Hartmut, R. (2016). *Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada*. *Persona y Sociedad*, [S.l.], v. 25, n.

1, p. 9-49, jul. Recuperado el 23 de junio de 2019; <<http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/161>>.

Heidegger, M. (1988). *Ser y tiempo*. México: FCE.

Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge University Press.

López Gómez, E., & Bocciolesi, E. (2012). Panorámica de la tutoría educativa dentro y fuera del sistema educativo: su especial relevancia en la universidad. *Perugia: Vega Journal. Periodico di Cultura, Didattica e Formazione Universitaria*, 8(1), p.1-10.

Lotman, Y. M. (1988). *El arte como lenguaje. Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.

Lotman, J. M. (1977). The dynamic model of a semiotic system. *Semiotica*, 21 (3-4), 193-210.

Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing information literacy to empower learners*. Chicago, IL: ALA Neal-Schuman.

Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & research libraries*, 72(1), 62-78.

Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica*. Città di Castello: Scipione Lapi.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

Ortega y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Orbis.

Parra, N. (1971). *Poemas y antipoemas*. Chile: Editorial Universitaria.

Rifkin, J., & Howard, T. (1980). *Entropy. A New Worldview*. Viking Press: New York.

Vela-Ordóñez, L. A., Bocciolesi, E. (2017). The Social Function of Citizen Science: Developing Researchers, Developing Citizens. *Analyzing the Role of Citizen Science in Modern Research*. IGI Global, 89-116.

Capítulo IV

Realidades y sentidos de la educación inclusiva: acción colectiva-subjetiva, una nueva forma de accesibilidad cultural

Martha Doris Montoya Martínez
Universidad de Manizales, Colombia

A modo de introducción

Las políticas inclusivas han focalizado sus intereses en identificar y comprender si se ofrece a los educandos la oportunidad de participar de los procesos escolares en condiciones garantizadas de inclusión, o si por el contrario, subsisten en los escenarios educativos segregaciones que vulneran sus derechos y que en consecuencia, proponen la necesidad de producir transformaciones en las concepciones, prácticas e imaginarios en torno a la inclusión, en el horizonte de entender la diferencia como constitutiva de humanidad, y más aún, comprender su importancia en la escuela como actor formador y educador, cuya acción debe ser garante de participación y justicia social.

En esta dirección, se tendrá en cuenta la inclusión desde los planteamientos de la Unesco, que la define como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión en la educación” (Unesco, 2008 p. 27), lo cual favorece las prácticas pedagógicas, pues se valora y se posibilita la participación de cada uno de los sujetos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, allanando el camino para el posicionamiento de la cultura de la inclusión como una forma de ser y estar juntos, potenciando procesos colectivos y de accesibilidad cultural.

La escuela juega un papel fundamental en este propósito en la medida en que puede perpetuar pensamientos y prácticas discriminatorios o puede generar movilizaciones necesarias para potenciar reflexiones y acciones que lleven a asumir la diferencia como fortaleza y no como limitación. Ello requiere una revolución del pensamiento que necesita de la escuela para tener impactos sociales, pero primero

es necesaria una transformación escolar, sustentada en el respeto por la diversidad de los educandos para no etiquetar, rotular ni segregar a ninguno de ellos, sino asegurar que se sientan valorados en un sistema educativo consciente de la diversidad de culturas, intereses y motivaciones, que de manera natural, los seres humanos poseen.

Pregunta Movilizadora

¿Cómo la acción colectiva y las subjetividades, plantean nuevas formas de accesibilidad cultural desde la perspectiva de la educación inclusiva?

La construcción social de la inclusión: apuestas y desafíos

A tono con Bolívar (2010):

[...] La educación da poder. Es la clave para establecer y fortalecer la democracia y el desarrollo, la cual es tanto sustentable como humana y basada en la paz hacia un respeto mutuo y justicia social. Además, en un mundo en donde la creatividad y el conocimiento juegan un rol importante, el derecho a la educación no es nada menos que el derecho a participar (Bolívar, 2010, p.194).

En los últimos años hemos sido testigos de las grandes transformaciones sociales, políticas, religiosas, culturales, económicas, industriales, tecnológicas y educativas que se han fraguado en el mundo y de las grandes apuestas que en materia de inclusión se han venido consolidando en aras de garantizar a todos los sujetos su participación, acceso y permanencia a todos los bienes y servicios sociales que ofrece el estado, servicios que deben estar enmarcados dentro de un contexto que propenda por la construcción de escenarios propios para el reconocimiento del otro, la valorización de la diversidad, el respeto a la diferencia y un verdadero compromiso por la dignidad humana. En efecto:

[...] La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (aspectos que van en contra de los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por un centro, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado, puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar (Falvey et al, 1995, p.17).

Acciones Educativas Inclusivas



Como afirman Perret-Clermont y Schuabauer-Leoni (1989):

[...] El aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamiento tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito frecuentemente como un proceso individual el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores, colegas...) (Perret-Clermont y Schuabauer-Leoni, 1989, p. 575).

Es así como todos los actores educativos están involucrados, invitándolos a pertenecer y participar de forma activa, conformando una verdadera comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, pensar la diversidad como centro del actuar educativo, permite consolidar nuevas formas de accesibilidad cultural. La diversidad humana enmarcada dentro de un contexto de inclusión, significa volver la escuela un espacio de todos y para todos, en donde sus integrantes, como parte activa de la comunidad educativa, estén en la tarea de comprender y transformar la realidad social a partir de la diferencia y utilizándola como un mecanismo para la construcción colectiva de conocimiento.

Pensar la posibilidad de existencia y convivencia de la especie humana en un mundo sostenible de todos y para todos, en donde los reales sentidos y significados de la diversidad, la diferencia, la otredad, la alteridad, el otro, se propague en las mentes humanas, fracture los paradigmas tradicionales de la educación, de las políticas gubernamentales de momento y cobren un valor importante que permita la cualificación y transformación del conocimiento en aras de la emancipación de la especie humana; debe convertirse en una tarea generalizada y un objetivo primordial que se evidencie a partir de los procesos educativos que se vivencian y se recrean en la escuela y que tienen gran repercusión en el contexto social en el cual estamos inmersos.

Es evidente que la construcción de sujeto individual y colectivo aparece como una exigencia lógica latente en una sociedad democrática. En nuestro contexto, la colectividad pareciera permanecer como un ideal inalcanzable o se queda en el vacío, especialmente en la posibilidad de adquirir conciencia por el otro. El asunto en estos casos, es que dicha conciencia del otro, implica conquistar la propia configuración como sujeto y el despliegue de subjetividades situadas.

Existe una necesidad cultural a partir de la “Inclusión Educativa”. Responde a la noción que se tiene de un espacio social no adherido a las exigencias y cánones de la normalidad fomentada a través de estructuras rígidas y paramétricas, provista de ejes que condicionan la marginación y exclusión de sectores enteros no considerados como parte de la normalidad.

La sociedad y el contexto se conciben como el conjunto de redes de relaciones que se establecen entre todas las personas, entre éstas y su entorno. Entendiendo además que, así haya intereses diversos y múltiples aspiraciones, se presentan necesidades comunes. Desde este nivel de pensamiento, la política social debe convertirse en un verdadero catalizador de los procesos de redistribución de la riqueza social, empezando por favorecer a las clases con menores condiciones de calidad de vida, garantizando la cantidad y calidad de oportunidades, el resultados de progreso de todas las personas, asegurando así, el crecimiento del capital social, generando un efectivo ambiente de inclusión que potencie la diversidad y minimice la discriminación.

Realidad y su construcción social: una perspectiva desde las subjetividades

En el sentido que se desea plantear, se asume la realidad como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición, la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ello, tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, una realidad dada, aceptar como datos fenómenos particulares que se producen en su seno. La vida cotidiana se experimenta en estado de consciencia y es este estado, de plena vigilia respecto de existir y aprehender la realidad de la vida cotidiana tomándose como algo normal y evidente por sí mismo; que constituye una actitud natural, pero la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena.

Según Berger y Luckmann

[...] El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y por lo tanto la vida cotidiana tiene significado para mí. De esta manera, el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos. (Berger y Luckmann, 2003, p. 37)

La realidad de la vida cotidiana se organiza por tanto en el presente sin reducirse a él, ya que se experimenta “en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal” (Berger y Luckmann, 2003, p.40). A pesar de compartir tiempo y espacio, el yo es consciente de que no se corresponde con realidades superpuestas, cada vivencia es diversa entre un individuo y otro. Esa diferencia es reconocida por todos y se entiende por tanto que hay unas realidades comunes, compartidas y otras particulares. Unas existencias cotidianas que no puede seguir ignorando la escuela.

Uno de los problemas más importantes según lo que se viene planteando, consiste en interpretar la coexistencia de esta realidad con los reductos de realidad dentro de los cuales se han vivido. La estructura temporal de la vida cotidiana no solo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre la biografía de cada uno en conjunto.

Desde lo expuesto, la subjetividad se relaciona con los sistemas a partir de los cuales se interpreta la existencia, cargando de sentido las vivencias y proponiendo a la vez un doble proceso: uno individual de identidad y otro colectivo, que generan vínculos sociales. Es así que a pesar de que la subjetividad tiene inserta la individualidad, es simultáneamente “construcción social” y como tal, contiene producciones simbólicas, valorativas, normativas, estéticas, entre otras.

En este contexto, se establece la formación en materia de reconocimiento de la diferencia de los individuos como la posibilidad de superar la transmisión de conocimientos y migrar a la generación de condiciones para que los sujetos reconozcan que son autores de realidad y que esta no es una labor restringida a la institucionalidad, sino que descansa en cada uno y en su participación en propuestas colectivas.

En esta perspectiva, la subjetividad no se puede separar de la singularidad del sujeto en acción, dicha actuación siempre sucede al interior de redes de subjetividad social donde los otros, así como la diversidad de consecuencias de sus acciones e interrelaciones, siempre estarán presentes en la configuración subjetiva de la acción individual. En ella, el individuo aparece como inseparable del otro, en una relación que configura subjetividades que contiene a “muchos otros”. Unos “otros” no

están corporeizados en el momento actual de la relación, sino que se hallan como resultado simbólico-emocional, como sentidos subjetivos de una experiencia vivida. Es así como ocurre esa integración particular de lo histórico y lo actual que solo es posible a nivel subjetivo.

Es con esta visión que se logra trascender la mirada unidimensional para llegar a comprender con una dinámica integral lo que llamamos praxis, es decir acción humana, marcada por lo vivido individual y colectivamente; lo que particulariza el ser y estar desde la diversidad como potencia latente en lo individual y lo colectivo, que acciona formas específicas para transformar dinámicas culturales preestablecidas y potencian otras.

La Diversidad como potencial implica nuevas formas de comprender la realidad social a fin de enriquecer los ámbitos culturales, Mureta en su artículo Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos culturales (AMAPIS, vol. 172) plantea:

[...] No basta con señalar la influencia de culturas determinadas sobre los sentidos concretos de una persona, es necesario comprender de qué manera la diversidad cultural impacta, se arraiga y se desarrolla en cada caso. Profundizar en temas como formación estética (educación de los sentidos), incorporación y producción intencional de mensajes, tradiciones y valores. Los seres humanos somos capaces de tomar como propias expediciones de otros a través de la comunicación, para generar acciones socialmente pertinentes. La praxis individual y colectiva es producto de la historia – cultural, tanto como lo inverso. La realidad surge históricamente conforme los seres humanos producen y reprocessan significados de su actividad – mundo, es decir de su praxis. La diversidad de praxis es clave para entender la diversidad cultural que, a su vez, se sintetiza en cada praxis individual o colectiva.).



Figura 1: Aspectos relevantes.
Fuente: Elaboración propia.

La subjetividad se desarrolla en las prácticas culturales sobre las que se organiza la vida social, pero no se puede reducir a las representaciones y creencias del hombre.

El mundo social que evoluciona como resultado de múltiples acciones humanas, producidas en contextos diferentes por intencionalidades múltiples, resultado de momentos de convergencia de sus diferentes rumbos que ninguna de las intenciones con las que se movilizó inicialmente consiguió ver ni controlar. Por lo tanto, el rumbo de los procesos sociales está más allá de la previsión y el control humano, apartándose de la lógica sobre la que se produjo.

El sujeto es un elemento esencial de toda producción social, pues su acción es generadora de nuevos momentos de subjetivación, de los que pueden emerger verdaderas alternativas de funcionamiento social. Ese mundo incontrolable es el resultado de los recursos convencionales creados por el hombre en la cultura, sobre los que se organizan los desdoblamientos subjetivos esenciales a esa movilidad de la realidad humana, que dan vida a formas culturales que, vividas desde la perspectiva de lo establecido en la Educación Inclusiva abren la puerta a nuevas formas de accesibilidad cultural y por ende a un enriquecimiento de los contextos donde se vive y disfruta del reconocimiento de los diversos contextos que le dan vida.

El estudio y apoyo a la acción colectiva debe remitirnos a la organización de la vida cotidiana de la gente y a los espacios en torno a los cuales construye sus vínculos sociales más significativos y elabora sus representaciones sobre sí mismos y sobre los demás; a los territorios en los que configuran sus solidaridades e identidades básicas y desde los cuales se relaciona con la ciudad.

Los procesos de inclusión: nuevas formas de accesibilidad cultural

La antropología cultural desarrollada a fines del siglo XIX, resalta la cultura como diferencia, concibiéndola como todos aquellos aspectos que distinguen al ser humano como miembro de la sociedad. Lo cultural y lo social se van tornando, así, términos idénticos. Frow (1995) identifica la cultura como “el ámbito completo de prácticas y representaciones a través de las cuales la realidad (o realidades) de un grupo social es construida y mantenida” (Frow, 1995, p.3). La cultura se presenta como una producción humana de naturaleza simbólica relacionada con una identidad, y con un sistema de prácticas específico a un grupo humano.

[...] Se precisa la cultura inclusiva como aquella centrada en establecer una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el pilar primordial para que todos los educandos tengan los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa: profesorado, alumnos, miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo (Booth y Ainscow, 2002, p.16).

Plantear la cultura inclusiva en la escuela es abordar la modificación de nuestros prejuicios y estereotipos o modelos mentales con los que docentes, directivos y padres de familia hemos crecido, reproduciendo representaciones no adecuadas para la formación integral de nuestros educandos y trascender nuestros pensamientos, hechos y palabras, claves para construir un clima escolar favorable en donde los docentes sean fiel reflejo de la práctica de valores como el respeto, la colaboración, la justicia, la identidad.

Una escuela inclusiva se caracteriza por su intención de hacer posible una educación común y única a través de una oferta de acciones plurales y diversas. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad. El desarrollo de la Educación Inclusiva implica que cada persona sea valorada. Con estos fundamentos todos los educandos se benefician de las experiencias educativas y podrán obtener mayores niveles de logro.

Se han excluido o rezagado a niños, niñas y adolescentes históricamente del sistema educativo, lo que implica dejarlos por fuera de los bienes y servicios sociales, a pesar de que tienen el derecho irrenunciable a recibir una educación que les permita aprender a ser y a vivir juntos con la plena convicción del respeto a su identidad. Prodigar una adecuada relación con los semejantes, mayores, familiares, docentes y autoridades debe ser imperativo, pues todos debemos aportar a la construcción de la cultura y la sociedad, con un liderazgo compartido y transformacional. La reiterada exclusión y la segregación deben terminar, para no ampliar aún más las brechas de inequidad presentes actualmente.

Al exponer el término de diversidad como una cualidad propia del ser humano y de la vida misma, ya que “no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal” (López Melero, 2004, p. 50). Una diversidad que no es desigualdad, sino el respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones de género, de etnia, socio-culturales, religiosas, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, ideológicas, de salud...

[...] Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad. (López Melero, 2000, p. 46)

La condición en la que todas y todos nos podemos incluir es aquella que se refiera a nuestras diversas capacidades. Recordando que todas y todos tenemos una lengua, una cultura, una religión (o al menos una creencia), un género, una preferencia sexual, un estado socioeconómico, un lugar geográfico de referencia y también

unas capacidades físicas, psíquicas y sensoriales, un manejo de nuestro mundo afectivo, entre otros y que nos son particulares.

La diversidad como factor clave para el desenvolvimiento exitoso de la inclusión educativa, se debe asumir como una oportunidad de reconocimiento de las diferencias de cada sujeto. Por ello, asumo el término diversidad, según lo descrito por Gimeno (1999) quien afirma que ésta:

[...] No sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades. (Gimeno, 1999, p. 2)

Conceder importancia a la heterogeneidad de los educandos favorece el reconocimiento de la diversidad, permite comprender que cada sujeto es diferente y esto requiere de total respeto y valoración. Por ello la institución escolar que asume la diversidad como un valor, sus objetivos deberán estar centrados en el marco de la educación para todos, brindando a cada uno de los estudiantes una educación pertinente y de calidad acorde a sus necesidades particulares, asumiendo la diversidad como:

[...] La diversidad es una realidad observable y es un hecho inherente al ser humano, pero con manifestaciones distintas en cada uno de ellos o en cada grupo...es un fenómeno de siempre, y sin embargo, son nuevas las connotaciones que socialmente se le atribuye y las consecuencias políticas que se derivan de ello (Castaño, 2019, p. 4065-406).

La cultura inclusiva en el aula nos invita a romper las barreras del silencio, del miedo a lo desconocido; a reflexionar sobre la práctica docente como acción individual y colectiva. A poner en marcha un nuevo currículo y desarrollar ese currículo con nuevas formas de guiar el aprendizaje, como por ejemplo el aula invertida (en la que con ayuda de la tecnología podemos incentivar el trabajo colaborativo); a incluir otras maneras de evaluar como las rúbricas o escalas y portafolios entre otros. Convoa a una reestructuración de las prácticas tanto en el aula como en la escuela, que dé cuenta de una acción que entiende la complejidad de la realidad social y de sus múltiples posibilidades para potenciar la vida en comunidad. Abrir la puerta a nuevas formas de acceso a lo cultural, a un panorama más amplio desde lo educativo y mejor aún, apostar por una Educación Inclusiva.

En ese sentido, deseo incluir en este escenario lo planteado por la Agudelo (2016) en el cual alberga un concepto clave, el de multitud, plantea la autora:

[...] El concepto de multitud recientemente actualizado en el debate académico de la filosofía y la sociología política, ha despertado algunos interrogantes y expectativas respecto de generar un proyecto global que contrarreste la dinámica fundada por las economías de mercado y permita la expansión en un sentido contrario, cual sea la globalización de la diversidad, la equidad y la justicia a través de prácticas sociales, deconstruidas en el marco de la producción biopolítica y la expansión de lo común que son, como señalan Hardt y Negri (2006, p. 18), algunos de los pilares fundamentales sobre los que descansa la posibilidad de democracia en la actualidad (p.4).

Por lo tanto la iniciativa de un proyecto de multitud, acoge el desarrollo de las expresiones sociales, culturales, y políticas con carácter emancipatorio. Con la idea de conseguir mantener movimientos sociales expandidos que garanticen que lo general, lo global, lo mundial sea la producción social, la producción de relaciones, comunicación y formas de vida, recreadas, cocreadas y resignificadas por lo diverso, lo plural, lo multicultural, generando a su vez subjetividades y convenios sociales propios de una sociedad inclusiva. Ahora, referirse a un proyecto de multitud, como estrategia para la configuración de una sociedad inclusiva, compromete restituir el sentido del bienestar colectivo mediante la producción inmaterial, es decir, que promueva el tránsito de las actuales formas de reconocer la acción como un hecho eminentemente social que instaure formas diversas de ser y estar, orientadas a la creación de formas de vida social, convirtiéndose en una fuerza social, cultural y política.

La cultura es una realización subjetiva organizada en un orden social, dentro del cual se produce un tipo de mente con capacidad creadora, requisito fundamental para el propio desarrollo de la cultura. La cultura existe como momento o momentos de la acción humana, solo que de una acción cargada de sentidos subjetivos que determinan su pertenencia a la propia cultura.

En la búsqueda por atender a la diversidad en los diferentes escenarios, la educación se ha convertido en el medio primordial para abordar esta necesidad, siendo un reto transformar los paradigmas homogenizantes que la escuela tradicional ha instaurado permeando el ámbito social. El entorno educativo reúne en su misión, el propósito de la formación íntegra de los sujetos. Por ende, se esperaría que a través de este proceso se posibilite alcanzar los ideales de la sociedad moderna y el paradigma de la inclusión educativa.

Para hacer realidad procesos de educación inclusiva cuyo objetivo es la atención a la diversidad, es necesario que las actitudes y las acciones de todos los actores del proceso educativo estén orientadas a la construcción de una cultura escolar, donde la diversidad en el aula sea valorada como una oportunidad para aprehender unos

de otros, partiendo de las particularidades, las necesidades y las expectativas de cada uno de los sujetos que están en el entorno.

Es importante resaltar que existe una cultura que se constituye con relación a la identidad de las instituciones, que se arma sobre aquello que cada escuela va haciendo de sí. Lo aquí planteado lleva a reflexionar sobre las tensiones que se generan en el acontecer de la cotidianidad de las instituciones, como es la manifestación de un problema intrínseco al desarrollo de la cultura y la estructuración de la sociedad contemporánea, que en numerosos espacios reproduce fracturas, discriminación y homogenización, que frente a las condiciones económicas y sociales de los niños, niñas y adolescentes, generan falta de reconocimiento y de valoración positiva de la diversidad, lo cual impide a la vez, generar procesos sostenidos de transformación de los patrones sociales.

Puede asumirse entonces, que la cultura escolar es aquella cualidad relativamente estable que resulta de políticas que afectan a la escuela y de las prácticas de sus integrantes. Es el modo en que ambas son percibidas por la comunidad, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

En efecto, la cultura escolar es tan importante para una institución educativa, que en buena parte la define y la caracteriza. La cultura escolar tiene un elemento de identidad, que permea la totalidad de las esferas, procesos y actores sociales, trascendiendo hasta el punto de que ningún personaje o acto está aislado de lo que culturalmente corresponde al establecimiento.

En la actualidad la escuela debe asumir el compromiso de atender a todos los niños y niñas en las aulas, respetando las particularidades, partiendo del reconocimiento del otro como un ser único e irrepetible. El propósito debe ser facilitar, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, la socialización de todos los sujetos.

El gran desafío de las instituciones educativas es fomentar la educación inclusiva que, según la UNESCO, se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en lo educativo.

No basta sólo con permitirles el ingreso a las instituciones educativas, es necesario brindar el servicio educativo en condiciones de igualdad, equidad, pertinencia y calidad a todos los educandos en un mismo escenario sin ningún tipo de discriminación. Esto no presupone negar las diferencias, sino enriquecerse con ellas a partir la socialización, el trabajo colectivo y un currículo pertinente.

[...] El desarrollo de escuelas más inclusivas es esencialmente un proceso social que ocurre dentro de contextos particulares. En este sentido, la mejora de la escuela inclusiva se trata de aprender cómo vivir con la

diferencia y cómo aprender de la diferencia. En consecuencia, el factor más importante es la voluntad colectiva para que esto suceda (Ainscow, Dyson & Weiner, 2014, p.26).

Por lo tanto, la educación viene en un proceso de reestructuración donde se busca colocar en el centro del actuar educativo al sujeto sobre los elementos de aprendizaje; dando importancia a su realidad y sus contextos, donde los actores centran su atención en la búsqueda del logro colectivo, sin perder de vista la satisfacción de las necesidades de todos los individuos. Atendiendo a estas nuevas percepciones de lo que es realmente la educación inclusiva, se pretende fracturar paradigmas desconocedores de lo humano en la diferencia, delimitando claramente los aspectos normalizadores que fueron reconocidos en la escuela como estándares sobre los cuales debía construirse el conocimiento, reglamentando y homogenizando encausando el aprendizaje.

Los procesos de inclusión abren las puertas a formas particulares y creativas de acceso cultural por los cambios estructurales que se espera se realicen entorno a los procesos de formación, el cual se enriquece por las propias vivencias, conocimientos, gustos, preferencias entre otros, que en la cotidianidad de la vida escolar se recrean, expandiendo formas emergentes culturales que nacen en la esfera de las relaciones sociales de una vida escolar que se nutre de sus múltiples relaciones tanto de aula, como de lo institucional y de la comunidad.

La subjetividad, entendida en la perspectiva que se ha tratado de definir, es un proceso inherente al funcionamiento cultural del hombre y al mundo social generado por esas producciones culturales. La subjetividad, como elaboración de sentidos subjetivos ligada a las configuraciones subjetivas de la identidad y de la acción - praxis, no finalizan en la subjetividad individual, emergen como subjetividad social en las realizaciones subjetivas que configuran los entornos sociales de la acción. Por el contrario, esas configuraciones subjetivas afloran en los sentidos subjetivos de la acción individual y por lo tanto de la identidad.

Las diferentes formas de concebir el mundo a partir de la subjetividad de los actores educativos en especial directivos y docentes, muestran su postura frente al quehacer pedagógico y devela las distintas formas como se viene asumiendo la diversidad y comprendiendo las políticas que en materia de inclusión educativa se han venido generando, la relación con las prácticas pedagógicas y las ganancias que en materia de formación integral diversificada denotan los estudiantes en la escuela.

Hacemos lo que comprendemos, frase que debe conducir a la reflexión analítica y crítica sobre la manera como se está asumiendo la concepción de inclusión y atención a la diversidad en la escuela y por ende en el aula de clase. No obstante, se debe propender por la cualificación única de los verdaderos sentidos y significados que debe tener la inclusión en el contexto educativo en aras de brindar espacios de

reconocimiento a la diferencia y crear escenarios que permitan la emancipación del educando a partir de la participación e interacción de todos y todas en el aula regular.

Un movimiento social de tal magnitud como lo es la Educación inclusiva, se espera que sea decisivo en la consolidación de un estado moderno, la construcción de un sistema democrático, la expansión de la sociedad civil y la ampliación de la ciudadanía, que como organización y movilización colectiva sea un mecanismo eficaz contra la discriminación social y otras formas de presión.

A categorías como conciencia, ideología, creencias, diversidad, se les ha atribuido un papel cada vez mayor a estas dimensiones simbólicas y de producción de significado en la comprensión de la acción colectiva que deviene de los procesos educativos. Se incorporan claves y categorías interpretativas relacionadas con la cultura, los marcos interpretativos, la producción simbólica, los imaginarios, y las representaciones y significaciones sociales.

Por lo tanto, se plantea un cambio cultural que lleva a que la subjetividad se haya convertido en una perspectiva para abordar el conjunto de la vida social, en este proceso se reivindican explícitamente dimensiones subjetivas o incorporan la acción cultural, donde el peso de los imaginarios culturales, la memoria colectiva, las tradiciones, el simbolismo, las creencias compartidas y la configuración de identidades es inevitable.

Los procesos subjetivos presentes en los movimientos culturales tal como lo es la Inclusión Educativa en los que los sentidos que la constituyen como acción colectiva, es la entrada a los actores sociales quienes también se expresan en la comprensión de sus motivaciones, ideologías, de su conciencia social y sus utopías, desde sus realidades permitiéndoles tener un interés colectivo que los moviliza hacia la posibilidad de hacer viable un proyecto ante lo cual movilizan todos los aspectos que consideren vitales de sí mismo y de su entorno para consolidarlo a partir de su visibilización como organizaciones que apuntan a la reivindicación del derecho a la educación.

La acción colectiva es resultado de diferentes motivaciones: diversas clases de estas motivaciones pueden aunarse y combinarse para producir una acción colectiva. En este sentido no habrá ninguna motivación privilegiada para la conducta solidaria en todos los momentos, ni en una situación dada podemos esperar hallar un tipo de motivación que suministre la principal explicación de una acción colectiva que logre el éxito, de ahí la necesidad que los procesos asumidos en la escuela, como máximo organizador de los procesos sociales, no se aísle de los colectivos que le son propios como son sus comunidades, en ellas encontrarán la acción colectiva necesaria y vital para movilizar procesos de inclusión educativa exitosos, por las misma fuerza que le impregnan por sus convicciones.

Desde este enfoque la movilización de recursos, realizando aportes en los aspectos organizacionales y estratégicos de los propios movimientos sociales, lo cual lleva impreso la dimensión subjetiva de la acción colectiva, enriquecen el análisis de la pluralidad de los componentes culturales, ideológicos y motivacionales presentes en los procesos educativos que atienden la diversidad. A la vez, dejan explícitos los procesos de solidaridad y de identidad colectiva, así como los contenidos altruistas presentes en la acción colectiva.

Existe una relación directa entre fenómenos grupales y cambio cognitivo. Al conformarse en colectivo, sean cual fueren sus integrantes, surge una manera de pensar, sentir y actuar de modo diferente de la forma como lo haría cada uno por separado; por un lado, surge un sentimiento de potencia invencible, que lleva a que los individuos crean, se empoderen y realicen la expansión de dichas creencias.

La acción colectiva es siempre el resultado de una tensión que conmueve el equilibrio del sistema social; dicha tensión, dada la incertidumbre y ansiedad que genera, lleva a que se acuda a creencias generalizadas, que incitan a acciones para restablecer el orden perdido, estas son valoraciones de la situación, anhelos y expectativas, desde las cuales se vuelve significativa la situación adversa generada por la tensión y se evalúa la pertinencia y orientación a la acción colectiva, para el caso particular los derechos humanos.

Desde los comportamientos colectivos se presentan algunos componentes básicos de la acción social: los valores, que proveen las orientaciones más amplias de los comportamientos; las normas, o procedimientos reguladores de la interacción que inciden en la búsqueda de tales metas; la movilización de la motivación individual para la acción organizada; los instrumentos de la situación que el actor utiliza como medios para alcanzar metas concretas.

De estos componentes provienen los comportamientos colectivos, que de acuerdo a cada uno de los principios, guía su intervención hacia un componente distinto de la acción social, destacando en el movimiento que se ha venido gestando en torno a la educación inclusiva, lo siguiente: uno de los aspectos valorativos es la acción colectiva movilizadora por una creencia generalizada que preconiza una reconstitución de valores como el respeto por la diferencia, inclusión, modos de ser y de estar, otro aspecto es el normativo es la movilización organizada en nombre de una creencia generalizada que propende a la reconstrucción de las normas, particularmente la educación como un derecho fundamental e impostergable, la creciente movilización hacia el reconocimiento del potencial de los sujetos, y la necesidad de cerrar las brechas de la inequidad.

Lo anterior plantea una amplitud de la categoría de comportamiento colectivo, considero que la incorporación del concepto de creencia generalizada, como clave interpretativa para mediar la relación entre condiciones estructurantes y acción colectiva, es un aporte significativo en la construcción de una perspectiva que dé a

los procesos subjetivos un papel importante en la comprensión de los movimientos sociales.

[...] El conjunto de creencias y significados orientados hacia la acción que legitiman las actividades de un movimiento social. El análisis de marcos enfatiza en la producción y difusión de elementos ideológicos y culturales durante el proceso de transformación de acción colectiva en movimiento social (Chihu, 2008, p. 10).

El lugar de lo subjetivo en la acción colectiva y la subjetividad como perspectiva emergente para los movimientos sociales, permite reconocer qué lugar ocupan las dimensiones subjetivas en los diversos niveles y planos de la acción colectiva y de qué modo esta puede abordarse como constituida y constituyente de subjetividad.

La comprensión de las tensiones y problemas que les dan origen, de los actores que las conforman y que se forman en ellas, los repertorios de organización y movilización, así como de sus incidencias sociales y políticas, deben considerar las intenciones, motivaciones y sentidos que las orientan, la experiencia compartida y sentido común que generan, las ideas y valores que asumen, así como de los imaginarios culturales y utopías que las nutren (Torres, 2007).

Entre otras mediaciones socioculturales tenemos: la vida cotidiana de los sujetos, la red de relaciones de sociabilidad a nivel local, las tradiciones asociativa de los pobladores y la que se generan, las coyunturas internas de la evolución del asentamiento, las oleadas generacionales, los tipos de relación establecidas con otros agentes sociales y el Estado, así como la cultura política previa y emergente entre los pobladores (Torres, 1994).

En todos los procesos constitutivos de identidad colectiva, de actores sociales y de acción colectiva confluyen condiciones políticas y sociales estructurales, procesos generados por la propia experiencia asociativa y dimensiones subjetivas previas e instituidas por el movimiento. Así, que se debe tener en cuenta en las experiencias de organización y movilización necesaria para lograr el posicionamiento de la Educación Inclusiva como una acción colectiva que desde la escuela requiere considerar: el contexto histórico y territorial en el cual se manifiestan las tensiones estructurales y coyunturales que son percibidas y elaboradas por la gente desde sus marcos interpretativos (cognitivos, valóricos e ideológicos), los vínculos de solidaridad entre los actores, que dan una base comunitaria a los movimientos, así como de unas dinámicas organizacionales y estrategias que estructuran la acción colectiva, la formación siempre abierta y conflictiva de identidades y solidaridades que garantizan la unidad y continuidad de las organizaciones, las formas y modalidades de movilización colectiva que hacen visible el movimiento, su incidencia tanto en la coyuntura inmediata en la que actúan como en el conjunto de la sociedad.



Figura 2: Paralelo.
Fuente: Elaboración propia.

Algunos factores de la narrativa que potencian el despliegue de las subjetividades

Por ello, las narrativas son camino valioso para adentrarse en la mirada comprensiva del estar siendo en las relaciones que se establecen desde las acciones colectivas, son maneras específicas de discursos en las que se incorporan o personifican valores culturales y subjetividades personales. Su potencial radica en que estas van más allá que la configuración de meros relatos de palabras, también es camino de comprensión e interpretativo de las personificaciones, relaciones, sentidos contextualizados en el tiempo y el espacio.

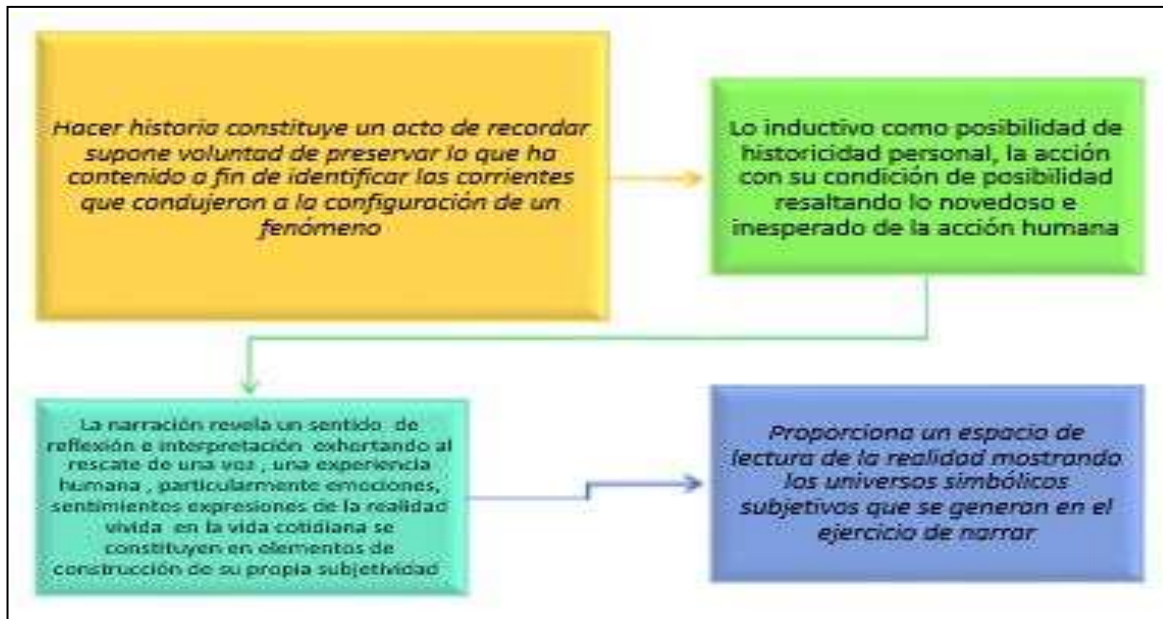


Figura 3: Aportes desde diferentes perspectivas.
Fuente: Elaboración propia.

Metodológicamente: traza una ruta de trabajo tanto para la lectura del contexto que permite determinar los problemas de época, como la exploración de estos, ya que a través de dicho proceso los sujetos forman y crean retratos de su mundo, crean una imagen con sentido propio y particular dando paso a la subjetividad

Lo obtenido en la narrativa conlleva muchas veces no solo la versión de los sujetos sobre las causas y condiciones en que se dan determinadas problemáticas, sino una especie de marco conceptual natural de explicación, dada por la posibilidad que tiene el investigador para realizar descripciones, análisis, interpretación no alejadas de la experiencia narrada y de los términos generados por ellos

La existencia de formas de indagación como la narrativa promueve el desarrollo de nuevas interrogantes a la realidad, generadas a partir de la recuperación de la experiencia de quienes interactúan en ella.

Una perspectiva narrativa, más que la producción de una técnica para la investigación es una forma de participar del mundo desde la cotidianidad, en la medida que lo narrativo es una forma de pensamiento, y por lo tanto, una forma de relación con la realidad, en la cual subyacen experiencias individuales y colectivas.

A modo de conclusiones

La política requiere ser concebida como sistema integral y como tal necesita del análisis en sus relaciones, acorde con las implicaciones para los niños, niñas y jóvenes reales, a su vez, ser concretas, que respondan a un tiempo y un espacio determinado. Su medio será la participación de los implicados, que requieren al tiempo la expansión de sus capacidades el conocimiento de procesos y resultados, para la toma de decisiones proactiva que retoman el pasado, con conciencia del presente e imaginan el futuro estableciendo relaciones y las dotan de sentido.

Lo planteado lleva a reflexionar sobre las tensiones, permanencias, y lo que acontece en la cotidianidad de las instituciones como manifestación de un problema intrínseco al desarrollo de la cultura y la estructuración de la sociedad contemporánea, que en numerosos espacios reproduce fracturas, discriminación y homogenización frente a las desventajas económicas y sociales de los niños, niñas y adolescentes, a la falta de reconocimiento y de valoración positiva de la diversidad, lo cual impide a la vez, generar procesos sostenidos de transformación de los patrones sociales

Se hace necesario señalar el poder de la cultura sobre los sentidos de las personas, por ello es indispensable comprender de qué manera la diversidad cultural impacta, se arraiga y se despliega en cada caso. Haciéndose necesario revolucionar el concepto de cultura, toda cultura implica una diversidad cultural a su interior.

Subjetividad y cultura forman una relación inseparable, desde la cual no solo se genera una nueva concepción de mente, sino también una nueva concepción de mundo social que es inseparable de la acción presente de los hombres. Las subjetividades parten de un presupuesto básico que la realidad como externalidad es siempre un dándose y que el sujeto está siempre siendo. Formulación que determina una caracterización de la capacidad del sujeto para desplegar su siendo en el contexto de realidades en proceso de cambio (Zemelman, 2007, p.9). Lo que demanda una reflexión que identifique como base de sustentación, a lo indeterminado de lo real, para evitar que se reduzca en la construcción de sus significados. Por tanto, la existencia del siendo y del dándose se corresponde con ese complejo y no siempre comprendido espacio de las indeterminaciones en la que tiene cabida la acción constructora del hombre.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). De la Exclusión a la inclusión. Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *En clave pedagógica*. 13(1), 13-30.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Agudelo, A. (2016). *Aspectos fundamentales de la gestión escolar. Módulo Maestría en Educación desde la Diversidad*. Manizales: Centro de Educación a Distancia Universidad de Manizales.
- Berger, P., Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Industria Argentina.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bolívar, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH*, 52, 191-212.
- Botero, P., Salazar, M. y Torres, M. L. (2009). *Investigación Social: Comprensión y Acción Local en ocho OIF de Caldas*. Manizales: ICBF y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud- Universidad de Manizales-Cinde. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/article/view/194/90>
- Castaño, A.M.(2009). “La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva”, en: Reyes, M., Cornejo, S. (Comp.). *El largo camino hacia una educación inclusiva; la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (pp.390-404). Pamplona: UP.
- Cruz Rodríguez, E. (2018). ¿Pueblo o Multitud? En Busca del Sujeto. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 3, n. 1, 20-38.
- Chihu, A. (2008). *El análisis de marcos en la sociología de los movimientos sociales*. México: UAM.
- Falvey, M., Givner, C., & Kimm, C. (1995). “What is an inclusive school?”, en: Villa, R. & Thousand, J. (Eds.). *Creating an inclusive school*. (pp. 1-12). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Frow, J. (1995). *Cultural Studies and Cultural Value*. Oxford: Clarendon Press.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Intervención Psicosocial CS No. 11*, 19–42.

- Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. Salamanca: USAL.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata Eds.
- Hernández Romero, Y. & Galindo Sosa, R. V. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, vol. 10, núm. 20, 228-240.
- Negri, T., & Hardt, M. (2002). La multitud contra el Imperio. *OSAL, Observatorio Social de América Latina* N° 7, 159 - 166.
- López Melero , M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Atención Educativa a la Diversidad en el Nuevo Milenio*, 63 - 93.
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Murueta, M. E. (s.f). *Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos culturales*. Recuperado el 9 de septiembre de 2020, de [amapsi.org: https://amapsi.org/web/index.php/articulos/172-subjetividad-y-praxis-la-diversidad-de-los-contextos-culturales](https://amapsi.org/web/index.php/articulos/172-subjetividad-y-praxis-la-diversidad-de-los-contextos-culturales)
- Perret, C. & Schuabauer, L. (1989). “La influencia de la cultura en la educación”; en: Reyes, M., Cornejo, S. (Comp.). *El largo camino hacia una educación inclusiva; la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (pp.405-416). Pamplona: UP.
- Torres-Carrillo, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Torres Carrillo, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Revista Folios*, núm. 30, julio-diciembre, 51-74.
- UNESCO. (2008). *Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias.
- Zemelman, H. & León, E. (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Madrid: Anthropos Editorial y Centro Regional de investigaciones multidisciplinarias.
- Zemelman, H. & León, E. (2007) *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. México: Editorial Anthropos.

Capítulo V

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

Aldo Ocampo González²³

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile²⁴

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

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

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

²³ Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude', por la Universidad de Granada, España. Doctorando adscrito al Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com.

²⁴ Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

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

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

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

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

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

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

Lo que el discurso de una educación inclusiva transformadora²⁵ enfrenta como tarea crítica en el mundo contemporáneo es la creación de un proyecto político y de conocimiento en resistencia que contrarreste los efectos del régimen ontológico y epistemológico dominante –propiedad de la zona del ser o de la hegemonía–, que a su vez, es parte del remanente de la ontología sustancialista y/o humanista

²⁵ Sintagma propuesto por Ocampo (2017 y 2018).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El estudio de las prácticas letradas promueve un diálogo experimental entre diversos proyectos de conocimiento en resistencia

Efectivamente, el estudio de las prácticas letradas en clave post-colonial e interseccional, sugiere el encuentro y la rearticulación de un conjunto de proyectos de conocimientos en resistencia, devenidos en la configuración de un territorio intensamente creativo, inestable y conflictivo en el que convergen, deambulan, intersectan, se cruzan, hibridizan y traducen una amplia variedad de saberes y recursos metodológicos, configurando una acción heurística cercana a la heterogénesis.

El estudio de las prácticas letradas como proyecto de conocimiento persigue la movilización de los dispositivos de sustentación de los sistemas letrados resultantes del eurocentrismo, específicamente, de la zona-del-ser, espacio hegemónico de producción ónto-epistémico de los circuitos culturales. Su abordaje plantea un

conjunto de innovaciones críticas que consolidan un horizonte alterativo de la realidad. Fabrica un objeto que funciona en términos de intersticialidad, esto es, en el adentro y en el afuera de una amplia variedad de proyectos de conocimiento.

Cabría examinar si, en dicha forma intersticial, entidad o membránica, posee sólidos lazos y sistemas de anudamientos que permitan la emergencia de una singular figuración intelectual para explorar las articulaciones de los letramientos en el contexto de la justicia y la inclusión. En tanto campo abierto, acoge una multiplicidad de problemas, tales como los introducidos por el ecofeminismo, la justicia relacional y redistributiva, las configuraciones del reconocimiento social y cultural, la agencia letrada de cada comunidad de base, las formas estructurales del racismo y su permeabilidad en las tramas subjetivas de cada comunidad de interpretantes, las cuestiones sobre la injusticia cultural, los problemas de subalternidad y el racismo educativo, etc. En suma, alberga una pluralidad de puntos de vista que al amalgamarse forman una singular configuración explicativa sobre el funcionamiento de las prácticas letradas, sus limitantes y fuerzas de transformación.

No existe un único entendimiento sobre las prácticas letradas, sino que, diferentes aproximaciones epistemológicas, estéticas, políticas, culturales, agenciales, territoriales e ideológicas que actúan de modo contingente y singular en la configuración de los letramientos desarrollados por cada comunidad de práctica. Aquí, nos enfrentamos a otra revelación fundamental. Como terreno heurístico, las culturas letradas en el marco de la inclusión trabajan sobre una gran diversidad de problemas cuya orgánica denota singulares umbrales de producción, tampoco posee una metodología uniforme, pues, comprende que el acto de leer es en sí mismo un método.

Las prácticas letradas en este contexto construyen una figuración próxima a la lógica del ensamblaje, cuya anatomía se articula en torno a los principios de heterogénesis, diasporismo y negatividad. El estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva y la justicia, denota un mapa multilocalizado, un conjunto de hebras de múltiples naturalezas, un espacio de trayectorias multidireccionadas, que en la estructura superficial de conocimiento que configura pareciera observarse que no comparten ni un objeto, ni un lenguaje teórico común. Sin embargo, este dilema es fácil de resolver –en terrenos heurísticos de carácter nomadista–, haciendo uso de condiciones de examinación topológicas, estrategias de rearticulación y traducción epistémica. Lo que comparten es un conjunto de problemas ligados a la justicia, a la pregunta por el hombre y la creación de otros mundos –esta última, constituye uno de mis principales intereses teóricos junto al estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva–. A partir del encuentro, la constelación y el diálogo entre una amplia variedad de problemas se

visualizan puntos de contacto y singulares sistemas de aleaciones entre diversos objetos y lenguajes teóricos, los que a través de complejas condiciones de traducción y rearticulación alcanzan la producción de un nuevo halo heurístico.

Hasta aquí, la configuración de las prácticas letradas en el contexto de la justicia social y la inclusión enfrenta un problema definitorio particular, esto es, devela una compleja naturaleza multidireccional atravesada por diversos objetos, métodos, sujetos, territorios, conceptos, lenguajes teóricos, entre otros, que explícitamente no siempre dialogan, pero que son objetos de transformación, adaptación, alteración y aleación en algún punto con cada una de las singularidades constructivas de sus contornos.

En este punto nos encontramos con dos operatorias analíticas cruciales: la vinculación-alteración de diversos recursos constructivos confluyentes y los estilos de pensamiento que se asumen en términos de sensibilidad crítica para denotar las formas de conectividad no-lineal entre cada uno de ellos. Nos enfrentamos a un espacio de mutación permanente, que progresivamente, es permeado por acontecimientos extra-teóricos e intra-teóricos –dos claves heurísticas en la comprensión de la educación inclusiva–. La peculiaridad de estas formas heurísticas exige la creación de nuevas estrategias de análisis para explorar y trabajar para crear un conjunto de innovaciones críticas en la investigación de sus problemas y objetos de estudio. Por consiguiente, los argumentos antes presentados hacen del campo de estudio de las prácticas letradas un terreno experimental, intenso, conflictivo y de co-penetración y rearticulación de saberes y entramados metodológicos. La flexibilidad de su territorio demuestra que este es un objeto que se resiste a ser localizado dentro de parámetros ortodoxos comúnmente empleados para el estudio de la lectura. Tampoco inscribe su tarea de análisis en torno a mecanismos acrílicos designados por el trasplante de las teorías de lo post-, más bien, su locus de enunciación opera por fuera y más allá de una amplia multiplicidad de formas heurísticas, conceptuales y metodológicas convergentes.

La principal preocupación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social, enfrenta el destrabamiento de singulares sistemas de razonamientos cuyos locus de enunciación emergen y privilegian a la zona del ser, es decir, del sujeto hegemónico, culturalmente competente y apto, estableciendo así una gran diversidad de contrapuntos de análisis y formas de contra-enunciación legitimadas por los sistemas educativos en materia de lectura. Se propone estudiar particularmente las formas de producción de los circuitos letrados articulados por diversas colectividades de base, cuya agencia, función y marcos de acción y apropiación son devaluados por los circuitos letrados y culturalmente instituidos por cada sistema educativo. Es un terreno que surge por complejos y singulares

cruces teórico-metodológicos que acontecen por rearticulación, cuya naturaleza demuestra un carácter programático flexible y abierto.

El estudio de las prácticas letradas en este contexto debe liberar el cierre filosófico, epistémico y teórico que reduce las figuras de alteridad definidas por la zona del ser, por una empresa que aprenda a leer y a significar la experiencia y las coordenadas de alteridad en la zona del no-ser, espacialidad que aglutina a una amplia diversidad de sujetos, trayectorias y biografías atravesados por la experiencia de opresión. Nos encontramos nuevamente con otro problema analítico, las configuraciones de la alteridad y sus posibilidades en el mundo contemporáneo se encuentran inscritas en el orden contingente de la zona del ser, es decir, un entendimiento semiológico y político que representa al Otro desde la mirada de la hegemonía cultural, omitiendo la trama fenoménica que devela la alteridad al ser inscrita desde el no-ser. Todo ello, nos invita a la reelaboración de conceptos y categorías, sus formas de representación y mecanismos de resematización. Para lograr tales propósitos es necesario deshacer el doble vínculo que las alberga.

Finalmente, coincidiendo con Dube (2017), quisiera relevar el papel de las configuraciones temporales y espaciales en la comprensión de los entendimientos convergentes en el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva. Las contribuciones del connotado investigador indio residente en México, Saurabh Dube, nos permiten comprender las formas de temporalización del espacio y espacialización del tiempo en el complejo entramado que designa el acto letrado, para lo cual, es necesario profundizar en las configuraciones sociales y sus procesos. En efecto, “tiempo y espacio, elaborados en conjunto, son componentes críticos y resultados activos, atributos formativos y consecuencias clave de sentido y poder, de alteridad y autoridad, y de práctica y proceso que definen los mundos sociales y sus divisiones” (Dube, 2017, p.495).

Trayectorias que encarna el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva

El estudio de las prácticas letradas a través de la singularidad epistemológica de la educación inclusiva trabaja sobre una diversidad de problemas, que abarcan, cruzan, conectan y trastocan diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios y tópicos de análisis; designa a su vez, una diversidad de perspectivas y métodos, inaugurando una trayectoria multidireccional hacia donde se dirigen los estudios de lectura a través de la fuerza performativa y transitiva de lo inclusivo, cuyo signo expresa un halo de ambivalencia, –recordar que el propio objeto de lo incluso tiene esta característica, lo que nos conduce a la superación de la mera afirmación sobre problema de sus límites–. Este tipo de investigación inaugura una apertura ambivalente, comparte una hebra con los Estudios Culturales a través de tópicos de

análisis, tales como, alteridad, raza, género, etnia, clase e identidad, etc., mientras que, sus enredos genealógicos con lo post-colonial se inscriben en el orden de producción del poder global que afecta al desarrollo de las prácticas letradas; en lo interseccional, puntualiza en los ejes multinivel de producción de diversos ejes de desigualdad estructural y representaciones culturales que afectan la experiencia subjetiva de una amplia diversidad de sujetos producto de la matriz colonial del poder, del ser y del saber. En suma, devela complejas formas enredadas que van modelizando por acción rearticulatoria una singular red objetual, así como, una diversidad de voces que participan del estudio de los mecanismos de desigualdad a través del derecho a la lectura. Es esto, lo que exige la adopción/creación de nuevos métodos, incorpora diversos enfoques teóricos que escuchan y enuncian su campo de acción en la exterioridad del trabajo teórico, encontrando aportes en la filosofía de la diferencia, en los estudios queer, en los estudios de justicia social, en los estudios visuales, en la ecocrítica, etc.

Estas tensiones nos enfrentan a dos aspectos dilemáticos. El primero de ellos, inscribe sus preocupaciones en torno a la relación de principios fundamentales y a debates metodológicos más trascendentales. Mientras que, el segundo, manifiesta un conjunto de tensiones para estudiar las múltiples raíces intelectuales y sus respectivos lenguajes teóricos y objetos de investigación que participan del ensamblado de este singular territorio de trabajo de naturaleza rizomática. La investigación en este contexto se inscribe bajo las designaciones de lo transformador explorando el tipo de condiciones materiales que posibilitan dicho acto, le interesa analizar las condiciones objetivas que afectan a la trama letrada de cada comunidad cultural. En su conexión con la inclusión busca superar la incertidumbre global trabajando a favor de entendimientos audaces de orden progresistas. Interpela acerca del tipo de intereses que se sirven a través de determinadas prácticas de alfabetización.

La geografía intelectual que cristaliza da paso a un singular sistema de contra-enunciación al pensamiento arborescente en materia de lectura. Su singular naturaleza rizomática ofrece salidas significativas para superar la presencia de la “pluralidad y la diseminación, produciendo diferencias y multiplicidades, haciendo nuevas conexiones” (Best y Kellner, 1991, p.99). Lo rizomático alude a la forma en la que su cuerpo de fenómenos circula por diversos proyectos de conocimiento en resistencia –mayoritariamente–. Nos enfrentamos a una singular regionalización multifacética, lo que al decir de Deleuze y Guattari (1970),

[...] asume diversas formas, desde la extensión de la superficie ramificada en todas las direcciones hasta concreción en bulbos y tubérculos. Más importante aún, el rizoma "está compuesto no de unidades sino de dimensiones, o más bien direcciones en movimiento (p.78).

Si su práctica intelectual designa un espiral de procesos de transformación, adaptación y conexión de múltiples puntos y formas de aleación diversas, entonces su organicidad acontece a través del principio de heterogénesis, develando un problema gramatical complejo que actúa desde y hacia la conexión y la multiplicidad.

Cada una de estas interrogantes se enmarcan en lo que Guattari (2013), denomina *punto-de-fuga*, una figuración alterativa que cambia el orden cotidiano de las cosas, trabaja a favor de la creación de otros lenguajes atendiendo a las problemáticas de los sistemas-mundo contemporáneos. El concepto de ‘punto de fuga’ se convierte en un dispositivo, en un lugar y en una estrategia que habilita un cambio de lógica-de-sentido, posibilita la emergencia de un corpus de tensiones sin reducir arbitrariamente sus implicancias analíticas, sugiere un cambio de lógica en la forma de producir su conocimiento, legitimar sus modos de aproximación y comprensión a su objeto. En suma, es un cambio de lógica analítica, semántica y metodológica con grados de afectación creciente. Un punto de fuga a juicio de Matus (2017), sugiere la renuncia a la armonía trazada por el signo de lo diverso que inspira el eclecticismo en tanto tecnología del positivismo, introducido por vía de la reunión de elementos de diversa naturaleza. Un punto de fuga es un punto de inflexión, una totalidad reconstruida, su fuerza dislocadora y alterativa produce un cambio que inaugura otros caminos posibles para experimentar y pensar las configuraciones de la cultura letrada.

La heurística que designa la práctica letrada en clave inclusiva configura un singular umbral analítico-metodológico de transformación del pensamiento. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interrogan los modos de pensar, experimentar y practicar el ethos de lo inclusivo, mediante la cristalización de nuevas espacialidades educativas, estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

El estudio de las trayectorias analítico-metodológicas de las prácticas letradas en este contexto de análisis, se interesa por proponer un cambio lingüístico y político más allá de sus proyectos críticos heredados, una heurística que inscribe su función en la noción de umbral, un programa intelectual que une los problemas del aseguramiento del derecho a la educación frente a la producción de obstáculos complejos, la justicia social y educativa y las estrategias para la producción de otros mundos y tramas subjetivas.

El estudio de las prácticas letradas no se encuentra ajeno a la comprensión de las formas materiales que configuran los problemas de estudio del derecho a la lectura, a la información y a los bienes culturales, etc. Sus direcciones de investigación son siempre disímiles, impredecibles y rizomáticas, centrando su fuerza en una diversidad de problemas y tópicos de análisis emergentes y flexibles. La mayor parte de sus objetos de estudio se inscriben en la comprensión de los aspectos exteriores de constitución del mundo –zona del no-ser-. La persistencia por liberar las prácticas letradas de la cooptación en el centro de la zona del ser lo sitúa en términos de un proyecto político alterativo de la realidad, integrado por problemas, ejes de análisis y categorías compartidas con diversos proyectos y movimientos sociales crítico-contemporáneos, tales como, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios de la raza, la filosofía de la diferencia, etc.; cuya orgánica puede ser analogizable a través de la noción de procesos de heterogénesis, cuyo objeto y figuración mórfica enfrente "un devenir que siempre está en proceso de adaptación, transformación y modificación en relación con su entorno" (Guattari, 2008, p.95), ratificando un intenso compromiso con las tendencias intelectuales contemporáneas disruptivas.

La comunidad de práctica del enfoque que propongo para investigar la lectura y sus aplicaciones al derecho a la lectura en el marco de la educación inclusiva, hace uso de una infinidad de rearticulaciones de proyectos intelectuales y paradigmas teóricos que si bien no comparten con gran claridad un objeto y un lenguaje teórico, logran crear nuevos modos de indagación y aplicación, lo que Ocampo (2017), denomina traducción epistémica. Sin embargo, coincidiendo con Oppermann (2011), emerge el desafío de formular un corpus de nuevos principios teóricos coherentes con la naturaleza heterogénea de su constelación de fenómenos. A su vez, su objeto y praxis investigativa refleja un marcado carácter sociopolítico, puesto que trabaja sobre un conjunto de problemas apremiantes de orden mundial, tomando en consideración la singularidad subjetivante de sus comunidades de base.

La investigación de la lectura en este marco alude a problemas de orden estructural y relacional, el fenómeno no solo inscribe su posición analítica en este nivel, sino que, actúa en términos de lazo entre lo estructural y lo micropráctico. La singularidad analítica que designa esta operación será descrita en trabajos posteriores. Para ello, es necesario abrir nuevos horizontes de investigación que emerjan de una heurística que conecte y rearticule las condiciones materiales que participan en la producción del objeto y sus tramas discursivas imbricados en un patrón relacional.

El marco de trabajo que vertebró la presente edición del seminario puede significarse en términos de un *dispositivo de entendimientos críticos* sobre la configuración de las prácticas letradas, a partir del diálogo entre diversos

problemas, mundos e intereses. Ello nos invita a repensar sus dilemas epistemológicos ligados a la enseñanza de la literatura y de la lectura en la trama escolar. Aquí, nos enfrentamos a un acontecimiento membránico en el que se imbrican lo pragmático y lo semántico en las coordenadas interpretativas del mundo. La tarea analítica es ahora descifrar las configuraciones del mundo como texto que impone el signo de la justicia y la inclusión; el texto en Derrida (1982),

[...] implica todas las estructuras llamadas "reales", "económicas", "históricas", socioinstitucionales, en resumen: todos los referentes posibles. Otra forma de recordar una vez más que "hay nada fuera del texto". Eso no significa que todos los eferentes estén suspendidos, denegados o encerrado en un libro, como la gente ha afirmado, o ha sido lo suficientemente ingenuo como para creer y me han acusado de creer. Pero sí significa que cada referente, toda realidad, tiene la estructura de un rastro diferencial, y que uno no puede referirse a esto "real" excepto en una interpretación experiencia. Este último no da sentido ni lo asume excepto en un movimiento de referencia diferencial. Eso es todo. (p.148)

Otro dilema que enfrenta la investigación de las prácticas letradas en el contexto de la justicia y la inclusión, sugiere atender a la naturaleza específica de la materialidad del significante y de la materialidad de lo que significa el orden de sus objetos y preocupación como campo específico de indagación, a objeto de evitar propuestas "mal informadas o basadas en malentendidos crudos de términos como mimesis" (Oppermann, 2011, p.157), o bien, relleno de marcos teóricos por partícula agregativa o aplicacionismo epistémico.

Finalmente, quisiera recuperar la fuerza analítica y teórica de la forma retórica 'en clave'. ¿Cuál es el beneficio de pensar bajo esta figuración heurística? Lo primero consistirá en sostener cómo cambia el orden de los sistemas intelectuales implicados en el estudio de las prácticas letradas, asumiendo la proliferación de un vector analítico de orden alterativo y contingente próximo a la figura del rizoma. La fórmula *en clave* traza un modo particular de producción de enunciados y herramientas para investigar, no es un mero conjunto de ideas, son configuraciones que se resisten a cualquier forma de definición, develan una diversidad de cosas, tópicos de análisis y problemas de carácter flexibles, trabajan sobre un cuerpo de fenómenos indeterminados. En clave, es un modo de producción, instala un conjunto de reglas particulares para la comprensión de un objeto determinado, para lograr dicha empresa es necesario comprender el dispositivo argumentativo que lo subyace.

Cada uno de los tópicos de análisis que son capturados bajo la operación 'en clave' sostenidos sobre un conjunto de presupuestos intensamente contingentes, nos invitan a penetrar sus componentes ideológicos. Desde mi posición teórica, significo las configuraciones del seminario como un espacio de *reconstrucción de contextos*

de debates, tal como indica Palti (2020), no nos interesaba comprender cómo cambian las ideas, sino que, atender a las formas de establecimiento de un determinado terreno analítico que hace posible la emergencia de contextos de debates para un mundo de posibles. Nos interesa indagar en la reconfiguración de sus sistemas de disposiciones relativas que influyen los modos de rearticulación de dichas ideas en el contextualismo de la educación inclusiva. La reconstrucción de cada uno de estos contextos de debate sugiere el reconocimiento y existencia de múltiples formas de enunciación que confluyen en la organicidad del dispositivo cristalizado por este evento.

Pragmática micropolítica de las prácticas letradas

Inspirado en el trabajo de Guattari (2013), me propongo analizar la formación del poder lingüístico que habita en los circuitos de operación de las prácticas letradas en el marco de la construcción ciudadana y la justicia educativa. En este punto, la comprensión del poder inscribirá su analítica bajo la figuración de una *cinta de moebius* clave para entender los territorios psíquicos de la lectura, espacialidad en la que converge el poder micropolítico y del superyó. La correcta integración de ambas formas articula la estabilidad de las prácticas letradas y de la lengua que los sostiene. Las prácticas letradas en sí mismas, son secuencias pragmáticas que involucran diversas formas compositivas del poder en relación directa con los modos de semiotización dominantes.

Una pragmática micropolítica de las prácticas letradas constituye una modalidad de agenciamientos y modos de semiotización que liberan las trabas impuestas por el código de regulación de alfabetización legitimadas por la zona imaginaria y multiposicional del ser. Su orgánica ofrece una mirada superadora de un sistema letrado occidentalocéntrico “cuya articulación tiene por efecto impotenciar los enunciados y encerrarlos o bien sobre la mundanidad de un poder instituido, o bien sobre un sistema idiosincrásico que depende por ejemplo de la locura o de la creación” (Guattari, 2013, p.190). Toda práctica letrada es, en sí misma, una performance letrada, pedagógica y cultural.

La investigación sobre prácticas letras en clave inclusiva y para la justicia social enfrenta el desafío de comprender las configuraciones de los agenciamientos colectivos de enunciación, esto es, el aparato morfológico que traza el funcionamiento de la lectura y sus modalidades de intervención en el sistema-mundo.

Prácticas letradas de lo abyecto²⁶

Esta sección del trabajo actúa en términos de contexto, de una cartografía del presente, intensamente inestable, dinámica e inacabada, se propone examinar los dispositivos estratégico-analíticos que fomentan el acto acontecimental de refundación de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social. Esta es una cuadratura que bordea el orden de lo no existente, trabaja en la cuestión del llegar a ser, en la cristalización de un amplio grupo de aportes, es un esquema en el que las formas metodológicas heredadas no encuentran espacios de diálogo; construye un punto de fuga, un cambio en la lógica de sentido, una zona transposicional de complejas modalidades heurísticas que invierten el orden de las cosas –no en el sentido lineal, sino, en una deformación radial y a-centrada– para favorecer procesos educativos de lectura centrados en las figuraciones del no-ser, ontologías y fenomenologías expulsadas de la matriz letrada y de culturización ratificada por occidente, devenida en una relación de ausencia presente que experimentan cada uno de los sujetos de la subalternidad. Es una construcción que no nos dice nada sobre los ejes de configuración del código lector en sujetos de la abyección –quisiera proponer con motivo de esta edición el concepto de ‘prácticas letradas de lo abyecto’–, de las estructuras de significación y las cualidades de los eventos letrados en este singular signo cultural.

Las prácticas letradas de lo abyecto antes de denunciar lisa y llanamente que existe un problema en la articulación de las prácticas devenidas en un signo arbitrario de lo excluyente, asumen una interrogante de orden fenoménica inscrita en la experiencia del lector. Es una propuesta que se erige desde la inmensidad de la experiencia del sujeto atravesado por lo abyecto, por las prácticas de educación asimilatorias a través del desprecio y la ausencia de reciprocidad, es un intento heterológico por abrir la experiencia de lo raro y lo vulnerable, atendiendo a sus estructuras de configuración de sus letramientos, es una analítica que se informa de la experiencia del ser-en-el-mundo y repercute en torno a las coordenadas y ensamblajes de constitución de las prácticas letradas legitimadas en el mundo contemporáneo.

El ser –en adelante el sujeto de la lectura hegemónica y occidental– constituye una práctica analítica monocentrada, propiedad de las articulaciones modernistas que impulsan un sujeto único, fijo, estable y universal, cuyas fórmulas de didactización refuerzan los mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que ponen en desmedro y desvalorizan a determinados colectivos que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos letrados instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de ‘lecturas de lo abyecto’ no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin

²⁶ Concepto introducido por Ocampo (2020), al igual que el de Pedagogías de lo Menor (Ocampo, 2018).

salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de las fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser, esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión para estructurar en coherencia a la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia.

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

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que la sección de estas referidas a las 'prácticas' es objeto de fabricación ideológica –de ahí, mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de conciencia de oposición–. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de otrificación, denunciando que las modalidades de alfabetización han marginado y violentado el mundo sensible de amplios colectivos de ciudadanos. Todo ello, reclama la primera gran operación heurística enmarcada en lo que Dussel (2018), denomina descolonización epistemológica, que, en el contexto de este trabajo se inscribe en el orden de la descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización occidentalocéntrica.

La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto –punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva– con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto, es sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toca vivir, especialmente, por las articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de alfabetización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales que sostienen las

configuraciones de este trabajo, tales como, a) prácticas letradas de lo abyecto, b) objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustentan los letramientos occidentales –que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación–. Todos ellos, sustentados en la ausencia de algo, en la castración de las formas de alfabetización, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condiciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel (2018), señala aquello que se encuentra fuera de la experiencia de lo dominante. Los sujetos del no-ser son atravesados por la fortuna de la positividad, crean una nueva subjetividad –incluye los dispositivos de producción semióticas y de subjetivación– y una nueva trama de relaciones. Incluye aquello que está más allá del ser.

Otro nudo crítico que enfrenta la constitución de las prácticas letradas en este contexto refiere a la ausencia –producto de las configuraciones antes indicadas– de una comunidad de comunicación, impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (Sousa, 2009, p. 155). El espacio de alfabetización que propongo en términos analíticos bajo el significante de lo abyecto constituye una figuración que ha de ser construida en torno a un contra-espacio pedagógico, próximo a las pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018).

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a posicionarse e inscribirse en torno a un signo de transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los lectores, sus usos y aplicaciones constituye una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (moi). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p.16). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo

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

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

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

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

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

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

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

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

Cabe señalar que, la analítica inclusión/exclusión es, en cierta medida, infértil, debido al dinamismo de sus estructuras participativas y el carácter multi-escalar de cada una de estas. Así, por lo menos, lo ha demostrado la corriente interseccional. En superación, propongo una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional que recoge buena parte del enfoque antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad entre la zona del ser y la zona del no-ser, intentado establecer sus imbricaciones, desplazamientos y puntos de obstrucción. Avanzar en torno a estas tensiones exige liberar el conflicto del yo dentro de la zona de ser, contrarrestando de este modo, sus pautas y regularidades hegemónicas incidentes en los modos de alfabetismos. Por consiguiente, las prácticas letradas y literarias en la escena de lo escolar son el resultado de figuraciones abismales del ser.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura es regulado por pautas imperceptibles propias de la hegemonía social, que responden a los intereses del capitalismo cultural global y a un sistema institucional que ubica por debajo de la línea de lo humano un conjunto significativo de capacidades al no ser reconocidas por la gramática escolar letrada. Sus estructuras de alfabetismos adoptan el significado de lo no-apto, de lo no-cultural, nos enfrentamos así, a un problema dialéctico no resuelto entre la estructura comprensiva del no-ser y de su humanidad y mecanismos de apropiación cultural. Es este punto, el que se convirtió en un eje vertebrador de la primera versión de este evento.

Interesa en esta oportunidad superar los análisis entrecomillados que abducen y reducen arbitrariamente la función de la exclusión en materia de derecho a la lectura. Disfruto examinando profundamente las articulaciones de toda forma de opresión y dominación a través del ejercicio consciente y libre del derecho a la lectura en colectivos atravesados por la zona imaginaria del no-ser –en adelante, revolución molecular, afirmación deleuziana y guattariana que nos enfrenta a que las minorías son mayorías en el mundo–. ¿Qué tipo de problemas encontramos en materia de lectura en la zona del no-ser?

Un primer aspecto a considerar consiste en asumir un entendimiento que nos conduce a reconocer el tipo de materialidad y singularidad que adquiere la opresión, la segregación, los relegamientos, la violencia estructural y la dominación en materia de alfabetismos en lectores significados parte del no-ser. Esta insistencia nos conduce a examinar los aspectos constitutivos del ser-otro-lector en la zona del

no-ser, vuelve de esta manera a emerger a modo residual, la pregunta por la ontología de las prácticas letradas.

Un segundo aspecto a destacar, describe la función de *apartheid* de los dominios teóricos mediante métodos violentos devenidos en sistemas de apropiación escritural y lectora, las que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como, opresiones estructurales y relacionales que condicionan la experiencia subjetiva de quien lee. Según esto, toda práctica letrada, así como, las múltiples formas de literacidad oscilan ondulatoriamente entre la zona del ser y la zona del no-ser, permitiéndonos afirmar que, la literacidad es heterogénea y estratificada, a esto se agrega que,

[...] es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas (Grosfoguel, 2011, p.5).

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

Tensiones y presiones analíticas para dislocar la matriz de producción cultural

La epistemología de la educación inclusiva produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, una nueva práctica cognitiva destinada a pensar y trabajar sobre una diversidad de problemas constitutivos del mundo contemporáneo. Es una práctica cognitiva que da credibilidad y visibiliza las problemáticas de los sujetos de la zona del no-ser, cuerpos atravesados por la violencia y la desposesión, una analítica destinada a develar la materialidad de la desigualdad, la exclusión, los frenos al autodesarrollo, etc. Uno de sus objetivos se propone visibilizar las complicidades que determinadas prácticas significadas bajo la categoría de inclusión, demuestran formas de complicidad con la zona del ser, en esta espacialidad, el oprimido es

reconocido e incluido a las estructuras de participación de la hegemonía, sin destrabar sus problemas fundamentales. Lo que pretende esta intervención es descentrar los esquemas cognitivos que organizan la experiencia de inclusión excluyente. Este punto es clave para entender por qué la justicia no alcanza sus propósitos en el mundo contemporáneo.

La inclusión de la que más hablamos obedece a una figuración heurística coherente con las intenciones de la hegemonía –zona del ser–, cristalizando una visión alojada al interior del capitalismo y del imperialismo. Inspirado en los planteamientos de Santos (2009), interesa a efectos de esta versión del seminario orquestar una constelación de argumentos que permitan ofrecer una visión superadora de la diversidad de expresiones de *epistemicidios* que colindan en la morfología de las prácticas letradas y sus sentires. Justamente, una de las obstrucciones de mayor alcance que hoy presenta el discurso de la inclusión de la que más hablamos, trabaja para evitar la producción de conocimientos en resistencia, esto es clave para entender por qué este discurso logra su eficacia a través de una coyuntura de orden esencialista-individualista, develando una intensa articulación con el capitalismo. Esto, en términos pedagógicos, nos plantea el reto de aprender a distinguir entre la diversidad de prácticas de inclusión excluyente y de carácter liberal, a fin de identificar cuáles de ellas debemos evitar. Este discurso restringe la voluntad de la transformación social. En función de todos estos argumentos, es que se inscribe una de mis primeras pasiones intelectuales, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva, con el objeto de reconceptualizar sus condiciones epistemológicas, morfológicas y metodológicas.

El conocimiento epistemológico de la educación inclusiva adopta ciertas características del paradigma emergente, su constelación afecta a la totalidad universal del saber, cuyo “conocimiento avanza a medida que su objeto se amplía, ampliación que, como en el árbol, procede por la diferenciación y por el esparcimiento de las raíces en busca de nuevas y más variadas interfaces” (Santos, 2009, p.49). Es un conocimiento que al operar mediante una compleja constelación no adopta un carácter determinístico, ni descriptivista, sino que, obedece a un carácter a-metódico, trabaja en la performatividad rearticulatoria de una pluralidad de métodos confluyentes. Razón por la cual, en diversos trabajos afirmo que, la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica, ni metodología particular, pues, en ella conviven una amplitud de hebras y rutas teóricas que siguen la lógica de funcionamiento planteadas por el principio de heterogénesis. Por consiguiente, sostendré que este es un campo de transgresión heurística y metodológica, destinada a “inventar contextos persuasivos que conduzcan a la aplicación de los métodos fuerza de su hábitat natural” (Santos, 2009, p.50). Uno de los principales problemas que enfrenta la constitución pedagógica del mundo contemporáneo consiste en la superficialidad del sintagma de la inclusión y del

presente. El letramiento es un activo que se incrusta en la subjetividad, la lectura es siempre un mecanismo corpo-político-subjetivo-pasional.

Interesa la búsqueda de otros conocimientos más allá del conocimiento eurocéntrico aplicado a la investigación de las prácticas letradas; una analítica que releva las formas de producción de los eventos letrados de quienes han sido marcados por una amplia diversidad de injusticias culturales que no son otra cosa que la crisis del código de derecho especificado para el ámbito educativo propuesto por la zona del ser. ¿Por qué necesitamos este tipo de conocimiento? Mi reflexión retoma un tópico de análisis propuesto por Santos (2010), que describe el problema de la injusticia cognitiva que regula múltiples formas de alfabetismos, concebida en tanto muerte de otras formas de conocimientos para poder encuadrar el mundo en torno a otras formas-de-lo-posible.

Me interesa superar las prácticas de trivialización de la inclusión, la justicia y la equidad, que es en sí misma, una lucha epistemológica alterativa destinada a develar un conocimiento articulado por las luchas de la subalternidad, una forma de disputa político-pedagógica para pensar-de-otro-modo las coordenadas pedagógicas de alfabetización en la zona del no-ser. El aparato cognitivo que este trabajo plantea debe ser concebido en términos de desobediencia epistémica, aspecto que tributa con la arquitectura analítico-metodológica de la educación inclusiva, dos campos que trabajan sobre problemas, produciendo nuevos ángulos de visión. La lectura es un aparato de poder del sistema-mundo, sin esto el sistema no puede operar, se reproduce produciendo élites sustentadas en términos de racismo occidentalizados. El poder solo reside en el pueblo, es este quien puede ejercerlo, para alcanzar tal empresa es necesario redefinir la trama de experienciación de la lectura.

¿Descolonizar los letramientos? La operación que traza la descolonización de los letramientos se inscribe bajo la metáfora de producción de horizontes posibles. En este punto, trabajaré en torno al problema analítico-político desarrollado por el esquizoanalista Félix Guattari, referido a la producción de otro-mundo-de-posibles. No estoy interesado en ofrecer una crítica interna de las formas de alfabetismos, me interesa buscar una práctica letrada más atenta a la multiplicidad del mundo. ¿Cuál es la utilidad del conocimiento letrado para resolver los problemas de las injusticias culturales y pedagógicas enmarcadas en lo que Santos (2009), denomina epistemicidio?

Los marcos de sustentación hegemónicos empujados para justificar la trama política de los letramientos debido a la mutilación de sus fundamentos frente a la multiplicidad de singularidades que habitan el espacio educativo, exigen otro tipo de crítica y de política epistemológica implicadas en las coordenadas de altero y

espacedad²⁷-enseñanza, es decir, formas de enseñanza alfabetizadoras para alteridades disruptivas o pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018). Necesitamos de una interrupción epistemológica, de una revolución teórica que opere en términos de justicia cognitiva para pensar-de-otro-modo los letramientos. Tal empresa toma distancia de los marcos intelectuales heredados por la modernidad; se moviliza hacia la captura de otros conocimientos. En esta red, no hay conocimientos abstractos, ni privilegios heurísticos, sino que profundos diálogos heterológicos sobre la acción/mediación cultural. Este tipo de irrupción exige otros criterios de validez y una pragmática epistemológica otra para desplegar entendimientos imaginativos sobre la experiencia letrada en el sistema educativo.

Un entendimiento de este tipo se interroga a sí mismo y a su comunidad de práctica acerca de sus objetos de trabajo, la utilidad de estos, la presencia del sujeto con el que trabaja, en qué tipo de coordenadas de alteridad y en qué matrices de participación acontece tal encuentro. Es una pragmática epistemológica que condiciona los efectos de la didáctica preocupada por librar las prácticas de alfabetización legadas bajo un halo de imperceptibilidad por la zona del ser –hegemonía cultural– y de una línea abismal que separa imaginariamente dos mundos pedagógico-culturales de carácter inconmensurables propios de la modernidad, propiedad de la regulación/emancipación y la socialización y apropiación de la violencia epistémica que repercute en los diseños de enseñanza y en el funcionamiento de la gramática escolar. Para quienes nos dedicamos a la educación en sus diversas aristas necesitamos aprender a reconocer, de qué manera, ambas zonas entran en contacto en la escena educativa. La investigación sobre las injusticias educativas y culturales no atiende a los efectos que esta línea abismal produce.

No podemos tener una visión monolítica de la cultura letrada, más bien, intenta rescatar las formas culturales de alfabetización sumergidas por la modernidad, necesitamos habitar la frontera, promover una analítica desobediente cuyos argumentos fundamentales indican: a) el sur no es geográfico es una metáfora de sufrimiento permanente, es un espacio de anti-imperialismo cultural, b) la comprensión del mundo es más amplia de la visión occidental del mundo cultural, hay que entender la experiencia del mundo –el componente fenoménico de la lectura-, c) necesitamos un consenso negativo y debemos trabajar con la multiplicidad como contra-argumento. Los diferentes saberes pueden determinar su validez en términos generales y abstractos, pues, estos están directamente relacionados con las consecuencias de la vida –pragmática–. Hay que aprender a entender los límites internos y externos, así como, sus variadas ignorancias sancionadas en torno a los letramientos.

²⁷ Concepto creado por el autor de este trabajo.

El conocimiento que hoy está en la formación de los educadores impone una constelación de ignorancia –límites del saber–, implica cuestionar a quienes pertenecen a los marcos de acceso a la cultura letrada que sustentan los circuitos de alfabetización de nuestros estudiantes. La generación de ignorancia en la articulación de la práctica cultural a la que pertenecen diferentes formas de saber –ecología de saberes–, rescata realidades declaradas no existentes enmarcadas en otras formas de construcción de cultura.

Este trabajo puede ser entendido como una sociología de las emergencias, pues, inscribe mi interés en la producción de algo nuevo, una perspectiva diferente para estudiar los procedimientos de articulación de las prácticas letradas y de los letramientos. Rescata realidades culturales declaradas no existentes, que son construcciones emergentes, alterativas del orden de lo dado, una concepción totalmente distinta de lo que es la enseñanza de la lectura y de las modalidades de acceso a la cultura de escrita. Nos interesa interrogar la imperceptibilidad de diversas formas de monolitismo cultural imbricado en las prácticas pedagógicas, tensionada permanentemente por la epistemología de la educación inclusiva la que produce diferentes entendimientos. Necesitamos posibilidades de traducción intercultural fundamentadas en torno a la identificación de cuáles son las diferencias que ayudan a la aleación de diversos ejes de trabajo, que no son islas, sino que están conectadas en algún punto. Lo que muestra la heterogeneidad es una cierta autonomía relativa. Por ello, disfruto mucho más de la complejidad entendida como sinónimo de multiplicidad.

El diálogo de saberes entre la acción y la experiencia de los oprimidos reconoce que hay otras maneras de decir las cosas, es un diálogo con quienes están del lado de la exclusión, de quienes han sido víctimas del colonialismo y del capitalismo cultural, es una idea que fabrica una gran zona de contacto a nivel cultural, es un campo de contra-enunciación cultural y letrada.

La traducción debe mirar los límites externos entre diferentes concepciones, a fin de reconocer que no todos los cuerpos de saberes participan del ensamblaje comprensivo de las prácticas letradas en clave para la justicia y la inclusión. La exterioridad es clave para comprender su articulación epistemológica. Nos interesa producir un conjunto de elementos que conecten la experiencia cultural de diversas colectividades de estudiantes; en la interioridad de una gran constelación analítica. El presente es el que tiene oprimida este tipo de cuestiones. ¿Cómo producir permanentemente alternativas? La palabra legítima es el del poder que ha construido una estructura tan fuerte que no logra entender los entendimientos culturales desde una hegemonía de las minorías que son mayorías en el sistema-mundo –acá nos involucra una ética diferencial–. Hay que destrabar los semio-praxis –significados de la acción–, a través de los cuales, es posible afirmar que, este

campo no posee palabras, traicionando así la autenticidad del objeto de la educación inclusiva. Volveré a este punto más adelante. Cuáles de sus conceptos se transforman en un instrumento de lucha, la inclusión es en sí misma, un instrumento de lucha. La inclusión se fetichiza cuando se torna un emblema. Solo observo un uso fetichizado en torno a estas palabras. Su objeto se traiciona en sus categorías cuando recurre a la gramática regulada por lo especial y por su gran espectro de formas de asimilación y abordaje técnico de la actividad heurístico-política propia de la matriz esencialista-individualista.

La inclusión no es solo una formulación verbal, sino una compleja práctica teórica y política, donde el acento está en la sección de la práctica como productora del conocimiento que intenta superar su déficit de categorías. Es una forma de desdoblamiento en diversas espacialidades. La inclusión opera en el aquí y ahora, es una apuesta por un futuro desconocido, ello desafía las formas estructurales de pensamiento devenidas en dualismos analíticos, que a lo largo de este trabajo he intentado poner en tensión. El discurso *mainstream* de inclusión es en sí mismo una contradicción abyecta. El error es pensar que solo la desigualdad cultural afecta a los subalternos, –este es un argumento de alta eficacia emanado en la zona del no-ser–.

El colonialismo cultural interno nos lleva a una reflexión sobre el tipo de prácticas letradas y de acción cultural que tenemos en nuestras realidades culturales, no cambia la relación entre los ciudadanos, no desaparece el racismo y el menosprecio cultural a determinadas formas de participación letrada, las que son atrapadas a través de una inclusión que excluye –pseudo-inclusión–. En este punto, cabría traer a colación los planteamientos de Cusicanqui (2018), quien sostiene que el problema abismal de la acción/apropiación/transformación cultural obedece a un problema entre las palabras y los hechos, poniendo en tensión la producción inventiva de formas de exclusión para dar continuidad a los problemas de cada realidad, sosteniendo que todo funciona en la superficie del presente, es decir, acciones sintagmáticas que conducen a ofrecer una visión restrictiva sobre los problemas que alimentan. La inclusividad es un activo que se incrusta en la subjetividad, es esto, lo que debemos aprender a reconocer.

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

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

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

La monocronía es sinónimo de *cronosistema*²⁸ –forma de ordenación específica–, mientras que, la heterocronía es sinónimo de espacio pedagógico de lo menor, abierto y permanente devenir –trabajo y espacio pedagógico multi-temporalizado–. Es una forma de des-habitualización y performatividad de las lógicas de trabajo escolar. Esta discusión no se cierra exclusivamente en la trama educativa, sino que, afecta a todos los campos del desarrollo humano. Gracias a las nociones de múltiples singularidades –dimensión crucial de la política ontológica de la inclusión– y universo-mosaico es posible reconocer la convivencia de múltiples tiempos que conviven en la trama escolar. En efecto, tal como comenta Terigi (2004),

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

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

²⁸ Concepto ampliamente abordado por Terigi (2004). En la acción pedagógica consiste en hacer todos lo mismo, al mismo ritmo y en el mismo tiempo. También es concebida como única cronología de aprendizaje.

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

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

El verbo incluir performa la realidad y esculpe la consciencia

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

permanecer en la consciencia y memoria²⁹ de sus interlocutores, mediante singulares formas de alteración del(os) estado(s) mentales de quien(es) la(os) oye(n) –dispositivo de ecologización mental–. En tanto categoría de análisis, expresa la cualidad de *mutualidad*, es decir, su fuerza analítica impacta en el propio concepto –afectándolo– y afecta al entorno. Sólo con oír el susurro del verbo activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Vista así, la educación inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la transformación y de la transgresión. Es una pedagogía de lo menor. Bajo ningún punto de vista constituye una práctica específica para un tipo particular de estudiantes, tampoco se concibe como una modalidad alternativa de la educación, pues, implícitamente, atrapa su performatividad en un cambio reduccionista y absolutista, sin efecto en la realidad. Es ante todo, un *comentario constructivo* que desafía al saber pedagógico contemporáneo. Las obstrucciones que enfrenta la noción de inclusión en tanto campo y fenómeno, residen, sin duda alguna, en el centro crítico del propio verbo.

¿Por qué el verbo incluir es un *verbo realizativo*? Lo realizativo constituye un objeto polisémico y de larga data en la filosofía analítica. A objeto de atender a la interrogante, recurriré a la contribución del lenguaje realizativo inaugurada por J.L. Austin y ampliamente difundida en su obra póstuma: “¿Cómo hacer cosas con palabras?”. La premisa central del lenguaje realizativo consiste en señalar que, sus enunciados “no son verdaderos ni falsos y en realidad realizan la acción que describen” (Culler, 1998, p.115). Son enunciados que actúan e intervienen la realidad. El verbo incluir, en este sentido, no designa acciones, realiza, moviliza, pone en acción, esculpe y activa, es ante todo un verbo activador de la transformación y la alteración del orden dominante. Es en la fuerza activadora donde reside la conexión con la metáfora ‘movilización de la frontera’, a través de su fuerza enunciativa asume la función de penetrar en otras lógicas, mover fronteras en la interpretación de la realidad, consolidar nuevas modalidades de vida y espacialidades educativas. El sentido realizativo del verbo incluir permite, primariamente, abrazar el lenguaje y sentido de la inclusión, es un sistema que hace cosas en el mundo, que activa, esculpe, afecta e interviene. Sus enunciados movilizan la conciencia, la búsqueda de otras formas de vida más centradas en las necesidades de la revolución molecular. Crea condiciones que permitan develar por una nueva esperanza social, mágicamente da vida a sus ideas y conceptos –principio de audibilidad–. Es un verbo creador de mundo, razón por la cual Ocampo (2019) sostiene que, los conceptos de acontecimiento y performatividad expresan un estado hipónimo. Otra propiedad que expresa el verbo incluir, es su estatus de acontecimiento³⁰, es un verbo que transforma el mundo. Si la inclusión –campo de conocimiento y fenómeno– y la

²⁹ Aludo a la memoria social que actúa en tanto dispositivo de citacionalidad –aquello que hace que un evento se repita–.

³⁰ Alude al giro acontecimental.

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

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

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

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

Hipótesis primera: las prácticas letradas vigentes en los sistemas educativos son una extensión regenerativa del colonialismo y el eurocentrismo. Liberar la práctica de enseñanza del pensamiento abismal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La lectura como las prácticas letradas configura un espacio que fomenta el despliegue de subjetividades políticas, convirtiéndose así, en un vector de movilización de la acción social y cultural. Los entendimientos implicados en el derecho a la lectura cristalizan un corpus de sentidos, imágenes y prácticas políticas que desafían las formas canónicas de justicia cultural –redistribución– y cognitiva –reconocimiento³¹–, equidad y ciudadanía lectora. Si bien, las categorías de *lectura*, *prácticas letradas*, *eventos letrados*, *configuraciones espaciales del derecho a la lectura* y *praxis culturales*, entre otras; son el resultado de un complejo entramado de formaciones sociales y discursivas específicas, cuyas articulaciones se sustentan en un locus de relaciones que oscilan entre lo político, lo social, lo cotidiano, lo afectivo, lo sensible, lo imaginativo, lo simbólico y lo temporo-espacial, dando paso a una red de fugas inquietas, posibilitando que no podamos hablar de una única forma de aproximación y práctica del derecho a la lectura. Exigencia analítica que, en parte, significa a la lectura³² –tecnología de semiotización cultural– en tanto categoría compleja y contingente a nivel histórico, social y político, que sólo acontece en el movimiento, la irrupción y el giro. Lo político de esta, no reside, exclusivamente, en la intervención en el sistema-mundo, sino más bien, configura una singular fuerza de performatividad crítica abierta a la captura de un proyecto de interpelación, de criticidad y de disenso cuya orientación trabaja para destrabar las formas de dominación cultural y la producción de obstáculos complejos que sustentan las articulaciones de determinadas culturas letradas. Como tal, es siempre un hecho histórico que circunscribe a un singular encuadre temporo-cultural. Su poder político incide en la modelización de la subjetividad de los ciudadanos, en la producción de sus marcos de valores, formas agenciales y estrategias de presencia en el sistema-mundo.

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

³¹ Aspecto clave en la producción de la subjetividad.

³² En adelante, objeto sensible.

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

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

Conclusiones: la sensibilidad analítica de lo inclusivo

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

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

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

REFERENCIAS

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

- Dalamaroni, M. (2015). Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría: algunos episodios en la crítica literaria latinoamericana. Recuperado el 03 de septiembre de 2020 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9041/pr.9041.pdf
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Derrida, J. (1982). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-textos.
- Didi-Huberman, G. (2017). La imagen y las signaturas de lo político. Revista de teoría y cultura. Núm. 82. Recuperado el día 28 de abril de 2020 de: <https://mxfractal.org/articulos/RevistaFractal82Didi-huberman.php> Dube, S. (2017). *Formaciones de lo contemporáneo*. México: El Colegio de México.
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Guattari, F., Deleuze, G. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Guattari, F. (2008). La ciudad subjetiva y post-mediática. La polis reinventada. Recuperado el 17 de junio de 2020 de: <http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf>
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por un mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, 2011. Recuperado el 07 de marzo de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Kristeva, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.

- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Revista Espacio I+D*. UNACH, 20 pp.
- Oppermann, S. (2011). Ecocriticism's Theoretical Discontents. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/236830201_Ecocriticism's_Theoretical_Discontents
- Paltí, E. (2020). “Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la multiplicidad de regímenes del poder, entrevistado por Aldo Ocampo González”. *Revista Res Publica*, 23 (1), 115-119.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Tapalde, Ch. (2008). “Bajo los ojos de occidente. Saber académico y discursos coloniales”, en: Mezzadra, S. (Comp.). *Estudios Post-coloniales. Ensayos fundamentales*, 69-102, Madrid: Traficantes de Sueños.
- Terigi, F. (2004). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. Recuperado el 21 de abril de 2020 de: <https://lcalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>
- Wasserstrom, R. (1997). «On Racism and Sexism», *Philosophy and Social Issues*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

Capítulo VI

Aprendiendo de las mil y una caras de la maldad y la bondad en la mitología y la literatura infantil: el caso de las versiones de Disney

Eloy Martos Núñez
Universidad de Extremadura, España

Estibaliz Barriga Galeano
Universidad de Extremadura, España

Introducción. Una contradicción flagrante

En la Biblia, son notables las veces que aparecen ángeles y demonios, el bien y el mal, en sus distintas páginas. En el Nuevo testamento, podemos encontrar a Miguel, Gabriel, Rafael, Serafines, querubines, arcángeles. Lucifer, Satán, etc. En el Antiguo Testamento se inicia el Génesis con la historia del demonio que se encubrió como una serpiente para engañar a Eva. Pero si observamos otras religiones, no es muy diferente, casi todas están llenas de seres intermediarios entre los dioses y los humanos y el mundo natural: la cultura grecorromana cuenta ninfas, sátiros, semidioses... De las religiones indias tal vez puede decirse algo parecido; y de las de América; la mitología vasca está llena de lamias y “gentiles”.

A pesar de todo ello, estudios recientes realizados por Pew Research Center demuestran que la religión está pasando a un segundo plano en todo el mundo, dejando paso a cada vez más agnósticos y ateos. En Occidente existe gran cantidad de jóvenes radicalmente separados de las creencias en cualquier Dios, sin embargo estas investigaciones muestran en otros países hay cada vez menos interés por actividades religiosas, no se trata por lo tanto de una actitud ante una religión en concreto, sino una falta de creencias en general. La investigación apunta a que los nuevos estilos de vida y el desarrollo económico hacen que los jóvenes no mantengan las actitudes religiosas de sus progenitores.

E. Cansino (2012, 2017) analiza en sus trabajos la superabundancia de ángeles, demonios y otros seres numéricos en la mitología y en la literatura infantil y juvenil, para tratar de explicar la contradicción aparente entre esta profusión y el

descreimiento o secularización de la sociedad occidental, que cada día presenta mayores índices de escepticismo y de abandono de las prácticas religiosas, pues es clara la existencia de seres relacionados con el imaginario popular como personajes preferidos en la literatura infantil y juvenil y en la ficción fantástica en general.

La problemática en torno al concepto religión es tan sólo el descrédito de las religiones institucionalizadas entendidas como organismos de poder, asfixiantes o incluso corruptos. Para Alicia Ramos (2016), religión es sinónimo de religión oficial institucionalizada (con toda la parafernalia que comporta la asociación) y espiritualidad está libre de esas connotaciones y se constituye como una actitud o un núcleo subjetivo experiencial (y, con frecuencia, allende la religión). Muchas personas, además, se sienten cada vez menos “hijas de Dios” y más hijas de la tierra o de la naturaleza, dando el mismo valor a todas las especies del planeta, sin que la raza humana domine sobre todas ellas.

En esta línea están apareciendo innumerables movimientos naturalistas que rechazan las distintas religiones, pero posiblemente las posturas ateas y creyentes no distan tanto como a priori pudiera parecer. Personas que se declaran ateas, abogan por una espiritualidad compatible con su negación a Dios, y el error reside en considerar que drásticamente debemos estar divididos en creyentes y no creyentes, la fractura más profunda de la humanidad no se basa en las creencias sino en otros elementos. Por una parte, están aquéllos humanos que luchan por un planeta reconciliado con la naturaleza y aquellos humanos que fomentan una sociedad depredadora y desigual a beneficio de unos pocos. (Sequeiros, 2011).

Sería, sin embargo, una paradoja aparente: una sociedad cada vez más atea, inclinada sin embargo, a historias que conectan con seres mitológicos de las antiguas religiones, y con otras mitologías de la posmodernidad (*superhéroes, mutantes, aliens...*).

Pero tal contradicción es superficial: el modelo monoteísta, donde un solo Dios todopoderoso es el protagonista sería lo que pierde terreno, pero no así el *polidemonismo* o creencia ancestral de que el mundo está poblado de númerones, que no son dioses antropomorfos o moralizantes –como los dioses olímpicos o Yahvé– sino espíritus que representan la naturaleza, los árboles, las aguas o las piedras, dotadas de alguna suerte de vida, es decir, pertenecen a una eco-cosmología o ecología animada (Descola, 1992). Estos espíritus no eran venerados en templos o recintos porque su casa es el bosque, las aguas o el monte, de modo que cuando estos ámbitos son talados, quemados o destruidos de alguna manera por la acción humana, estas deidades reaccionan con cólera. Es la cólera o locura que Calasso (2008) atribuye a las ninfas, que despedazan a los hombres que hollan sus *nemeton* o lugares sagrados. El folclore habla de brujas del bosque o de otros seres,

malévolos o benévolos, que en realidad interactúan con personas que no saben poner unos límites.

Castoriadis (1999), que no es sospechoso precisamente de devociones religiosas, habla del autocontrol como signo de modernidad de la humanidad, precisamente ante la naturaleza y su depredación por el industrialismo. Así que lo que el folclore presenta como brujas en acecho o Disney como pajarillos cantando en el bosque, no son más que *genius loci*, señores del lugar, personificaciones de esa realidad natural en concreto que reclama sus derechos, y, por tanto, es congruente con las ansias de justicia social y ambiental que las corrientes ecologistas modernas vienen preconizando.

La maldad o bondad es una elaboración posterior *andrópica*, que modela la naturaleza y los animales con estereotipos simples. Drexler (2007) explica gráficamente la perspectiva indígena ante estas agresiones a la naturaleza: “¡Los espíritus están bravos porque los dejamos sin casa!” Por tanto, estos espíritus “enfadados” lo que manifiestan es un desequilibrio, y este desorden lo que hay que reparar y adonde se orientan las acciones de estos héroes o agresores de estos mitos ancestrales y de sus avatares modernos. Los indígenas colombianos “siembran agua” para refrescar el bosque dañado, *Aquaman* entra en alianzas geopolíticas para derrotar a sus contrincantes, aunque a unos y a otros les une la misma idea eco-cosmológica de que hay un genio o señor del agua que cuida de la misma, de los peces, etc. Por tanto, la prosopografía, los artefactos o *gadgets*, la emotividad... son elementos clave.

¿Son solo supersticiones extravagantes o bien encierran -bajo una envoltura fabulada- conocimientos y experiencias singulares, que hablan de la comunidad y, por tanto, son utilidad para todos? Eliade (1963) ya estableció la radical oposición entre el universo de lo sagrado y el de lo profano

El hombre moderno, rodeado de mil artefactos que ha fabricado y que instrumenta para sus quehaceres, en un mundo social estratificado y con roles prefijados, se queda perplejo cuando traspasa el umbral de la realidad empírica e incursiona por un ámbito sobrenatural, que no logra comprender racionalmente.

La literatura lo explica de forma muy plástica: Macbeth viene de una sangrienta batalla cuando se encuentra en un páramo ante tres brujas que le lanzan un oráculo estremecedor, al igual que Hamlet cambia bruscamente de vida ante el mensaje del espectro de su padre, en las nieblas del castillo donde se aparece. Así como Mr Scrooge cambia radicalmente su comportamiento ante la aparición de los fantasmas de las navidades pasadas, de las navidades presentes y de las navidades futuras en *Pesadilla antes de Navidad* de Charles Dickens.

En efecto, las apariciones o epifanías son la señal de la irrupción de lo sagrado en el plano profano, es decir, de la experiencia del numen según Otto & Vela (1965) como el contacto con algo que nos sobrecoge o nos desborda en su inmensidad o grandeza. Sin embargo, esto nos causa la incertidumbre de hasta qué medida, lo profano puede llegar a transformarse en sagrado, una existencia secularizada sin Dios, puede lograr el inicio o no de un nuevo modelo de religión.

Es el caso del episodio de Moisés ante la zarza, pero también, de alguna manera, la experiencia ancestral humana ante realidades que les impactaba, como una cascada, un terremoto, una cueva o sima profunda... esto es, ante lugares o momentos cargados de sacralidad, en torno a los cuales se forjaban historias. Como las de las encantadas que salen de una laguna la noche de San Juan u otros muchos genios del bosque, la tormenta, el fuego o el hogar,

Si la llamada geomitología estudia las leyendas y mitos como símbolos que nos aportan conocimientos de la tierra, la profusión de tantos de estos seres imaginarios, ¿qué sentido tiene? Los titanes o gigantes, o el mismo Poseidón que “sacude la tierra” según Homero, vienen a decir lo mismo que la teoría de las placas tectónicas, son una liberación de energía que desborda al hombre.

La mitología reviste todo esto de figuras como monstruos de aspecto grotesco o geniecillos masculinos como el *Vodnik* eslavo, o femeninos como la inglesa *Jenny dientesverdes*, que se comportan como genios malévolos que engañan y ahogan a niños.

No obstante, no podemos afirmar que estos personajes sean “buenos” o “malos”, o quizás depende del punto de vista desde el que se esté analizando.

Lo fácil es establecer antagonismos morales, pero no sabemos si estas historias se usaban como “cuentos de advertencia”, para alejar a los niños de zonas peligrosas, o son recuerdos de rituales antiguos de ofrendas propiciatorias de niños, no olvidemos los infanticidios atribuidos al culto fenicio de Baal. De un modo u otro, estas historias hablan de desórdenes que hay que reparar según una lógica que es la del mito y la del don e intercambio (Maus, 2009).

Claves antropológicas, folclóricas y literarias

Según Subaja (1969) debemos a Adolphe Lods una exposición sistemática de la evolución de los cultos religiosos que nos explicarían en gran medida alguna de las anomalías observadas (Abenábar, 2001), tal práctica se debía a la creencia en la permanencia constante de un dios o un espíritu en el objeto venerado. Lods establece la diferencia entre polidemonismo y politeísmo; en este último estado - cada ser divino tiene su personalidad claramente definida: nombre, atributos, esfera

particular de acción etc.; además, los dioses forman una sociedad organizada, con una escala jerárquica más o menos precisada y con sus obligaciones recíprocas. En el estado polidemonista la situación es diferente; el hombre se siente rodeado de potencias misteriosas mal definidas, a las que no siempre sabe darles nombre. Allí donde se manifiesta alguna energía extraordinaria, un oasis en medio desierto, una cáveme misteriosa, el mágico poder de un caudillo, etc. el antiguo hebreo reconoce la presencia de espíritus sobrenaturales. Con el tiempo, los hebreos empiezan a reconocer en los diversos seres divinos una personalidad cada vez más definida; es decir, se nota cierta evolución hacia el politeísmo. Sin embargo, no llegaron a un politeísmo pleno, sino que en la época en que hace su aparición Moisés el estado religioso de los hebreos era el de un polidemonismo ligeramente teñido de politeísmo.

La segunda etapa en la evolución religiosa hebrea está determinada por la obra de Moisés; se le da al periodo el nombre de monolatría.

La “revolución” de Moisés consiste no simplemente en establecer un culto único sino en desmantelar todo un cuadro mental, por así decir, que tenía asignado númenes a fenómenos naturales, lugares, estados o situaciones de la vida, etc. Se produce así el mismo conflicto que le ocurre al cristianismo triunfante con el paganismo, refugiado especialmente en los usos rurales, y que hoy en buena medida se conservan, acuñados como folclore.

El paso del politeísmo al monoteísmo era fácil de entender si se pasaba a un dios prevalente y retributivo, tal como era Júpiter en el panteón olímpico. El panteón cristiano también estaba organizado de forma similar, de alguna manera, con la Trinidad, la Virgen, los Santos, etc.

El contraste más fuerte es con el polidemonismo, que en realidad puede entenderse como una fase intermedia entre el animismo y el politeísmo-monoteísmo, según el esquema elaborado por E. Burnett Tylor.

El animismo, pues, sería la fase primigenia en que el hombre se relaciona con los espíritus a través de las visiones y las técnicas extáticas, como los estados de trance. El polidemonismo es el politeísmo en ciernes, pero son númenes a menudo indiferenciados, *genius loci*, vinculados a un lugar o un momento/epifanía concreto. No son deidades al margen del entorno sino que ellos mismos representan el alma animada de ese paisaje en concreto, es decir, son lo que Descola llama ecología animada o eco-cosmología, universo dotado de vida o sensibilidad propia, no simple materia inerte.

El politeísmo perfila las deidades con atributos, nombres propios y personalidades más autónomas, aunque en su origen hasta los dioses olímpicos se hallan vinculados a lugares muy concretos, donde luego se erigen santuarios. El polidemonismo no

suele identificar con nombres propios los númenes, habla de hadas, encantadas, señor de las aguas o del boque; es decir, usa nombres comunes salvo raras excepciones, que se deben más bien a apodos (*Maria Engantxa*, en Baleares, un genio maléfico de pozos, o la citada *Jenny Dientesverdes*), o bien a lances de la historia (la *Xana Caricea*) o a ecolalias (*Ana Manana*). Otras veces, lo común es apedillar el numen con el topónimo (*la encantada de Rojas*).

Por último, el monoteísmo hace abstracción de estos lugares o vinculaciones, es un dios personificado en formas de luz u otras figuraciones cada vez más inmateriales, y por tanto abomina de los ídolos, la adoración a otros dioses, los sacrificios a lugares de culto, desde los primitivos animistas (lagos, piedras, árboles...) a los que se levantaron a dioses concretos. Son conocidos episodios como los de Carlomagno mandando cortar un árbol que era objeto de culto entre los germanos.

En el folclore ibérico todos estos estratos se superponen en la medida en que la romanización primero y la cristianización no borraron del todo viejos cultos ancestrales, que tienen que ver con el animismo y el polidemonismo. Por ejemplo, los ritos y creencias vinculadas a cursos de agua o las damas de agua, aunque luego se tratan de homologar a ninfas clásicas, en realidad apuntan a figuras muy arcaicas, vinculadas a lugares de poder, lugares estratégicos donde hay un manantial, un vado, etc.

La Literatura Infantil, en concreto, ha patrimonializado todo este acervo mediante dos mecanismos en principio contradictorios: des-tradicionalización, es decir, actualizando estos personajes, re-nombrándolos incluso para adaptarlos a los nuevos contextos de ocio, turismo o ecología en que ahora funcionan estas historias; reconstruyendo lo que fuera el marco natural de estas historias (por ejemplo, historias de pastores en la transhumancia) a las nuevas socializaciones.

En lo que se ha llamado la España vacía, los jóvenes y emprendedores revisitan y reculturalizan estos lugares, encontrando lo que A. Machado (1917) invocaba como el “dios ibero”, que es sin duda un canto al polidemonismo, pues el dios ibero es en realidad una suma de estos dioses coléricos o cambiantes que rigen el destino del labriego:

Señor del iris, sobre el campo verde
donde la oveja pace,
Señor del fruto que el gusano muerde
y de la choza que el turbión deshace,

»tu soplo el fuego del hogar aviva,
tu lumbre da sazón al rubio grano,
y cuaja el hueso de la verde oliva,
la noche de San Juan, tu santa mano!

»¡Señor, hoy paternal, ayer cruento,
con doble faz de amor y de venganza,
a ti, en un dado de tahúr al viento
va mi oración, blasfemia y alabanza!»

Esta forma de invocación tiene poco que ver con la oración cristiana y más con las *tablillas de maldición* propias de los romanos, que como es sabido eran extraordinariamente supersticiosos.

Para Feijoo, por ejemplo, muchos de los cultos y creencias que habían pervivido del paganismo y que se trasladaron “ingenuamente” al catolicismo popular, eran supersticiones, como el mal de ojo.

Sin embargo, un análisis más ecuánime encuentra en la superstición las diferentes formas del pensamiento mágico, por tanto, el presignarse ante una tumba o un lugar sagrado, es un reconocimiento de la sacralidad de ese enclave. Serian automatismo, es decir, acciones aprendidas y socializadas, como rezos, conjuros, maldiciones, hechizos u otros rituales, que pretende proteger o alejarse del mal (ritos apotropaicos).

El folclore y la ficción fantástica no solo nos muestra este catálogo de seres sino los códigos de conducta, esto es, cómo comportarse con ello, y los tabúes que hay que observar.

La ficción fantástica es, por tanto, una experiencia vicaria sobre el encuentro con una alteridad y las limitaciones que uno debe imponerse, y eso explica el auge sociocultural de estas historias.

La raíz de su (in)credulidad está solucionada por la folclorista Linda Degh (1971) en cuanto que en un corpus amplio de estas historias, por ejemplo las leyendas urbanas, se establece una suspensión de la incredulidad, esto es, un mecanismo para no entenderla a partir de su veracidad sino de su plausibilidad narrativa, lo cual no obsta para que –dentro de un comportamiento supersticioso- se atribuya siempre a estas historias una cierta verdad.

Esta visión es heredera de la noción romántica de la *imaginación creadora* (Bowra, 1972): el escritor crea mundos imaginarios que no tienen que de ser veraces – a diferencia del mito primigenio- sino simplemente verosímiles.

Para Tolkien (1994), estos mundos elaborados, que él llama subcreaciones, son en realidad mundos verdaderos, o alegorías de mundos verdaderos, algo que podría aplicarse a la moda actual de los zombis o vampiros. La gente sabe que son máscaras de una realidad que les acecha, como acechaba al hombre antiguo los terrores de la noche, o al hombre posmoderno el culto al cuerpo, y por tanto la

fobia a su descomposición o muerte. La fabulación siempre da forma a los terrores del momento, si tiene razón, como dice Bloom (1974) que *el mito proviene del miedo*.

Pues bien, el polidemonismo hace alusión a lo que los clásicos llamaban un *mundo poblado de dioses, de epifanías, luces y señales*. La Naturaleza hablaría por boca de todas estas figuras, que forman todas una especie de belén gigantesco, un retablo politemático que permite una visión abigarrada y fragmentada, con dioses de toda índole, frente al mundo del dios iracundo que describe Machado.

Terremotos, vengadores y superhéroes

El *polidemonismo* es la expresión más concreta de las llamadas *ecologías animadas* (Descola, 1992), pues no se trata de un difuso panteísmo o animismo indeterminado sino que se vincula a seres que pueblan un espacio natural concreto. Se advierte muy bien en el *Descenso del Río Ganges*, obra maestra del arte hindú.

Debemos adelantar también la hipótesis de que los *duendes de casa* sean una prolongación de este polidemonismo, pues según la equiparación de Eliade (1963) *cuerpo-casa-mundo*, podemos suponer una constelación paralela, *bosque-ciudad*, o *casa-campo*. Si el "pagus" o "campo" está lleno de númenes, las casas, templos y otras edificaciones similares, tienen también que ser morada de espíritus. En efecto, las epifanías de estos duendes son similares a las de los númenes de campo abierto: luces, cánticos, sonidos... Las casas están encantadas como los bosques están encantadas, esta es la proporcionalidad o analogía. Y, ante la huída por causa de esos duendes, ellos continúan siguiendo a los humanos vayan donde vayan, del mismo modo que las propias creencias.

Los *xenomorfos* de la Ciencia Ficción, como Alien, son un último intento de externalizar estos monstruos, que son, además extremadamente inteligentes, pero siempre en un nivel animal.

En resumen, la contradicción se vende en que la Literatura Infantil y Juvenil *profantasía*, reivindica en realidad unas formas muy ancestrales del pensamiento humano, la conexión con todas las formas de seres vivos, expresadas en epifanías, como el espíritu de un animal. Es lo mismo que hacía el pintor de Altamira.

Al invocar a todos estos seres no trataban los "antiguos" de hacer un "catálogo" de dioses sino de reconocer realidades inmediatas. Los zombis no son realidades inmediatas, pero sí la necrofobia o el envenenamiento de la naturaleza por la contaminación y el terror que causa en la mayor parte de la población todo lo relacionado con la muerte.

La fabulación es, como Caperucita, un cuento visionario de advertencias. En eso enlaza con la ciencia ficción, o la ficción especulativa. El visionar el futuro o los peligros que nos acechan solo puede hacerse mediante una fabulación coherente, dando cabida a este *casting* de seres.

Como en Los Vengadores, el elenco resulta a menudo un “pastiche” y eso nos vuelve a la idea de la superstición, de los automatismos con que desde hace milenios nos protegemos. La santería también amalgama elementos cristianos y afroamericanos.

No pisar algo, no decir algo, no hacer algo, tabúes que siguen presentes, transmutados. “La cosa”, *Godzilla*, etc., son los neomonstruos generados por los excesos o *hybris* del hombre. La némesis o castigo de los dioses no era visto como un acto de maldad sino como una retribución justa a las malas acciones del ser humano.

El filme de culto, “Planeta prohibido”, deja claro que los monstruos habitan dentro de nuestra psique pero pueden salir fuera a destruir, de mil maneras. En Los Vengadores tenemos símbolos de esta realidad multidimensional y caótica: un dios, un cyborg, mutantes, una mujer con poderes... Todo ello ya lo poblaban los mitos antiguos. Así que la galería de Marvel son disfraces modernos de personajes ancestrales, de santos, de héroes *customizados*. Sus biografías son también el relato de cuándo y por qué aparece la taumaturgia, el milagro, en un plano concreto, fragmentario.

De hecho, los superhéroes no aparecieron por casualidad, sino más bien como causalidad en una época donde los norteamericanos necesitaban nuevos Dioses en la cultura popular, y fueron extendiéndose al resto del mundo, que ya contaba con sagas y leyendas propias de la mitología clásica. Laurence Maslon, asegura que si bien los personajes de historietas "son nuestros mitos griegos", existe una diferencia con respecto a aquellos antiguos relatos: "Ya no son lo que los mitos griegos fueron para los griegos: son lo que fueron para la civilización occidental siglos después. Hay personas que crecieron con ellos, niños de siete años que ahora tienen 57 años. No quieren tirarlos, pero quieren interpretarlos a través del lente de su propio tiempo".

Por su parte, los actuales Superhéroes están basados en la esencia del autosuperarse de los seres humanos, del llegar más allá de lo imposible. Por alguna razón tanto el amor, la bondad, como el odio, la maldad, como muchos otros sentimientos hacen despertar en el ser humano una fortaleza interior que no es capaz de sacar de otra manera. Así pues estos seres se encuentran íntimamente ligados con la mitología clásica, Wonder Woman es una amazona con un lazo mágico que obliga a decir la verdad, inspirada en Atenea, Diosa de la sabiduría, la

guerra y la artesanía. El ya mencionado Aquaman, es una clara referencia a Poseidón, del mismo modo que Flash, de la Liga de la Justicia se asemeja al Dios Hermes, mensajero en la mitología Griega.

En cambio, los mitos fundacionales antiguos nos ofrecían relatos globales o las mitologías complejas como es la Redención Cristiana. Afirmaba en ello el misterio en un plano cósmico, con grandes interrogantes o misterios, como la Trinidad, que no caben en las peripecias callejeras de los superhéroes.

Fulguraciones de la naturaleza

El *polidemonismo* es una suerte de reconocimiento de que todo el mundo está poblado de luces, sonidos, vientos y multitud de fenómenos que “significan algo” y ante los cuales el mago despliega sus facultades, es lo que Adams llama “el despertar de la sensualidad”. En el mundo también están estas habilidades humanas, de ahí la importancia de los ancestros, cuya sabiduría tradicional no transmite el conocimiento de estos espíritus.

Estas “fulguraciones”, destellos o señales de la Naturaleza, por decir así, no son simplemente las apariciones de damas blancas, encantadas, sirenas u orcos. Abarcan en realidad todas las experiencias del hombre con la naturaleza, cuando va a cazar, pescar o se adentra en un espacio sagrado, donde llega a tener visiones o relaciones con animales, con los ancestros o con la naturaleza en aspectos muy singularizados: la dama de la cueva, del lago, del pozo o sima... e interacciona con estas representaciones, que se convierten así en “agentes”.

Para estos pueblos no hay duda de que hay un “espíritu” que tutela la fuente o el río, el monte o el océano, que el dios o diosa posteriormente configurado por los romanos (por ejemplo, Artemisa), es una *Potnia Theron*, señora de lo “salvaje”, es decir, un genio protector de los árboles y animales que ella misma representa.

Se ha llamado a esto “ecologías animadas” y Descola (1992) lo ha reivindicado como una nueva forma de relación con la naturaleza, conciliando además, los planteamientos científicos sobre las interpretaciones de que es posible que haya una interacción global (hipótesis Gaia).

Este planteamiento del *polidemonismo* es concordante con la idea de las mitologías múltiples, el multinaturalismo. Como en *El Señor de los Anillos*, hay niveles múltiples y diversos dominios de Naturaleza, cada uno con sus propios seres: el bosque, el páramo, las aguas, las minas... En esta multinaturaleza “bulle” la vida y sus “espíritus”, todo está “poblado de dioses”, por ejemplo, el manantial de que nace un río, sus riberas, remansos, etc., tal como se representa en el *Descenso del Río Ganges*.

Pero este “hervidero” animista de seres o númenes “chocaba” con la visión de los pueblos más evolucionados, así los romanos pensaban que algunos pueblos ibéricos del Norte eran ateos porque no tenían templos ni dioses al modo clásico, sino que veneraban piedras, montes, valles, vientos o cabos. Entre un *xoanon* o una litofania, un tronco y una piedra, y una estatua de apolínea de una diosa griega, los antiguos percibían el primitivismo como un rasgo arcaico, y juzgaban más perfecta y adecuada la forma antropomórfica.

También sucesivos movimientos como el erasmismo cristiano, el sufismo o el misticismo, avanzaron en concepciones religiosas que se despegaban de lo externo, de los ídolos, volviendo a lo esencial, de ahí el hieratismo de los iconos bizantinos frente al realismo del arte occidental ya desde el gótico.

Desde el siglo XX el neopaganismo y otros movimientos espiritualistas y ecofeministas (poniendo en valor La Diosa, según Gimbutas, 1995) están subrayando estas representaciones como percepción casi mística de la biodiversidad.” El bosque está animado” en mitos y novelas (Fernández Florez, 1965) porque acoge una diversidad de seres, y eso no lo puede hacer la superficie arrasada o el monocultivo.

La idea de que los seres están enlazados se relaciona con la versión de Adams, el *despertar de la sensualidad*, esto es, al abrir puertas a las conexiones posibles entre todas las formas de vida, incluyendo el postular una relación con lo más intangible. En concreto, con los ancestros, que de alguna manera siguen presentes entre nosotros.

El folclorista Cabal (1992) ya advertía que las hadas y otros númenes eran en realidad *manes*, ancestros, difuntos. Sin duda, en los sueños colectivos, entre el imaginario de los pueblos, los antepasados, los seres fundadores, los *gentiles* eran un punto de referencia dentro de sus mitos de fundación.

En cambio, el niño, el joven, el hombre moderno, sigue buscando estas referencias entre formas cada vez más extravagantes. Así, la momia o el zombi nos recuerdan la perennidad del alma, que ya era una idea corriente entre los órficos, pero bajo unas formas transformadas y truculentas, grotescas como las máscaras con los romanos representaban a las *larvas* y otros espíritus maléficos. Y es que en el chamanismo, el alma no muere, puede volar incluso, y transformarse en multitud de dobles, buenos o malos, espirituales o animalizados (hombre-lobo).

Esta creencia de que en el hombre anida una parte animal y monstruosa es lo que los griegos llamaban terioantropía, como licántropo. Ese ser oscuro interior corresponde a los demonios, igual que nuestra parte más “luminosa”, que externalizamos. También los superhéroes tienen la facultad de hacer aflorar la

“alteridad”, el otro yo que le habita (Dr. J. y Mr. Hyde), que equivale a la cólera de Dios, la fuerza desbordada.

Por ello mismo, el imaginario antiguo erige otras personificaciones que sirvan de contrapeso. Así, Hércules domina a la Hidra de Lerna, ciega sus cabezas. Son todas formas metafóricas de esta acción civilizadora, como limpiar o drenar los campos encharcados, refugio del paludismo, tal como ocurre con la leyenda italiana del dragón de Terni.

La *escuela solarista* ya defendía que tras estas fabulas habían representaciones del devenir de astros o de los ciclos naturales. Así se ha venido repitiendo a propósito de historias como el rapto de Perséfone, para explicar los ciclos invierno-primavera.

Los seres telúricos (*gigantes, dragones, cíclopes...*) son, pues, representación de la fuerza bruta natural. No tienen juicio (*métis*), por eso se les puede vencer con astucia, como Ulises al cíclope; tampoco tienen metas, son solo una fuerza desatada que se puede reconducir, como cuando Hércules vence a la Hidra o al dios-río.

En realidad la lucha contra todos estos monstruos es el “banco de pruebas” del héroe. Golpean, atacan, producen incluso una muerte virtual en el héroe, que le sirve para salir fortalecido, regenerado.

El patrón de la agresión fulminante (El dragón asesino) da paso a los mitos de lucha. En ambos el agresor suele salir al encuentro del héroe pero en los mitos de encantadas la lucha es más sutil (Propp, 1928) habla de cómo el combate cruento puede sustituirse por formas banalizadas, jugar a las cartas).

El héroe o “intruso” suele entablar con las encantadas, apostadas en un lugar de poder, un diálogo, que es una lucha de mitos, como lo es el diálogo con la esfinge. La aventura física la lucha es sustituida por una aventura hermenéutica hay que descifrar las señales, los códigos. El héroe es héroe porque es un hombre de conocimiento (Castaneda). Cuando se llega a esta fase encontramos el patrón de la serpiente aliada, del vínculo profundo del héroe con la serpiente, su antagonista.

En los mitos de matadores de dragones vemos estas dos fases sucesivas: los caballeros como San Jorge que derraman sangre, y las santas que no lo hacen sino que dominan al dragón con una cadena o cordel, poseedoras pues de una magia más antigua, de hecho, la mujer serpiente (Melusina) es una representación frecuente,

Esta percepción de lo oscuro es lo que tenemos también en la Literatura Infantil y Juvenil, y cuando se insiste que el niño tiene una personalidad gótica, oscura. Por lo pronto, puede contactar con lo invisible (amigo invisible). Esta faceta malvada de

los niños es la que aparece, travestida, en figuras como el muñeco diabólico, los gremlins, etc.

Conclusiones: las adaptaciones de Disney

Igual que a Perrault y a las escritoras francesas del s. XVII les cupo el honor de refundar un género, el cuento de hadas, que fue más allá de lo que era el cuento maravilloso del folclore, es mérito de Disney haber actualizado los cuentos clásicos infantiles para dar vida a creaciones audiovisuales concebidas como un espectáculo destinado a amplios segmentos de público.

Dicho en pocas palabras, la habilidad de Disney fue saber convertir la fantasía en negocio (Giroux y Pollock, 2010). Para ello necesitaba fijar unos textos canónicos, que fueran ortodoxos para la moral y los gustos de los destinatarios, y por eludir todas las discordancias, puntos controvertidos y elementos “oscuros” en dicha narraciones. Por ejemplo, de las más de 300 versiones de Cenicienta, era obvio que Disney no iba a tomar versiones como las de los hermanos Grimm, no solo por el final truculento sino porque el tipo de heroína distaba mucho del esquema argumental y prosopográfico preferido, la versión de Perrault. Desde esta opción, el zapato, los vestidos, lo cortesano, etc. se impusieron como motivos básicos y convirtieron este cuento de exclusión y maltrato en un cuento cortesano y da competición de moda.

Así pues, en este contexto teórico y práctico que han rodeado los lanzamientos ya adaptaciones de Disney donde hay que entender la mercantilización de estos cuentos folclóricos, ofrecidos en estantes de centros comerciales o como espectáculos audiovisuales, en suma, su redacción a objetos de venta, presos de cuidadas estrategias de márketing.

Una de las cuestiones más importantes, pues es lo que observamos en primer plano, es el aspecto en general; no es lo mismo un lugar tenebroso y oscuro que nos infundirá miedo, pues lo relacionamos claramente con el mal, que un bosque verde e idílico con muchos animalitos, así como el hábitat, pues son los rasgos más arcaicos que pueden mostrar la bipolaridad moral mal/bien.

Popularmente, los buenos y malos se diferencian mediante las dicotomías luz-tiniebla, superior-inferior, espiritual-material, etc.

A pesar de que un paisaje sea ameno, agradable, o por el contrario horrible, eso no quiere decir mucho de sus posibles moradores, aunque a priori, podemos relacionarlo. Estos, pueden mostrarse benevolentes o malevolentes en función de las situaciones y no propiamente del lugar que habitan. Es el caso de las Xanas

asturianas, que habitan en cursos de agua como ríos, cascadas o fuentes, y cuyo nombre proviene de la derivación de Diana, diosa romana de la naturaleza, y en ocasiones no son todo lo “buenas” que aparentan, ya que realizan intercambios con niños humanos. Es cierto que hay que plantear que no siempre son buenas o malas, sino que dependen del intercambio o trato al que se llegue con este tipo de personajes. Siempre que consigan lo que desean actuarán a tu favor, con lo cual para ti serán buenas, pero no quiere decir que otras personas hayan corrido la misma suerte.

Son los niños, quienes son capaces de reconocer cómo son estos y otros personajes, en función de su estado de ánimo, es decir, es un personaje agresivo porque está enfadado, y no puede ser malo si está siempre sonriendo. Sin embargo, la literatura infantil y juvenil ha encontrado monstruos buenos y otros seres de aspecto bondadoso que escondían la maldad. Un ejemplo muy presente en los niños es la película *Monstruos SA*, de la productora Pixar, comprada recientemente por Disney, donde los protagonistas, monstruos, lejos de asustar a los niños acaban provocando risa y ternura en ellos. Necesitamos, por tanto para distinguir los personajes, el uso de la inteligencia para discernir y resistir a la oscuridad.

El reflejo de esta idea puede observarse en las tribus urbanas. Un niño gótico evita el contacto con otros y con el mundo, explora las zonas límites y de borde, las fronteras, se trata de un mediador entre mundos. Tim Burton es consciente, es por ello que con el estreno de la adaptación de la película “Alicia en el País de las Maravillas” todo el merchandising, distaba del tradicional estilo infantil para adentrarse en tonos negros, juveniles y con un estilo propio.

El folclore, tal como hemos visto en algunas de estas historias, presenta a menudo situaciones ambiguas, claroscuras, que evidencian un “magma de significaciones”, de rasgos confusos que se entrelazan entre sí, las cuales requieren una lectura “sutil” y no de trazos gruesos, como pide la hermenéutica analógica. Las historias de niños ahogados o robados por genios maléficos como las Nix, Lamias etc., remiten a varios planos de significado que venimos aludiendo: pueden ser cuentos de advertencia, para alejar a incautos de zonas de riesgo, y también pueden ser reminiscencia de ofrendas ancestrales. Historias clásicas como las de Hilas dejan estas desapariciones en total ambigüedad, con un final abierto y dialógico. No olvidemos que muchos de estos genios no son de entrada malévolos o benévolos, dependen de la interacción con el humano (v.gr, *Fray Holle* de Grimm).

Omitiendo todos estos matices, Disney estereotipa el género, da una visión andrógina de animales, banaliza los bosques y delinea, pues, un espacio “amable” y diáfano, que contrasta con los imaginarios clásicos, siempre atentos a lo oscuro, lo siniestro o lo grotesco, En resumen, caricaturiza las hadas y lo numérico, como apreciamos en el filme *La Bella Durmiente* (1959) donde todo ocurre en un ambiente

idílico, Aunque en la versión posterior *Maléfica* haya desandado un poco el camino para presentar a una bruja –Angelina Jolie– al final buena, a pesar también de autodefinirse como “emperatriz del mal”. Con ello Disney lo que hace es acercar el producto a la sensibilidad feminista del s. XXI, e incluso hacia el colectivo LGTBI, según algunos autores, dando un carácter andrógino a la bruja.

En otro sentido, podemos observar en la película de *Maléfica* los elementos de la naturaleza relacionados con la mitología clásica como es el caso de la manipulación de los elementos naturales para crear el temor, como las tormentas y los rayos, y las transformaciones de la Bruja en otros seres. Es destacable como, al igual que en otros casos, en este filme de Disney, la mujer domina al dragón y es capaz de dominarlo, igual que en el caso de Santa Marta, mientras que es el hombre, el que mata al dragón para lograr sublevarlo.

Lo que sí está claro es que Disney y otras empresas, como DC promueven narrativas de marca, universos franquiciados. No era posible que Angelina Jolie fuera la bruja indeseable, por eso esta personalidad de la “celebrity” altera la historia para darle un giro imposible, desde el punto de vista del folclore.

Es verdad que la literatura infantil y juvenil ha mostrado monstruos buenos y otros seres de aspectos bondadoso que escondían la maldad. Solo con la inteligencia (la metis de los griegos), podemos hallar el juicio para discernir y la astucia para resistir a la oscuridad. Esta no es algo externo, metafísico: la oscuridad de estos personajes -como en los asesinos en serie- es el monstruo interior, personal o colectivo, que anida dentro de cada ser humano. En cambio, el guion de Disney prefiere mostrar a Angelina Jolie impotente para revertir su hechizo y carga la culpa sobre una traición del rey, es decir, impregna al cuento de un psicologismo freudiano *made in Hollywood*, ajeno totalmente a la sabiduría del cuento según Benjamin.

Ocurre lo mismo con el papel de la mujer en las diferentes adaptaciones de Disney, sobre todo si nos centramos en las versiones cinematográficas. En la mayor parte de las películas, la mujer pasa a un segundo plano, donde precisa de un príncipe, un salvador que roma el hechizo que una bruja ha ocasionado. Es el caso de “La Bella durmiente” y la versión moderna, la nombrada “Maléfica”, o el caso de Blancanieves, donde es el hombre quien trabaja para que ella se dedique a las labores del hogar. Se definen como mujeres débiles, fácilmente sugestionables y sin ambición.

Pero, ¿Por qué siempre acaba todo bien en estas versiones y no ocurre como en los cuentos tradicionales? En Disney, los buenos siempre triunfan y los malos acaban castigados. Es posible, que se intente reflejar que vivimos en mundos perfectos (aunque no sea de este modo) donde reina el capitalismo. Las películas Disney representan el Sistema Capitalista, es el mundo perfecto del capital y la forma de ser

de los países industrializados siempre que sus esclavos no vean sus cadenas, por eso su perfección, sus finales felices (Delgado, 2008).

La explicación es simple: los *multi-seres fantásticos* creados por Disney, Marvel, DC... promueven *narrativas de marca* y se acomodan a las tres reglas de oro de la publicidad ya enunciadas por Peninou en 1971: *Le oui, le nom et le caractère*, esto es crear una adhesión hacia un producto singularizado con un atributo(s) igualmente distintivo(s). No podemos hablar sin más de un genio de agua (wáter spirit) sino que hemos de acuñar un nombre Aquaman, y darle una iconología o atributos, que en este caso proviene del cómic de DC y de la posterior película (Wan, 2018), y que para los niños es ya la figura de Jason Momoa, el actor, cuya fisonomía desde luego casa más con la de Hércules que con la de un ser ictioforme.

Con todo, lo peor no son las inconsistencias de aspecto; lo peor es que todas estas combinaciones de mutantes, superhéroes robots, dioses, etc. no tienen, por ejemplo, la coherencia de La Cofradía del Anillo de *El Señor De Los Anillos*. No hay una cosmogonía o un marco narrativo más amplio que explique estos “anudamientos” entre héroes tan dispares. Solo están ahí para luchar contra los villanos, mediante una exhibición de armas y dentro de una política de bloques que nos recuerda más el mundo actual que un universo fantástico. Preso de la lógica comercial de los “taquillazos”, la estética de estas historias lo ha fiado todo a las escenas de acción, a unos guiones estereotipados y a un baile de efectos especiales. Los universos expandidos de historias como estas no solo han creado multitud de productos transmedia sino precuelas, secuelas diccionarios y guías, es decir, prolongaciones y ramificaciones para llegar a todos los potenciales usuarios.

La ostensión de las armas y de episodios de combate cruento, en la mayoría de estas historias, es bochornosa, y casi obscena, si pensamos en el público infantil a que se dirigen. Incluso Hansel y Gretel, en la versión de Paramount (Wirkola, 2013) se convierten en dos jóvenes que actúan como comerciales de armas, y que, eso sí, coinciden con dos *celebrities* de moda, los actores Jeremy Renner y Gemma Arterton. Por suerte, también existen, aunque minoritarias, obras en que un subyace un discurso antibelicista y en defensa de la Naturaleza, como es el filme Avatar de J. Cameron.

REFERENCIAS

- Bloom, H. (1974). *Los poetas visionarios del romanticismo inglés (Blake, Byron, Shelly y Keats)*. Barcelona: Barral.
- Bowra, M. (1972). *La imaginación romántica*. Madrid: Taurus

- Cabal, G. (1992). *Entre las hadas y las brujas*. Buenos Aires: HVMANITAS.
- Calasso, R. (2004). *La locura que viene de las ninfas y otros ensayos*. México: Sexto Piso.
- Cansino, E. (2012). Ángeles, vampiros y fantasmas en la literatura juvenil (las paradojas del ateísmo). *Cliteratura infantil y juvenil: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 25(246), 7-14.
- Cansino, E. (2017). *Ángeles, demonios y otros seres de ultratumba: las paradojas del ateísmo en la literatura juvenil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. París: Editions du Seuil
- Dégh, L. (1971). The 'belief legend' in modern society: form, function, and relationship to other genres. In: *American folk legend: A symposium* (pp. 55-68). Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.
- Delgado, S. (2008). *Disney no, por favor*. Aporeea. Disponible en: <https://www.aporeea.org/actualidad/a60677.html>
- Descola, P. (1992). El determinismo raquíctico. *Etnoecológica*, 1(1), 75-85.
- Drexler, J. (2007) Las “siembras de agua”: La concepción y las prácticas de salud territorial de los Nasa (Páez) de Tierradentro en Colombia. *Anthropológicas*, 11, 18(1): 137-170
- Eliade, M. (1963). *Aspects du Mythe*. París: Gallimard.
- Flórez, W. F., & Mainer, J. C. (1965). *El bosque animado*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gimbutas, M. (1995). La religiosidad de la Diosa en la Europa mediterránea. In J. Ries (Coord.) *Tratado de Antropología de lo sagrado*, pp. 41-62. Madrid: Trotta.
- Giroux, H. A., & Pollock, G. (2010). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- González, A. R. (2016). Ateísmo y espiritualidad/Atheism and spirituality. *Ilu, Revista de Ciencias de las Religiones*, 21, 165.
- Machado, A. (1917). *Poesías completas* (Vol. 7). Imp. de Fortanet.
- Maslon, L., & Kantor, M. (2013). *Superheroes!: Capes, cowls, and the creation of comic book culture*. New York: Crown Archetype.
- Mauss, M. (1979). Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. In *Sociología y antropología*, pp.153-263. Madrid: Tecnos.
- Otto, R., & Vela, F. (1965). *Lo santo: lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Revista de Occidente.

- Peninou, G. (1971). Le oui, le nom et le caractère. *communications*, 17(1), 67-81.
- Pew Research Centre (2019). Among religious 'nones,' atheists and agnostics know the most about religion. Recuperado de el 30 de julio de 2020: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/08/21/among-religious-nones-atheists-and-agnostics-know-the-most-about-religion/>
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento* [1928]. Madrid: Akal.
- Sequeiros, L. (2011). ¿Es posible un naturalismo religioso? *Tendencias de las religiones*. Recuperado el 18 de abril de 2019: https://www.tendencias21.net/Es-posible-un-naturalismo-religioso_a6592.html
- Tolkien, J. R. R. (1994). *Sobre los cuentos de hadas*. In *Árbol y Hoja* (pp. 13-100). Barcelona: Minotauro.
- Vilar, R. (2010). *Walter Benjamin: teoría y práctica de la narración*. Trabajo presentado en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.

SOBRE LOS AUTORES

Aurora Martínez Ezquerro

Doctora en Filología Hispánica. Profesora titular de universidad del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Filologías Hispánica y Clásicas (Universidad de La Rioja, España).

Cuenta con monografías vinculadas a la educación lingüística y literaria en diversos ámbitos: atención a la diversidad, interculturalidad, fomento lector, patrimonio, retórica aplicada... (algunas obras: *El camino de la lengua castellana; Aprendizaje y enseñanza de Lengua Castellana y Literatura: aspectos didácticos de atención a la diversidad. Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato; Cultura en la diversidad: educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* -Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Fígares, M., eds.-; *Didáctica de las figuras retóricas; La educación en el valle del Ebro: estudios históricos y filológicos* -ed.-; *La voz del liberalismo. Guía Didáctica de Sagasta*, entre otras) y al estudio léxico-semántico desde perspectiva sincrónica y diacrónica (*El léxico de la flora en Alfaro, Léxico eclesiástico en documentos calagurritanos de la Edad Media, Diccionario de voces riojanas*, etc.). Estas obras se completan con numerosas publicaciones de artículos en revistas de impacto y en capítulos de libro.

Profesora invitada en universidades de distintos países (Francia, Italia, Portugal, etc.), ha dictado cursos y seminarios de su especialidad. Ha participado como ponente en numerosos congresos y reuniones científicas españoles y extranjeros. Ha dirigido proyectos de investigación competitivos y ha colaborado con el Gobierno de La Rioja y la Universidad de La Rioja en proyectos de innovación e investigación educativa. Ha formado, asimismo, parte de programas docentes y ha participado en publicaciones con editoriales prestigiosas (Oxford University Press, SM, etc.). Ha obtenido premios, como el de investigación, *Ciudad de Calahorra*, en su XVIII edición, o el de crítica literaria, *Pájaros de Cuento*, de la editorial Everest.

Eloy Martos Núñez

Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Extremadura. Coordinador General de la Red Internacional de Universidades Lectoras (www.universidadeslectoras.org), red temática de excelencia que agrupa más de 40 Universidades de España, Portugal, Italia, Rusia y Latinoamérica para la investigación y promoción de la lectura y escritura en el ámbito de la universidad desde una perspectiva multidisciplinar.

Doctor en Filología Hispánica, es autor de numerosas publicaciones (artículos, monografías y manuales) sobre lectura y nuevas tecnologías; didáctica de la lengua y la literatura, mitología y folclore. Ganador de diversos Premios, como el Premio Constitución a ensayos por “La Poética del Patetismo”, o el I Premio de la Cátedra Telémaco de lectura y escritura.

Ha impartido conferencias invitadas, ponencias y cursos de didáctica de la lengua y la literatura y de literatura infantil en Inglaterra, Italia, Suecia, Francia, Rusia, México y Brasil. Igualmente, ha organizado congresos y seminarios de ámbito internacional sobre estas materias, como el Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio (siete ediciones desde 2002), fruto de un convenio entre las Universidades de

Extremadura y de Passo Fundo (Brasil). Dirige proyectos de investigación de ámbito nacional, europeo e internacional, y en la actualidad trabaja sobre temáticas concernientes a Intangibles y Cultura del Agua (<http://www.pearltrees.com/cursosfan/investigacion-intangibles/id13474271>). Ha sido miembro e inspirador del Proyecto Europeo L'Aqua, aprobado en 2014 por la European Commission Enterprise and Industry Directorate General.

Especializado en el estudio de lectura y escritura, así como de patrimonio inmaterial hispánico (cuentos, mitos y leyendas, con especial atención a repertorios de leyendas peninsulares y europeas), ha estudiado en diversos ensayos y artículos fenómenos culturales emergentes (cibercultura, Internet, transmedia...).

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) de Chile, Doctora en Ciencias de la Educación, UEX (España). 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).

Enrico Bocciolesi

Profesor invitado en la UNED de España (Madrid), miembro del grupo internacional de investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la UNED. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la escuela de doctorado en lectura, ha trabajado también en la Universidad Internacional de Andalucía (España) y en la Universidad Federal de grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra UNESCO. Doctor internacional de ciencia de libros y escritura en la Universidad para extranjeros de Perugia y Universidad de Jaén. Profesor de educación y ex delegado del rector de internacionalización de la Facultad de psicología. Presidente y director del Instituto IELIT y CoDirector del Centro Internacional de investigación en Ciencias humanas y sociales (Ce.R.I.S.U.S.) en la red CLACSO. Es pionero en la CHAEA en Italia y forma parte del Comité científico de congresos internacionales y mundiales. Ponente en congresos internacionales en USA, México, Brasil, Colombia, Hong Kong, Perú, Canadá, España e Italia.

Remedios Sánchez

Barcelona, 1975. Es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Es Vicepresidenta de la Asociación Colegial de Escritores de España (ACE) y Secretaria General de la Asociación Andaluza de Escritores y Críticos Literarios (AAEC). Es académica Correspondiente de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes y ha publicado más de cuarenta artículos sobre novela del siglo XIX y poesía

contemporánea. Ha realizado estancias de investigación y docencia en la Universidad de Oxford, en la Universidad de Cambridge, el Institute of Education of London, en La Sapienza, en la Universidad de Bologna, en la Universidad de Padua, entre otras, y ha impartido medio centenar de conferencias.

En cuanto a libros, es autora de la edición crítica anotada de *El amparo de los hombres* de Mira de Amescua (Universidad de Granada, 2004) coordinadora y autora del volumen colectivo *Un título para Eros. Erotismo, sensualidad y sexualidad en la literatura* (Universidad de Granada, 2005), co-editora y autora del estudio preliminar de *Lecciones de invierno. Introducción a la lectura de los textos literarios* (Universidad de Granada, 2007), coordinadora de *Lecciones Azules. Lengua, literatura, didáctica* (Visor, 2008), autora de *Valera, ingenio y mujer* (Visor, 2009), coeditora de *Alforjas para la poesía. Antología poética para niños y niñas* (Octaedro, 2011), coordinadora y coautora de *Medios de comunicación, familia y escuela* (Octaedro, 2012), coordinadora y coautora de *Compromiso docente y realidad educativa* (Síntesis 2012), autora de *Juan Valera en la encrucijada. Pensamiento, estética e ideología en la literatura del siglo XIX* (Síntesis, 2013), *Humanismo Solidario. Poesía y compromiso en la sociedad contemporánea* (Visor, 2014), coordinadora de *La construcción de la identidad pedagógica española: entre la Institución Libre de Enseñanza y las Escuelas del Ave María* (Síntesis, 2015) y de *El canon abierto. Última poesía en español* (Visor, 2015), coordinadora de *Palabra heredada en el tiempo. Tendencias y estéticas en la poesía española contemporánea* (Akal, 2016), *La palabra silenciada. Voces de mujer en la poesía española contemporánea* (Tirant lo Blanch, 2017), *Vicente Aleixandre. Cuarenta años después del Nobel* (Marcial Pons, 2017), *La poesía de Pablo García Baena* (Comares, 2018). Es la Directora del Festival Internacional de Poesía de Granada desde 2016, uno de los más prestigiosos eventos literarios de España. Su último libro publicado hasta el momento es *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española (1950-2017)* en Akal (2018).

Estíbaliz Barriga Galeano

Diplomada en Magisterio con la especialidad de Educación Primaria, en la Universidad de Extremadura, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en la misma Universidad. Actualmente perteneciente al Grupo de Investigación GIAL de la UEX y al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura y trabajando para la Red Internacional de Universidades Lectoras. La principal línea de investigación seguida son “Las Rutas Literarias y la Cultura del Agua” ahondando en todos los aspectos de literatura leyendística, así como en la conservación del Patrimonio Natural tangible e intangible.

Aldo Ocampo González

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO y por ICCTP, EE.UU. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad

impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 70 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Web personal: <http://aldoocampogonzalez.cl>

Martha Doris Montoya

Colombiana. Licenciada en Educación Preescolar. Universidad de Manizales, Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Candidata a Doctor en Formación en Diversidad. Universidad de Manizales. Actualmente, docente investigadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés y de la Maestría en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia.

Esta obra forma parte del Sello Editorial Lecturas de la multiplicidad de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en octubre de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Esta obra compila las diversas ponencias presentadas en la primera versión del Seminario Internacional Educación Lectora y Justicia Social: herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y la ciudadanía cultural evento que inaugura un espacio para la articulación de nuevas formas de diálogo, criticidad e interpelación política, ética, teórica, pedagógica y didáctica en materia de derecho a la lectura, ciudadanía cultural, cultura ciudadana, literacidad crítica, capitalismo y multiculturalismo revolucionario, práctica letradas, culturas de resistencia y mediación cultural. Educar sobre la inclusión, la justicia, los derechos y los vínculos de compenetración del otro trascienden la palabra escrita, las formas retrógradas de alfabetización que tienen lugar en las estructura de escolarización, del currículo oficial; su aprendizaje requiere cotidianeidad, dispositivos alterativos de intervención cultural y cognitiva, experiencia situada, biografización, trayectorias y, ante todo, humanidad. Ninguna práctica lectora es neutra, la selección de cada nuevo título expresa un posicionamiento político particular que no deja a nadie indiferente. De igual manera que, 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 habitar el mundo.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.