

Lectura y Educación literaria

Aproximaciones, prácticas y reflexiones



**GENOVEVA PONCE NARANJO
ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
(COORDS.)**

**Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina
2020**

Lectura y educación literaria: Aproximaciones, prácticas y reflexiones

*GENOVEVA PONCE NARANJO
ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
(COORDS.)*

FICHA TÉCNICA

Título: Lectura y educación literaria: Aproximaciones, prácticas y reflexiones

© Autores: Aldo Ocampo González, Galo Guerrero-Jiménez, Julia Isabel Avecillas Almeida, Irma Egoavil Medina, Glenda Andrea Jiménez Abarca, Genoveva Verónica Ponce Naranjo, Juan Jesús Güere Porras, Vanusa Nogueira Neves, María Gabriela Sánchez, Sara Riquelme, Edgar Huamán Gallegos, María Alejandra Almeida Albuja, Reyva Franco y Gerald Espinoza

© Prólogo: Genoveva Ponce Naranjo

© Coordinadores: Genoveva Ponce Naranjo y Aldo Ocampo González
Obra arbitrada por pares dobles ciego.

© Editorial Centro de Estudio Sociales de América Latina (CES—AL) <http://www.ces-al.ml>

Cuenca (Ecuador) 2020

CRÉDITOS

Cuidado edición: CES—AL

Portada: Paolo Arévalo

ISBN: 978-9942-8814-5-8

Diseño y diagramación: CES—AL

**QUEDA PERMITIDA Y AUTORIZADA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DE ESTE MATERIAL
BAJO CUALQUIER PROCEDIMIENTO O SOPORTE A EXCEPCIÓN DE FINES COMERCIALES O
LUCRATIVOS.**

COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

- Genoveva Ponce Naranjo, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.
- Guillermo Montoya Merino, Casa de la Cultura Benjamín Carrión, Núcleo de Chimborazo.
- Xavier Frías Conde, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Antonio Diez Mediavilla, Universidad de Alicante, España.
- Galo Guerrero Jiménez, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
- Victoria Cepeda Villavicencio, Universidad Central del Ecuador, Ecuador.
- Tatiana Cedillo, Universidad Internacional del Ecuador, Ecuador.
- Manuel Villavicencio, Universidad de Cuenca, Cuenca.
- Irma Egoavil Medina, Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú.
- Gisela Quintero, Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
- Franklin Cepeda Astudillo, Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, Ecuador.
- Diego Vallejo Samaniego, Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, Ecuador.
- Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina.

Índice

Prólogo por <i>Genoveva Verónica Ponce Naranjo</i>	4
PRIMERA PARTE: IMPLICANCIAS ANALÍTICO-METODOLÓGICAS SOBRE EDUCACIÓN LECTORA Y LITERARIA	8
Micropolítica de la lectura: aproximaciones desde la epistemología de la educación inclusiva por <i>Aldo Ocampo González</i>	9
Lectura alimenticia, metacognitiva y personalizada para una relación de encuentro con el texto por <i>Galo Guerrero-Jiménez</i>	110
Reflexiones sobre el concepto del “otro” en los cuentos clásicos de los hermanos Grimm, Hans Christian Andersen y Charles Perrault por <i>Julia Isabel Aveillas Almeida</i>	128
Las configuraciones de la arqueología imaginativa en “sueños de arcilla” de Mario Malpartida Besada por <i>Irma Egoavil Medina</i>	141
La literatura infantil y juvenil como estrategia didáctica para desarrollar la macrodestreza de leer por <i>Glenda Andrea Jiménez Abarca</i>	154
Literatura infantil, el acercamiento a la lectura de disfrute por <i>Genoveva Verónica Ponce Naranjo</i>	166
SEGUNDA PARTE: PRÁCTICAS LETRADAS Y HETEROGENEIDAD DEL LECTOR	177
<i>Potlatch</i> Infanto juvenil desde lo virtual por <i>Juan Jesús Güere Porras</i>	178
Érase una vez... en tierra Goya por <i>Vanusa Nogueira Neves</i>	188
Para leerte mejor: experiencias didácticas desde el género álbum por <i>María Gabriela Sánchez</i>	201
Animando a nuevos escritores por <i>Sara Riquelme</i>	212
Narrar historias para enseñar matemática por <i>Edgar Huamán Gallegos</i>	225
TERCERA PARTE: APLICACIONES E INTERACCIONES SITUADAS SOBRE LECTURA Y DESARROLLO LECTOR	236
El juego del escritor: Un taller de creación literaria basado en <i>Dungeons & Dragons</i> por <i>María Alejandra Almeida Albuja</i>	237
El juego, la memoria personal y la asociación libre: talleres de escritura e ilustración de Perro Picado Studio para el desarrollo de la creatividad en niños y adultos por <i>Reyva Franco y Gerald Espinoza</i>	251

PRÓLOGO

Este libro incluye temáticas que fueron desarrolladas en el marco del II Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, que fue organizado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Núcleo de Chimborazo y contó con el aval académico de la Universidad Nacional de Chimborazo. Cabe indicar que los textos que se presentan, pasaron procesos de aprobación mediante pares dobles ciegos y de revisión editorial, ya que se derivan de investigaciones, experiencias docentes, programas, proyectos y acciones enmarcadas en la promoción, animación y mediación lectora y literaria.

Los textos constituyen un registro importante sobre las líneas temáticas que se establecieron para el Encuentro que realizado del 13 al 16 de junio de 2017 en la ciudad de Riobamba, siendo estas: metodologías sobre la educación lectora y literaria, prácticas sobre la diversidad del lector y las aplicaciones e interacciones con la finalidad de acercar a la literatura infantil y juvenil a través de los géneros literarios establecidos y en construcción.

Los principales beneficiarios del evento fueron los niños, adolescentes, maestros y gestores culturales de diversas instituciones fiscales, fiscomisionales y particulares, quienes asistieron a las actividades académicas; pero sobre todo, fueron parte de talleres, conversatorios y encuentros lúdicos y artísticos, los que se realizaron en sus propios establecimientos, gracias al tremendo compromiso de los escritores, editores, promotores, animadores y mediadores de lectura, quienes integraron esta segunda edición.

El texto está estructurado en tres segmentos, el primero sobre implicancias analítico-metodológicas sobre educación lectora y literaria, el siguiente sobre prácticas letradas y heterogeneidad del lector; y para finalizar las aplicaciones e interacciones situadas sobre lectura y desarrollo lector.

El segmento inicial cuenta con seis capítulos en los que sus autores desarrollan trabajos de importante valor sobre la lectura en su calidad de eje y principio de una cultura literaria. De esta manera el texto que apertura: “Micropolítica de la lectura: aproximaciones desde la epistemología de la educación inclusiva”, presentada por el investigador chileno, Aldo Ocampo González, quien ha realizado valiosos aportes sobre el tema, nos acerca a los axiomas, implicaciones teóricas y metodológicas, mecanismos y principales metáforas para la comprensión de la epistemología de la Educación Inclusiva. El estudio se convierte en una crítica sobre saberes ficticios con respecto a la inclusión, anotando que se ha trabajado desde un pseudo campo intelectual; por lo tanto, existe necesidad de “transitar científicamente hacia el redescubrimiento de sus fuerzas intelectuales y la autenticidad de su campo de saberes”.

Galo Guerrero con “Lectura alimenticia, metacognitiva y personalizada para una relación de encuentro con el texto” presenta una reflexión sobre la lectura desde dos campos: axiológico y antropológico, a través de la cual nos muestra al lector comprometido desde su autonomía, porque en él predomina la capacidad de selección que le posibilita una lectura alimenticia que genera múltiples competencias que le permiten conocer y cuestionar la realidad textual.

La catedrática universitaria, Julia Avecillas, en sus “Reflexiones sobre el concepto del “Otro” en los cuentos clásicos de los Hermanos Grimm”, reflexiona sobre el concepto de “otredad” desde el vínculo que establece desde el aparecimiento de estas historias y las reconstrucciones realizadas, además los discursos que construyen los niños y el análisis de los propósitos al elegir los relatos desde la responsabilidad de la Didáctica de la Lengua y Literatura en relación al fortalecimiento de la competencia literaria. En tanto, Irma Egoavil Medina, experta peruana ofrece un análisis a partir del método hermenéutico del discurso y la psicología de la percepción en “Las configuraciones de la arqueología imaginativa en “Sueños de arcilla” de Mario Malpartida Besada” que la lleva a concluir sobre el indudable aporte del autor, quien a través de sus relatos influye en desarrollo de la competencia imaginativa.

Glenda Andrea Jiménez Abarca, joven investigadora aporta con “La literatura infantil y juvenil como estrategia didáctica para desarrollar la macrodestreza de leer”, texto en el que prepondera la función de la LIJ al ofrecer entretenimiento, deleite y enriquecimiento del pensamiento; por lo tanto, se requiere la propuesta de un corpus accesible, ideas que comparte de cierto modo con Genoveva Ponce, quien bajo el título La literatura como acercamiento a la lectura de disfrute, exhorta a un aprendizaje feliz que comprometa a padres y maestros a ser corresponsables directos para encaminar a los niños al mundo de la lectura.

La segunda parte correspondiente a las Prácticas letradas y heterogeneidad del lector, en la que figuran las contribuciones de Juan Jesús Güere Porras, docente y gestor peruano que nos muestra las potencialidades de la literatura infojuvenil a través de *Potlatch*; de igual forma, Vanusa Nogueira Neves, desde su experiencia como educadora y formadora en Cuentacuentos, enfatiza en “Érase una Vez... En Tierra Goyá” en el compromiso con la niñez para ampliar su comprensión acerca de lo que se oye, se lee o se escribe.

María Gabriela Sánchez, docente e investigadora argentina, en su capítulo “Para leerte mejor: experiencias didácticas desde el género álbum”, comparte el proyecto áulico que cuenta con un valioso soporte teórico, un corpus de libros álbum establecido y el establecimiento de vínculos con otras artes que permitieron prácticas de lectura participativa y escritura creativa. Mientras su coterránea, la gestora cultural y artista argentina, Sara Riquelme, en “Animando a nuevos escritores” destaca la contribución de los talleres para animar a nuevos escritores, quienes producen textos de diversas tipologías y a la vez son capaces de identificar las estrategias de los demás para explorar nuevas opciones y procedimientos con la finalidad de resolver problemas de redacción.

La sección termina con “Narrar historias para enseñar Matemática”, capítulo del profesor peruano Edgar Huamán Gallegos rompe los esquemas, ya que nos presenta la posibilidad que tienen los cuentos matemáticos para estimular la sensibilidad, el desarrollo del lenguaje, la memoria y la creatividad en el niño.

En la parte final destinada a las aplicaciones e interacciones situadas sobre lectura y desarrollo lector nos encontramos con dos valiosas contribuciones, la primera de María Alejandra Almeida Albuja que comparte un taller de creación literaria basado en *Dungeons & Dragons*, que tiene como estrategia principal el uso del juego de rol. En tanto, el meritorio trabajo efectuado a dos manos por Reyva Franco y Gerald Espinoza, escritores e ilustradores venezolanos, titulado *El juego, la memoria personal y la asociación libre: talleres de escritura e ilustración* de Perro Picado Studio para el desarrollo de la creatividad en niños y adultos, describe los talleres de ilustración que desde el autoconocimiento se convierten en potenciadores de la escritura de textos literarios de diversos géneros.

Claro está que las temáticas abordadas no son las únicas y exclusivas vías de análisis, pero sin duda, sientan ideas y expectativas que deberán ser profundizadas por los involucrados, con la finalidad de continuar un trabajo que permanezca en el tiempo; y esa es la responsabilidad de los lectores de este texto, ya que en la materia, hay mucho por discutir y mucho más, por hacer; pero queda evidenciado el compromiso académico y social que conlleva el Encuentro, el que mediante la modalidad bienal intenta generar espacios de discusión en torno a la lectura y la literatura destinada a niños y jóvenes con miras a que se difundan y extiendan prácticas contextualizadas, que fomenten aprendizajes.

Genoveva Ponce Naranjo, Mag.

Presidenta del II EILIJ RIOBAMBA 2017

Profesor investigador Agregado - Universidad Nacional de Chimborazo

Doctoranda en Ciencias de La Educación, UGR, España.

gponce@unach.edu.ec

encuentroliteratura@unach.edu.ec

Primera parte

**IMPLICANCIAS ANALÍTICO-METODOLÓGICAS SOBRE
EDUCACIÓN LECTORA Y LITERARIA**

MICROPOLÍTICA DE LA LECTURA: APROXIMACIONES DESDE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González¹

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

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1.-INTRODUCCIÓN: ABRIR LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva es concebida como un mecanismo de indisciplinamiento y apertura de la estructura cognitiva de la Ciencia Educativa. Estudiar y significar el sentido, propósito y territorio de la inclusión, no es otra cosa que reencontrarnos con el sentido más intrínseco e inherente al propio acto educativo. La comprensión de su objeto nos situa en la interioridad del propio fenómeno educativo, es decir, hablar de inclusión, no es otra cosa que, hablar simplemente de educación.

El adjetivo ‘inclusiva’ moviliza complejos procesos de concientización, lleva implícito un *sentido de audibilidad*, es decir, solo al escucharlo, sensibiliza, despierta la imaginación epistémico-política, la necesidad de crear otros mundos y erradicar toda forma

¹ Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor Invitado en el programa de Maestría en Educación desde la Diversidad, Univ. de Manizales, Colombia. Doctor (Ph.D.) en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención ‘Cum Laude’ (UGR, España). Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Magíster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad. Actualmente cursa el doctorado en Filosofía (UGR) donde escribe su tesis doctoral sobre Historia Intelectual y Conceptual de la Educación Inclusiva.

Este documento corresponde a la conferencia magistral impartida por invitación en el II Encuentro Internacional sobre Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), el día miércoles 14 de junio, 2017, organizado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo de Chimborazo y la Universidad Nacional del Chimborazo, Riobamba, Ecuador, agradezco a ambas instituciones por esta atenta invitación.

de injusticia. De ninguna manera, cristaliza una práctica especializada o un tipo específico de educación², como hegemónicamente ha sido justificado su desarrollo. Su epistemología no es otra cosa que, un dispositivo de actualización y transformación de todos los campos y dominios constitutivos de la Ciencia Educativa, se convierte en un mecanismo de ampliación y diversificación de la Teoría Educactiva Contemporánea.

La *epistemología de la Educación Inclusiva y la teoría educativa contemporánea* operan en términos de sinonimia. Su objeto al expresar un marcado carácter de frontería, puede ser empleado de diversas maneras, es objeto de ‘autopía’ (Ocampo, 2018), concebido como “un lugar de vigilancia constante de las fronteras, de la inclusión interminable de “nosotros” y la exclusión de “ellos”” (Lehtonen, 2009, p.76). Por su parte, “*el beneficio teórico del concepto de “hibridez” radica, primeramente, en su efecto desustancializador, ya que sirve para abrir los rígidos binarismos*” (Richard, 2009, p.25). Construye una práctica analítica y metodológica de carácter heterogénea que desborda la integridad del corpus disciplinario. Su dominio es configurado mediante “el localismo del fragmento y el pluralismo de lo híbrido en una nueva performatividad de lo combinatorio” (Richard, 2003, p.442). La educación inclusiva en tanto concepto analítico devela un marcado carácter ‘relacional’, ‘estructural’ y ‘alterativo’.

Entre sus propósitos destaca la configuración de una *disposición específica de verdad* –forma de saber– y una singular *disposición de disciplinas* –muchas de ellas, alejadas en su actividad científica al objeto de la Educación Inclusiva, expresan múltiples formas de enriquecimiento de sus tópicos de analíticos–, coexiste, sólo en el ensamblado de su estructura teórica, una *operación extradisciplinar*,

² Tradicionalmente, confundido erróneamente a través de la imposición del legado epistémico y didáctico de la Educación Especial. De ninguna manera, la Educación Inclusiva es sinónimo de Educación Especial, su naturaleza atraviesa todos los ámbitos y dominios el quehacer educativo, mientras que, la Educación Especial, constituye uno de los dominios particulares de la ciencia Educativa. Asume el reto de someter sus cuerpos de saberes a ecologización y reciclaje epistémico a la luz de los axiomas centrales de la epistemología de la Educación Inclusiva. En adelante, simplemente, de la educación.

mientras que, la naturaleza y especificidad de su saber expresa un carácter *post-disciplinar*. El saber epistemológico de la Educación Inclusiva rechaza las dependencias epistemológicas tradicionales, forja un comentario crítico en la producción del saber, estrechamente interesado en proporcionar herramientas que apoyen la forclusión de su objeto y campo de tematización de los marcos epistemológicos tradicionales. A nivel conceptual, la Educación Inclusiva es sinónimo de transformación, nunca de convivencia arbitraria de diversas personas al interior de la escuela y de ciertas espacialidades socioculturales y socio-políticas. Políticamente, indaga en la producción de obstáculos complejos que cooptan la subjetividad de diversos ciudadanos en el ejercicio multiaxial de sus diversos derechos.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva construye un nuevo estilo de subjetividad, inaugura un nuevo orden socio-político, abandona las prácticas de acomodación y asimilación arbitrarias que sustentan su campo de lucha. Se convierte en un dispositivo de interrogación de toda forma de freno al autodesarrollo –opresión y dominación–. El significado de su metáfora afecta a todos los campos del desarrollo humano. Al fundar su saber en el ideal de la *transformación social*, cristaliza nuevas espacialidades, articula un comentario crítico que agudiza su fuerza performativa.

La Educación Inclusiva se convierte en un poderoso *dispositivo de alteración social, política, cultural y escolar*. Como tal, persigue la consolidación de argumentos más amplios dirigidos a resignificar las nociones de igualdad, equidad y justicia social, rechaza toda concepción y significante arbitrario. Más bien, consolida una propuesta de igualdad, equidad y justicia compleja y relacional³, intentando operativizar condiciones de acuerdo a las singulares necesidades de cada población. Asume una concepción de la totalidad en términos de ‘múltiples singularidades’. Se propone explorar los contornos metodológicos de la diversidad de patologías sociales crónicas que regulan la actividad multiaxial de múltiples

³ Este último concepto introducido por Ocampo (2017), específicamente, el concepto de ‘justicia relacional’.

dimensiones del desarrollo humano. Interesa comprender su funcionamiento y patrones de movilidad, de regeneración y rearticulación de la multiplicidad de ‘formatos del poder’ (Ocampo, 2017) que atraviesan transversalmente, la experiencia subjetividad de la totalidad de ciudadanos concebidos como multiplicidad de diferencias. Metodológicamente, otorga herramientas para examinar cómo las interacciones sociales, culturales, políticas, económicas y pedagógicas, son el resultado de *complejas formas de transgresión y transformación de límites permanentemente*. La enseñanza de la Educación Inclusiva promueve un sistema de análisis acerca de las interacciones de opresión y dominación — fenómenos que al igual que la inclusión, expresan un marcado carácter relacional y estructural—, en la micropraxis, es decir, en la cotidianidad de las relaciones e interacciones sociales y micro-afectivas.

La comprensión epistemológica ofrecida en páginas posteriores, puntualiza en el estudio de los mecanismos que crean y garantizan la producción de su saber, concentra su análisis en las condiciones de producción epistémico-metodológicas de la Educación Inclusiva. La naturaleza de su conocimiento evidencia una construcción diáspórica, un orden de producción basado, fundamentalmente, en la diseminación, el movimiento, el pensamiento de la relación y del encuentro. Tal operación, exige mapear y determinar los diversos saberes, métodos, objetos, influencias, sujetos, teorías, disciplinas, discursos y conceptos que conviven y se (re)articularan de forma no-armónica para dar vida al objeto teórico y empírico de la Educación Inclusiva. Se propone consolidar una singular estrategia de extracción de los saberes más relevantes que participan en la formación de su campo de conocimiento, cuya intención promueve la creación de un nuevo objeto que no le pertenece a nadie. Esta, es sin duda, una de las tareas más críticas que enfrenta la post-disciplina como base epistemológica del campo.

Uno de sus principales desafíos heurísticos exige determinar las geografías epistémicas que crean y garantizan el funcionamiento de la Educación Inclusiva a fin de crear una estrategia de extracción de los saberes más relevantes que participan en la formación de su

campo de conocimiento. Su énfasis postdisciplinar reafirma la necesidad de producir un saber completamente nuevo, capaz de enfrentar las barbaries que el capitalismo contemporáneo ha generado a escala social y educativa. En tanto, la dimensión postdisciplinar implicada en la construcción epistémica de la Educación Inclusiva exige la creación de los saberes auténticos del enfoque, demarcando la necesidad de someter a traducción los cuerpos de conocimientos disponibles, con el objeto de alcanzar dicha producción. No obstante, los cuerpos de saberes sobre los cuales se organiza su ensamblaje teórico actual expresan un cierto grado de *falsificación epistémica*.

La acción micropolítica de la lectura supone explorar por dentro los ejes diferenciales que afectan a su ejercicio, así como, a la deconstrucción de los sistemas de razonamientos y a los marcos de valores que tienden a imponer los ejes hegemónicos de la cultura letrada a supuestas poblaciones excedentes de este derecho — asimilación imperceptible—. En un primer momento, se explora el conjunto de perspectivas metodológicas que fomentan la comprensión de los dispositivos de exclusión implicados en la formación de los animadores de la lectura, las políticas del libro y los programas de fomento lector. Por esta razón, el presente trabajo dedica parte significativa, al análisis del funcionamiento de los formatos del poder, específicamente, a través de su dimensión performativa y regenerativa afectando a los procesos de alfabetización y educación lectora.

2.-MICROPOLÍTICA DE LA LECTURA: APROXIMACIONES CONCEPTUALES

La micropolítica de la lectura es concebida en este trabajo como un concepto en construcción. Adopta un propósito enunciativo que actúa como plataforma de emergencia del mismo, delimitando de forma muy generalizada su objetivo. En este sentido, Vercauteren, Grabeé y Müller (2010), comentan que, la formación de estrategias micropolíticas particulares vinculadas al ejercicio de la lectura, configura dispositivos pragmáticos que facilitan la visibilización de estrategias de concientización crítica y oposicional frente a la

producción de sentidos y propósitos dominantes que, condicionan los marcos de valores y los ejes de interpretación acerca del desempeño crítico de esta en tanto mecanismo de lucha y subversión contra la exclusión.

Pensar el derecho a la lectura desde una perspectiva micropolítica no se reduce a la simple descripción de prácticas de resistencia y códigos que la acción política y la conciencia de subalternidad han legitimado. Más bien, persigue un análisis acerca de quienes han sido marginados mediante singulares mecanismos de regeneración continua del poder –puntos nodales clave en la estructuración de la matriz de opresión y poder colonial, o bien, fuentes de expresión de las diversas formas de opresión– articuladas desde el centro crítico de configuración del derecho a la lectura, la cultura y la información.

La configuración teórico-metodológica de la micropolítica de la lectura implicar implicar mapear a través de los márgenes, los ejes de constitución del “deseo de agenciar el grupo más allá de las formas adquiridas, de empujarlo por un camino de experimentación que uniría signos y fuerzas encontradas” (Vercauteren, Grabbé y Müller, 2010, p.18), al tiempo que, esta mirada, exige que, los programas y políticas del fomento a la lectura, desde una perspectiva de educación inclusiva, eviten emplear

[...] el pensamiento para dar un valor de verdad a una práctica; ni tampoco la acción política para desacreditar un pensamiento, como si fuera pura especulación. Usad la práctica política como intensificador del pensamiento y el análisis como un multiplicador de formas y ámbitos de intervención de la acción política. [...] No exijáis de la política que restablezca los “derechos” del individuo tal y como la filosofía los definió. El individuo es el producto del poder. Lo que hace falta es “desindividualizar” por multiplicación y por desplazamiento de los diversos agenciamientos. El grupo no debe ser el lazo orgánico que une a los individuos jerarquizados, sino un constante generador de “desindividualización” (Foucault, 1994; citado en Vercauteren, Grabbé y Müller, 2010, p.18-19).

Los ejes de reflexión de la micropolítica de la lectura consideran la formación de dispositivos de disciplinamiento a partir de las figuras

sociales, estereotipos sociales, sexuales y de género y valores que someten o no, la experiencia/conciencia de constitución de grupos relegados de este derecho, permitiendo visibilizar sus mecanismos de resistencia y conjugación de nuevas operaciones verbales devenidas en múltiples ejes de operación que reinstalan el fracaso en sus campos de operación.

De esta forma, contribuye a interrogar los ejes de incidencia de los mecanismos biopolíticos y su materialización en las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas y educativas de poblaciones excluidos del derecho a la lectura. Implica además, analizar cómo a través del derecho *en la educación y a la lectura* opera, se comportan y manifiestan los coletazos de lo biopolítico de la cultura, expresando de este modo, un sentido relacional en el estudio de la lectura. El análisis metodológico, epistémico y político de la *micropolítica de la lectura*, invita a explorar un conjunto amplio argumentos que permitan responder la siguiente interrogante: ¿cuáles son hoy, las principales construcciones ideológicas que (des)dibuja el poder en relación con la configuración de prácticas de acceso, fomento y derecho a la lectura? Con el propósito de ofrecer un conjunto de razonamientos que en vez de concluir sobre la misma, tiendan a abrir y reestructurar dichos ámbitos de análisis, es menester considerar las siguientes dimensiones: i) incorporar a partir de la cartografiación de las prácticas de agenciamiento de sujetos provincializados en la conciencia diferencial o de opresión en el ejercicio de la lectura sus sistemas de construcción del código lector, ii) deconstruir los sistemas de explicaciones que resalten la inteligencia y el grado de competencia que las propuestas neoliberales de educación lectora exaltan a partir de sus ejes constitutivos de sistema-mundo y iii) el diseño de programas y políticas de fomento de la lectura, el libro y la acción cultural desde un enfoque de Educación Inclusiva implica considerar como se entrelazan los ejes micro y macro-políticos implicados en su gestión, que operan según Vercauteren, Grabbé y Müller (2010), como estrategias de disyunción inclusiva, es decir que ninguna de ellas niega ni converge encerrándose en cada una, sino que más bien,

resitúa, recontextualiza y resignifica los ámbitos de intersección de ambos.

Con el propósito de explorar los ejes que convergen sobre la configuración del espacio micropolítico de la lectura en tanto herramienta de análisis de los mapas que forja la operacionalización del derecho a la lectura, este capítulo persigue un análisis pormenorizado al respecto. En este sentido, los ámbitos que se presentan a continuación, pueden considerarse como dominios cruciales para pensar el diseño de una metodología –junto a la contribución de la corriente interseccional y metodología de los oprimidos– de investigación didáctica en materia de fomento de la lectura.

2.1.-MICROPOLÍTICA DE LA LECTURA Y LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

- En los NEL la lectura se concibe como una *práctica social*, articulada sobre los aportes del entorno, la cultura y el carácter situacional donde esta se desarrolla. Los NEL provienen de los Estudios Culturales sobre las prácticas letradas, así como, de la noción de campo propuesta por Bourdieu (1993), los que resultan trascendentales para la determinación de los mecanismos de (i)legitimación de singulares cuerpos de saberes que configuran el terreno de estudio de la animación y la mediación de la lectura.
- Los NEL se configuran a partir de las intersecciones epistémico-metodológicas de campos de confluencias, tales como: a) etnografía de la lectura, b) educación social y c) alfabetización situada (Martos, 2014).
- La lectura en los NEL es concibida como un práctica social mediada por un marco de valores hegemónicos y contrahegemónicos que condicionan la producción de sus usos, fetiches y mecanismos de semantización, especialmente, en sus dimensiones didácticas, de diseño y construcción de programas de fomento de la lectura, así como, procesos de formación de mediadores, promotores y animadores de la misma.

- Los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NEL) comprenden que, los textos se encuentran sociopolíticamente y socio-históricamente localizados, demostrando de esta forma que, la extensión de la lectura en todos los campos del desarrollo ciudadano supone el aprendizaje de las diversas formas de comportamiento del poder –formatos del poder–. Implica aprender a sortear sus efectos. La lectura es una estrategia de producción de entendimientos audaces.
- La lectura en tanto práctica social implica aprender a captar el significado interno que cada comunidad le atribuye a determinados signos, mediados directamente por sus marcos de valores. En tal caso, define el sentido y textura de esta, sus representaciones y mecanismos de desesencialización introducidos por parte del legado de la cultura escrita dominante. La lectura permite observar cómo estratégicamente produce sujetos excluidos de esta.
- Permite explorar los nuevos mecanismos de alfabetización, reconociendo como cada contexto, comunidad o situación define e institucionaliza unos determinados valores que condicionan el significado de la lectura y de las prácticas de acceso a la cultura escrita, así como, sus mecanismos de aceptación, difusión y fomento.
- Posibilita identificar las prácticas dominantes de acceso y fomento de la cultura escrita, permitiendo cartografiar los esencialismos (estratégicos y operativos) de las prácticas lectoras que tienden a institucionalizar unos determinados mecanismos de legitimación y a excluir a otros. En suma, indaga en los mapas abstractos de la acción lectora.
- La etnografía de la lectura no se reduce únicamente a la comprensión de los contextos (espacios, lugares, no-lugares, etc.) donde esta es practicada, atendiendo a los ejes de formación, configuración y movilización de las comunidades interpretativas.

2.2.-ALFABETIZACIÓN CRÍTICA Y MICROPOLÍTICA DE LA LECTURA

Uno de los aspectos que metodológicamente expresan mayores tensiones en la formación de los animadores y promotores de lectura en el campo de la Educación Inclusiva, refiere a la inexistencia de un *lenguaje crítico* que les permita comprender el funcionamiento del campo de batalla de este enfoque, a objeto de transformar efectivamente la realidad. En este contexto, se observa la necesidad de brindar a través de la formación un proceso de alfabetización crítica que les permita comprender el lenguaje crítico y revolucionario de la inclusión a través del ejercicio de la lectura en tanto puerta de acceso real al ejercicio situado de la ciudadanía. Es un acto de resistencia a los modelos de alfabetización cómplices con la desigualdad.

Los procesos de alfabetización crítica para la inclusión quedan reducidos al estudio del comportamiento performativo y regenerativo de los denominados *formatos del poder*, así como, de los ejes que producen poblaciones excedentes ejerciendo directamente el derecho a la lectura. Esto, introduce además, el estudio de las condiciones materiales e inmateriales implicadas en la configuración de los principales marcos de valores que explican el acceso y funcionamiento de las prácticas lectoras, es decir, indaga en los ejes de tematización que ciertas explicaciones adoptan en la comprensión de sujetos no-lectores, contribuyendo a deshacer los efectos de los denominados mapas abstractos del desarrollo en tanto explicaciones que privilegian a determinados estudiantes al tiempo que excluyen a otros.

Por otra parte, la relevancia de la contribución metodológica de la interseccionalidad al estudio del derecho a la lectura aporta la capacidad de develar como se (re)configuran “los diferentes ejes de diferencia se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdades y formación de sujetos específicos en un contexto” (Brah, 2011, p.16). Facilita la comprensión de los ejes relacionales que al interior del derecho a la lectura producen poblaciones excedentes o arrastradas a los márgenes de la cultura letrada y oprimida por sus principales marcos de valores. Contribuye a

documentar cómo actúan los ejes operativos configurando umbrales de transformación de equidad a través de singulares espacios de participación del derecho a la lectura.

La corriente interseccional aporta la capacidad de verificar, de qué manera, los procesos de educación lectora en (neo)lectores imponen pautas de dominación intelectual. Invita a responder a la siguiente interrogante: ¿qué rutas epistemológicas traza el estudio de las discriminaciones estructurales múltiples en el ejercicio de la lectura? De acuerdo con los aportes de Guzmán y Jiménez (2015), las dimensiones de análisis que debiesen considerar la creación de programas de fomento de la lectura dirigidos a reducir los múltiples ejes de opresión, son: a) violencia estructural, b) dimensión epistémica -ensamblada por las categorías contra-hegemónicas de singularidad, por ejemplo) y c) el tipo de representaciones culturales que son producidas y legitimadas en su interioridad. Sobre este particular, los indicadores propuestos en la siguiente tabla, fomentan dicha tarea.

Tabla 1: Ejes básicos de análisis interseccional implicados al estudio de los mecanismos de diferencia y desigualdad en el ejercicio del derecho a la lectura.

Ejes de diferencia letrada	Ejes de desigualdad letrada
Explicaciones sociopolíticas sobre exclusiones y violencia estructural implicada en el ejercicio de la lectura.	Considera los ejes que posibilitan la redistribución del capital cultural y del campo inyectado y el derecho a la diferencia a través de la gestión de oportunidades culturales insertas en otras estructuras de participación.
Análisis de la naturaleza multidimensional de las exclusiones, opresiones, segregaciones y desigualdades estructurales y representaciones culturales, que recurrentemente trazan los marcos de valores de la cultura letrada dominante.	Los valores dominantes de la cultura letrada, literaria y canónica producen efectos de desocialización con las culturas de base, ya sea por tema, significado o ámbito de actuación.

Sistemas de relegamientos, prácticas de disciplinamiento a partir de contenidos claves y estrategias de agenciamiento micropolítico.	Factores de acumulación del estigma –representaciones culturales– colocando en riesgo las identidades descentradas de los lectores.
Analiza el funcionamiento de las estructuras de socialización y promoción donde tienen lugar las prácticas de lectura y sus <i>kora</i> .	Desconocimiento del funcionamiento de los ejes que participan del proceso de redistribución cultural de la lectura en colectivos excluidos de esta.

2.3.-SOBRE LA INTERSECCIÓN LECTURA E INCLUSIÓN

El debate que aborda la intersección entre *lectura e inclusión*, remite a un examen sobre sus ejes de formación a nivel político, epistémico y metodológico. Cada una de sus dimensiones de formación, 1constituyen un eje que carece de profundización más allá de la articulación de un sintagma vacío, sustentado sobre la reinstalación de viejos esencialismos y efectos multicategóricos, estructurados sobre preceptos que orientan su fuerza de trabajo al individualismo metodológico, devenida en la producción de prácticas letradas situadas en colectivos de lectores relegados del marco hegemónico de la cultura escrita. En tal caso, sugiere avanzar en la reformulación de los marcos de valores que sustentan dichas prácticas, afín de comprender de qué manera los colectivos de estudiantes relegados a través del ejercicio directo y consciente de la lectura, construyen modalidades alternativas en las que basan sus modalidades de aproximación a esta y el tipo de marcos de valores que estructuran sus trayectorias.

En caso que la intersección continúe siendo abordada desde la zona de abyección, espacialidad que sitúa la diversidad como condición diferencial del ser humano y de su naturaleza, contribuye a reforzar un equívoco de interpretación, impone un dispositivo de semiotización basado en la disyunción, la carencia, la barbarie y la ignorancia –todos ellos símbolos de la anormalidad y la desigualdad sancionada–. La vinculación topológica entre lectura e inclusión, reflexiona en torno a la extensión del horizonte de posibilidades de

la literacidad, sus formatos y modalidades, enfatizando en su relación con la constitución de prácticas políticas y nuevas formas de agencia en torno a la lectura, la ciudadanía y la formación de la conciencia crítica. En este marco emergen inicialmente dos ideas clave. La primera, referida a la creación de un dispositivo metodológico que permita mapear los ejes diferenciales que condicionan la experiencia lectora y los mecanismos de arrastre que experimentan determinados colectivos ejerciendo este derecho. La segunda, apunta a la construcción epistémica del sintagma lectura e inclusión –umbral de transformación–.

La singularidad de la intersección posiciona la dimensión política de la lectura, exigiendo replantear no sólo los contextos donde se vivencia la experiencia lectora, sino que, la calidad de las estructuras textuales y discursivas, los marcos de valores que tienden a sustentar los ejes de la cultura letrada, las políticas del libro y de educación lectora, en un contexto de transformación de la educación a través de la justicia redistributiva y la singularidad, concebida esta última, como propiedad intrínseca de todo ser humano y, por tanto, experiencia educativa y social (Ocampo, 2012).

3.-EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE FABRICA

La formación del objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva sugiere el estudio de las relaciones epistémicas que se forman al interior de su espacialidad y territorialidad. Involucra un orden de producción que en la singularidad de esta regionalización opera a través del diasporismo y nomadismo epistemológico. En el capítulo: “*Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva*”, Ocampo (2016a), identifica que las reglas de formación del campo, son determinadas por los siguientes elementos: a) mecanismos de funcionamiento, b) procesos de fabricación, c) culturas epistémicas que crean y garantizan el conocimiento y d) los cuerpos de saberes claves que permiten diversificar su marco teórico. El estudio de las culturas epistémicas articuladas al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, fomentan la comprensión de dos procesos fundamentales en la construcción de su saber. Por un lado, los régimenes de

existencia de objetos discursivos que han sido empleados, (trans)migrados y transformados en su historia intelectual, y, por otro, los dispositivos que crean y garantizan su conocimiento a partir de su naturaleza y modos de existencia –post-disciplinar–. Es menester analizar, en qué sentido, los argumentos que sustentan el pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva, en la versión crítica de sus fundamentos y sistemas de razonamientos, instalan nuevos formatos de positividades, o bien, construyen falsas políticas de transformación.

La caracterización del objeto de la Educación Inclusiva, requiere comprender las formas tradicionales de nombrar, analizar, discutir y rectificar los múltiples saberes y sus formaciones epistémicas, traducidas en intersecciones zigzag por regiones específicas del conocimiento. Interroga cuáles son los códigos conceptuales y las tipologías de teorías que permiten acceder a la naturaleza que define su espacialidad de tipo heterotópica; es decir, un espacio otro, alternativo, subversivo; un tercer espacio fuera de toda serie.

La fabricación del objeto de la Educación Inclusiva, se construye mediante una interdisciplinariedad de tipo paratáctica –versión híbrida–, es decir, caracterizada por ubicar diferentes elementos uno al lado del otro, sin interconexión. La producción/construcción de los saberes auténticos del campo expresa un carácter *post-disciplinario* –escucha y enuncia el fenómeno más allá de sus elementos de confluencia–, exigiendo, de esta forma, avanzar en la creación de recursos epistémicos y metodológicos que posibiliten la construcción de saberes propios del campo. A partir del híbrido epistémico de la Educación Inclusiva observo presencia de saberes ficticios implicados en la organización de su trama científica, es decir, saberes que no corresponden a su naturaleza política, metodológica y epistémica –da cuenta de un conjunto de ideas fuera de lugar–. De ahí que, en algún apartado de este trabajo, se haga alusión a los procesos de falsificación del conocimiento y a la construcción auténtica del conocimiento mediante un cuerpo de saberes dispersados por diversas regiones intelectuales, los cuales operan mediante dispositivos intelectuales de préstamos epistémicos, migración, forclusión, etc., es decir, conceptos, ideas y saberes extraídos de

otras geografías y espacialidades, sin resignificación de sus unidades semánticas y epistémicas al campo de trabajo de la inclusión. Su construcción del conocimiento va más allá, rearticula y traduce cada uno de estos préstamos. Ejemplo de ello constituyen los saberes legados por la psicología, la teoría crítica euro-céntrica y latinoamericana, la justicia social, la ética y los marcos jurídicos dominantes, etc. Foucault (1970) sugiere que, se pueda mostrar desde dónde surgen y proceden dichos saberes y qué tipo de operatorias intelectuales demarcan en la construcción de su campo de conocimiento.

La multiversalidad de los saberes y regiones del conocimiento que forman la arquitectura epistémica de la inclusión interrogan cómo un determinado concepto, saber o idea ha sido organizado a partir de determinados valores en épocas y formas discursivas particulares. Del mismo modo, analiza cómo en determinadas épocas (Foucault, 1970) o periodizaciones (Santos, 1994) se instalan dispositivos que giran el saber diversificando su foco de producción, su gramática y significado. En el prediscurso de la inclusión, es decir, el discurso que procede de estrategias de mutismo, o bien, según Paveau (2006), el discurso que no especifica una conciencia o un conjunto de representaciones específicas coherentes con la naturaleza epistémica de un enfoque particular; demuestra dos grandes ejes de descentración de su producción. El primero, de tipo genealógico y arqueológico, basado en el proceso de reducción/erradicación de las diversas modalidades de violencia estructural que afectan a diversos colectivos de ciudadanos, especialmente, a personas en situación de discapacidad, ampliando su oferta educativa y levantando principios de incorporación a la diversidad de estructuras educativas. El segundo, emerge durante la primera década del siglo XXI a través de la categoría de totalidad y singularidad rompiendo con nociones esencialistas de tipo biomédicas, centrándose en la comprensión de las patologías sociales crónicas que producen desde el centro del derecho “en” la educación poblaciones en las fronteras del mismo. Los dispositivos de “reciclaje epistémico”, representan otra estrategia de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, devenida un proceso de diálogo, confrontación e incompletud de saberes

(Sousa, 2009), lo que implica volver a utilizar un determinado conocimiento para explicar un fenómeno específico, o por lo menos, hacerlo funcionar a partir de ciertas distancias, proximidades y discontinuidades. La empresa intelectual del reciclaje sugiere “un diálogo y confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas differentemente ignorantes se transformen en prácticas differentemente sabias” (Sousa, 2009, p.115). Los sistemas de reciclajes epistémicos conceden a saberes dispersados por diversos regiones, la ampliación e incremento de sus efectos simbólicos e interpretativos, ofreciendo un análisis sobre “las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro mundo posible” (Sousa, 2009, p.116). Tanto los préstamos como los sistemas de reciclajes a través de los cuales se fabrica el conocimiento de la inclusión enfrentan el desafío de evitar atribuir validez contextual y sociopolítica a determinados saberes, sin resignificar sus umbrales de manifestación al interior de dicho campo de producción.

El objeto de conocimiento de la Educación Inclusiva atiende a los elementos que definen su estatus de objeto, es decir, edifican un nuevo dispositivo de comprensión que permitan su descripción y nominalización. En este caso particular, asume una *nominación de tipo polifonal*, es decir, articulada a través de diversas voces superpuestas en regiones del saber. La construcción de su campo de conocimiento se crea y funciona mediante una *diáspora epistémica*. La clarificación de la naturaleza espacial de dicho objeto, requiere según Foucault (1970), del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012), aplicado a la descripción de diversos procesos de delimitación de acopios, congruencias, fronteras y distancias entre campos del conocimiento que interseccionan en más de un propósito. Desde otra perspectiva, el análisis topológico, es decir el estudio de los entrecruzamientos matemáticos con las investigaciones de tipo filosóficas y epistémicas, proporciona un conjunto de ejes críticos que permiten comprender las relaciones de conectividad/discontinuidad entre los diversos campos que organizan la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva.

La tabla que se expone a continuación, sintetiza los cinco mecanismos de vinculación de recursos heurísticos que habitan la interioridad constructiva del objeto de la inclusión. Las dimensiones se extraen desde los aportes contenidos en la obra: “*La arqueología del saber*” de Michel Foucault, publicada en 1970. Se agregan, además, las rejillas de especificación que permiten reagrupar y clasificar saberes y campos de conocimiento que, directa o indirectamente, participan en la fabricación de dicha unidad relacional. Mezzadra y Neilson (2012) agregan que, “no importa cuánta topología atraiga nuestra atención hacia formas inesperadas de conexión y continuidad, también debe tener en cuenta los procesos de partición, filtrado y jerarquización” (p.67), al tiempo que ponen en evidencia la migración endógena y exógena de conceptos y saberes.

Tabla 2: Mecanismos de análisis de saberes y regiones del saber que forman el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva

Mecanismos	Síntesis de los mecanismos formación del objeto de la Educación Inclusiva
1.-Mecanismo de semejanza	Corresponden a dispositivos de análisis que estudian los elementos análogos a nivel semántico, epistémico y metodológico, a partir de las intersecciones entre diversos saberes, conceptos y campos de conocimiento. Son aquellos que permiten ubicar cada una de sus categorías según analogías por fabricación del saber, intención valórica y epistémica.
2.-Mecanismo de vecindad	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que documentan diversos ejes de semejanza o igualdad en posiciones semánticas y epistémicas, preferentemente. Aluden a conceptos, saberes o campos del conocimiento que se conectan de forma lineal y se acoplan armónicamente en sus recesos de construcción e interpretación.

3.-Mecanismo de alejamiento	Corresponden a dispositivos de análisis que contribuyen a la dispersión de un significado o cuerpo de conocimientos, promoviendo el travestismo de sus principales cargas interpretativas. Se emplean como categorías despolitizadas y tímidas epistémicamente. Son elementos distantes en su vinculación metodológica y objetual.
4.-Mecanismo de diferenciación	Son aquellos procesos de análisis entre un saber y otro que, documentan diversos ejes de diferenciación, ya sea por su formación epistémica, política o ideológica. Aluden a conceptos en contradicción, o bien, que no encajan según las regularidades de producción e interpretación del campo.
5.-Mecanismo de transformación	Corresponden a dispositivos de análisis que, debido a su impronta epistémica y mecanismos de articulación, actúan como <i>líneas de fuga</i> en la proposición de nuevos conceptos, saberes y cuerpos analíticos.

En referencia a los cinco mecanismos expuestos en el cuadro anterior, cabe preguntarse, ¿cuáles son los discursos que se superponen y demarcan un determinado estilo de legitimidad en la fabricación y funcionamiento del campo intelectual de la Educación Inclusiva? Esta interrogante remite a la contribución del *habitus* y del *mercado lingüístico*, siendo el primero creador de una práctica y, el segundo, de un corpus de elementos que garantizan la aceptabilidad o rechazo de ciertas unidades discusivas o saberes. ¿Cómo se expresan y actúan los registros de la Educación Inclusiva que permiten acceder a la descripción de su sistema de formación? Sobre este particular, es altamente relevante, comprender que el discurso de la Educación Inclusiva, debido a la amplitud de su campo y la extensión de sus regiones de conocimiento, es un territorio que no se forma por sí sólo, sino que, mediante aportes de diversos dominios y sub-dominio entrecruzados, análogos y dispares entre sí. Según Santos (1996), las periodizaciones –delimitación de condición

histórica— definirán los temas/tópicos claves de los diversos dominios y subdominios de cada una de las regiones del saber.

Retomando los aportes de Sousa (2006), respecto del tipo de razón intelectual que consagra la construcción actual del conocimiento de la Educación Inclusiva, observa que la ambigüedad e hibridación de su saber explicita una razón de tipo “*impotente*”, en su discurso acrítico, puesto que, articula una comprensión errada sobre las necesidades del campo –ejemplo de ello es, el reduccionismo de las NEE, la discapacidad y la sobre-representación de los sujetos atravesados por el significante de la abyección–, cuyo conocimiento se construye a través del determinismo. La corriente crítica se alinea con los dispositivos de interpretación otorgados por la razón de tipo “*metonímica*”, únicamente bajo el argumento de la totalidad y la reivindicación de sus mecanismos de razonamiento.

El conocimiento vigente de la Educación Inclusiva, reclama la construcción de un nuevo estilo de saberes y de un marco teórico y pragmático, que no permite describir nuevos conocimientos y prácticas producto de los modelos de teorización. Según esto, la construcción del campo de conocimiento converge sobre la hegemonía del conocimiento occidental. La incompatibilidad de la razón metonímica con la emancipación del mundo provoca un halo de “violencia, destrucción y silenciamiento para todos” (Sousa, 2006, p.72). En términos educativos, este proceso de violencia, destrucción y silenciamiento es expresado por medio de los dispositivos de inclusión-excluyente.

3.1.-EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SE CONSTRUYE DIASPÓRICAMENTE

El concepto de diáspora (Safrán, 2012; Tölölyan, 1996; Cohen, 1997; Bruneau, 2004; Brubaker, 2005; Mera, 2007; Walsh, 2013), ha sido ampliamente desarrollado por los estudios culturales⁴, antropológicos y postcoloniales, para referirse a los dispositivos (Agamben, 2006) que producen poblaciones dispersas en diversas

⁴ Campo de investigación de tipo interdisciplinario orientado a la producción de significados articulados temporalmente por grupo social particular.

latitudes geopolíticas del mundo. Según Safrán (2012), el concepto de diáspora ha devenido en un instrumento teórico-metodológico cuya carga analítica consagró uno de los paradigmas más relevantes de la postmodernidad (Sorj, 2007; Follari, 2007; Mera, 2011), para interpretar la dispersión judía y africana. Para Mera (2011), semánticamente la categoría de diáspora ha experimentado una multiplicación de campos de interpretación, aludiendo a la dispersión de la población en un espacio determinado –visión normativa-. A partir de lo cual, se hace preciso describir cómo se forjan los *centros* o *locus* de producción que articulan la dispersión del saber epistémico constitutivo de la Educación Inclusiva. En términos epistemológicos el concepto de “diáspora” (Tölöyan, 1996; Cohen, 1997; Chivallon, 2002) coincide con la noción de “*constructo provisional*” desarrollado por Bourdieu (1993), concebido como una idea o un conocimiento que va y viene, erradicándose cuando el análisis se institucionaliza y adquiere un cierto estatus de dominación intelectual, respecto de un campo particular.

Desde la perspectiva de Chambers (1992), el estudio de las condiciones de dispersión que configuran el saber de la Educación Inclusiva, es organizado mediante la confluencia de diversas regiones del conocimiento, actuando como una herramienta de pensamiento que permite clarificar las unidades de formación, espacios de intersección en zigzag entre una disciplina y otra; sus dimensiones relaciones y sus *mecanismos de deslocalización*. La diáspora como forma de estudio teórico, otorga recursos para deslindar un determinado análisis que se torna dominante al tiempo que no ofrece una explicación clara y oportuna sobre sus mecanismos de producción y organizadores intelectuales.

En este apartado, el análisis del saber diáspórico, híbrido y ambiguo de la inclusión en tanto campo de conocimiento, se emplea mediante una estrategia de “*préstamo epistémico y semántico*” (Sousa, 2009; Ocampo, 2016b) por rearticulación y traducción. Este procedimiento constructivo es utilizado por los mecanismos de análisis desarrollados para interpretar la dispersión de dicho campo de conocimiento, contextualizando su vocabulario y condiciones de producción. Con el objeto de explicar y describir la constitución de la

diáspora de la Educación Inclusiva –aplicada a la construcción de su conocimiento–, se recurrió a los aportes del análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012) con el objeto de develar, situacionalmente, los dispositivos de (inter)conectividad, (dis)continuidad, desarreglo, dilocación y transformación, producidos a partir de la interacción entre diversos cuerpos disciplinares que definen intersecciones epistémicas específicas de carácter estriadas y ondulatorias. Finalmente, propongo el concepto de “*diáspora epistémica*”,⁵ entendido como un dispositivo de análisis en la fabricación y funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva. Es menester concebir esta categoría como un concepto en construcción.

Según Toro (2002), es a partir de la década de los años ochenta que el concepto se diversifica, tanto en su extensión como intención, concibiendo la diáspora como nuevas expresiones de hibridación. La diáspora como dispositivo analítico y de teorización (Safrán, 2012), aplicado al estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva implica la identificación de constructos “estáticos” que adoptan un sentido esencialista, o bien, argumentos estrechos, en la configuración de su campo discursivo. Un ejemplo de ello, lo constituye la versión acrítica de su discurso, que fundamenta y organiza su actividad intelectual a partir de la sobreimposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial, convirtiendo a este, en un modelo estático y rígido, lo que refuerza un sentido semántico, gramatical, ideológico, político, epistémico y pedagógico *falsificado y travestido*, al imponer y dar continuidad a organizadores intelectuales muertos que difícilmente interrogan las relaciones estructurales donde tienen lugar múltiples intersecciones de opresión, marginación y exclusión. Estas ideas refuerzan la concepción que explica que el conocimiento de la Educación Inclusiva es un conocimiento de cara a los problemas emergentes de la educación en términos más abarcativos, representándose epistemológicamente como un *saber inconcluso, abierto, nómada y*

⁵ Concepto introducido por el autor de este capítulo, a través de su tesis doctoral desarrollada en el Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la UGR, España.

*en constante redefinición.*⁶ Es un conocimiento que se va fabricando de acuerdo a las tensiones del tiempo histórico y sociopolítico que acoge. *Es un saber del presente y un complejo mecanismo de rehabilitación* de la trama social, política y escolar.

Rescatando los conceptos de “*hibridación*” y “*comunidad*” de Gómez Peña (1996), es posible acceder a la formación de los “*border*”, donde la primera refiere a los mecanismos de fabricación del saber y la segunda a las diversas regiones, cuerpos o campos de conocimiento que confluyen sobre el objeto de la Educación Inclusiva. La hibridez, en este sentido, puede ser interpretada como el resultado de ambigüedad –producto de la contradicción entre los diversos lentes que cada campo y sus fronteras emplean para acceder a la construcción del fenómeno de la inclusión– devenida en una estrategia orientada a deslindar las rupturas del saber hegemónico – crítico⁷ y acrítico⁸– que convergen sobre el pensamiento que sustenta su intelectualidad actual. La mediación de ambos permite comprender las intersecciones del saber que forjan nuevas zonas indeterminadas o espacios alternativos que develan su naturaleza y autenticidad heurística. Según esto, la inclusión, entendida como movimiento de reforma, es decir, de transformación radical de todos los campos de la vida ciudadana y educativa, actúa como un dispositivo heterotópico (Foucault, 1975), es decir, un espacio alternativo, otro, o bien, un tercer espacio. En tal caso, “la categoría de “*border*” se revela como un lugar privilegiado de la performance, del experimento, del re-habitar, de la traslación, de la reinención y recodificación” (Toro, 2002, p.40).

⁶ Características intrínsecas del conocimiento de la Educación Inclusiva.

⁷ Corresponde al discurso que otorga elementos para politizar el fenómeno, centrándose en las relaciones estructurales que generan procesos de exclusión, así como, por constituirse en valores epistémicos de tipo subversivos y contra-hegemónicos, de tipo temporales. Veáse tabla de diferenciación.

⁸ El saber hegemónico acrítico de la Educación Inclusiva, proviene del reduccionismo pedagógico creado por la Educación Especial, a través del que se reduce a la inclusión de los tradicionales colectivos en situación de riesgo a las mismas estructuras sociales, culturales, educativas y económicas que generan procesos de exclusión y arrastre a las fronteras del derecho en la educación.

De acuerdo con esto, la diáspora epistémica –concepto desarrollado por el autor de este capítulo–, exige conjugar un modelo “*epistémico-cultural*”, basado en los ejes de diferenciación y otro de corte “*epistémico-científico*”, orientado a la comprensión de las relaciones analógicas que confluyen sobre las intersecciones originadas entre los diversos campos de conocimiento y sus raíces en el estudio de la inclusión, intentando desmantelar las fronteras disciplinarias que ocasionan dicha dispersión epistémica. *La naturaleza de la inclusión es un fenómeno sociopolítico no dialectal, estructural, micropolítico⁹, diaspórico y heterotópico.*

Sorj (2007), explica como el movimiento analítico de la diáspora, deviene en la cristalización de una naturaleza híbrida en la formación de nuevos conceptos, saberes y campos de conocimiento. En este sentido, la visión normativa del dominio, concibe la acción diaspórica como una dispersión (Sorj, 2007; Mera, 2011) de la mano del debate filosófico postmoderno (Safrán, 2012), orientada al fortalecimiento e institucionalización de políticas de reconocimiento de conceptos, saberes y campos de conocimiento marginados, oprimidos y destruidos por los imperialismos intelectuales dominantes que afectan a la construcción del conocimiento y del pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, el conocimiento que se construye al interior de dicho campo actúa diaspóricamente (Ocampo, 2016a), es decir, a través de mecanismos de dispersión y des-localización del saber, puesto que, el campo de conocimiento de la inclusión, por naturaleza, se construye post-disciplinariamente, es decir, a través de la convergencia de diversos campos de conocimiento que trabajan en la exterioridad de los territorios de esta.

Cada uno de estos argumentos iniciales, reafirman la presencia de *dispositivos de inestabilidad* sobre la identidad científica que compone la cara real de la Educación Inclusiva, más allá, de sus clásicos sistemas de imposición e institucionalización epistémicos, legados o no, por sus principales paradigmas fundantes¹⁰. En

⁹ Proyecto de conocimiento en resistencia.

¹⁰ Coincido al señalar que el paradigma fundamental de la regionalización epistémica del conocimiento pedagógico de la inclusión, no se encuentra determinado por la

términos pedagógicos, la sobreimposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial (Slee, 2012), de la Psicopedagogía y de la Psicología para pensar la Educación Inclusiva han contribuido a la consolidación de *redes de travestización y falsificación del saber*, restringiendo el afrontamiento de mecanismos que propician la estabilidad de su identidad pedagógica, política, epistémica, metodológica y ética. Frente a lo cual, cabe preguntarse: ¿cuáles son los mecanismos de estabilidad y estabilización que participan en la definición de la identidad científica de la inclusión?, ¿qué tipo de contenidos (con)forman la agenda hegemónica, contrahegemónica y subversiva de la coyuntura intelectual de la inclusión para pensar su identidad científica? Sorj (2007), agrega que, reducir el estudio de la diáspora únicamente en referencia a la identidad, anula sus ejes de historicidad y materialidad que afectan a determinados contenidos intelectuales o saberes críticos para estudiar y transformar la Educación Inclusiva, entendida desde una naturaleza micropolítica y heterotópica. Un aspecto interesante en la constitución epistémica y retórica de la diáspora es que ofrece un corpus metodológico para cartografiar las múltiples formas de opresión del saber al interior de su producción discursiva y epistémica.

En este contexto, la afirmación: “*el conocimiento de la educación inclusiva se construye diáspóricamente*”, es decir, a través de estrategias que tienden a dispersar el saber por diversas regiones epistémicas que coadyuvan a la definición y funcionamiento de su campo de conocimiento –transposicional y mutante hasta ahora–, coincide con lo expuesto por Feyerabend (1993), respecto de la institucionalización al interior de campo, de sistemas de opresión que afectan los itinerarios de diversos saberes, especialmente, aquellos que permiten intervenir en las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes, así como, en los dispositivos micro y macroestructurales que participan del espacio de la exclusión y definen su naturaleza multidimensional aún desconocida en términos metodológicos. ¿Qué elementos configuran la condición

Educación Especial. No obstante, la constitución de su paradigma de base escucha más allá de sus aportes convergentes.

diaspórica de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresa dicha situación?, ¿qué mecanismos y dispositivos han contribuido a su invisibilización?

Un aspecto relevante a considerar en la producción epistemológica de la Educación Inclusiva, consiste en identificar al interior de su campo y espacialidad, presencia de *saberes oprimidos*, *saberes dominantes* y saberes que se emplean con el propósito de dar continuidad a la invisibilización de su estatus epistémico, denominados por el autor de este trabajo, como “*esencialistas*”, producto de saberes cerrados, mutilados y con escaso diálogo epistémico. En el caso de los primeros, constituyen saberes que resultan claves para transformar el marco teórico de la inclusión y la producción de ficciones políticas articuladas bajo sus diversos mecanismos de producción. Particularmente, al intervenir en la exclusión, actúa de manera pasiva, siendo violentados por lenguajes y gramáticas, no siempre, bien comprendidas en la interioridad de lo pedagógico. Ejemplo de ello son todas las epistemologías de colectivos subalternos, tales como, *queer*, feminista, interculturalidad crítica, proyecto post- y decolonial, entre otras. Mientras que los saberes aportados por la Educación Especial, la pedagogía, la didáctica, la justicia social tradicional, en su mayoría, consolidan campos de dominación al interior de la construcción pre-discursiva (Paveau, 2006) de la inclusión¹¹, actuando como dispositivos monolíticos institucionalizantes que legitiman los círculos de reproducción epistémica, al tiempo que mutilan la producción de significados contextuales por medio sistema de injertos y préstamos epístémicos de orden paratácticos. Todo ello, demuestra debilidades en sus diversas formas de organización de su saber a través de múltiples confluencias colectivas que configuran de su objeto de conocimiento. Es menester rescatar los dispositivos de

¹¹ La noción de prediscurso es clave en términos fenomenológicos, puesto que, permite comprender cuales son los decires previos, pero no consolidados que afectan a un determinado campo de conocimiento. No constituyen discursos sólidamente construidos, sino más bien, integrados por un conjunto amplio de acciones enunciativas carentes de constructividad epistémica.

construcción articulados por las epistemologías subalternas¹² que descentran los movimientos impulsados por los modos dominantes del saber logocentrista y eurocéntrico del pensamiento educativo postmoderno.

El concepto de diáspora epistémica¹³ remite a los medios de formación epistemológica de la Educación Inclusiva a través de la traducción y el redoblamiento de “fronteras” (Grimson, 2005), “border” o líneas divisorias (Trigo, 1997), “bordeland” –zona imprecisa–, “territorio” y “espacio”. Todos ellos, enmarcados en el concepto foucaltiano de “topois” y “tropos”, los que pueden describirse desde los aportes que cada campo de confluencia efectúa a la configuración del campo de conocimiento de la inclusión. Todo ello, exige promover un proceso de anarquismo epistémico (Feyerabend, 1993) para pensar y reconstruir la Educación Inclusiva. El análisis diaspórico desde la perspectiva del análisis topológico enfrenta el desafío que “en lugar de la oposición identidad/flujo, debe analizarse como actúa el flujo en el interior de las identidades y como las identidades se organizan en el flujo” (Sorj, 2007, p.5).

Por otra parte, el análisis diaspórico aplicado a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva sugiere la proposición de disociaciones políticas e ideológicas hegemónicas a partir de “un análisis de las operaciones emergentes de control que explican nuevas relaciones de conectividad entre espacios discretos y organizaciones de datos” (Mezzadra y Neilson, 2012, p.61), al tiempo que facilite la comprensión de los dispositivos de bordeamiento incidentes en la proliferación de diversos entrecruzamientos de “topois” que participan de la fabricación y funcionamiento del saber epistémico, pedagógico, ético y político de

¹² Corresponden a epistemologías emergentes producto de procesos de exclusión sociopolítica, las cuales, a través de sus prácticas de resistencia, fueron consolidando una construcción epistémica de tipo subversiva, entre ellas encontramos, las epistemes queer, feministas negras, post- y decoloniales, etc. Sus mecanismos de producción se encuentran íntimamente relacionados con las condiciones de producción de la Educación Inclusiva.

¹³ Dispositivo de análisis que puede emplearse en la comprensión de las operaciones de dispersión y des-localización del saber constitutivo de la inclusión en diversas regiones del conocimiento.

la inclusión como movimiento de reforma y transformación de todos los campos de las Ciencias de la Educación y de la vida ciudadana. Desde otra perspectiva, la diáspora ofrece variados ejes analíticos para profundizar en las asimetrías articuladas entre cada uno de los campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva, estableciendo sistemas de diferenciación epistémicos orientados a develar los lugares desde los cuáles se gesta y consolida el *locus de enunciación* para estudiar la exclusión, la inclusión, las relaciones estructurales que tienen lugar en el poder, la opresión y la indiferencia colectiva, así como, los ejes que propenden a la edificación de un no-lugar que ideológicamente representa el verdadero espacio de la inclusión –lugar fuera-de-serie–. En términos epistemológicos, reflexiona a partir de cada campo de producción dislocando sus marco de valores, promueve nuevos ángulos de visión y un despeje epistémico de sus unidades semánticas, gramaticales, políticas y valores requeridos por la naturaleza de este no-lugar, que en términos filosóficos, epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos representa la esencia del campo de trabajo heurístico de la Educación Inclusiva. Hablar de inclusión es, ante todo, construir un *no-lugar*, lo que en palabras de Jiménez y Novoa (2014), representa la constitución de un espacio completamente alternativo, contrahegemónico y subversivo. Es signo de transformación y alteratividad.

El concepto de diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) abre un conjunto de perspectivas para explorar cómo se emplea el territorio usado a partir de un corpus de lugares en donde es materializada la historia y el legado intelectual de la inclusión, especialmente, desde su visión de mayor aceptación, dominación e institucionalización que “al mirar “dentro del lugar”, podemos descubrir su hibridismo” (Jiménez y Novoa, 2014, p.17). La dispersión epistémica que afecta a la Educación Inclusiva se expresa mediante la repartición de saberes de todo tipo –acríticos, hegemónicos, críticos, subversivos y contrahegemónicos– en diversas regionalizaciones intelectuales, consolidando un saber de tipo inestable, inquieto e inacabado para problematizar sus desafíos de producción teóricas, así como, sus dispositivos de institucionalización del saber, sus ejes clave de

configuración y sus criterios de transición/dislocación paradigmáticas, entre un enfoque y otro. La entropía epistémica que expresa el campo intelectual de la Educación Inclusiva, puede explicarse desde diversos puntos de vista, coordenadas epistémicas y campos de conocimiento que, producto de la elasticidad del territorio, coinciden desde diversos ángulos y posicionamientos en la lucha por erradicar y combatir la exclusión, garantizando oportunidades y nuevos marcos de justicia social al interior de la educación. El conocimiento epistémico sobre la exclusión es de tipo “enunciativo”, es decir un saber que prescribe sobre una necesidad, al tiempo que, metodológicamente, carece de recursos para comprender el fenómeno desde su interioridad, focos de producción y dispositivos de funcionamiento.

Por otra parte, cada campo de conocimiento que participa, directa o indirectamente en la configuración del objeto de la Educación Inclusiva, analiza el fenómeno y propone líneas de acción a partir de sus propias inscripciones. La condición diáspórica de la inclusión, reafirma lo que el autor de este trabajo ha enfatizado a través de sus diversos escritos, que, al no existir una epistemología, una teoría bien formulada, un sistema de conocimientos articuladores de su naturaleza misma, el conocimiento y sus líneas discursivas se construyen, solidifican y divultan por mecanismos de movilidad inacabada, hibridación, reciclaje y préstamos que, al intentar operacionalizarse, develan la contraproducencia de su arquitectura ideológico-conceptual, mediante el ausentismo de formas condicionales, metodológicas e investigativas que permitan articular la defensa de un discurso pragmático y político más radical y coherente con su propósito heterotópico, es decir, construir un espacio otro, un espacio completamente alternativo, o bien, un tercer espacio que actué como un intersticio epistémico, ideológico, político y pedagógico de dislocación. De lo contrario, su prediscurso consolidado continuará operando como una de las expresiones de mayor significatividad del modelo neoliberal a través de sus formas de producción de conocimiento.

La diáspora epistémica de la inclusión, según Ocampo (2016b), en tanto patrón de dispersión vinculada a la producción de saberes, modalidades de teorización y ejes de investigación, fomenta la pregunta por la claridad las reglas de formación de su campo de conocimiento, así como, por las leyes de construcción de su discurso y sus dominios epistemológicos implicados. Se evidencia con ello, la omisión de estrategias intelectuales y metodológicas concretas que permitan la producción de objetos, conceptos y discursos articulados al interior de este campo de investigación. Tanto su carácter ambulante y diaspórico, reafirma la elasticidad del campo. La condición diaspórica de la inclusión demuestra que su dominio constitutivo de tipo post-disciplinario, contribuye al interior de las Ciencias de la Educación a visibilizar un corpus de saberes críticos que permiten intervenir directamente en la exclusión y en la producción de diversas patologías sociales. En este sentido, la concepción celebratoria/hegemónica del pensamiento que piensa la inclusión, asume una paleta acrítica de saberes y posiciones epistémicas, que inhabilitan la intervención en las relaciones estructurales, donde la naturaleza de su objeto cobra sentido.

La contribución crítica, por su parte, caracterizada mayoritariamente por el aporte de las Ciencias Sociales, mutila la comprensión del fenómeno, al enunciar una serie de males que deben ser resueltos al interior del campo de lucha, atravesados con gran predominio de la teorización canónica. La *población de enunciados* es aquello que permite definir las fronteras epistemológicas, a través de un análisis topológico. Es menester promover un análisis sobre las interseccionalidades epistémicas articuladas entre los diversos campos de confluencia que participan en la determinación de su objeto, con la finalidad de explorar cómo se construye el discurso a través de sus diversos dominios epistemológicos, especialmente, mediante aquellos significados como contrahegemónicos. La diáspora es un mecanismo de producción de los *territorios* de la Educación Inclusiva.

Tomando prestado de Brah (2011), el concepto de “*espacio de diáspora*”, fomenta el estudio de las condiciones de producción epistémicas de la Educación Inclusiva, derivadas de las intersecciones

topológicas entre sus diversos campos de confluencia. Analiza cómo se forja la trasmigración de conceptos, unidades discursivas, injertos, préstamos y reciclajes epistémicos que forman y dan continuidad a una producción que no logra abrir el discurso hacia nuevas lógicas de teorización, lucha política y acción social. La diáspora epistémica según Ocampo (2016), reafirma el carácter inquieto e inacabado del núcleo fundacional de este enfoque. El espacio diaspórico de Brah (2011), permite acceder al *enredo de las genealogías de dispersión* que participan en la formación de su campo de conocimiento de la inclusión, entregando elementos para cuestionar la pertinencia y otredad de sus saberes en sus diversas variantes.

Las genealogías de dispersión, concepto desarrollado por Avtar Brah (2011) en el libro: “*Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*”, publicado por Traficantes de Sueños, remiten a singulares saberes que habitan campos y zonas específicas del conocimiento – analítica fronteriza–, es decir, actúan como mecanismos de fijación del saber mediante políticas de (des)localización que encriptan la producción y subversión de su significado en las barreras disciplinares de cada campo. Las políticas de (des)localización del saber al interior de las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva exigen un análisis sobre los dispositivos y dinámicas del poder y de opresión entre diversas disciplinas, saberes, objetos, métodos y campos de interacción. La diáspora en términos epistemológicos, descentra las concepciones dominantes, ya sean hegemónicas y contrahegemónicas convertidas en mecanismos de esencialización del saber epistémico, político y pedagógico de la inclusión. En ella, todos sus saberes participantes son reconocidos como diaspóricos al no pertenecer al dominio propio de este campo de investigación. Cada uno de sus recursos constructivos opera por relaciones exteriores.

La diáspora en el estudio epistemológico de la inclusión, puede entenderse en términos polisémicos, esto es, cómo determinados conceptos, saberes, proposiciones y modalidades enunciativas, se vinculan con los demás. Implica considerar cómo “se posicionan simultáneamente en las relaciones sociales constituidas y representadas a través de múltiples dimensiones de diferenciación;

que estas categorías siempre operan en articulación” (Brah, 2011, p.275). La multiaxialidad y el análisis topológico –procedente de la matemática social–, siguiendo a Feyerabend (1993), permiten develar cómo se ejerce el poder a través de los dispositivos analíticos institucionalizados, performativos y contrahegemónicos que afectan a la singularidad de este. En otras palabras, sugiere un análisis acerca de cómo se ejerce el poder entre un campo y otro, entre una red ideológico-conceptual y otra, entre un saber y otro, entre un objeto y método, etc. En tal caso, la investigación sobre diáspora epistémica y discursiva de la Educación Inclusiva debe entregar luces para explicar cómo determinados dominios y tipos de conocimientos en este campo construyen mecanismos “opresivos, represivos o reprimidos, y sirven [palabra modificada por el autor del documento] para controlar, disciplinar, inferiorizar e instalar jerarquías de dominación” (Brah, 2011, p.275), entre unos determinados saberes, métodos, conceptos, teorías y campos de confluencia.

El sentido de multiaxialidad permite develar cómo se organizan, configuran institucionalizan los dispositivos que crear mecanismos de injusticia epistémica y cognitiva en la configuración del objeto y campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Desde otra perspectiva, el análisis diaspórico permite develar las estrategias de legitimación y cuestionamiento de las fronteras y las fronterías, los bordes y los bordelans y los espacios indeterminados que proliferan de la comunicación, ya sea por *reciprocidad, performatividad de lo rearticulatorio, sincretismo, préstamo, reciclaje, injerto o travestimo de saberes*, producto de la interacción entre diversos cuerpos de conocimiento. La condición analítica que configura la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva reafirma un *propósito antidisciplinar* de su objeto, mientras que, la autenticidad de sus cuerpos de saberes expresa un *naturaleza de tipo postdisciplinar*, reafirmando la necesidad de crear/construir los saberes epistemológicamente propios de este enfoque.

Frente a esto, Ocampo (2017), sugiere las siguientes directrices: a) el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente, b) esto nos lleva la reconocimiento de patrones singulares de dispersión de saberes y recursos metodológicos

repartidos por diversas geografías del conocimiento, c) determinación de fracasos cognitivos y mecanismos de falsificación epistémica, d) producción de saberes auténticos del campo de la Educación Inclusiva, e) elaboración de procesos de traducción, desarticulación y rearticulación de sus singularidades epistemológicas y f) creación de otros modos de producción/fabricación del conocimiento, articulando una discusión pragmática sobre criterios de validez alternativos.

Para estudiar el desorden epistémico, político, conceptual e ideológico que afecta a la reconfiguración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, es necesario comprender cómo operan las formas de migración y dislocación de conceptos, redes objetuales, herramientas metodológicas y saberes, tanto clásicas como contemporáneas, los dispositivos de funcionamiento de las políticas de localización y arraigo de saberes en determinadas regiones del conocimiento, así como, las estrategias de interseccionalidad reticular/zigzag que derivan de la interrelación entre las diversas disciplinas, puesto que, las diásporas –aplicadas a diversos ejes analíticos y fenómenos– representan un gran factor de acumulación.

Según Brah (2011), “*espacio de diáspora*” representa un particular estilo de análisis e interpretación sobre los diversos tipos de fronteras –plásticas y permeables– del conocimiento que confluyen sobre la formación y el funcionamiento del campo epistémico de la inclusión. Tanto la *migración* como los *préstamos epistémicos*, se apropián y consolidan a través de un espacio que demarca nuevas formas de constitución, expresión y relación con el saber y el tipo de operaciones específicas de significación, manifiesta que su significado puede ser construido a partir de mecanismos de circulación ondulatoria. En este caso, la circulación queda determinada por los diversos campos de confluencia que participan del redescubrimiento de la identidad científica y naturaleza epistémico-contextual de la inclusión, construidas por “múltiples modalidades de significados y prácticas que se articulan en, y a través de campos políticos, económicos y culturales en relaciones de mutua constitución y disolución” (Brah, 2011, p.278).

La diáspora epistémica como recurso analítico y metodológico (Safrán, 2012), enfrenta el desafío de avanzar hacia la descripción de los impulsos marginadores y de diferenciación de determinados saberes devenidos en modalidades de jerarquización y disciplinamiento. Al tiempo que restan su potencial de contextualidad epistémica. Todo ello, reafirma la necesidad de una nueva política de (des)localización y representación epistémica de la Educación Inclusiva. Transitar hacia el abandono de las prácticas de fetichización y cosificación epistémica que han reducido el terreno de trabajo hacia la sobrerepresentación de la diversidad, sin impactar en la producción de las relaciones estructurales que crean poblaciones excedentes, al tiempo que, mantienen intactas las arquitecturas ciudadanías y pedagógicas que las sustentan.

Una consecuencia teórico-práctica de actual discurso de la inclusión, consiste en *incluir a las mismas estructuras* que generan exclusión, o bien, producen dispositivos de arrastre, al tiempo que los enfoques teóricos, excluyen otras aproximaciones, tipificadas según Ocampo (2016b), como saberes subversivos o críticos –la educación inclusiva es un *contra-espacio epistemológico*–. ¿Cuáles son los principales sincretismos epistémicos que tiene lugar al interior del campo preconstruido de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se constituyen y operan los mecanismos y las estrategias de migración de ciertos saberes claves al interior de la coyuntura intelectual que define y caracteriza la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿es la condición diaspórica epistémica un mecanismo de apertura para pensar de otra forma la Educación Inclusiva? De acuerdo con esto, su prediscursivo y campo preconstruido actúan como una *ficción política* que avala la producción de nuevas colonizaciones epistémicas y cognitivas para abordar su fenómeno genealógico.

La diáspora epistémica establece una relación directa y constitutiva con las categorías de *espacio* –realidad relacional–, *frontera* –demarcación fija y divisoria, actúa como un elemento dicotómico y cartesiano– y *frontería*¹⁴ –zona indeterminada/espacio de producción de lo nuevo–, *topos* –lugares desde los que se enuncia,

¹⁴ Signo de exterioridad.

fabrica y construye el conocimiento – y *campo* –lugar de legitimación o descrédito de saberes que afectan a la red intelectual que piensa el campo de lucha de la inclusión–. Metodológicamente, la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva puede fortalecer la construcción de sus dispositivos metodológicos a través de los aportes del análisis topológico en tanto mecanismo de exploración de un contra-espacio analítico que construye y forma la inclusión, materializada como movimiento de transformación intelectual de todo orden. El análisis topológico (Mezzadra y Neilson, 2012) ofrece un conjunto de elaboraciones teóricas y empíricas orientadas a la definición de los límites entre los diversos campos de conocimiento que confluyen en la formación del objeto de la Educación Inclusiva, permitiendo interrogar los grados de invariabilidad que experimenta y expresa el conocimiento, mediante un cuestionamiento profundo sobre los mecanismos de “constitución de las disciplinas, el conocimiento y el estado cambiante de los objetos de investigación” [traducción propia] (Mezzadra y Neilson, 2012, p.60). Desde otra perspectiva, ahonda en los mecanismos inesperados de continuidad y conectividad entre determinados conceptos, discursos, saberes y campos de conocimientos/acción, resultando fundamental, establecer sus mecanismos de filtración, partición y jerarquización. La topología permite estudiar la movilidad de conceptos al interior de geografías epistemológicas concretas del saber dispersado en la interioridad del contra-espacio epistemológico que esta configura. Según esto, la topología como recurso crítico que promueve el análisis epistémico sobre el conocimiento ambiguo, falsificado, desorganizado y ausente de sentido de la Educación Inclusiva, focaliza su interés, en el estudio de “las fronteras como dispositivos que obstruyen o bloquean flujos globales. Más bien los vemos como parámetros que permiten la canalización de flujos y proporcionan coordenadas dentro de las cuales los flujos pueden ser unidos o segmentados, conectados o desconectados” [traducción propia] (Mezzadra y Neilson, 2012, p.63). Todas estas ideas, documentan cómo la construcción de los diversos saberes que configuran su coyuntura intelectual devela formas de relación discontinuas entre sí. En tal caso, la diáspora un como espacio que exige pensar y

explorar nuevos campos de relación, y, es sobre esta afirmación que, se posiciona la búsqueda de nuevas comprensiones epistémicas para pensar su significante y dominio. Otra idea que reafirma la necesidad de aplicar los presupuestos analítico-metodológicos del análisis topológico, refuerza la superación de las extrañas formas de recursividad e invarianza articuladas al interior del campo, así como, los parámetros que condicionan la migración subjetiva de conceptos, saberes y cuerpos de conocimientos que restringen la configuración/producción de un espacio, saberes y gramática dislocadora de todas las formas de conocimiento albergas en su territorio, mediante mecanismos de (re)-(des)-agrupamiento, distancias y subversiones, traducciones, etc. El análisis topológico aplicado a la exploración de las condiciones de producción epistemológicas, actúa como un *dispositivo de performatividad* de la investigación. Según Law (2004), esto fomenta un análisis sobre qué conocimientos y prácticas de constitución entran en conflicto en la redefinición de su campo de trabajo.

¿Cómo pensar a través del concepto de diáspora epistémica de la Educación Inclusiva? La retórica de la “diáspora”, aplicada a las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva, actúa como un lente que observa los dispositivos de dispersión del saber y los mecanismos de desplazamientos del mismo a través de los cruces e intersecciones inesperadas entre sus diversos campos de confluencia y recursos constructivos. El estudio de la diáspora epistémica implica una dispersión *a través de/desde* (Brah, 2011) sus diversas regionalizaciones constitutivas del conocimiento. El desafío consiste en caracterizar los desplazamientos epistemológicos clásicos y actuales articulados al interior de su campo de producción, al tiempo que emergen nuevos discursos diaspóricos (Clifford, 1994) y zonas de contacto reticulares y ondulatorias. Según esto, los ámbitos de teorización se efectúan desde territorios y/o regiones epistémicas particulares, a través de las que la inclusión se constituye en un dominio que actúa *más allá* de sus campos que ensamblan su saber –exterioridad del trabajo teórico–. ¿Cómo se expresa la diáspora epistémica de la Educación Inclusiva?, o bien, ¿cuáles son sus mecanismos de solvencia analítica, epistémica y metodológica?

La diáspora epistémica alude a la exploración de las trayectorias de los diversos dominios constitutivos del discurso que se ha venido fabricando a lo largo de su historia intelectual y sus singulares relacionamientos con diversos campos de conocimiento críticos. Para Brah (2011), la diáspora permite esbozar una crítica sobre aquellos discursos, saberes y campos que se muestran inmóviles, al tiempo que entregan criterios metodológicos para promover su des- y reterritorialización (Deleuze, 2002). La diáspora epistémica se construye, según esto, mediante un conjunto de mecanismos de desplazamientos y deslocalizaciones de determinados saberes, conceptos y cuerpos de conocimiento al interior del campo de fabricación de la Educación Inclusiva.

La diáspora epistémica constituye un recurso clave para promover un despeje analítico sobre los marcos intelectuales y sistemas de valores que hoy configuran parte de su saber falsificado y travestizado. Tanto el desplazamiento como la deslocalización en términos epistemológicos, contribuyen a descolonizar la matriz intelectual que define la Educación Inclusiva bajo la institucionalización de nuevos estilos de colonizaciones cognitivas que tienden a avalar la producción de la exclusión, sin otorgar dispositivos metodológicos para erradicar su presencia en todas las dimensiones del desarrollo educativo y ciudadano, preferentemente. Carece un repertorio metodológico capaz de explicar el funcionamiento interno de este fenómeno –locus de naturaleza–.

Entendiendo la diáspora según Brah (2011), como un viaje o trayectoria *a través de/desde*, surge la necesidad de cartografiar el centro de producción que converge sobre la dispersión de saberes, conceptos y campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva. Bajo este contexto, el centro de producción ha sido un eje sujeto a procesos de opresión entre diversas regiones del conocimiento, así como, de violencia epistémica en la institucionalización de saberes y conceptos claves que configuran, intencionalmente, la arquitectura discursivo-conceptual que hoy fundamenta gran parte de la intelectualidad de la Educación Inclusiva. Para explorar cómo se ha fabricado, institucionalizado y devenido el “*centro de producción*” de este

enfoque, es necesario retomar los aportes de Feyerabend (1993) sobre anarquismo epistémico y Knorr (2005), referidos a la producción de culturas epistémicas y dimensiones contextuales en la fabricación del conocimiento. ¿Qué elementos permiten acceder al centro que origina la dispersión del saber epistémico que afecta a la fabricación y al funcionamiento de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se expresa dicho locus de dispersión? y ¿qué temas resultan claves en la comprensión analítica de dicho locus? Estas y otras interrogantes, serán abordadas en páginas posteriores. Desde otro ángulo, implica analizar cómo un concepto, un saber, una proposición/formación epistémica, avanza a través y más allá de diversos campos del conocimiento.

La *naturaleza de la Educación Inclusiva es diáspórica*, pues, se construye a través de diversos desplazamientos y (des)localizaciones conceptuales, ideológicas, gramaticales, políticas y epistémicas en zigzag, cuya disonancia es introducida por la *dimensión temporal y contextual* del fenómeno demarcando una serie de viajes sin un rumbo fijo. Heurísticamente, son itinerarios de carácter intempestivos, conceptos y cuerpos de conocimientos que no siempre permiten comprender en su magnitud, la complejidad del fenómeno, imposibilitando una cartografía actualizada sobre la naturaleza del fenómeno. Las múltiples trayectorias, sistemas de desplazamientos y mecanismos de (des)localización sobre las cuales se originan, desarrollan y transfiguran los múltiples cuerpos metodológicos y conocimientos de la inclusión, son afectados por una serie de *desfases teóricos de tipo temporales*. Situación también extensible a toda las Ciencias de la Educación.

La diáspora entendida como “*locus*” o “*centro*” de producción, actúa como una matriz intelectual o de generación del conocimiento ofreciendo recursos para explorar y resituar los desplazamientos que afectan a los cuerpos intelectuales que conforman parte sustantiva de la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva. Este trabajo releva el valor analítico y comprehensivo de la diáspora. Mediante esta intención, ofrece un examen acerca de la “*performatividad epistémica de lo rearticulatorio*”. La introducción de la categoría de *diáspora epistémica*, fomenta una descripción más detallada sobre

sus mecanismos de dispersión, localización, marginación y deslocalización de ciertos recursos analíticos, conceptuales y metodológicos, que inciden en la formación del objeto, dominio y campo de la Educación Inclusiva.

La diáspora al ser concebida como un instrumento analítico, se dirige a comprender los procesos y las circunstancias de desplazamientos que experimentan los saberes más significativos que confluyen en la configuración de su coyuntura intelectual. Afirmar que el conocimiento de la Educación Inclusiva se fabrica o construye diaspóricamente, sugiere que su dominio intelectual se gesta a partir de una dispersión y un nomadismo epistemológico. La construcción de la Educación Inclusiva se sitúa a través y más allá de una amplia gama de discursos científicos y puntos de interreferenciación, evidenciando que gran parte de las narrativas de cada campo de confluencia son dispares entre sí, puestas en relación a la magnitud del fenómeno exigen condiciones de redoblamiento y traducción. De ahí, la necesidad de explorar las variables de re-articulación y giro entre cada una de sus regiones del conocimiento.

Otro desafío consiste en descolonizar las políticas de desplazamiento y (des)localización del saber de la Educación Inclusiva. Inicialmente, estas tensiones pueden ser abordadas en consideración a las diversas variables discursivas –crítica y acrítica¹⁵ que adopta dicho campo de trabajo, lo que exige profundizar sobre las re-articulaciones e intersecciones teóricas y políticas que construyen su discurso. Asimismo, analiza cómo se conecta con las diversas culturas epistémicas y regiones de conocimiento que circundan al interior de su campo y espacio de producción intelectual. Puntaliza en sus ramificaciones analíticas y metodológicas. Involucra, un examen acerca de sus ejes de diferenciación que son re-articulados en la interacción entre las diversas geografías y regiones constitutivas de su saber. Esto, a juicio de Brah (2011), requiere de una compleja forma analítica e interpretativa sobre los posicionamientos relacionales que afectan al funcionamiento de su construcción discursiva, al “reconstruir los regímenes de poder que operan a la

¹⁵ Ver tabla de referencia propuesta por el autor de este trabajo.

hora de diferenciar un grupo de otro; para representarlos como similares o diferentes; para incluirlos o excluirlos" (Brah, 2011, p.214) al interior de una formación discursiva e intelectual particular.

La singularidad de los desplazamientos tradicionales o clásicos que configuran la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, responderán según Brah (2011), a cómo, cuándo y bajo qué circunstancias se produce dichas fuerzas de movilidad y dislocación. ¿Cómo se organiza, crea y produce una formación diáspórica para interpretar la organización intelectual de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se negocian las divisiones epistémicas en la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva? y ¿qué criterios epistémicos exigen considerar el estudio de las posiciones relaciones entre determinados desplazamientos y mecanismos de localización/deslocalización del saber que converge sobre su real naturaleza? En el campo de la Educación Inclusiva coexisten múltiples discursos que, por su relevancia analítica, pueden tener o no, un grado mayor de prioridad al interior de su formación discursiva, demarcando un mercado lingüístico concreto que sobrerepresenta la diferencia y la diversidad, omitiendo su potencial contrahegemónico construido histórica y temporalmente. La especificidad de cada dominio y subdominio del conocimiento queda definida por las políticas de representación y sus significantes específicos.

En este marco, los conceptos, saberes y regiones del conocimiento adoptan una *multiposicionalidad epistémica* al interior del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, facilitando la caracterización de su estructura analítica y discursiva, sus mecanismos de creación y evaluación. Todas estas ideas refuerzan lo que Feyerabend (1993), describe en el libro: "*Tratado contra el método*", obra en la que explica cómo el aborde de los problemas científicos o de fabricación del saber, obtienen respuestas bajo la aplicación indiferenciada de diversos métodos, lo que refuerza la ausencia de una racionalidad coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. En otros términos, el conocimiento se construye *en* y *desde* campos, regiones o territorios heterológicos. A lo que es posible agregar, la circulación determinados mecanismos de opresión, marginación y localización/deslocalización de dichos cuerpos de saberes que

permiten dar continuidad, o bien, subvertir el discurso hegemónico, y, con ello, reestructurar y pensar desde una *perspectiva heterotópica* la formulación de su discurso contra-hegemónico. En sí, un contra-discurso.

Concebir la Educación Inclusiva en tanto proyecto/programa político sugiere una reforma sustancial a la sociedad y al estado en su conjunto, así como, a las racionalidades que sustentan sus lógicas de articulación estructural. A nivel de proyecto epistémico, plantea una reforma a los marcos de sustentación, enunciación y teorización. Finalmente, a nivel pedagógico deviene en una reforma que ataña al funcionamiento de las estructuras educativas y a las lógicas escolares. Desafía e interroga al saber pedagógico, es un mecanismo de fractura y alteratividad.

Frente a estos dilemas, se agrega el desafío de poner en evidencia – metodológica y epistémicamente– los sistemas de organización conceptual propios del campo. Empresa que refuerza un interés y un pensamiento transcientífico para entender la Educación Inclusiva, impactando en la formación de nuevos objetos, cuerpos de conocimientos, geografías epistémicas, conceptos, formatos de enunciación, compromisos éticos, proyectos de conocimiento, entre otras. Sobre este particular, Fuentes (1996), comenta que el interés por la visión postdisciplinaria, consolida un campo dirigido

[...] a la superación de los límites entre especialidades cerradas y jerarquizadas, y al establecimiento no de un postmodernismo donde nada tiene sentido, sino de un campo de discursos y prácticas sociales cuya legitimidad académica y social dependa más de la profundidad, extensión, pertinencia y solidez de las explicaciones que produzca, que del prestigio institucional acumulado por un gremio encerrado en sí mismo (p. 24-25).

El conjunto de rasgos epistémicos que particularizan la naturaleza postdisciplinaria de la Educación Inclusiva sugiere un análisis doble. El primero, particularmente, dirigido a cuestionar el entrecruzamiento diaspórico de diversos cuerpos disciplinares en la configuración de su campo de conocimiento, mientras que el segundo, apunta a deshacer (Wallestein, 2000) las estrategias de

institucionalización, validez y credibilidad de dichos cuerpos de conocimiento como parte significativa de las dimensiones que determinan el corpus de reglas de constructividad y los grados contextualidad en la organización del enfoque. En tal caso, reconoce que pensar los sentidos más profundos y desconocidos de la Educación Inclusiva a la luz de su *exterioridad epistémica* promueve un amplio abanico de comprensión acerca de sus estrategias de organización y razonamientos intelectuales.

La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva al expresar un énfasis postdisciplinario, sugiere la producción de lo nuevo, atendiendo al reconocimiento que los saberes hoy empleados en su mayoría no pertenecen a la autenticidad del campo –se encuentra fuera de su teórica–. Por tanto, demanda develar dicha autenticidad a partir de su exterioridad epistémica, esto es, la producción de lo nuevo, la apropiación del presente. La naturaleza de su conocimiento, expresa un marcado carácter político y ético de resistencia que persigue el indisciplinamiento de sus sistemas intelectuales y fomas comprehensivas alojadas al interior de su centro de producción.

3.2.-LOS INSTRUMENTOS CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONFIGURACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

El interés por la comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva no sólo circunscribe a los mecanismos que crean y garantizan el funcionamiento de determinados conceptos propios de este campo. Sino más bien, ofrecen la posibilidad de promover un cambio conceptual y analítico que considera la matriz socio-política, epistémica, socio-histórica, cultural y ética en la que estos se inscriben. La relevancia que cobran los instrumentos conceptuales en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva incide en la lectura de la realidad, produciendo determinados mecanismos de ficcionalización, falsificación, o bien, artilugios o directrices que condicionan la construcción de sentidos y propósitos sobre la tarea intelectual que enfrenta el presente campo en tanto dispositivo de transformación de todo el conocimiento constitutivo de la Ciencia Educativa. En tal caso, el interés por los instrumentos conceptuales

sugiere la cartografización de su historia intelectual promoviendo herramientas para examinar la autenticidad de sus saberes.

De acuerdo con los aportes contenidos en este trabajo, se observa que, los saberes disponibles que actualmente abordan el campo de investigación de la Educación Inclusiva, desde metáforas, tales como: a) la *imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial para organizar la actividad intelectual de la inclusión* y b) la *consolidación del híbrido epistémico*. En ambos casos, se observa que su ensamblaje conceptual tiende a expresar un carácter de falsificación, puesto que, tales cuerpos de conocimientos no logran alinearse con la naturaleza propia de este enfoque y con sus modos de existencia, que en sí mismos, expresan un *carácter postdisciplinario, sociopolítico, relacional y estructural*. Situación que invita a fortalecer diseños metodológicos que permitan avanzar en la creación de los saberes propios de campo. De lo contrario, el sustrato epistemológico de la Educación Inclusiva continuará siendo articulado a partir de saberes y conceptos que, en vez de aclarar la naturaleza y autenticidad del mismo, extenderán su espectro de ininteligibilidad. Los conceptos a juicio de Girola (2011), “son instrumentos que permiten describir y comprender la realidad e, incluso, entender el sentido del accionar de los sujetos” (p.1).

Desde el punto de vista de Koselleck (2012), el interés por la autenticidad de los conceptos, remite a un examen sobre la historia intelectual de los mismos y a su dimensión de historicidad. En este sentido, el autor explica que, “la investigación de los conceptos y de su historia lingüística forman parte de las condiciones mínimas necesarias para poder comprender la historia del mismo modo que su definición implica las sociedades humanas” (Koselleck, 2012, p.9). La comprensión de los instrumentos conceptuales utilizados en el ensamblaje epistémico de la Educación Inclusiva sugiere develar las leyes del pensamiento que subyacen en dicha operación.

La investigación sobre producción de conceptos encuentra su epigénesis metodológica en los aportes de cada uno de los campos de confluencia que organizan el aparato cognitivo de la Educación Inclusiva, demostrando así, presencia de fenómenos y mercados lingüísticos de tipo multiversales. Su espacio epistemológico se

convierte en un cruce poliangular de rearticulación de diversas historias lingüísticas. Frente a esto surge la necesidad de explorar los supuestos metodológicos y las estrategias implicadas en los ejes de tematización, articuladas por una multiplicidad de campos de confluencia que participan en el ensamblado de su figuración cognitiva. Koselleck (2012), sugiere que cada disciplina al tematizar un determinado fenómeno, emplea un repertorio y archivo particular de estrategias para cumplir con tal propósito. En este sentido, la exploración de los mecanismos que crean y garantizan el funcionamiento de determinados conceptos al interior del espacio epistémico de la Educación Inclusiva, constituyen una red reticular de examinación crítica de cada uno de ellos, convirtiéndose en una estrategia previa al proceso de traducción. Recurso metodológico esencial junto al examen topológico, para la creación de saberes coherentes con su naturaleza epistémica, política, ética y pedagógica. Sobre este particular, Koselleck (2012), insiste en que “toda traducción al propio presente implica una historia conceptual, cuya inevitabilidad metodológica para todas las ciencias sociales y del espíritu ya demostró de forma ejemplar Rudolf Eucken en su *Gescbichte der philosophischen Terminologie*” (p.10). La investigación epistemológica sobre Educación Inclusiva, en su doble vínculo referido a la utilización de instrumentos conceptuales, implica inicialmente, atender a las nociones que estructuran la naturaleza del campo, situándose en su contexto de sociopolítico de producción. Emerge así, la necesidad de remitir su trabajo a las dimensiones sociales implicadas en la construcción, legitimación y aceptación de un determinado concepto al interior de su red analítica. En ella, “las teorías, métodos y planteamientos sociohistóricos e histórico-conceptuales se vinculan o pueden vincularse a todos los ámbitos posibles de la historia” (Koselleck, 2012, p.12). La construcción y traducción de saberes y conceptos al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva postdisciplinaria, enfrenta la necesidad de crear un dispositivo metodológico que, inspirado en la naturaleza constructiva de este saber, fomente la creación de conceptos y/o nociones que recojan lo mejor de la contribución de sus diversas regiones

confluentes, apoyando la emergencia de nuevas unidades conceptuales y semánticas. El problema de los instrumentos y sus formas de significación en la interioridad del campo, develan un efecto rizomático y diáspórico. Koselleck (1993) explica que, “una palabra se convierte en concepto [para las ciencias sociales] si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte de esa única palabra” (p.117).

Los conceptos empleados por el campo de producción de la Educación Inclusiva expresan la misma problemática que la construcción y pertinencia de sus cuerpos de conocimientos, esto es, no corresponden a la autenticidad epistemológica del enfoque. Por otra parte, observa un cierto mecanismo de ficcionalización en la institucionalización de sus nociones, las que debiesen ser analizadas a través de un examen topológico a fin de determinar las localizaciones según memoria epistémica a las que correspondan por naturaleza –enredos genealógicos-. Su potencial analítico sugiere un trabajo emergente en los umbrales –espacios de transformación del conocimiento– que experimentan determinados campos de confluencia, saberes, conceptos y/o formas metodológicas. En efecto,

[...] los conceptos abarcan, ciertamente, contenidos sociales y políticos, pero su función semántica, su capacidad de dirección, no es deducible solamente de los hechos sociales y políticos a los que se refieren. Un concepto no es sólo un indicador de los contextos que engloba, también es un factor suyo. Con cada concepto se establecen determinados horizontes, pero también límites para la experiencia posible y para la teoría concebible (Koselleck, 1993, p.118).

Es altamente necesario reconocer que la producción de conceptos y saberes coherentes con la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva expresa un sentido diferencial en cuanto construcción metodológica refiere. No son formas conceptuales del esencialismo-individualismo.

La comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva focalizan en la exploración de las siguientes dimensiones: a) los procesos de formación de dichas nociones, b) el sentido de historicidad de estos, c) su materialidad, d) sus patrones de temporalidad, e) los signos que construyen y el grado de eficacia que los hace formar parte del campo y del de su índice de singularidad de este, f) sus estrategias de producción y g) los mecanismos que definen sus ejes de desplazamiento y re-articulación. ¿Cómo acceder a los mecanismos de ejecución que hacen posibles el funcionamiento de determinados conceptos al interior de la Educación Inclusiva? y ¿mediante qué dispositivos intelectuales es posible determinar la pertinencia, mutabilidad y tras-migración de las fuerzas semánticas, epistémicas y políticas de sus principales conceptos? Los instrumentos conceptuales empleados por la producción epistemológica *ficticia* de la Educación Inclusiva, expresan el interés metodológico de someter a traducción dichos conceptos a través de la inscripción postdisciplinaria que expresa este enfoque, producir saberes y conceptos coherentes con su naturaleza destacando el ejercicio de resemantización de sus instrumentos conceptuales emergentes por la vía de la traducción y redoblamiento. Atiende además, al conjunto de fuerzas que definen la historicidad y la temporalidad de dichos conceptos.

La exploración de los instrumentos conceptuales que forja el campo de producción de la Educación Inclusiva, insiste examinando: a) lo epistemológico y en sus condiciones de producción, b) sus mecanismos de interpretación e intervención en la realidad y en su red de relaciones estructurales, c) los ejes de estructuración de sus dimensiones multiaxiales –social, política, cultural, ética y pedagógica– y d) a nivel de su naturaleza postdisciplinar, asume la producción de saberes y conceptos auténticos del enfoque. La sustancia analítico-metodológica que define la noción de historicidad aplicada la exploración de los mecanismos de configuración de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, comprende un “conjunto de circunstancias que a lo largo del tiempo constituyen el entramado de relaciones en las cuales se inserta y cobra sentido algo” (Girola, 2011, p.4), enfatizando en una descripción detallada y

profunda sobre el “entramado de relaciones (sociales, políticas, culturales, lingüísticas y de todo tipo) en el cual el concepto surge y del cual extrae en principio su significado” (Girola, 2011, p.4).

En el caso particular de la Educación Inclusiva sus conceptos expresan un entrecruzamiento diaspórico, es decir, su contexto de producción alberga conceptos políticos, éticos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, antropológicos, físicos, biológicos, neuropsicológicos, lingüística, comunicativos, de género, entre otros. Son conceptos de naturaleza membránica, nómada y viajera. La contribución de la historicidad es concebida como algo que permanentemente se encuentra en movimiento poliangular, afectando a sus saberes constituyentes, inicialmente en su dimensión híbrida y, posteriormente, en la transitividad que demarca el examen por “traducción” (Sousa, 2009) y por “topología” (Mezzadra y Neilson, 2012). La complejidad que supone el análisis de los conceptos y saberes de la inclusión desde una perspectiva historicista consiste en el reconocimiento de los patrones de surgimiento de cada unidad conceptual, sus inscripciones genealógicas de naturaleza estriada, sus de cristalización de significados y significantes múltiples y una glosemática (Hjelmslev, 1943) singular. Para Gadamer (1996; citado en Girola, 2011),

[...] la comprensión de la historicidad de un concepto contiene, al mismo tiempo, la conciencia de que algo pertenece a su propio contexto de origen y adquiere su significado en el marco de relaciones que lo suponen y que, al mismo tiempo, pretende representar o referir y, además, que ese concepto traído por nuestro interés al presente pertenece a nuestro mundo, en el que lo analizamos, lo utilizamos y lo recreamos (p.4).

La comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva expresan una extensa variedad de tipologías verbales que en términos metodológicos sugieren el desarrollo de sus estrategias analíticas e interpretación que configuran su actividad lingüística, gramatical y semántica desarrollada por cada uno de sus campos de confluencia de mayor relevancia heurística. En tal caso, la noción de gramática es concebida al interior de la Educación

Inclusiva; en tanto, diversas corrientes implicadas en el estudio y construcción de dicho fenómeno. Coinciendo con Coseriu (1986), los aparatos conceptuales corresponden al análisis de la lengua como producto, lo que sugiere una actividad verbal y analítica en referencia a la autenticidad del fenómeno epistemológico. La autenticidad de los conceptos de la Educación Inclusiva, así como, la estrategia metodológica de la traducción, encuentran apoyo en los planteamientos de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975), para quienes explican los conceptos e instrumentos conceptuales al ser extraídos de su contexto de surgimiento pueden ser transformados, lo que coincide con lo descrito por Ocampo (2016b), respecto de las intersecciones epistémicas y el estudio de los procesos de desplazamientos de sus principales unidades estructuradoras, fomentando la determinación de nuevos usos y la emergencia de dispositivos que impulsan el giro semántico y epistémico de la gramática del campo.

El análisis de los desplazamientos conceptuales y de las mutaciones que expresa cada geografía epistémica aborda un corpus de dimensiones diacrónicas y sincrónicas determinadas por fuerzas conceptuales de encadenamientos múltiples. Ello indica la necesidad de identificar y describir las fuerzas de temporalización de sus unidades analíticas que configuran el espectro de análisis de la Educación Inclusiva, atendiendo al conjunto de dispositivos y tecnologías empleadas en la temporalización de cada noción. En tal caso, Girola (2011) indica que, la temporalización en tanto fuerza analítica sugiere “establecer una relación entre el transcurrir del tiempo, la acción humana y la transformación del mundo social, así como con los instrumentos conceptuales con los que pretendemos conocerlos” (p.7). ¿Cómo son configurados los mecanismos que participan de la creación de determinados conceptos, los que a su vez, forjan estrategias que inciden en la determinación de marcos teóricos específicos?, ¿qué conceptos empleados en la configuración del híbrido epistémico de la Educación Inclusiva, actúan como fuerzas invisibilizadoras y negadoras de su identidad epistémica?, ¿cuáles son los conceptos troncales empleados en la organización teórica de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles de ellos representan fuerzas

determinantes en la comprensión de su historia intelectual y en la determinación del horizontes de expectativas que este modelo ha trazado en sus diversos momentos históricos?, ¿cuáles son las tecnologías que modelan el giro lingüístico de la Educación Inclusiva? Finalmente, ¿cuáles son sus medios de constitución?, ¿qué dispositivos intelectuales permiten acceder a ellos?

En relación a la historia intelectual de la Educación Inclusiva, sostendré que esta expresa un nulo desarrollo en tanto campo de indagación, inaugurando una línea de investigación, referida a la descripción de sus sistemas de razonamientos y evolución de sus leyes de pensamiento. La historia intelectual puede concebirse como la historia de las diversas formas discursivas del pensamiento de la Educación Inclusiva. Watson (2002), por su parte, sugiere explorar la diversidad de leyes de evolución de su pensamiento. Para Palti (2007), la nueva historia intelectual no se reduce al mero estudio de conceptos, sino más bien, busca develar los medios de producción de los mismos. Insiste el historiador argentino, añadiendo que, la historia intelectual puede contribuir a la reconstrucción del lenguaje analítico, político y epistémico de la Educación Inclusiva en tanto no se reduzca a “analizar los cambios de sentido que sufren las distintas categorías, sino que es necesario penetrar la lógica que las articula, cómo se recompone el sistema de sus relaciones recíprocas” (p.2). Fomenta la identificación de las condiciones que restringen el estudio de “las ideas, los discursos y los conceptos, fuera de *situación* y da cuenta de por qué y en qué medida la historia intelectual hace una crítica de orden epistemológico a la historia de las ideas” (Polgovsky, 2010, p.3).

La comprensión de las bases intelectuales, políticas, éticas y pedagógicas, basadas en la autenticidad del dominio de la inclusión, expresa un mecanismo de institucionalización de nulo interés para la comunidad científica y un status precario en relación a los medios que definen dicha institucionalización a través de soportes específicos como cátedras, centros de investigación, medios de difusión, revistas especializadas y programadas de formación. Todos los medios que posibilitan la institucionalización de su saber, son articulados desde el híbrido epistémico y en referencia a la

elasticidad de su aparato investigativo que condice a la producción de ficciones y fracasos cognitivos. Examina débilmente las relaciones estructurales y el conjunto de obstáculos complejos que enfrentan determinados colectivos de estudiantes al interior del sistema educativo. Finalmente, es oportuno interrogarnos, en qué medida los instrumentos conceptuales empleados en el *ensamblaje falsacionista, híbrido, epistémico y auténtico de la Educación Inclusiva* poseen un sentido preformativo, es decir expresan la capacidad de enunciar y hacer algo concretamente para modificar la realidad, especialmente, en su dimensión micro-práctica. Un aspecto relevante en la investigación emergente sobre instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, consiste en describir el tipo de *anacronismos conceptuales* que habitan y circulan en la coyuntura intelectual del campo.

El estudio de los conceptos asume la tarea de controlar la proliferación de anacronismos conceptuales que surgen, se institucionalizan y legitiman como atendiendo al universo categorial disponible por el campo epistemológico de la Educación Inclusiva. La relevancia de los anacronismos conceptuales (Ramírez, 2010) puntualiza en los textos y en sus mecanismos de textualización que participan de cada gramática en el contexto de la Educación Inclusiva atendiendo al tipo de opciones lingüísticas empleadas en singulares modalidades de cada encuadre cultural. El estudio de las condiciones de materialidad y sus hechos simbólicos posibilitan el descubrimiento de las reglas de funcionamiento del contexto de emergencia de cada una de estas categorías.

El estudio de los instrumentos conceptuales y la construcción de la historia intelectual de la Educación Inclusiva interseccionan en torno a la comprensión de los mecanismos y/o dispositivos implicados en la transformación de determinadas ideas y conceptos. Esto exige superar el reduccionismo que obliga a pensar en las trayectorias de ciertos conceptos linealmente, trasladando la atención hacia la temporalización de determinadas nociones, saberes e ideas. Los cambios conceptuales expresados a nivel del discurso epistémico de la Educación Inclusiva trascienden la posibilidad de otorgar un sentido positivo a determinadas categorías, a través de ellas, encripta

la producción del fenómeno y difícilmente se transforma la realidad a pesar que existe un marco de legitimidad sustentado en la dimensión retórica de su lenguaje analítico.

Una de las tareas intelectuales que enfrenta la comprensión de los instrumentos conceptuales y la historia intelectual de la Educación Inclusiva consiste en determinar el tipo de estrategias y mecanismos implicados en la fabricación y en el funcionamiento de nuevas categorías cada vez más coherentes con la autenticidad epistemológica de su conocimiento. En otras palabras, se impone determinar cómo se introducen diversos sentidos y propósitos a sus categorías analíticas, políticas, éticas, pedagógicas y epistémicas más relevantes. Analiza en qué momentos de su historia intelectual se originan tales dislocaciones, transposiciones y giros.

Un aspecto interesante en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, consiste en determinar cómo son modificados o transformados sus lenguajes, identificando mediante qué recursos intelectuales y/o metodológicos, proponen las bases de una gramática que posibilite la producción de instrumentos conceptuales coherentes con su autenticidad –la multiplicidad–. ¿Cómo surge este lenguaje?

3.3.-AVANZAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: IMPLICANCIAS Y TENSIONES DE APERTURA

El abordaje de la historia intelectual de la Educación Inclusiva constituye un tema inexplorado al interior de este campo de investigación. Situación que demanda la construcción de dicha territorialidad analítica evitando la proliferación e imposición de sintagmas vacíos, es decir, zonas de organización temáticas y conceptuales, estructuradas según Gil (2001), mediante encadenamientos de palabras que expresan una alta eficacia discursiva. La producción de sintagmas epistémicos, es decir, intersecciones de dos o más campos de conocimientos, es un fenómeno constante en la producción del conocimiento de la educación en términos generales y abarcativos, caracterizados por una conexión *in presentia*; es decir, apoyada en dos o más términos.

El sintagma Historia Intelectual de la Educación Inclusiva no pretende redundar en la simple asociación o combinación de dos campos del conocimiento, sino más bien avanzar en la caracterización de la evolución de las ideas que paulatinamente fueron organizando dicho campo de investigación, así como, develar la evolución de las leyes que sustentan su aparato epistémico, conceptual, político, ético, pedagógico y metodológico. La investigación sobre historia intelectual de la Educación Inclusiva se concentra en la comprensión de las principales ideas intelectuales (Watson, 2002) que han modelado su trama analítica. Metodológicamente, enfrenta la tarea crítica de caracterizar las periodizaciones implicadas en la construcción del conocimiento de la inclusión, los elementos que forman sus sistemas de razonamientos, las escuelas de pensamiento que emergen de ella, sus respectivas corrientes, mecanismos y estrategias de institucionalización, entre otras.

Los sistemas de institucionalización del conocimiento de la Educación Inclusiva pueden ser examinados en referencia a tres grandes ejes analíticos: a) imposición del modelo epistémico de la Educación Especial para fundamentar la inclusiva –falsificación–, b) hibridización y c) autenticidad epistémica. Si bien es cierto, en la segunda estructura se observa una operación rizomática (Deleuze y Guattari, 1972) casi imperceptible. Las estrategias de institucionalización empleadas aluden: a) al surgimiento de revistas y sus respectivos ejes de tematización, líneas de investigación y énfasis de los trabajos publicados, b) la creación de cátedras universitarias, interuniversitarias, cursos de formación, postgrados, etc., y c) las obras más relevantes, la naturaleza de sus contenidos e inscripciones intelectuales, entre otras.

La historia intelectual de la Educación Inclusiva desde otra perspectiva, es clave en la construcción de los *Estudios sobre Educación Inclusiva* y los *Estudios sobre Epistemología de la Educación Inclusiva* (Ocampo, 2017), contribuyendo así, a la determinación de los contenidos intelectuales que posibilitan su organicidad. No obstante, la construcción de ambos estudios requiere de la caracterización de diversas gramáticas o campos de confluencia que participan en la sistematización de dicho territorio.

Es clave abordar los sistemas de razonamientos empleados mediante la lógica del dispositivo (Agamben, 2006), con el propósito de interconectar sus diversos períodos intelectuales. ¿Qué es lo que caracteriza a la Educación Inclusiva en lo intelectual en sus diversos períodos, escuelas y corrientes? y ¿qué intersecciones y topologías pueden identificarse entre historia intelectual y la noción de interdiscurso?

La apertura comprehensiva del campo *Historia Intelectual de la Educación Inclusiva* no se reduce únicamente a las leyes que posibilitaron el surgimiento de determinadas ideas y sus patrones de evolución. Más bien, insiste por explorar su naturaleza a partir a los axiomas básicos implicados en la construcción epistémica de dicho enfoque, con el propósito de caracterizar sus ejes de tematización, tareas intelectuales y objetivos analíticos. La construcción de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva supera la germinación de acciones afirmativas y enunciativas, respecto de aquello qué es o no el campo y lo que ello implica. Contribuye a describir el corpus de elementos teóricos que configuran su dominio. Retomando los aportes de Rorty (1972) y Putnam (1995), respecto de la potencialidad que supuso el giro lingüístico aplicado a la transformación de los fundamentos epistemológicos de la Educación Inclusiva, observo que tal dislocación nos conduce hacia otro tipo de imaginaciones desafiantes.

Avanzar en la caracterización de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva exige mapear sus estrategias y dispositivos de institucionalización, lo que en la actualidad es completamente nulo. Su campo de trabajo va más allá del movimiento dialéctico, lo que para Polgovsky (2010), ha sido conceptualizado como historia de las ideas cuyo propósito consiste en rescatar y caracterizar los debates que, por topología e intersección analítica, efectúan diversos campos de confluencia o geografías epistémicas implicados en el ensamblaje del territorio de lo inclusivo. Explora además, los mecanismos de tematización implicados y los problemas que progresivamente van obstruyendo el surgimiento del campo, siendo una de ellos, la diferenciación epistémica y pragmática entre historia de las ideas e historia intelectual de la inclusión.

Intentar profundizar qué es y cómo se define la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva remite directamente a la inexistencia de un campo de producción. Polgovsky (2010), identifica en “*La historia intelectual latinoamericana en la era del giro lingüístico*”, posiciones ampliamente divergentes para significar la naturaleza del campo, refiriendo a la conceptualización de Carvalho (1998), como historia de las formas discursivas, puntualiza en rejillas a través de los que sus ideas, conceptos y sistemas de razonamientos son expresados y circulan en diversos medios. Para Palti (2007), el objeto de la historia intelectual se centra en develar los modos de producción de conceptos y formas analíticas “de un período no basta, pues, con analizar los cambios de sentido que sufren las distintas categorías, sino que es necesario penetrar la lógica que las articula, cómo se recomponen el sistema de sus relaciones recíprocas” (Palti, 2007, p.23). ¿Existen contribuciones locales específicamente procedentes desde las diversas geografías del conocimiento que participan en el ensamblaje del campo epistémico de la educación Inclusiva en torno a la evolución de sus leyes de pensamiento?, ¿cómo son significadas las ideas al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva? y ¿qué hechos, intereses y objetivos intelectuales/analíticos han contribuido a modificar las gramáticas de la Educación Inclusiva, así como, sus objetos de estudio? y ¿de qué depende el valor explicativo de sus nuevos objetos de comprensión? El abordaje de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva exige atender a la *historicidad de saberes* que organizan sus políticas de producción del conocimiento, sus objetivos y énfasis intelectuales, con el propósito de mapear las leyes subyacentes en la organización intelectual en cada una de estas periodizaciones.

El abordaje de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva es concebido como un espacio de articulación que posibilita la identificación y caracterización de las trayectorias intelectuales efectuadas por cada una de las geografías epistémicas que dan lugar a la formación de su conocimiento especializado, develando sistemas de razonamientos en las que interseccionan y el tipo de leyes que crean y garantizan el funcionamiento de determinadas ideas en momentos particulares de consolidación del enfoque. Su Historia

Intelectual en tanto espacio de articulación, refleja un mecanismo de funcionamiento diaspórico y poliangular, por lo que en un primer momento, posibilita la redefinición de los límites de sus intereses epistemológicos. Se interesa por la descripción de los núcleos conceptuales, por sus objetos de conocimiento, dispositivos de fabricación de saberes, mecanismos que crean y garantizan el surgimiento e institucionalización de los Estudios sobre Educación Inclusiva. Interroga la formación de sus núcleos ideológicos, conceptuales, gramaticales, semánticos, epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos.

El interés de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva se concentra en la comprensión de los patrones de evolución de sus leyes de pensamiento, con el objeto de proponer una nueva definición analítica. Desde otro ángulo, su objeto de análisis se concentra en el estudio de los dispositivos que dan vida a su conocimiento. La Historia Intelectual de la Educación Inclusiva debe intentar responder a las siguientes preguntas, ¿cuál es el lugar de la inclusión en las Ciencias de la Educación y, particularmente, en la historia del pensamiento educativo?, ¿a través de qué medios es posible acceder la multiplicidad de formaciones y regularidades discursivas que fueron emergiendo e institucionalizándose en cada uno de sus períodos intelectuales? y ¿qué organizadores fomentan su dislocación? Uno de sus propósitos elementales consiste en describir los mecanismos de emergencia que afectan a determinadas ideas, conceptos y enunciados, develando los dispositivos que en cada periodización fueron cristalizando mecanismos de verdad. La historia intelectual de la Educación Inclusiva enfrenta la necesidad de caracterizar los dispositivos de producción de verdad instalados en cada una de sus grandes períodos intelectuales y los estilos de materialidades que, debido a su aceptabilidad, permearon las corrientes y escuelas de pensamiento, programas de formación y luchas políticas, educativas y éticas asociadas a este campo.

La historicidad (Cristin, 2000) del campo y la historicidad de los saberes (Castro-Gómez, 2002) refieren a la autenticidad y factualidad histórica de determinadas ideas, hechos intelectuales, conceptos y saberes, que aparecen o no, al interior de su registro histórico. La

historicidad facilita la determinación de los accesos constitutivos implicados en la formación de determinados saberes legitimados como parte de este enfoque, ofreciendo la posibilidad de determinación de la autenticidad o falsedad de sus saberes, con ello, repositiona al interior de los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2017), la *cultura de recuperación* descrita por Vercauteren, Grabbé y Müller (2010).

Una de las complejidades más significativas que enfrenta la construcción/comprendión epistemológica de la Educación Inclusiva, estriba en la fabricación de una metodología que permita, mediante un doble interés, determinar la autenticidad de los saberes y/o contenidos intelectuales propios de la Educación Inclusiva. Por otro lado, fabricar dispositivos de creación de los saberes auténticos de este enfoque. Su historia intelectual se interesa por la formación de sus instrumentos conceptuales, sus medios de utilización y mutación, recurre a la aplicatividad de los métodos proporcionados por la lingüística develando la pertinencia de los mismos, especialmente al describir el sentido de inteligibilidad que plantean.

En relación a los instrumentos conceptuales empleados por el campo de producción de la Educación Inclusiva, exige mapear la historia lingüística de los conceptos y las dimensiones semánticas de carácter histórico-políticas asociadas a cada uno de estos. La relevancia que expresa la intersección entre instrumentos conceptuales e historia intelectual ofrece la caracterización de tipos singulares de desarrollos que van asumiendo determinadas redes discursivas atravesando diversas épocas y geografías epistémicas. ¿De dónde surgen los conceptos empleados en el campo de la Educación Inclusiva?, ¿sólo proceden desde sus geografías epistémicas?, ¿es posible acceder a los contenidos sociales y políticos de los principales instrumentos conceptuales empleados en este enfoque? La Historia Intelectual de la Educación Inclusiva se convierte en un examen sobre las condiciones que definen la historicidad y la temporalidad de sus instrumentos conceptuales, sus mecanismos de cambios de significados que afectan a un concepto particular.

La renovación conceptual de la Educación Inclusiva sólo puede ser abordada en referencia a la identificación de sus diversos períodos intelectuales, así como, el tipo de condiciones de producción, apropiación y circulación social, política y epistémica de dichos conceptos. El abordaje sobre la historicidad y temporalidad de los conceptos y de su polisemia, sugiere un análisis acerca de “la dimensión simbólica en los procesos de transformación social y, por el otro, acercarse a las prácticas donde se constituye este léxico, es decir, los canales por donde circulan representaciones e imaginarios, así como los espacios de sociabilidad intelectual” (Polgovsky, 2010, p.11).

La Historia Intelectual de la Educación Inclusiva no es otra cosa que la caracterización de los ejes que sustentan la evolución de su ensamblaje epistémico, cuyo desafío consiste en evaluar la pertinencia y autenticidad de sus premisas, planteamientos y posibilidades discursivas. El nulo abordaje de la evolución de las ideas y líneas de pensamiento que ensamblan su dominio ha devenido en la organización de un horizonte conceptual ambiguo e híbrido dando como resultado un nudo teórico que omite la potencialidad del enfoque sustentado en la producción de ficciones de todo tipo. La construcción del campo significado como Historia Intelectual de la Educación Inclusiva enfrenta desafíos tales como: a) la indeterminación epistemológica, b) la nula preocupación por parte de la comunidad científica, c) el desconocimiento de los dispositivos intelectuales que participan de la formación de sus instrumentos conceptuales, d) la nula caracterización de sus escuelas de pensamiento, corrientes intelectuales y líneas de investigación devenidas en la institucionalización de diversas periodizaciones y e) los criterios de temporalización que construyen determinados conceptos y formas de autenticidad. En tal caso, coexisten dos grandes explicaciones vinculadas a su historia intelectual. La primera, sustentada en los marcos que configuran el híbrido y los mecanismos de falsificación epistémica de sus cuerpos de saberes e ideas, conocidas por articular los *llamados vacíos de la diversidad* (McLaren, 1997), acciones discursivas, sustratos intelectuales e ideas que

refieren a la diversidad como acción categórica de desventaja y no como propiedad intrínseca de lo humano.

Los *llamados vacíos de la diversidad* se estructuran en el discurso educativo, social y político de la Educación Inclusiva a partir de un sistema de disciplinamiento de la subjetividad y un proceso más perverso significado como violencia epistémica, acción mediante la cual se marginan determinados sistemas de tematización claves para la transformación de la realidad. En efecto, la violencia epistémica que articulan los denominados *llamados vacíos de la diversidad* consiste en la aplicación de las nociones de diversidad y diferencia como nuevo sistema de significación de la condición de abyección, articulando una estrategia cada vez más sutil de diferenciación y homogenización que tiende a considerar como válidos a ciertos colectivos históricamente representados como excluidos, imponiendo alteridades restringidas, acríticas y despolitizadas – problema ontológico de los grupos sociales–. En otras palabras, en los *llamados vacíos de la diversidad* quedan fuera de la discusión, de las políticas públicas y de los programas de formación de los maestros –pre y post-graduación–, las temáticas referidas a la comunidad LGBTIQ, expresando un estatus precario en la discusión sobre Educación Inclusiva. Otra manifestación de los llamados vacíos de la diversidad se sustenta en la metáfora “*se incluye a lo mismo*”, es decir, a las mismas estructuras educativas sobrecargadas de obstáculos complejos y gobernadas por cada uno de los formatos del poder (Ocampo, 2017). En tal caso, el efecto discursivo esencialista (Spivak, 1987) conduce a la producción de ficciones, es decir, artilugios que colaboran con las fuerzas opresivas empleadas en el desarrollo del enfoque. Uno de sus fracasos cognitivos consiste en reducir el problema a la incorporación de mayores cuotas de estudiantes, mientras que, los obstáculos complejos que estos enfrentan carecen de explicaciones y fundamentos metodológicos por parte de la investigación.

De acuerdo con McLaren (1997), las ideas antes descritas conducen a un abordaje liviano, contribuye a crear identidades educativas antagónicas, reducida al cuestionamiento de las relaciones de dominación, normalización y patologización de los sujetos, ámbitos

en el que un sinnúmero de investigares critican, a la vez que son incapaces de salir de los mismos y, con ello, garantizar otros formatos de intervención crítica (social y educativa), existencia y vida. Sin duda, las ideas superficialmente descritas en este apartado hacen explícita la capacidad para construir un proyecto epistémico y político revolucionario en materia de Educación Inclusiva.

El prediscurso (Paveau, 2006) dominante e incluso contrahegemónico en materia de Educación Inclusiva, comparte el fracaso cognitivo de sustentar sus sistemas de razonamientos en un pluralismo basado en la asimilación de sujetos excedentes a las mismas estructuras educativas que producen exclusión. En otras palabras, la noción de pluralismo que gobierna su construcción prediscursiva encuentra su génesis en las teorías acríticas de ajuste y acomodación sin subversión de la realidad, célebremente descritas por Tadeo da Silva (2000), mediante las cuales se intenta conducir al centro –cultura hegemónica– sin ofrecer una crítica a su funcionamiento y a las posibilidades de estancamiento de la realidad. Con ello se las atrae ingenuamente “al centro de la sociedad, en términos, al menos, de hablar de la importancia de encarar sus necesidades, más que de encarar sus necesidades realmente o encarar sus necesidades reales” (McLaren, 1997, p.10).

La Historia Intelectual de la Educación Inclusiva enfrenta el desafío de mapear las tensiones descritas en el párrafo anterior, con especial énfasis, en los dispositivos que contribuyen a institucionalizar sistemas de razonamientos que ficcionalizan la comprensión de la realidad, lo mismo que disfraza y travestiza el pluralismo, sin encarar las verdaderas necesidades de aquellos colectivos significados como “excluidos” o “minorías”, las que en palabras de Guattari y Rolink (2006), son verdaderas mayorías en el sistema-mundo. La Historia Intelectual de la Educación Inclusiva tiene como objeto proporcionar elementos dislocativos para acceder a las memorias de constitución de su retórica. Su gran error de producción es pensar que incluir es incorporar a los diversos en tanto negación de la condición intrínseca que estructura a la totalidad de seres humanos, mientras que, la diferencia es un eje de modulamiento de dicha diversidad en la singularidad de cada sujeto, a la sociedad y a la escuela, sin efectuar

modificaciones sustantivas a las dimensiones estructurales sobre las cuales opera el fenómeno de la inclusión que, por naturaleza, obedece a una cuestión estructural, negando la capacidad de ofrecer argumentos y análisis para intervenir en dichas formaciones.

Por otra parte, el segundo análisis que podría ofrecer la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva, en referencia a la autenticidad de sus saberes y de la naturaleza del conocimiento, emerge a partir de su comprensión epistémica en tanto mecanismo de ordenamiento, traducción y creación de las auténticas posibilidades analíticas subyacentes a la evolución de sus leyes de pensamiento. En efecto, podría convivir una versión sobre la evolución de las ideas a través del lente de la falsificación de sus saberes y otra, a partir de redefinición de la autenticidad de su campo de producción.

Finalmente, la construcción de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva, se ancla sobre la tarea crítica de identificar qué ideas y sistemas conceptuales en su evolución, plantean un efecto discursivo crítico y subversivo que en la práctica conduce al surgimiento de *nuevos tipos de positividades*. En relación a la constitución de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva, es menester afirmar que, esta, se organiza mediante un funcionamiento diáspórico, es decir por medio de una dispersión de saberes, ideas y conceptos localizados en otras ramas y geografías del conocimiento.

La investigación sobre Historia Intelectual de la Educación Inclusiva no sólo comprende la evolución de las leyes de su pensamiento, sino que, ofrece posibilidades para reconfigurar su trama teórica en tanto determinación de criterios de autenticidad de sus respectivos saberes. La reconfiguración teórica de la Educación Inclusiva, concebida como una revolución, coincide con la empresa destinada a la modernización de sus bases teóricas, discusivas y metodológicas, así como, con el corpus de propósitos sobre los cuales se vertebría su comprensión epistémica. La epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017) plantea una reconversión sobre su objeto de análisis y sobre sus modos de aproximación a dicho objeto. Es de interés para el campo de la historia intelectual de esta, describir los patrones de funcionamiento y direccionalidad de las ideas que posibilitan el

acceso y/o comprensión a tales modos de aproximación y el tipo de estrategias requeridas para su abordaje.

Uno de los objetivos que enfrentan los ejes de tematización de su historia intelectual consiste en caracterizar los diversos objetos de análisis según periodizaciones más significativas asociadas a este enfoque. Demanda un estudio sobre la tipología de saberes y/o contenidos intelectuales que confluyen en la organización de cada uno de sus principales momentos.

Desde otra perspectiva, la construcción de la Historia Intelectual de la Educación Inclusiva, interroga acerca de la multiplicidad de gramáticas que participan en la formación de su campo. Determina las diversas corrientes y/o escuelas de pensamiento que directa e indirectamente son concebidas como medios que crean y garantizan la producción de su saber. Al respecto, Palti (2014) explica que, es necesario promover un formato epistemológico que posibilite la intersección y unión de espacios de convergencia de sus diversas gramáticas epistemológicas con el objeto de posibilitar la integración de sus aportes que, posteriormente, serán sometidos a evaluación según grado de pertinencia –criterio de autenticidad de sus saberes– mediado por un examen topológico y de traducción.

Palti (2014), es enfático al afirmar que, la integración de cada una de las gramáticas epistémicas no será del todo efectiva en la medida que no se aclaren las premisas sobre las cuales cada una de ellas se funda en relación al objeto teórico, político, ético y pedagógico que persigue el campo de la Educación Inclusiva. Ejemplo de ello, consistiría en interrogarse, ¿en qué se funda la gramática postcolonial o *queer* para referir al campo de lucha de la inclusión?, ¿qué tecnologías de significación y textualización están en juego?, ¿cuáles son el conjunto de categorías disponibles procedentes de cada gramática que fomentan su vínculo epistémico y/o político con el objeto de lucha de la inclusión? En otras palabras, estas interrogantes intentan develar los medios de afirmación que cada gramática expresa en relación al campo de constitución de la Educación Inclusiva.

Las ideas contenidas en este acápite, pueden considerarse como factores clave en la creación de un nuevo marco teórico que emerge desde el reconocimiento diáspórico de sus cuerpos de saberes. Avanzar hacia la integración de sus gramáticas sugiere un tránsito revisionista sobre las principales premisas en las que cada una de ellas se funda. Se abre hacia la captura de los lenguajes de la Educación Inclusiva en tanto inicia la reformulación y construcción del vocabulario político, epistémico, pedagógico y ético de esta. Ámbitos a la fecha inexplorados que no forman parte de los intereses de la comunidad investigativa.

La Historia Intelectual de la Educación Inclusiva sugiere examinar a partir de cada una de sus gramáticas y/o geografías epistémicas no sólo a través de los temas que expresan, sino, avanzar en la determinación de las tareas intelectuales que cada campo se ha propuesto desarrollar al explicitar lo que afirma. Esta situación implica rastrear y determinar el tipo de debates, intereses intelectuales, tareas críticas que emprende cada gramática, escuela de pensamiento y autor, sitúa las luchas de cada texto en su contexto, ratificando así, los aportes del contextualismo lingüístico (Skinner, 1996). ¿Cuáles son los problemas que confrontan cada una de las geografías epistémicas y sus respectivas gramáticas, respecto de la comprensión de la inclusión y de las posibilidades de indisciplinamiento que estas aportan?, ¿cómo se expresan los principales anacronismos conceptuales en la formación del campo epistémico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo determinar la pertinencia y/o validez de la referencialidad que vincula cada geografía epistémica y gramáticas, respecto de los propósitos auténticos de su campo de batalla?

3.4.-LA PRODUCCIÓN DE FICCIONES EN EL CAMPO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Por *ficción* entiendo al conjunto de sistemas de razonamientos que, en vez de transformar la realidad, contribuir a la producción de fantasías, mentiras y artificios. El interés de este apartado refiere a los medios que crean y garantizan el funcionamiento de diversos tipos de ficciones asociadas al campo de la Educación Inclusiva. Por

tanto, remite a un examen acerca de la naturaleza del conocimiento ficcionalizado, relevando sus implicancias culturales y políticas. Tanto la producción de ficciones, los nuevos estilos de positividades y los formatos del pluralismo encubiertos se convierten en temas claves en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, particularmente, los dos primeros, no sólo afectan a la construcción de sus artefactos discursivos, sino más bien, a la creación legitimidad y autenticidad de los saberes de la Educación Inclusiva. Este modelo ha operado hasta el día de hoy a través de *mecanismos de falsificación* heurística. De ahí la multiplicación de explicaciones y modalidades de teorización que son incapaces de provocar la revolución intelectual y estructural.

El gran problema de las explicaciones emanadas desde el centro de producción de la inclusión radica en la ambigüedad de sus planteamientos y en la posibilidad de crear condiciones pragmáticas realmente innovadoras y novedosas para su abordaje. En efecto, la *producción de ficciones* en este campo, pueden ser clasificadas en términos teóricos/epistémicos, políticos, éticos y pedagógicos. Es menester identificar los ejes de formación de *nuevos formatos de positividades* emergentes producidas bajo el significante *mainstream* de la inclusión. El interés por analizar la producción de diversos tipos de ficciones al interior del campo de la Educación Inclusiva, sugiere aclarar el lugar que ocupan estas fantasías en los diversos proyectos que encarna el enfoque actualmente. Frente a estas y otras tensiones, emerge la siguiente interrogante: ¿qué ficciones se activan, institucionalizan y legitiman en la producción del conocimiento y en el ejercicio de los preceptos de la Educación Inclusiva, obstruyendo los dispositivos que apelan a la construcción de formatos heterológicos de vida y educación?, ¿de qué manera las nociones de diversidad y diferencia expresan un funcionamiento ficcional y una cierta eficacia discursiva que conduce a interpretar la realidad desde una mirada estrecha?, ¿sobre qué tipo de ficciones se organizan y circulan los supuestos actuales de la inclusión?, ¿las ficciones de la Educación Inclusiva tienen la capacidad de subvertir hoy las actuaciones performáticas de cada uno de los formatos del

poder? y ¿es posible, identificar ficciones disidentes al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva?

Desde una perspectiva derridiana, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte, en cierta medida, en un *dispositivo de escritura* debido a su capacidad de aperturar nuevos horizontes de sentido y crear con ello, nuevas condiciones de posibilidad para consolidar un mecanismo de teorización y acción sobre su práctica. La identificación y descripción de sus ficciones posibilita la lectura de la realidad en referencia a la institucionalización de diversos tipos de fracasos cognitivos que afectan a su práctica analítica, sistemas de saberes y ejes de politización de la discusión. La producción de ficciones es concebida como resultados de las políticas de producción del conocimiento, instrumentos conceptuales y leyes del pensamiento que en sus diversas periodizaciones, han instaurado gramáticas que conducen a trastocamiento de sus intenciones, sentidos y saberes.

La ficcionalización tiende a la producción de fantasías y mentiras epistémicas y políticas que orientan el trabajo educativo y sus múltiples luchas. Mientras que la falsificación expresa la artificialidad y ambigüedad de sus cuerpos de conocimientos, los que no expresan coincidencia con la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, explicitando presencia de un mecanismo de falsificación en la comprensión de los grandes ejes de estructuración de sus territorios. Ejemplos reveladores son aquellos argumentos y sistemas de razonamientos que intentan ampliar oportunidades sin reconocer en profundidad que expresan los diversos formatos de funcionamiento de la justicia social y educativa, transitando más allá del efecto enunciativo que instalan las apelaciones por la redistribución y la diferencia, etc.

La producción de ficciones se vuelve visible a través de aquellos argumentos que apelan por la incorporación de mayores colectivos de estudiantes en los diversos niveles educativos, omitiendo el interés por el funcionamiento de los obstáculos complejos, mayoritariamente, omitidos por la investigación sobre Educación

Inclusiva. A esto se agrega, la necesidad de visibilizar que la intención incorporacionista y el pluralismo encubierto han devenido en la institucionalización de una mirada que sólo se propone en reincorporar a las mismas estructuras –sociales, culturales, económicas y educativas–, en su mayoría, gobernadas por diversos formatos del poder, ignorando las formas en que operan las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes a través del derecho “en” la educación, truncando la gestación de una intervención crítica y emancipadora en la materia.

El campo de lucha de la Educación Inclusiva se dirige a comprender, mediante qué argumentos, es posible combatir el aislamiento que produce el centro capitalista. Estas tensiones son concebidas como producción de ficciones en la lucha por conquistar espacios para la diversidad y la diferencia, sin que ello ofrezca el beneficio de interrogar las prácticas en las que “el pluralismo está secretamente alineado con la asimilación. Ser llevado “dentro del centro” sin que sea permitido criticar ese centro es equivalente a internalizar los códigos” (McLaren, 1997, p.15) y mantener su status quo.

El discurso institucionalizado de la Educación Inclusiva omite los efectos del capital en tanto “nos incluye a todos, sólo para generar diferencias increíbles entre nosotros sobre la base del dinero. El género, la raza y las demás diferencias sociales y culturales son campos dentro de la metafísica y la “ética” burguesas para diferenciarnos y fragmentarnos sobre la base del dinero. El capital nos conduce, por lo tanto, contra nosotros mismos” (McLaren, 1997, p.13). De acuerdo con estas ideas, emergen las siguientes interrogantes: ¿es posible, a través de los planteamientos de la Educación Inclusiva, contribuir a romper las tensiones antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas y con ello, crear otros formatos de vida y educación, cada vez más esperanzadores?, ¿en qué sentido se albergan, abordan y pronuncian las subjetividades políticas al interior de este campo de producción?, ¿a través de qué medios, es posible, deshacerse y desidentificar los sistemas de razonamientos que dan forma la visión disponible de inclusión a partir de los axiomas propuestos por sus comprensión epistémica?, ¿cuáles son realmente los planteamientos liberadores centrales que tienen lugar al interior

de la Educación Inclusiva?, o bien, ¿en qué sentido es posible convertir la inclusión en tanto categoría de análisis, en una forma de lucha contra las normas sociales, políticas epistémicas, éticas y pedagógicas dominantes e incluso críticas, que operan formando nuevos estilos y formatos de positividades?

La producción de ficciones en tanto instauración de explicaciones fantasiosas, híbridas y artificios, afecta al conjunto de condiciones de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva en la formación de sus diversos objetos de análisis y modos de aproximación a ellos. En efecto, cristaliza una racionalidad incapaz de abordar la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno a nivel estructural, interroga los patrones de regeneración y funcionamiento performativo implicados en la producción de las diversas patologías sociales crónicas. Por otra parte, los organizadores intelectuales críticos y acríticos, expresan la incapacidad política, ideológica, conceptual, epistémica y metodológica, para trascender las manifestaciones del capitalismo, la lucha de clase, los formatos del poder, los efectos enunciativos de la opresión y la exclusión, entre otras. Al igual que la Pedagogía Crítica, este enfoque en construcción, hace explícita la necesidad de superar estas discusiones con el objeto de promover nuevos sistemas de tematización y ámbitos de discusión, ofreciendo soluciones concretas y audaces a las barbaries y la aceptación encubierta que obligan su tolerancia.

Estas y otras ideas demuestran que la construcción prediscursiva y la nula comprensión epistémica de este enfoque, han devenido en un adoctrinamiento y en un condicionamiento de la fuerza intelectual de la Educación Inclusiva alineada a los supuestos del capitalismo. Así por ejemplo, lo expresa Rikowski (2004), en relación al conjunto de limitantes de la Pedagogía Crítica, mucho antes, Spivak (1998), ha descrito una situación similar en “*¿Puede hablar el sujeto subalterno?*”, específicamente, al afirmar que, gran parte del discurso intelectual de resistencia tiende a alinearse con los intereses de la élite, confirmando una acción liberal para circular en determinadas estructuras académicas.

La totalidad del aparato intelectual sobre el que versa la Educación Inclusiva opera desde la interioridad epistémica, es decir, en la reproducción (Lazzarato, 2013), siendo incapaz de deshacer las barbaries sociales, políticas, culturales, económicas y éticas que afectan a la educación y condicionan su funcionamiento y devenir. Es menester indagar sobre qué sistemas de razonamientos, restringen hoy, o bien, permiten concebir la inclusión como un dispositivo de transformación de la sociedad en su conjunto asegurando la proliferación de nuevos formatos de existencia, ciudadanía, educación y vida. Por otra parte, es también relevante caracterizar las contradicciones que originan la instalación de diversos estilos de ficciones en materia de inclusión y opresión. Todo ello ratifica la necesidad de redefinir la praxis y el aparato cognitivo del campo de investigación en discusión.

3.5.-LA PREGUNTA POR EL LENGUAJE ANALÍTICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De acuerdo con los antecedentes introducidos por la historia intelectual (Watson, 2002; Palti, 2007; Rojas, 2007; Polgovsky, 2010) el estudio del lenguaje de la Educación Inclusiva puede entenderse como la formación de una gramática, intrínsecamente imbricada con el cambio conceptual y el giro de sus ideas. El lenguaje analítico de la Educación Inclusiva en tanto sintagma conceptual, plantea el desafío de construir una gramática interpretativa acerca de la multiversalidad de fenómenos que tienen lugar en la interioridad de su espacio epistémico, político, investigativo y pedagógico. En otras palabras, refiere al lenguaje intelectual y práctico empleado en la interpretación del mundo. La búsqueda de elementos analíticos que posibiliten determinar cuál es su naturaleza, sus funciones intelectuales y tareas críticas que entraña su lenguaje analítico, atiende a las *intersecciones epistémicas* que este campo de estudio, comparte con la Pedagogía Crítica (McLaren, 1997, 2002, 2010; Rikowski, 2004). En efecto, la gramática analítica de la Educación Inclusiva es, ante todo, el lenguaje de la esperanza, de la transformación y de la subversión de los formatos del poder.

La organicidad de este lenguaje se convierte en un mecanismo de alfabetización crítica para entender el contextualismo lingüístico y radical en el que se inscribe este enfoque. El funcionamiento del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva forma parte consustancial de la producción de los principales instrumentos conceptuales, particularmente expresa la capacidad de reformular los códigos políticos, sociales, económicos y culturales implicados en la construcción de otra praxis educativa. Entre los principales ejes de configuración del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva destacan: a) la creación de un *lenguaje que va más allá de lo post-crítico*, b) descripción de la *conciencia analítica* de la Educación Inclusiva –vinculado a la construcción de la práctica–, c) organización de los elementos conceptuales que posibilitan la construcción de un nuevo orden sociopolítico y d) los *temas críticos* y *contenidos intelectuales subversivos, indisciplinadores y transformativos* que permiten la emergencia de ejes de tematización heterológicos.

La constitución del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva es el lenguaje de las fuerzas estructurales que condicionan el funcionamiento de los problemas educativos en su conjunto, ofreciendo pistas en torno a los efectos del capitalismo avanzado en tanto naturaleza regenerativa y performativa. Las políticas del conocimiento tienden a omitir sus efectos y a silenciar el pluralismo, formando alianzas transdisciplinares de tipo opresivas. En efecto, el conocimiento de la Educación Inclusiva es, en sí mismo, un conocimiento de la *liberación y la transformación*, no el simple acto de aglutinamiento de estudiantes matriculados al interior de la escuela sin saber qué hacer con ellos –problema técnico–.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva es, al mismo tiempo, la creación de condiciones para una *Pedagogía de la Revolución* puesto que sus geografías epistémicas y formaciones del conocimiento extraen las contribuciones más elementales de la crítica ideológica, política y cultural. En otras palabras, se convierte en un examen sobre la realidad estructural que nos toca vivir. Es un enfoque transformación permanente sobre las bases de la sociedad y la educación. De ahí que, no pueda construirse un auténtico sistema educativo inclusivo sin destruir las barbaries del capitalismo o bien,

pensar ingenuamente en incluir como un simple acto de acomodación de ciertos grupos al centro capitalista siendo que siempre las personas se encuentran en la sociedad, sólo que han sido objetos de desplazamientos ubicándose en posiciones estructurales diferenciales en el ejercicio de sus derechos.

La construcción del lenguaje de la Educación Inclusiva es al mismo tiempo, la creación de un lenguaje teórico más exhaustivo sobre las dimensiones estructurales en las que surge y prolifera su campo de batalla. Es un proyecto intelectual de transformación sobre los marcos de interpretación disponibles de los sistemas-mundo. McLaren y Giroux (1997), agregan que, “la teoría crítica de la educación necesita un lenguaje que comprenda cómo se produce, legitima y organiza la experiencia como aspecto central de la pedagogía” (p.22). Unos de los desafíos epistémicos más relevantes que enfrenta la construcción del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva, consiste en develar los dispositivos ideológicos y la arquitectura de los formatos del poder (Ocampo, 2017) incidentes en la regulación de los ejes de configuración de sus comunidades interpretativas. La creación de este singular estilo discursivo y analítico considera “la naturaleza del lenguaje que utilizamos determina cómo comprendemos nuestras experiencias y el tipo de acción social en que elegimos participar como resultado de interpretar nuestras experiencias. Asimismo, determina el rango de posibilidades que tenemos para organizar nuestro mundo social, desarrollar nuevas formas de sociabilidad y, como maestros, nuevas formas de pedagogía” (McLaren y Giroux, 1997, p. 60). La construcción del lenguaje analítico de la Educación Inclusiva sugiere un cambio radical en la constitución de sus signos intelectuales, políticos y pedagógicos.

3.6.-LOS FRACASOS COGNITIVOS¹⁶ Y LOS EQUÍVOCOS DE INTERPRETACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado, examino los ejes de formación de los sintagmas *fracasos cognitivos* y *equívocos de interpretación*, en referencia al conjunto de posicionamientos que inscriben epistémica y metodológicamente su función. Los primeros, aluden a los errores empleados en la construcción del conocimiento, mientras que, los segundos, refieren a una dimensión historicista y fenoménica que afectan a determinados cuerpos de saberes y posiciones analíticas en juego.

Los fracasos cognitivos corresponden a la descripción ofrecida por Spivak (2008), quien analiza cómo la construcción de determinadas explicaciones y sistemas de razonamientos poseen la capacidad de funcionar con una alta eficacia de aceptación, al tiempo que conducen a errores en la construcción del conocimiento. A partir de una lectura en profundidad ofrecida por Skpivak (2008), respecto de los fracasos cognitivos observo cómo singulares desplazamientos pueden observarse en la multiplicación de voces que, afirman que, la Educación Inclusiva es lo mismo que la Educación Especial. Si bien, lo especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial. Incluso los argumentos críticos tienden a instalar dicha denuncia aunque en su retórica y pragmatismo se imponga un efecto esencialista. Otro ejemplo de ello, son los efectos de travestización que expresan sus fundamentos y principales cuerpos de saberes. Un aspecto crucial consiste en reconocer los éxitos en el fracaso, es decir, explicaciones que gozan de un alto nivel de aceptación, al tiempo que conducen a errores en la construcción de su saber. Ejemplo de ello, es afirmar que educar en función de los estilos de aprendizaje generaría mejores prácticas de enseñanza, lo cierto es que la literatura científica ha comprobado que no existe

¹⁶ En este trabajo dicha noción alude a los errores en la producción/construcción del conocimiento, así como, al conjunto de desplazamientos discursivos que van formando los sistemas gramaticales de la Educación Inclusiva y sus objetos en determinados períodos intelectuales.

evidencia alguna que demuestre que hay alguna modificación en las estructuras cognitivas.

Otro error en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, consiste en afirmar que se educa para la diversidad, lo que esta frase significa es una educación basada en una zona de abyección, espacialidad integrada por personas raras, extrañas y anormales. Lo correcto es, afirmar que, la diversidad es una propiedad intrínseca de la condición y naturaleza humana, mientras que la diferencia se convierte en un dispositivo de modulación e inscripción de la singularidad de cada ser.

Los *equívocos de interpretación* es una idea extraída de Cristín (2000), que posibilita “reconstruir y reinterpretar un momento histórico y un nudo teórico que se han revelado como decisivos” (p.5) a través de la historia intelectual de la Educación Inclusiva. Analiza las obstrucciones que enfrenta el conocimiento en la ampliación de su horizonte interpretativo. Entre los principales fracasos cognitivos, errores que frecuentemente se observan en la producción del conocimiento de la Educación Inclusiva, destacan:

- La organización de los ámbitos de sustentación de la Educación Inclusiva en el legado de la Educación Especial, contribuyendo a la impoción de una *zona de abyección* como fuente organizadora de su aparato cognitivo y política de ontológica. Tal extrañamiento reduce la inclusión a un mero sistema de asimilacionismo.
- La omisión de diversas gramáticas que participan en la formación del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, legitimando un mecanismo de descontextualización de diversos saberes que se confluyen en su dominio.
- Imposición de un conjunto de argumentos esencialistas devenidos en sistemas de razonamientos de ajuste y acomodación de colectivos de sujetos significados como minoritarios, en riesgos y/o excedentes del derecho a la educación. Las formas de ajuste y acomodación legitiman la metáfora de ‘inclusión a lo mismo’. Se omite la pregunta por los

dispositivos metodológicos que participan en la producción de dichos obstáculos complejos.

- La omisión del corpus de saberes auténticos de la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, restringen la descripción del conjunto de patologías sociales crónicas que articulan la realidad educativa, sin ofrecer mecanismos de transformación de las mismas.
- En términos didácticos, se comete el error de emparejar las formas condicionales de la Educación Especial y la Psicopedagogía como parte de la Educación Inclusiva, contribuyendo a fragmentar la interdependencia que por naturaleza expresan las nociones de totalidad y singularidad. En tal caso, el obstáculo pragmático se ha resuelto asegurando condiciones mínimas idénticas para todos los estudiantes, lo cual, niega según Lazzarato (2013), la posibilidad de concebir la totalidad basada en singularidades múltiples.
- El surgimiento de nuevas estrategias de diferenciación y homogenización epistémicas que establecen las nociones de diversidad y diferencia –problema ontológico de los grupos sociales–.
- La constante omisión de criterios de validación de los saberes que actualmente se emplean como medios de fabricación de la inclusión. Surge la necesidad de reconocer que gran parte de sus aportes son el resultado de acciones de sentido común más que construcciones densas teóricamente.
- Omisión de los ejes gramaticales configuran progresivamente sus rejillas de interpretación, sus periodizaciones y los mecanismos de producción de las leyes subyacentes en la configuración de dicho pensamiento.
- Concebir el proceso de inclusión social y educativa, desde la suposición que existen determinados sujetos fuera de un centro producido desde la hegemonía política y económica. Cada colectividad se encuentra en la sociedad, distinto es que habiten posiciones diferenciales articuladas a través de un centro capitalista del que no sabemos cómo opera regenerativamente.

- La negar la posicionalidad del fenómeno a nivel de relaciones estructurales.
- Tanto en su variante acrítica como crítica, el abordaje de la Educación Inclusiva, organiza su campo de trabajo a partir de la multiplicidad de patologías sociales crónicas, devenidas en la configuración de un conocimiento enunciativo que carece de dispositivos metodológicos que permitan examinar su funcionamiento regenerativo y performativo.

3.7.-METÁFORAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El estudio de las metáforas de la Educación Inclusiva invita a rastrear los contextos de descubrimiento a las que nos conducen, específicamente, en la germinación de diversos tipos de explicaciones sobre su naturaleza, propósito y sentido. En tal caso, la producción de múltiples formatos de razonamientos es analizada en consonancia con los aportes de Turner (1974), indagando en la intersección entre metáforas rituales y metáforas epistémicas. La identificación y descripción de los diversos tipos de metáforas son descritos en referencia a las configuraciones que expresa la producción de su discurso, esto es, *acrítico, crítico, revolucionario y heterotópico*, cada una de ellas albergadas bajo un mismo propósito: la transformación de los sistemas-mundo.

La producción de metáforas sobre Educación Inclusiva explora singulares estilos de influencias implicadas en la formulación de tales conceptos y proposiciones. De acuerdo con esto, la producción de cada metáfora se encuentra asociada una serie de signos y símbolos que caracterizan sus rituales de comprensión, apropiación y textualización iluminando la realidad.

La producción de diversos tipos de metáforas de la Educación Inclusiva refiere al estudio de las relaciones estructurales sobre las que es anidado el fenómeno a singulares mecanismos de germinación del mismo con fuerte énfasis en la capacidad de politizar la diversidad de nociones implicadas en su ensamblaje. Para Nisbet (1969), “la metáfora es en su concepción más simple, una forma de ir de lo conocido a lo desconocido” (p.4). Para este autor, las metáforas constituyen formas de identificación de las características

más representativas de un fenómeno. Tuner (1974), por su parte, agrega que, las metáforas adquieren un sentido transformacional en la medida que permite la unión de dos ámbitos históricamente separados, mientras que Polanyi (2007), denomina las metáforas como el resultado de un saber tácito. Las metáforas en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva inciden en la fabricación de sus dispositivos intelectuales que crean y garantizan su conocimiento, redefiniendo las unidades de sentido – epistémicas, políticas y éticas– de sus clases de palabras, categorías y nociones implicadas en la determinación de un hecho particular. Tal redefinición ofrece la posibilidad de

[...] estudiar todas las otras áreas de hechos, tanto las no examinadas como las examinadas anteriormente, e interpreta todos los hechos en términos de esas categorías. Como resultado del impacto de estos otros hechos sobre sus categorías, él puede relativizar y reajustar sus categorías, de modo que un conjunto de categorías habitualmente cambia y se desarrolla. Dado que la analogía básica o metáfora raíz normalmente (y quizás, por lo menos en parte, necesariamente) se origina en el sentido común [que es el entendimiento normal o el sentimiento general de la humanidad, pero que para los antropólogos opera en el interior de una cultura específica], se requiere un enorme desarrollo y el refinamiento de un conjunto de categorías si se quiere que resulte adecuada para una hipótesis de alcance ilimitado. Algunas metáforas raíces demostraron ser más fértiles que otras, poseen mayor poder de expansión y ajuste. Estas sobreviven, en comparación con otras, y generan teorías del Mundo relativamente adecuadas (Pepper, 1942, p.91-92).

Los arquetipos conceptuales (Black, 1962) brindan la posibilidad de caracterizar aquellos elementos conceptuales y analíticos de ciertas ideas que no han sido examinadas previamente. Sugiere la indagación de determinados significados y posicionamiento paradigmáticos sobre los cuales se desarrollan cada uno de los ámbitos de estructuración de sus principales metáforas heurísticas. En tal caso, dicha comprensión ofrece la capacidad de identificar según Tuner (1974), el conjunto de ejes que forjan el *reemplazo y mutación* de ciertas ideas, lo que no supone nada más que un

reemplazo parcial de determinadas nociones –transposición paratáctica–.

El estudio de las metáforas de la Educación Inclusiva se convierte en un dispositivo analítico que posibilita la determinación de diversos tipos de gramáticas, rejillas de especificación de ideas, ejes de desviación, diversificación y creación de nuevas ideas y sentidos. De acuerdo con Richards (1936), toda metáfora es en sí misma, una visión interpretativa e interactiva que actúa como un elemento de enlace entre diversos significados, sentidos y objetivos intelectuales en torno a los alcances políticos, éticos, epistémicos y pedagógicos de la Educación Inclusiva. Cada una de estas dimensiones deviene sistemas semánticos que establecen múltiples formas de relación con diversas ideas. De ahí, la importancia de estudiar la evolución de las leyes de evolución del pensamiento intelectual del campo aquí analizado.

Las metáforas en el examen epistémico de un singular fenómeno establecen un papel retórico y estético en tanto construcción y examinación de fenómenos y formas discursivas refiere. Metodológicamente, tanto metáforas como modelos, expresan la potencialidad de establecer mecanismos de relación entre las diversas dimensiones implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva, esto es, su dimensión histórica, política, ética, epistémica, metodológica, intelectual, cultural, económica, educativa y pedagógica. En efecto, caracterizar la multiplicidad de metáforas sugiere la determinación de cada uno de los ámbitos de estructuración que configuran su lente epistémico, referidos a cada uno de los cuatro momentos descritos anteriormente, tales como, *acrítico, crítico, revolucionario y heterotópico*, que en sí mismos, obedecen a las principales periodizaciones y gramáticas observadas al interior del campo diaspórico (Ocampo, 2016) y rizomático (Deleuze y Guattari, 1972) de conocimiento de la Educación Inclusiva. Posibilita el establecimiento de una cierta vinculación entre el estudio de las metáforas y los ejes de constitución de la historia intelectual de la misma. La identificación y tematización de las metáforas en este trabajo no tiene la intención de generar nuevos formatos de ininteligibilidad, oscurantismo o confusión a nivel de

cada uno de los ejes que definen la inscripción epistémica del campo y de la autenticidad de sus saberes. A pesar que Gianella (1995), sostenga que, las metáforas constituyen modos primitivos de pensar, prefiero examinar las formas de producción de sentidos que asumen los rumbos de determinados proyectos intelectuales que circulan en la interioridad de este proyecto. Una de las principales funciones de la metáfora redonda en “comprender un dominio de fenómenos a partir de otro más accesible y conocido que el primero” (Palma, 2014, s/n).

La esencia de las metáforas de la Educación Inclusiva es asemejable a lo propuesto por Lakoff y Jonson (1998), quienes enfatizan en la capacidad de concebir algo en función de otra cosa, aludiendo al uso literal–original– y alegórica de un determinado objeto de análisis. Las metáforas en la historia intelectual de la Educación Inclusiva se convierten en recursos interpretativos claves ya que ofrecen la posibilidad de rastrear los ejes de dislocación de determinadas ideas que fueron progresivamente modificándose a lo largo del tiempo o actuando como un elemento de contacto entre diversos tipos de explicaciones.

A modo de síntesis, el cuadro que se presenta continuación, explicita algunas de las principales metáforas articuladas al interior del campo de producción del enfoque en análisis. Cada una de las metáforas obedece a un examen inicial, inquieto e inacabado.

Tabla 3: Síntesis descriptiva de las principales metáforas implicadas en la comprensión del sentido y propósito de la Educación Inclusiva.

Principales metáforas implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva	Síntesis descriptiva de cada metáfora	Ámbito de situacionalidad de la metáfora		
		D. Acrítico	D. Crítico	D. Revolucionario
<i>La inclusión como dispositivo de construcción de un mundo más justo</i>	Metáfora que expresa que la racionalidad de la inclusión aspira a la construcción de un mundo más justo y esperanzador donde todas las personas, independiente de sus diferencias, tengan	X		

	cabida. Se orienta a la identificación de recursos que posibiliten ampliar sus oportunidades y reducir sus contextos de exclusión.			
<i>La inclusión basada en mecanismos de ajuste y acomodación</i>	Refiere a la incorporación estática y funcional de determinados colectivos de estudiantes significados como excedentes o históricamente excluidos de la educación y la sociedad. La inclusión basada en mecanismos de ajuste y acomodación, implica crear condiciones que no transforman y/o modifican la realidad, sólo conducen a una acomodación estructural-pasiva, es decir, <i>incorporan a lo mismo que produce exclusión</i> , a determinados colectivos. En otras palabras, es un efecto de ficcionalización del campo, puesto que la realidad no es transformada, da continuidad al funcionamiento de estructuras societales y educativas gobernadas por los formatos del poder.	X		
<i>La inclusión basada en grupos minoritarios y en identidades complejas y opuestas al discurso dominante</i>	Se basa en la intención de incorporar grupos históricamente excluidos de determinadas estructuras sociales, culturales y educativas, convertidos en grupos minoritarios, sin explorar los ejes que los significan como tal. Tanto grupos minoritarios como identidades complejas y opuestas, operan como sujetos excedentes debido a	X		

	los patrones de exclusión que los afectan. Son en sí, el resultado de los mapas abstractos del desarrollo, es decir explicaciones que ponen en desventaja a determinados colectivos de estudiantes.			
<i>La inclusión como mecanismo de subsanación y erradicación de las desigualdades sociales y educativa</i>	Metáfora articulada en la denuncia de un conjunto de patologías sociales crónicas, sin aportar un sustrato metodológico que permita comprender su funcionamiento performativo y regenerativo. Por tanto, dicha metáfora opera creando un efecto discursivo que conduce a la ficcionalización del campo en tanto asegura que mediante la inclusión, tales patologías podrían reducirse. Impone el fracaso cognitivo de olvidarse que las personas siempre se encuentran en la sociedad. Estas, mediante la inclusión, son arrastradas al centro capitalista.	X		
<i>La inclusión a lo mismo</i>	Metáfora referida a la articulación de procesos de “inclusión” de personas que han sido arrastradas a los márgenes/fronteras del derecho en la educación, con la intención de hacerlo convivir y funcionar en las mismas estructuras educativas, sociales y didácticas que provocaron su salida o bien, obligadas a sortear determinados mecanismos de relegamientos. Esta metáfora describe el principal punto de	X		

	inflexión que expresa la Educación Inclusiva basada en la inmutabilidad de las estructuras educativas y las lógicas de funcionamiento para albergar los planteamientos de transformación del ensamblaje educativo a favor de los diversos colectivos de estudiantes. Está metáfora hace explícita la incapacidad de los sistemas educativos y, particularmente, de la investigación sobre Educación Inclusiva, para intervenir en los obstáculos complejos que enfrentan determinados estudiantes. La inclusión a lo mismo es gobernada por los formatos del poder.			
<i>La inclusión como dispositivo de transformación de la Ciencia Educativa</i>	De acuerdo a los resultados de la investigación doctoral de Ocampo (2017) en la UGR, se demostró que la Educación Inclusiva en términos epistémicos demarca una racionalidad que opera como un mecanismo de actualización de todos los campos y dominios de la Ciencia Educativa. Se convierte así en un dispositivo de traducción de saberes disponibles, a fin de crear sistemas de razonamientos que posibilitan gestionar campos de justicia social y educativa.	X	X	

<i>La inclusión como mecanismo de creación de otro mundo posible</i>	Esta metáfora surge en consonancia con los axiomas que emergen desde el análisis postdisciplinar de la Educación Inclusiva, los cuales, demandan que la consolidación de los sistemas intelectuales requiere de la creación de un mundo diferente que trascienda la inclusión articulada a través del centro capitalista.		X	X
<i>La inclusión basada en la imposición del modelo epistémico y metodológico de la Educación Especial</i>	Metáfora referida a la travestización de saberes y a la aplicación de mecanismos de falsificación heurísticos. Se basa en la imposición del legado epistémico para formar una nueva explicación, más avanzada sobre el funcionamiento de la Educación Especial. Funciona a partir de una zona de abyección y de una visión esencialista en vez de estructural y de potenciación del ser. Esta metáfora contribuye a la producción de nuevas estrategias de homogenización y diferencialismo al interior del campo de la Educación Inclusiva. Por otra parte, contribuye a la omisión del obstáculo pragmático y epistémico que entrecruza al campo de producción de la inclusión.	X		

3.8.-INTERVENCIÓN CRÍTICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

La noción de intervención crítica en este trabajo se ancla en los presupuestos intelectuales aportados por McLaren (2012), respecto de la pedagogía crítica revolucionaria. En este apartado, se analizan las intersecciones que comparten a nivel político y epistémico, los sintagmas Pedagogía Crítica y Educación Inclusiva, ofreciendo un examen sobre las características que posibilitan la construcción de la *inclusión revolucionaria* y la *inclusión heterotópica*. ¿Cómo entender la intervención crítica en materia de Educación Inclusiva?, ¿qué elementos traza para la constitución de su dimensión revolucionaria?, ¿cómo se concibe entonces la noción de pluralismo a través de dicho ensamblaje conceptual?

De acuerdo con la multiplicidad de ideas expuestas en este trabajo la noción de *intervención crítica* se inscribe en los planteamientos de la dimensión revolucionaria y heterotópica de la Educación Inclusiva, dirigida a reinventar y dislocar los ejes de funcionamiento de la red de relaciones estructurales sobre la que opera el fenómeno de la inclusión, los formatos del poder y la justicia social y educativa. La intervención crítica en este sentido, es concebida como un mecanismo de lectura, interpretación y transformación de la realidad social y educativa a través de los recursos cognitivos explicitados por la dimensión revolucionaria, en tanto requiere del enfrentamiento de los dilemas estructurales y su funcionamiento regenerativo cuya traducción, es decir construcción de otros formatos, tendrá lugar en la medida que exista una espacialidad que permita el florecimiento auténtico de dichas transformaciones. Desde otro ángulo, la intervención crítica en materia de Educación Inclusiva surge de la reconfiguración de su espacio político y epistémico.

3.9.-PRODUCCIÓN DE SABERES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ARTIFICIALIDAD V/S AUTENTICIDAD

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, a través de sus principales axiomas, expresa que, la autenticidad de su conocimiento asume un carácter postdisciplinar, esto es, recoge lo mejor de sus diversos campos de confluencia (Ocampo, 2016) para fabricar un nuevo saber, cada vez más coherente con sus fines y

propósitos de tipo estructurales. En efecto, la construcción de su campo de conocimiento expresa una formación diáspórica concebida como un conjunto de saberes repartidos por diversos campos, los que por su cercanía o lejanía, establecen determinados tipos de relaciones. No obstante, los cuerpos de saberes a través de los cuales se organiza su trama teórica –rizomática– demuestran la presencia de saberes ficticios, es decir, formas cognitivas que no surgen de la autenticidad de este modelo, invitando de esta forma, a la fabricación de diseños metodológicos que permitan fabricar dichos saberes cuya naturaleza los sitúa en un interés estructural y de revolución. Ejemplo de ello es, en la actualidad el hecho de que los planteamientos de la teoría crítica –europea y latinoamericana– son incapaces de transformar la realidad –agotamiento de los programas de cambio–. Un aspecto relevante a nivel metodológico consiste en efectuar una ecología de saberes según lo propuesto por Sousa (2009). ¿Qué determina la falsificación de los conocimientos actuales y disponibles para organizar la trama teórica e investigativa de la Educación Inclusiva?, ¿cómo concebir desde la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, la autenticidad de sus cuerpos de conocimientos?

La falsificación epistémica se expresa mediante una alta eficacia discusiva, que va definiendo la apariencia de ciertos cuerpos de saberes como clave en la organización del objeto de la Educación Inclusiva. No obstante, la inscripción epistémica de los mismos pone en tensión la capacidad de abrir el campo, producto de su irrelevancia epistémica y metodológica referida a la comprensión estructural del fenómeno. Los saberes ficticios empleados en la organización teórica de la Educación Inclusiva, son saberes que expresan un cierto grado de inconsistencia, los cuales, conlleven a la institucionalización de ciertos errores en la interpretación del fenómeno, así como, en la determinación de sus sentidos, propósitos y alcances. En términos de Follari (2007), se observa falta de solidez y consistencia en el uso de determinados cuerpos de saberes, conceptos e ideas que contribuyen a dar continuidad a los efectos devastadores de la injusticia social en vez de erradicarlos y con ello, proponer nuevos formatos de funcionamiento educativo. En otras palabras, los

saberes ficticios expresan la capacidad de operar por inscripción epistémica, expresando la fuerza de funcionar en tanto operaciones científicamente validas (Follari, 2007).

En cambio, la autenticidad de los saberes y/o cuerpos de conocimientos de la Educación Inclusiva encuentra su eje de sujeción en el conjunto de elementos que definen la naturaleza epistémica de este campo: *postdisciplinar*. A partir de lo cual, se redefine la naturaleza de sus saberes, intentando asegurar condiciones de impacto/modificación de la realidad, más que un corpus de dispositivos interpretativos que únicamente operan como mecanismos de lectura pasiva de esta. En este sentido, la línea de investigación en torno a la construcción de los saberes auténticos de la Educación Inclusiva impulsada por CELEI, deviene de la necesidad de aclarar la naturaleza del conocimiento de este enfoque, para lo cual es menester, efectuar un análisis metodológico detallado sobre la contribución de las diversas geografías epistémicas que participan del ensamblaje de su campo de conocimiento. Todo ello nos invita a rastrear los fundamentos conceptuales implicados en la evolución de sus nociones estructurantes, con el objeto de distinguir los cuerpos de conocimientos que en determinados momentos fueron legitimados y el tipo de gramáticas que fueron institucionalizando, ya sea en su variante de autenticidad, o bien, falsificación. Por tanto, las ideas expuestas en este acápite, expresan un sentido enunciativo, puesto que, su autor se encuentra trabajando en la fabricación de las herramientas metodológicas implicadas en la producción de los saberes auténticos de la Educación Inclusiva. Ello, constituyen un hecho constatado por el trabajo de campo efectuado con motivo de su investigación doctoral presentado en la 2017, en la UGR. Se busca con ello poner en entredicho los elementos y/o recursos intelectuales implicados en lo epistémicamente construido al interior del mismo.

3.10.-EDUCACIÓN INCLUSIVA FUNCIONAL, CRÍTICA, REVOLUCIONARIA Y HETEROTÓPICA: EXPLORACIONES Y DISLOCACIONES

La descripción ofrecida en este trabajo, no tiene la intención de actuar como un mecanismo de producción de razonamientos diferenciales y dicotómicos. Sino más bien, construir nuevos modos

de significar la praxis educativa a través de un lente epistémico más oportuno que, en vez de producir ficciones, genere mecanismos de autenticidad sobre su naturaleza. En efecto, la exploración de cada uno de estos momentos, forma parte de la configuración de las principales periodizaciones y de los formatos implicados en la construcción de su historia intelectual. El gran desafío que emerge consiste en la construcción de un proyecto político, epistémico, ético y pedagógico según la naturaleza de cada una de las dimensiones antes examinadas.

Desde otra perspectiva, sugiere la determinación de los principales artificios, artilugios, ficciones y ejes de autenticidad, implicados en el repertorio de posicionamientos y modos de existencia que configuran del proyecto político, ético, pedagógico y epistémico articulado por el eje funcional, crítico, revolucionario y heterotópico de inclusión. A la fecha, este grado de examinación constituye un eje inexplorado al interior del campo, del cual, sólo es posible afirmar que, existe un conocimiento enunciativo, es decir, una mera afirmación, explicitada por Sree (2012), que concibe la inclusión como proyecto político. Esta construcción no es analizada desde el punto de vista de sus principales tensiones.

Examinar la construcción de tales proyectos, mediante sus diversos momentos intelectuales, sugiere determinar el tipo de *equívocos de interpretación* y los *fracasos cognitivos* implicados en la producción de sus principales inscripciones políticas, epistémicas, éticas y pedagógicas. Además sugiere determinar la pertinencia, opacidad, falsedad y autenticidad de los cuerpos de saberes empleados en el ensamblaje de cada uno de estos proyectos, según periodizaciones intelectuales, antes señalados. Por otra parte, cada una de las dimensiones analíticas de la Educación Inclusiva, configuran singulares objetos de análisis y modos de acceso a estos. En otras palabras, cada una de las nociones abordadas en este acápite persigue la instauración de nuevos modos de enfocar la tarea intelectual y sociopolítica de la Educación Inclusiva.

La empresa intelectual que describo en este apartado, tiene como propósito develar el tipo de intereses sociopolíticos que han sido institucionalizados con un sentido muchas veces diferente, difuso e

híbrido, debido a la elasticidad de campo de investigación de la Educación Inclusiva. Su *dimensión acrítica* se convierte en la intersección relacional y funcional del fenómeno, caracterizada por expresar un sentido despolitizado, la producción de alteridades acríticas y restringidas y la organización de sus repertorios intelectuales en los efectos de las teorías acríticas basadas en sistemas de ajuste y acomodación colectivos de personas excluidos de la educación, la cultura y la sociedad, dando paso a la metáfora “*se incluye a lo mismo*”. La tensión epistémica y política que suscita esta cuestión radica en la producción de ficciones teóricas y metodológicas, basadas en el argumento de incorporar al centro capitalista a colectivos supuestamente fuera de este. En otras palabras, surge el desafío de interrogar los medios de incorporación, el funcionamiento de las estructuras educativas y societales con el objeto de cuestionar si existe algún cambio significativo en la organización de dichas estructuras al ampliar las oportunidades de vida, educación y existencia de los diferentes colectivos de ciudadanos. La reducción de los obstáculos complejos es algo que no es resuelto por la investigación.

En la *dimensión acrítica* de la inclusión, los colectivos en riesgo son fetichizados y convertidos en los principales reduccionismos epistémicos del enfoque, alcanzando su eficacia discursiva mediante la ubicación del fenómeno en una zona de abyección. Su gramática se organiza a partir de códigos coloniales e instrumentos conceptuales basados en los principios del individualismo metodológico, ocultando el interés por los efectos del poder, limitando el objetivo de esta dimensión al mero contacto entre personas normalizadas y otros diferentes, abriendo paso a la germinación de estrategias de diferenciación epistémicas y nuevas lógicas de homogenización al interior del discurso de lucha por la diversidad. La dimensión acrítica es, a su vez, *funcional* (Tubino, 2005), en la medida que instala una racionalidad, o bien, un repertorio de razonamientos que conducen a actuaciones sujetas a lo requerido por el sistema. Walsh (2009) agrega que, es “perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubito, 2005; citado en Walsh, 2009, p.3). Tanto la fusión

de los preceptos organizativos de la inclusión funcional, relacional y acrítica forman lo que podemos denominar como la *lógica inclusiva del capitalismo global*.

La *dimensión crítica de la Educación Inclusiva*, actúa como un dispositivo intelectual y sociopolítico de quiebre y desestabilización, puesto que, no se reduce al estudio de los efectos parciales de la diversidad y la diferencia, así como, la incorporación de colectivos en riesgo a las mismas estructuras sociales y educativas que provocaron su salida, mayoritariamente articulados por singulares formatos del poder (Ocampo, 2017). Esta dimensión, emerge más bien, desde un examen profundo de las relaciones estructurales sobre las cuales se produce el fenómeno, prestando atención a los mecanismos interinstitucionales que producen poblaciones excedentes. Esta mirada es algo que no existe en términos de por vía de la autenticidad epistemológica de la Educación Inclusiva.

Retomando las reflexiones de McLaren (1997) y Rikowski (2004), *la corriente crítica* se encuentra estancada y encapsulada en la discusión referida a la lucha de clases, los efectos de la dominación, entre otras, sin salir de ellas para abordar nuevas cuestiones teóricas y políticas. Situación similar expresa la constitución de la Educación Inclusiva, expresando un efecto diaspórico, una dispersión de saberes y ejes analíticos por diversos campos de influencia desde los cuales se impone un determinismo interpretativo para mirar la naturaleza del conjunto de problemáticas que enfrenta este campo. El problema del desorden de saberes y la elasticidad desde donde se organiza su universo interpretativo, se convierten en formas de obstrucciones implicadas en la construcción de un proyecto político, epistémico, ético y pedagógico al no estar completamente redobladas y rearticuladas.

No obstante, esta visión debe contribuir a investigar internamente el funcionamiento performativo de las relaciones estructurales. En tal caso, la dimensión crítica enfrenta el desafío de aprender a visibilizar qué tipos de argumentos se convierten en análisis, saberes y posturas teóricas gobernadas implícitamente por nuevos patrones de positividad. Por tanto, considerando los aportes de Bulter (2001), en el ensayo: “*¿Qué es la crítica?: un ensayo sobre la virtud de Foucault*”,

explica que, la crítica no es reductible a juicios, sino más bien, a la producción de mecanismos de interrogación sobre determinados supuestos intelectuales. De modo que, los “objetos a cambio definirán el propio significado de la crítica” (Bulter, 2001, p.3), esto es, la capacidad de examinar los límites y las restricciones que expresan los principales organizadores intelectuales situados como críticos al interior del espectro analítico de inclusión. Por otra parte, es menester someter a examen topológico y a traducción, las nociones de diversidad y diferencias, puesto que, ambas son hipónimas. La diversidad se convierte en una propiedad intrínseca a toda experiencia humana y, por tanto, en un dispositivo de configuración de su naturaleza. Mientras que, la diferencia, opera como un elemento de modulación de la diversidad, inscribiendo las características particulares que definen a cada ser. La traducción se convierte así, en un recurso metodológico clave a construir, específicamente, en la determinación de los saberes y unidades de semantización.

La organización del *campo crítico* de la Educación Inclusiva, atiende a la politización de cada uno de sus ámbitos de discusión, se orienta a la examinación de las condiciones estructurales donde el fenómeno germina y se desarrolla. De esta forma, la *inclusión crítica* se ocupa de estudiar los patrones y operatorias de poder estructural e institucional sobre los que genealógicamente se encuentra la realidad relacional de la exclusión, fuertemente enraizada en la matriz de colonialidad del poder, del saber y del ser. Concebir el espacio de la exclusión fundado en la matriz de la colonialidad, constituye un eje analítico clave en la transformación del pensamiento que piensa la inclusión puesto que antes de incrementar el número de estudiantes matriculados al interior de las estructuras educativas es menester avanzar hacia el levantamiento de criterios epistemológicos y metodológicos que permitan comprender la naturaleza y el comportamiento multiestructural y multidimensional de la exclusión.

La exclusión es la expresión máxima de los sistemas de codificación de la matriz de colonialidad del saber y del poder. En síntesis, la inclusión crítica cuestiona e interroga las relaciones estructurales

sobre las que se produce el poder y sus modos de opresión que condicionan la producción del saber, el ser y de la subjetividad. En otras palabras, la inclusión crítica es una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica al concebirse como una práctica de resistencia frente a los modos institucionalizados del saber, provenientes de las diversas regiones y geografías del conocimiento que confluyen en la configuración de su territorio. El estudio de la *espacialidad política* de la Educación Inclusiva inspirada en los aportes de Massey (1994), específicamente, en la geometría el poder, posibilita la conexión de los planteamientos de la dimensión crítica con los propuestos por la revolucionaria, siendo ambas concebidas como criterios de esperanza y dislocación al interior de la historia intelectual de la Educación Inclusiva.

La *dimensión revolucionaria de la Educación Inclusiva*, recoge los aportes propuestos por Allman (1999) y McLaren (2012) en torno a una pedagogía crítica revolucionaria. Esta dimensión se ocupa de crear saberes y mecanismos de intervención dirigida a desarmar internamente los efectos del capitalismo y del capital, evitando producir formatos de ficcionalización sobre sus principales ámbitos de tematización. Sus aportes construyen formatos metodológicos capaces de explorar las formaciones estructurales que condicionan el funcionamiento societal. Por otra parte, contribuye mediante la traducción (Sousa, 2009), a crear saberes y sistemas de razonamiento que garantizan una intervención crítica basada en la transformación radical de la sociedad y de las estructuras educativas, incluso, aquellas significadas por la justicia social y educativa que pragmáticamente enfrentan el desafío de aprender a intervenir en el funcionamiento performativo de los formatos del poder. La transformación que plantea la dimensión revolucionaria de la Educación Inclusiva, opera como un mecanismo de quiebre, articulado mediante la intersección entre conocimiento y acción. Sobre este particular, McLaren (2012) agrega que,

[...] la pedagogía revolucionaria intenta producir un exceso de conciencia por encima de nuestra conciencia condicional o naturalizada, para crear, como si fuera, un desborde que exceda las

condiciones históricas que la enmarcan y que buscan amarrarla, así que podríamos liberar nuestro pensamiento y por extensión nuestras prácticas cotidianas de su enraizamiento en las mismas condiciones materiales que permiten que ocurra el pensamiento y la actividad social en primer lugar. En otras palabras, la pedagogía revolucionaria nos enseña que necesitamos no acomodarnos a la permanencia de la ley de valor capitalista (p. 34-35).

En esta dimensión, crear condiciones pragmáticas efectivas que garanticen la emancipación a través de los organizadores intelectuales de la Educación Inclusiva, mediante la indagación de los aportes que surgen de la intersección entre política de la diferencia y materialismo histórico (McLaren, 2012). La inclusión revolucionaria opera como una extensión de la dimensión crítica, en tanto su demarcación radica en la necesidad de crear e inventar instrumentos intelectuales dirigidos a intervenir en los efectos y formaciones capitalistas en la sociedad, la cultura y la educación más allá de su mera enunciación. De modo que, esta dimensión se convierte en el eje de estructuración de la Educación Inclusiva, específicamente, propone elementos epistémicos para superar la retórica rectora de la transformación del mundo y la detección de las actuaciones performativas de cada uno de los formatos del poder.

La Educación Inclusiva revolucionaria es, en sí misma “un esfuerzo práctico para transformar el mundo” (McLare, 2012, p.9). ¿Qué supone dicho esfuerzo práctico en el contexto de la Educación Inclusiva concebida como mecanismo de actualización de todos los campos de las Ciencias de la Educación? y ¿de qué manera, se organizan entonces, los procesos de traducción epistémica, desde el esfuerzo práctico propuesto por McLaren? La tematización a través de los intereses propuesto por la dimensión revolucionaria de la Educación Inclusiva se configura en referencia a la naturaleza estructural del fenómeno trascendiendo de esta forma la fetichización (Žižek, 1994) de articular procesos de *inclusión a lo mismo* basado en la mera incorporación de poblaciones en riesgo sin provocar un cambio real en la organización de sus estructuras societales y educativas. La Educación Inclusiva revolucionaria es, además, un dispositivo de revolución total del conocimiento

educativo disponible y de sus modos de acceso a los múltiples objetos de conocimiento que esta produce.

La *dimensión heterotópica* de la *Educación Inclusiva* se ubica en cuarto lugar debido a considerarse como un mecanismo epistémico de construcción y florecimiento de formatos educativos y societales basados en la autenticidad de saberes. Esta dimensión es en sí misma una proposición reciente, altamente vinculada a la producción de otra espacialidad educativa, social, cultural, ciudadana y económica. La *dimensión acrítica* de la *Educación Inclusiva*, forma un objeto de análisis que se centra en una racionalidad basada en el individualismo metodológico y la presencia de nociones esencialistas, las que conexionan a través de un espacio epistémico y político de abyección. El objeto de análisis de la *dimensión crítica* se concentra en las fuerzas estructurales que sostienen el funcionamiento de las estructuras societales, las que a su vez, determinan el funcionamiento del sistema educativo. El objeto de análisis de la *dimensión revolucionaria* se configura a partir de un quiebre epistémico en la tematización de sus ámbitos analíticos y de intervención a fin de transformar la realidad, conectándose con la *dimensión heterotópica* en tanto creación de un espacio de indeterminación fronteriza, ética, política y epistémica que crea y diagrama un nuevo espacio pedagógico, más vivible y esperanzador. A modo de conclusión, es posible señalar que en las dos primeras dimensiones se observa un pluralismo encubierto, mientras que, las dos últimas, invitan a la producción y reinvenCIÓN de instrumentos conceptuales que posibiliten dicha empresa.

La construcción de un *proyecto político* en materia de Educación Inclusiva se basa en la creación de un programa de reforma a la sociedad en todas sus aristas, cuyos contenidos programáticos expresan la capacidad de intervenir para modificar el funcionamiento de las relaciones estructurales, así como, reescribir las bases del contrato social en la medida que estas tensiones no logren modificar los objetivos de lucha por la inclusión concebida en tanto creación de condiciones de vida más esperanzadoras, se convierten en producción de ficciones.

La construcción de un *proyecto epistémico* en materia de Educación Inclusiva es concebido como una reforma a los modos de producción del conocimiento y a los ejes de tematización implicados en la configuración de su campo de investigación. Supone la creación de saberes que debido a su autenticidad epistémica, fomenten la creación de sistemas de razonamientos más oportunos en torno a la creación de formatos de vida, existencia y educación más próximos a las necesidades de toda la población. La reforma del conocimiento sugiere de la organización de una ecología de saberes a fin de determinar los mecanismos de falsificación y/o artificialidad de los saberes actualmente empleados para organizar su campo teórico. Los mecanismos de falsificación de saberes expresan un funcionamiento basado en una alta eficacia discursiva que refleja una desconexión parcial, respecto de la autenticidad que define la naturaleza de su conocimiento. Esta situación demuestra gran parte del enfoque para transformar las bases societales y educativas.

La construcción de un programa epistémico y de investigación en la materia, requiere de la creación de los saberes auténticos de la Educación Inclusiva a fin de garantizar procesos de intervención crítica efectiva en la realidad. En lo referido a la construcción de su programa de investigación (Nisnik y Elguea, 1985) se observa nulidad en sus ejes de tematización, es decir, en focos y contenidos de investigación debidamente fundamentados a partir del lente epistémico que determina la autenticidad del conocimiento de la Educación Inclusiva, cuyos alcances en su mayoría aluden a un énfasis de tipo estructural, no así de tipo individual como lo expresa parte del programa de investigación que sostiene al híbrido epistémico forjado en la materia. Se observa la necesidad de reformular y dislocar las gramáticas que sustentan los principales ejes de tematización de sus problemas de investigación, asumiendo la necesidad de crear otras líneas de investigación tales como: a) epistemología de la Educación Inclusiva, b) investigación de la Educación Inclusiva, c) formatos del poder y performance, d) formación de maestros e investigadores para la Educación Inclusiva, d) geometría del poder y educación inclusiva, e) micropolítica de la

inclusión, f) construcción de saberes epistemológicamente auténticos de la Educación Inclusiva, entre otras.

Siguiendo a Lakatos (1978), los programas de investigación se organizan a partir de secuencias de teorías científicas que, debido a la precariedad o nula comprensión epistémica del campo, constituyen un obstáculo epistémico y pragmático demostrando una configuración diaspórica (Ocampo, 2016b) y rizomática (Deleuze y Guattari, 1972), las que deberán ser sometidas a la operación de traducción epistémica y un profundo examen topológico con el objeto de ir alineando capa a capa, sus aportes, intersecciones y rearticulaciones con el objeto postdisciplinar y con la coherencia que expresa la autenticidad del saber epistémico de la Educación Inclusiva. Por otra parte, la construcción de la cultura investigativa asociada a este campo de trabajo, específica a través de su nueva racionalidad (post-disciplinar) la creación de respuestas a las siguientes interrogantes: ¿a través de qué medios, es posible, determinar los ejes fundamentales de su programa científico? y ¿en qué medida, la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva, se convierte en un programa de investigación?

De acuerdo con Lakatos (1978), un programa de investigación en materia de Educación Inclusiva, estaría compuesto por: a) núcleo central, b) cinturón protector y c) las heurísticas. En esta ocasión, debido a la precariedad intelectual que expresa el desarrollo de este campo, se recurre a la técnica del aplicacionismo, a fin de ir completando progresivamente las características más elementales que este enfoque presenta, como medio de desarrollo de su autenticidad. El núcleo central está determinado por la dimensión de postdisciplinariedad y la comprensión del ensamblaje estructural que cobija la producción de sus fenómenos. Las heurísticas refieren a los caminos de estudio que deben evitarse, siendo uno de ellos la organización de la actividad intelectual en la zona de abyección, lo que en la actualidad conduce a la proliferación de diversos esencialismos, pluralismos e intereses multicategorícos encubiertos. La construcción de un *proyecto ético* en materia de Educación Inclusiva exige superar la imposición de su reduccionismo referido a una alteridad acrítica, restringida y despolitizada, que en términos

epistémicos establece un cierto grado de funcionalidad a la ideología capitalista inclusiva, obligándonos a pensar al Otro como diferente sólo desde la zona de abyección y no como un auténtico sujeto de diferencia y diversidad. La construcción del proyecto ético sobre Educación Inclusiva implica crear la ética de la inclusión a fin de disponer de una racionalidad que permita redefinir los ejes de funcionamiento de la justicia social y educativa y la intervención crítica de la realidad más allá de su enunciación, sino que más bien, integrando los aportes descritos sutilmente en este trabajo sobre un proyecto político y epistémico.

La construcción de un *proyecto pedagógico* en materia de Educación Inclusiva se concibe como un campo que surge desde la integración de los ejes críticos que estructuran su proyecto político, epistémico y ético. La construcción de un proyecto pedagógico organizado a través de este enfoque supone comprender el choque/rechazo que expresan las lógicas de funcionamiento de cada estructura educativa ante los axiomas que plantea la nueva racionalidad de la inclusión. Por otra parte, sugiere la edificación de arquitecturas socio-pedagógicas e institucionales de tipo heterológicas. Es un proyecto creado en y desde la comprensión profunda de la naturaleza humana, cuyo propósito consiste en *elevar la conciencia* de sus educadores y educandos.

4.-CONCLUSIONES

La configuración del campo de producción de la Educación Inclusiva en términos epistémicos y pragmáticos exige poner en tensión la pertinencia, relevancia y validez de sus ámbitos de configuración y sustentación. En tal caso, atendiendo al reconocimiento de la nulidad de teorización y abordaje epistemológico que enfrenta este campo de investigación, es que el presente trabajo decidió explorar de las condiciones que crean y garantizan el funcionamiento del conocimiento de la Educación Inclusiva. El texto ofrecido pretende mapear el tipo de producciones articuladas en el contexto de la Educación Inclusiva, al no identificarse acciones comprehensivas que permitan conocer y comprender los mecanismos de producción del

conocimiento en este campo, y, con ello, develar la naturaleza de su conocimiento.

La investigación sobre epistemología de la Educación Inclusiva, es concebida como una tarea analítica de apertura, en la búsqueda de sistemas de razonamientos alternativos y heterológicos que permitan superar la estrechez cognitiva sobre la que opera en la actualidad este enfoque, especialmente, a partir del reconocimiento de una racionalidad cognitiva, así como, de un programa político y científico inexistente del cual emergen múltiples interrogantes más que respuestas consolidadas en torno a sus ejes de constitución, producción de sentidos, relevancia y legitimidad de sus cuerpos de saberes, entre otras. En efecto, el conjunto de organizadores intelectuales empleados para fundamentar y/o organizar el ensamblaje teórico, epistémico y metodológico de la Educación Inclusiva opera desde la interioridad epistémica, construyendo mecanismos de falsificación acerca de la función del campo a partir de legados, memorias intelectuales y saberes que no pertenecen a la autenticidad epistemológica del enfoque, derivando de esta forma, en la cristalización de un saber ambiguo, hibridizado y travestizado, conllevando a múltiples fracasos cognitivos.

Un aspecto interesante, refiere a la validez de los cuerpos de conocimiento que en la actualidad estructuran el *pseudo campo intelectual de la inclusión* a partir de mecanismos de falsificación epistémica. En tal caso, los saberes sobre los cuales operan cognitivamente la precariedad intelectual de la Educación Inclusiva obedecen a saberes ficticios y a procesos de falsificación epistemológicos, expresando la capacidad discursiva de formar parte de su espectro de producción, al someterlos al grado de autenticidad de la naturaleza epistémica analizada en este trabajo expresan un cierto grado de desviación.

Los aportes contenidos en este capítulo se han organizado sobre la intención de indagar en la búsqueda de argumentos transcientíficos en zigzag que permitan indisciplinar el campo de producción de la misma, y con ello, transitar científicamente hacia el redescubrimiento de sus fuerzas intelectuales y la autenticidad de su campo de saberes, específicamente, aportando a la compresión de

los ejes más significativos que participan de la configuración de su representación distorsionada la interpretación de cada uno de los formatos del poder y su vinculación con la comprensión de las relaciones estructurales que participan de la configuración de la mecánica regenerativa y performativa de cada una de las patologías sociales crónicas que definen, a su vez, las bases del conflicto social y educativo postmoderno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allman, P. (1999). *Evolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizione Nottetempo.
- Badiou, A (1969). "El recomienzo del materialismo histórico", in: AA. VV (1969). *Materialismo histórico/materialismo dialéctico*. Editorial Pasado y Presente, Córdoba, Argentina.
- Badiou, A. (2006). La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad. *Archipiélago* 73/74: 21-34.
- Barthes, R. (1974): "Introducción al análisis estructural de relatos", en Barthes, Roland et al, *Ánalisis estructural del relato*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
- Bourdieu, P., Chamboredon, C., Passeron, J.C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (1995). Gender as Performance: An Interview with Judith Butler," Radical Philosophy: A Journal of Socialist and Feminist Philosophy 67 (Summer): 32–9
- Butler, J. (1999) "On Speech, Race and Melancholia: An Interview with Judith Butler," Theory, Culture and Society 16 (2): 163–74.
- Butler, J. (2001). *¿Qué es la crítica?, un ensayo sobre la virtud en Foucault*. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Brubaker, (2005). "The "diaspora" diaspora". Ethnic and Racial Studies, 28, (1), 1-19.
- Bruneu, M. (2004). *Diasporas et espaces transnationaux*. París: Anthropos.
- Castro-Gómez, S. (2002). "Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: reflexiones desde América Latina". Recuperado de: <http://w.ram-wan.net/restrepo/eeccscol/castro-historicidad%20de%20saberes.pdf>
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Collins, P. (2009). Black Feminist Thought. Kwoledge , consciousness, and the politics of empowerment. London: Routledge.
- Coserieu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Recuperado de: <https://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf>
- Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", University of Chicago Legal Forum, 139-67.
- Cristin, R. (2000). *Fenomenología de la historicidad. El problema de la historia en Dilthey y Husserl*. Madrid: AKAL Ediciones.

- Chambers, R. (1992). *Rural appraisal: rapid, relaxed and participatory*. Recuperado de <https://www.ids.ac.uk/files/Dp311.pdf>
- Chivallon, C. (2002). La diaspora noire des Amériques Réflexions sur le modèle de l'hybridité de Paul Gilroy. Recuperado de <https://www.cairn.info/publications-de-Chivallon-Christine--2045.htm>
- de Jouvenel, B. (1998). *Sobre el poder: Historia natural de su crecimiento*. Recuperado de <http://biblioteca.libertyfund.org/sites/default/files/sobre-el-poder-libro-electronico.pdf>
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1970). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Recuperado de [\(Consultado: 05.01.2017\).](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf)
- DRAE. (2017). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: RAE
- Feyerabend, P. (1993). *Against Method*. Londres: Verso.
- Follari, R. (2007). *Epiétemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Spiens Ediciones.
- Foucault, M. (1967). "De los espacios otros". Conferencia dictada en el Cercle des études architecturals, 14 de marzo de 1967. Recuperado de http://yoochel.org/wp-content/uploads/2011/03/foucault_de-los-espacios-otros.pdf
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Gianella, A. (1995). *Introducción a la epistemología y la metodología de la ciencia*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XXI*. Santiago: RIL Editores.
- Girola, L. (2011). "Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos", en: Sociológica (Méx.) vol.26 no.73 México may./ago. 2011. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200002
- Gómez Peña, G. (1996). *The new world border. Prophecies, poems & loqueras for the End of the Century*. San Franciso: City Ligths.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Greco, M.B. (2012). *El espacio político*. Buenos Aires: Prometeo
- Grimson, A. (2005). "Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur", en MATO, D. (comp.), *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 127-142.
- Herzog, B. (2009). *Exclusión discursiva. El imaginario social sobre inmigración y drogas*. Recuperado de:

- <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10299/herzog.pdf?sequence=1>
- Hjelmslev, L. (1943). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Kosik, K. 1963. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Lakatos, I. (1978). *La Metodología de los Programas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lakoff, G., Jonson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Levinas, E. 2002. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Luhmann, N. (2007a). *Inclusión y Exclusión*. En: Luhmann, N. (Ed.), *Complejidad y Modernidad* (pp. 167-195). Madrid: Trotta.
- Maturana, H. R. (1999) *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Massey, D. (2004). *Geographies of Responsibility*. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0435-3684.2004.00150.x/abstract>
- Massey, D. (2005). *For space*. London: SAGE Publications India Pvt Ltda.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P., Giroux, H. (1997). "Escritos desde los márgenes. Geografías de identidad, pedagogía y poder", en: *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 17-42.
- McLaren, P., Kincheloe, J.L. (2010). *Pedagogía Crítica. ¿de qué hablamos?, ¿dónde estamos?* Barcelona: Graó.
- McLaren, P. (2012). *Pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramientas Ediciones.
- Mera, C. (2007). *Globalización e identidades migrantes. Corea y su diáspora en la Argentina*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: UBA. Inédito.

- Mera, C. (2011). "El concepto de diáspora en los estudios migratorios: reflexiones sobre el caso de las comunidades y movilidades coreanas en el mundo actual", en: Revista de Historia, 12, 1-14.
- Mezzadra, S., Neilson B. (2012). "Between Inclusion and Exclusion: On the topology of global space and borders" Theory Culture Society, 29, (4-5), 58-75.
- Mignolo, W. (2002). "Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia", en: Revista Ixchel. Recuperado el 17 de septiembre de 2012, de <http://www.revistaixchel.org/volumen-i/teoria-literaria/47-habitar-losdos-lados-de-la-frontera-teorizar-en-el-cuerpo-de-esa-experiencia.html>
- Mitjavila, M. (2006). "El riesgo como instrumento de individualización social", en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global. Buenos Aires: Prometeo, p. 91-108
- Morin, E. (1977). *El método I. la naturaleza del método*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nisbet, R. (1969). Social change and History: Aspects of the Western Theory of Development. Londres: Oxford University Press.
- Nosnik, A., Elguea, L. (1985). La Discusión sobre el Crecimiento del Conocimiento Científico en el Centro de la Filosofía de la Ciencia. Recuperado de: www.hemerodigital.unam.mx/anuies/Estudio/estudio02/sec5
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid: EAE.
- Ocampo, A. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89
- Ocampo, A. (2016b). "Educación Universitaria, Interseccionalidad y Personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y reconocimiento?", en: Ocampo, A. (Coord.). Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva. Ediciones CELEI: Santiago, 19-98.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y construcción del conocimiento*. [Tesis Doctoral]. Escuela Internacional de Postgrado, Univ. de Granada, España. 2030 pgs. Inédita.
- Palma, H. (2014). La epistemología evolucionista popperiana. *Redefinición del modelo de ciencia sin sujeto*. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/eepopperiana1/>
- Palma, D. (2015). Las minorías en el lenguaje del derecho. Performatividad, cuerpos y teoría de las ficciones. Recuperado de: <http://doxa.ua.es/article/view/2015-n38-las-minorias-en-el-lenguaje-del-derecho-performatividad-cuerpos-y-teoria-de-las-ficciones>
- Palti, E. (2007). *El tiempo de la política, El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- Palti, E. (2014). *La revolución teórica de la historia intelectual*. Conferencia impartida en la PUCP. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1by3hTWzX0E&t=2192s>
- Paveau, M.A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. País: Press Sorbonne Nouvelle.

- Pepper, S. (1942). *World Hypotheses*. Berkeley: University of California Press.
- Polgovsky, M. (2010). La historia intelectual latinoamericana en la era del "giro lingüístico". Recuperado de: <https://nuevomundo.revues.org/60207>
- Polanyi, K. (2007). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Recuperado de: https://www.traficantes.net/sites/default/files/Polanyi_Karl_-_La_gran_transformacion.pdf
- Putnam, H. (1995). *Pragmatism, An Open Question*. Oxford: Blackwell.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge.
- Quijano, A. (1989). *Modernidad. Identidad y Utopía En América Latina*. Quito: Ediciones El Conejo.
- Ramírez, R. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las Ciencias Sociales*. Medellín: UNC.
- Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago ediciones.
- Richard, N. (2003). "El conflicto entre las disciplinas". *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, 203, 441-447.
- Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Richards, A. (1939). *Land, Labour and Diet in Northern Rhodesia*. Oxford: Oxford University Press.
- Rikowski, G. (2004). *Marx and the Education of the future*. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2004.2.3.10>
- Rorty, P. (1972). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Safran, W. (1991). Diaspora. *A Journal of Transnational Studies*, Volume 1, Number 1., Spring, 83-99.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59
- Searle, J. (1969). *Actos de Habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. México: Ediciones Cátedra.
- Silveira, M. (2008). "Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades", en: *Cuadernos del Cendes*, Año 25, 69 Tercera Época.
- Sorj, B. (2007). "Diáspora, Judaísmo y Teoría Social", en: *Revista Cultura y Religión*, 1, (1), 1-14.
- Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvenCIÓN del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: CLACSO.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Skinner, Q. (1996). *Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes*. London: Cambridge University Press.

- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, *Orbis Tertis*, III (6), 1-44.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra,S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales. Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.
- Tadeo de Silva, T. (2000). *Documento de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Recuperado de: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- Taylor, D. (2011). "Introducción", en: Taylor, D. y Fuenets, M.A. (Edits.). Estudios Avanzados de Performance. New York: FCE/Instituto Hemisférico de Performance y Política.
- Tölöyan, K. (2012). *Diaspora studies. Past, present and promise*. Working Papers. Oxford: International Migration Institute (IMI). Retrieved from <http://www.imi.ox.ac.uk/publications/imi-working-papers/wp-55-diaspora-studies-past-present-and-promise> 2012-07-12
- Toro, A. (2002). "Die Spezies 'Aus-Länder'", en: Journal der Universität Leipzig, p.30.
- Torres, E. (2011). "Cambio Social y Totalidad", en: Revista Cinta de Moebio, v. 42, 1, p. 302-312, Julio. 2011. [en línea]. Recuperado el 27 de febrero de 2015.
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", En: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Recuperado de: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Trigo, A. (1997). "Fronteras de la Epistemología: epistemologías de la frontera" Papeles de Montevideo, 1, 71-89.
- Unzué, M. (2004). "Democracia clásica, ciudadanía y polis", en: Emiliozzi, S. (Coord.). La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía (pp.11-36). Buenos Aires: Prometeo.
- Velásquez, A. (2013). La producción política del espacio: el problema de la praxis, en: Utopía y Praxis Latinoamericana ~ Año 18. Nº 63 (Oct.-Dic., 2013), pp. 63 – 74. Recuperado de: http://www.proyectos.cchs.csic.es/polis/sites/default/files//docpolis/adrian_v_elazquez_la_produccion_politica_del_espacio.pdf
- Veronelli, G.A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje y el decir, en: Universitas Humanística, [S.I.], v. 81, n. 81, nov. 2015. ISSN 2011-2734. Disponible en: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432>>. Fecha de acceso: 09 jul. 2017
- Vercautren, D., Grabbé, O., Müller, T. (2010). *Micropolítica de los Grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Wallerstein, I. (2000). *Conocer el mundo, saber el mundo*, México, Siglo XXI editores.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de: <http://catherine-walsh.blogspot.cl/2010/12/interculturalidad-critica-y-educacion.html>

- Walsh, C. (2013). “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”, en: Walsh, C. (editora). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Quito: UASB/AbyaYala, 23-68.
- Watson, P. (2000). *Historia Intelectual del siglo XX.* Barcelona: Editorial Crítica.
- Žižek, S. (1994). *Ideología. Un mapa de la cuestión.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

LECTURA ALIMENTICIA, METACOGNITIVA Y PERSONALIZADA PARA UNA RELACIÓN DE ENCUENTRO CON EL TEXTO

Galo Guerrero-Jiménez¹⁷

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

grguerrero@utpl.edu.ec

1.- INTRODUCCIÓN

El tema de la “Lectura alimenticia, metacognitiva y personalizada” se dirige a todo público lector, pero, de manera especial a los niños y jóvenes que en su edad escolariza deben aprender a descubrir el sentido axiológico que toda lectura asumida desde el más vivo disfrute y desde el ámbito de su más plena autonomía les encamina a pensar que sí es posible ser lector sin necesidad de las presiones externas de la escuela o de la familia. Desde la libre elección es factible un tipo de respuesta, de diálogo y de una alegría personal que al ser asumida como una posibilidad de encuentro se crea un espacio humano, relajante, pensante, en donde es posible darle sentido a la obra leída.

Por lo tanto, saber crear un ambiente de lectura, bajo parámetros de motivación, de ideales y de metas objetivables que les permita a los escolares leer con entusiasmo y con una dosis de esfuerzo personal

¹⁷ Magíster en Administración y Gestión Universitaria y Doctor en Lengua Española y Literatura por la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, Máster y Doctor (Ph.D.) en Filosofía en un Mundo Global por la Universidad del País Vasco, España, Diploma Superior de Posgrado como Profesor e Investigador de la Lengua Española y de la Literatura, por el Instituto de Cooperación Iberoamericano de Madrid, España. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Loja, Ecuador.

Se desempeña como profesor e investigador en la Sección de Lenguas Hispánicas y Literatura del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Ejerce la coordinación académica de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil, a más de la docencia en grado y en posgrado en el campo de la lingüística, literatura y filosofía. Es autor de 22 libros y de varios artículos publicados en diversas revistas especializadas e indizadas.

para que, a la par que disfrutan leyendo, puedan enfrentar los asuntos cotidianos en el estudio, en la familia, en la escuela, en el trabajo y en la comunidad a la cual pertenecen es una de las grandes metas de este artículo.

A su vez, saber que es posible conversar con el texto con la mayor libertad que les sea posible los infantes y a los jóvenes lectores, sin ninguna cortapisa que no sea la de su propio sentir. Cada lector, como debe ser, aporta con lo suyo, tal como en una conversación, por banal que sea, cada cual aporta con lo suyo y descubre, con emoción, lo que le es posible procesar mental y cognitivamente, dentro de sí.

Concluye este artículo con un referente antropológico de lo que produce la cultura alimenticia de la lectura, cuyo efecto radica en darse cuenta que el lector puede saborear un texto, sentirlo en su más radical sentido humano hasta entrar en una especie de éxtasis, de alerta y de un interés profundo y de apertura personal para descubrir lo que dice, pero sobre todo lo que no dice el texto.

El esfuerzo, la constancia y el apremio por leer un tema que sea de la más cara satisfacción personal, son evidentes desde el ángulo alimenticio y desde una personal visión libertaria para ir a la búsqueda de un lenguaje artístico-socio-formativo que se construye no solo desde la visión que emerge en la ficción del texto literario, o de la temática que sea, sino desde el esfuerzo lector personal, y desde unas condiciones especiales que la escuela y la familia sí le podrían brindar a estos noveles lectores, y en consideración, por supuesto, de las limitaciones y dificultades que se evidencian en el seno de una comunidad lectora determinada.

2.- SABER QUE PUEDO SER LECTOR

El momento en que el lector empieza a liberarse de las cuentas que debe dar a sus padres o a sus maestros cuando lee es cuando empieza a ser lector autónomo. Cuando el niño o el joven lector se liberan de las presiones externas, es cuando empiezan a leer con alegría, el gozo aparece y el entendimiento y las emociones se congratulan de tan preciada actividad lectora. En efecto, cuando no hay imposición,

súbitamente el apetito y el entusiasmo se adhieren para separarse del utilitarismo lector.

Pues, desde la autonomía y desde la libre elección de un texto, el lector busca lo que debe leer para aprender a leer juntándose con aquel texto que sabe cómo lo va a leer. El lector cuando se junta libremente con el texto sabe que está leyendo no para pasar el tiempo sino para aprender a pensar y, sobre todo, para aprender a experimentar algún tipo de respuesta; él sabe qué comentar del texto con la mayor libertad en vista de que no está leyendo para dar cuenta a nadie sino para conversar con la más plena libertad que le permite la amistad que logró adquirir con esa lectura mientras recorre las páginas que con deleite va degustando.

La soledad de la lectura provoca luego el deseo de juntarse con alguien del mismo nivel lector para congraciarse mutuamente. La conversación con el texto a solas, produce luego la amistad con alguien para dialogar en voz alta y con la más absoluta libertad, con la mayor naturalidad y con la más nutrida espontaneidad y sin importar la edad que cada lector tenga.

Desde la autonomía aparece el lector comprometido; desde la imposición, en cambio, aparece el lector aburrido. Si hay compromiso es porque ya hay un lector que le nace leer a cada instante, que busca cómo leer y qué leer y bajo las circunstancias que sean. Y es “que ser un lector significa leer por sí mismo” (Chambers, 2007a, p.53), y cuando esto sucede la comprensión literal y la inferencial, incluso la crítico-valorativa aparece sin mayor dificultad que no sea la de expresar con deleite su posición lectora, muy personal, y profundamente subjetiva para expresar lo que siente según sea el impacto que le haya causado el texto.

[...] Desde la libre elección toda lectura nos encamina a experimentar algún tipo de respuesta. El lector comprometido es un lector que a la par que disfruta piensa lo que lee, y que respira y transpira al vaivén de lo leído. Por supuesto que “si leer no afecta nuestras vidas, no nos cambia o influye en nuestro comportamiento, entonces no es más que un pasatiempo que difícilmente vale toda la atención que le dedicamos (Chambers, 2007a, p. 62).

La atención a la lectura es, por lo tanto, una atención a la vida, a uno mismo como lector, es adentrarse en un mundo sin angustias para configurar un mundo de convivencia personal, exclusivo y único entre el texto y el lector. El mundo que el lector vive se configura con el texto; se trata de una configuración desde sí, pero con otro, es decir, con el texto. Ese otro es el que le permite generar un nuevo mundo, más fluido, más dinámico y mucho más conceptual desde una concepción fenomenológica en la que puede llegar a pensar, como sostiene Maturana, que “todos somos capaces de todo, y lo único que me permitirá en algún momento del vivir no ser lo que no quiero ser, es el saber que lo puedo ser” (2010, p.33).

3.- LA LECTURA COMO POSIBILIDAD DE ENCUENTRO

En todo espacio humano es necesario crear relaciones de encuentro, solo ellas le dan el valor que cada acción se merece en relación con la naturaleza, y sobre todo con el prójimo. Solo se aprende a crecer humanamente cuando se sabe colaborar y reconocer el valor de las realidades que nos rodean, respetarlas y estimarlas en lo que son y asumir activamente las posibilidades que nos ofrecen (López, 2014, p.29).

Esto es lo que sucede con la lectura y la escritura: nos ofrecen infinidad de posibilidades de encuentro. “Para Roland Barthes, el texto es un punto de encuentro entre la lectura y la escritura, una intersección entre el lector y el autor, una producción significante desde la organización y la interpretación” (Pazo, 2011, p. 57). El lector se dispone a darle sentido a la obra, la traduce. Se lee desde el lector, es decir, desde uno. No se lee desde el otro, sino desde nuestra más profunda subjetividad, a partir de lo que el otro dice: el escritor, el texto, que es el que se deja interpretar en infinidad de pluralidades con la delicia y el riesgo que implica meterse en las entrañas del texto.

Dentro de los parámetros de la interpretación surge lo que señala Pazo (2011) “El escritor da forma y el lector que desconoce esas formas se expone a deformar el sentido de la obra, a falsificar su interpretación si no respeta los límites del texto” (p. 52). Por eso, y con sobrada razón, Pazo sostiene que “necesitamos una

interpretación que respete el enigma original de los símbolos y que sobre él siga promoviendo el sentido y formándolo en la plena responsabilidad de un pensamiento autónomo” (Pazo, 2011, p.53) que nos lleve a comprender el texto para interpretarlo, para inferirlo desde nuestra más genuina valoración racional y emocional.

Nuestra vida entera se transforma, se eleva a lo más granado de nuestra axiología humana cuando desde una lectura selecta, debidamente escogida y leída con beneplácito, vamos marcando camino al andar, es decir, al leer, de a poco, sin prisa, pero pensando, sintiendo y saboreando cada frase, cada párrafo, dentro de un proceso de euforia y de éxtasis porque esos proyectos de lectura son los proyectos de nuestra vida, de nuestros ideales.

Cuando el proceso de lectoescritura se ha instaurado en nuestra vida, como una necesidad genética para incorporarnos al mundo de la ciudadanía con decisión y aplomo personales: “La mente, la voluntad, la capacidad creativa, el sentimiento..., todo adquiere entonces en nosotros una nueva potencia y se abre a un horizonte de grandeza insospechada” (López, 2014, p.31). Ha llegado el momento en que el pensamiento autónomo ha cobrado vida, ya no al nivel de las realidades como meras cosas u objetos situables y manejables, sino desde unas formas de unidad fecunda, de encuentro entre el texto y el lector que “es capaz de dialogar, amar, agradecer y perdonar, sacrificarse y poner su vida al servicio de grandes ideales” (López, 2014, p.34).

Solo desde este ambiente fecundo es posible que el lector experimente una fuerza transfiguradora: ya no se contenta con decir de qué trata la obra leída, sino que va más allá de lo meramente perceptible para ir en pos de diversas realidades metasensibles y activamente creativas. Se fragua en el lector una libertad interior no solo para conocer sino para interiorizar de manera nutricia, positiva y trascendente experiencias creadoras que le surgen al lector genéticamente, es decir, desde una ética de la lectura, en tanto y en cuanto, como sostiene López Quintás, es posible “afirmar que los valores se alumbran en experiencias de participación, experiencias creadoras en las cuales ejercen el papel de principio interno de

actuación. Nuestro conocimiento es entonces genético: conocemos algo como si lo estuviéramos gestando por primera vez” (2014, p.59).

4.- CREAR UN AMBIENTE DE LECTURA

A excepción de la lectura impuesta en el ámbito escolarizado, la lectura tiene el máximo valor antropológico cuando es el lector el que selecciona el libro o el texto que se dispone a leer, y desde esta actitud ya se presenta un enorme componente positivo que lo aporta el lector. Chambers (2007a) habla “del círculo de lectura. Ir a ver una colección de libros es un éxito. Escoger un libro es un éxito. Decidir si se le pone más atención o se lo rechaza a favor de otro es un éxito. Sentarse a ‘leer’ es un éxito. Y así” (p.18) este círculo se amplía: junto con la selección, fase en la que el lector tiene que asumir otros componentes personales y externos para que la lectura sea aprovechada con el mayor beneplácito.

El lugar, el tiempo, la posición corporal, la actitud emocional e intelectual, en fin, “cuando escogemos un libro, nos vemos afectados por todo tipo de influencias” (*Ibid.*, p. 16). El ambiente, de una o de otra manera, afecta al lector, incluso el formato. No es lo mismo leer un libro físicamente que leerlo digitalmente. De ahí que es saludable crear un ambiente de lectura, incluyendo las limitaciones que a veces se presentan, según sea el espacio físico y anímico que nos acompaña al momento de disponernos a saborear la lectura del texto.

Cuando creamos un ambiente de lectura favorable estamos creando una relación de encuentro. “Todo lector sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos: con qué placer, disposición y concentración” (*Ibid.*, p.13) lo hacemos para poder comprender, inferir o informarnos de ese conocimiento textual. Leer en la cama, en el escritorio, en la biblioteca o en la sala de nuestra casa, y en completo silencio, no es lo mismo que leer en una biblioteca pública, en el salón de clases o mientras se espera a alguien en una estación de transporte, o al médico o cuando se hace cola en el banco. Pero, como dice Chambers (2014):

[...] No es solo una cuestión de lugar, de circunstancia. También es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos. (...) [Y] si queremos ayudar a otras personas, en especial a los niños, a que se vuelvan lectores ávidos y, lo más importante, reflexivos, necesitamos saber cómo crear un ambiente de lectura favorable (2007a, p.13), es decir, una relación de encuentro o de calidad, como señala Alfonso López Quintás: “La calidad la adquirimos cuando leemos de forma genética, reviviendo el proceso de gestación de cada obra, de modo receptivo-activo, es decir: creativo (p.17).

El ambiente de lectura, por lo tanto, es decidor, sobre todo el anímico, porque para leer no debo esperar a que haya siempre un ambiente físico súper adecuado, si no, no leo. El lector que lee por vocación lo hace en cualquier espacio físico. Internamente, es decir, por su vocación, ha creado una relación de encuentro con esa obra y por eso puede leerla, concentrarse y disfrutar a su manera en cualquier espacio, a pesar de que si el ambiente es el más adecuado, por supuesto que se va a leer en mejores condiciones subjetivas.

5.- EDUCACIÓN, AUTOFORMACIÓN Y LECTURA

La vida de la niñez, de la juventud y de los adultos que no ha logrado sostenerse bajo parámetros de motivación, de ideales y de metas objetivables que les permita con entusiasmo y con una dosis de esfuerzo personal enfrentar los asuntos cotidianos en la familia, en la escuela, en el trabajo y en la comunidad, se extingue en enormes porciones de fastidio, de abulia, de cansancio y de falta de sentido existencial para asumir con asombro, con curiosidad y con creatividad los problemas y las oportunidades que en el día a día surgen para que nuestras acciones tengan los más fervientes ideales de grandeza humana. En el ámbito de la educación, por ejemplo, los niños contemporáneos, en su mayoría, no fracasan en la escuela por el nivel de dificultad de una exigencia escolar dura, sino por aburrimiento, por ausencia de interés “una pedagogía y una cultura escolar aburrida, de elevadas exigencias sobre tareas de bajo nivel y

escasa significación y relevancia” (Pérez, 2012, p.19) son cada vez más evidentes.

Nuestra naturaleza humana está diseñada para actuar y aprender sin mayor esfuerzo que no sea el de la voluntad personal. En este sentido, la plasticidad del cerebro no concluye en la infancia. La posibilidad de conexiones ilimitadas supone la posibilidad de seguir aprendiendo, ampliando y modificando las conexiones previas o formando nuevas conexiones, a lo largo de toda la vida, siempre que se den las condiciones adecuadas y se lleven a cabo las actividades requeridas (*Ibid.*, p.23).

Esta es la clave, entonces: que deben crearse las condiciones adecuadas, en el caso de la educación, para que el aburrimiento no mate la ilusión y los buenos deseos que sí tienen nuestros educandos para aprender y formarse con el mayor beneplácito que le es inherente a todo ser humano cuando, en efecto, las condiciones así lo ameriten.

Y las oportunidades que hoy nos brindan la ciencia, y sobre todo la tecnología, son abrumadoras para actuar positivamente en bien de nuestra genuina condición humana desde la educación y desde cualquier otro ámbito que nos permita abrirnos al mundo axiológica y antropológicamente, en las mejores condiciones de equilibrio emocional y racional.

Sin embargo, las actitudes positivas no aparecen ni en la educación ni casi en ninguna otra parte dado que “lo que está mal en la sociedad en la que vivimos es que ha dejado de cuestionarse a sí misma” (Bauman, 2015, p. 28). En este orden, no aparece ni la reflexión oportuna ni una actitud crítica sana para enfrentar la realidad desde esta óptica positiva, quizá la más relevante para que el pensamiento racional y emocional fluya en aras de que en la vida real el aprendizaje y toda acción humana sea grandilocuente, armónica e integradora en la media en que sea posible poner en juego la “capacidad para desarrollarse de manera autónoma, aprender a aprender, a desarrollar los propios criterios, gobernar el propio y singular proyecto vital en sus tres dimensiones: personal , social y profesional” (Pérez, 2012, p.30).

Ahora bien, la tarea para educarnos positivamente no está en la educación escolarizada tal como se viene dando, lamentablemente, en donde la lectura y la escritura no han cumplido hasta hoy un papel protagónico de realización para pensar con creatividad y autonomía, ni para autoformarnos, sobre todo porque, y en especial “la autoformación es una tarea altamente compleja desde el punto de vista intelectual y emocional, y por ello requiere la tutorización atenta de educadores expertos que acompañen el proceso durante un largo recorrido vital” (*Ibid.*, p.31).

Educadores expertos y padres de familia que sepan acompañar a sus hijos en la educación desde la reinención de un nuevo currículo para leer y escribir con gozo y entusiasmo para que puedan crear desde el plano de la autonomía lo que muy bien señala Pérez Gómez: “Diversidad, optatividad y compromiso con la vida real de la comunidad son las claves para el desarrollo personal de cada sujeto, apasionado con lo que hace y satisfecho con sus interacciones” (*Ibid.*, p.31).

6.- LEER Y CONVERSAR

Se aprende a hablar bien con gente que está en condiciones de conversar; en este orden somos aprendices, al igual que cuando se lee un libro y nos nace la idea de conversar con él, de interrogarlo, de cuestionar ciertas ideas o de pensar a raudales cuando se reflexiona sobre un tema determinado. Se trata, por lo tanto, de una actividad enormemente productiva; pues, la conversación y la lectura juegan un papel de interpretación, de validación, de teatro y, sobre todo, de taller porque ahí se habla y se aporta con ideas en torno a los diversos asuntos humanos que son evidentes tanto en una conversación como en una lectura.

Se es aprendiz cuando se conversa y cuando se lee; el conversador y el lector se encuentran en un taller de la vida porque desde esa condición están dispuestos no solo para aprender sino para aportar mientras conversan y mientras leen. Como sostiene Chambers (2007), “existe una correlación entre la riqueza del ambiente de

lectura en el que viven los lectores y la riqueza de su conversación sobre lo que han leído” (p.14).

Pues, así como se aporta en una conversación con todos los comentarios que esa conversación sea capaz de producir, una actitud lectora nos debe también motivar a conversar ya no solo con el texto que tengo a mano o en un medio electrónico, sino en otros espacios y con las personas con las que sea posible conversar sobre lo leído. Como sostiene Steve Bicknell citado por Chambers: “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él” (*Ibid.*, p.19).

Hablemos del libro leído sin tapujos y sin ninguna reserva que no sea la de la audacia para conversar, la de la naturalidad lectora para decir lo que debo decir sin temor, tal como sucede en una conversación cuando con el denominador común de la experiencia personal cada contertulio habla y habla con gozo, quizá a veces con preocupación, con cautela, con desenfado, tal vez, incluso, con desparpajo, pero habla, y al hablar está manifestando su decir, su sentir, lo que le gusta y lo que le disgusta.

En este orden es como se debe proceder con la lectura. Hablo, converso del libro o del tema leído con la mayor libertad que me sea posible, sin ninguna cortapisa que no sea la de mi propio sentir. Cada lector aporta con lo suyo, tal como en una conversación, por banal que sea, cada cual aporta con lo suyo. Y la riqueza de ideas está en que un grupo diferente de lectores puede muy bien descubrir un énfasis distinto en el significado. Como también puede ocurrir en el mismo grupo si en otro momento vuelven a hablar del mismo libro. Los significados de cualquier texto cambian de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado (*Ibid.*, p.23).

Cada vida lectora es un mundo completo de ideales muy propios, muy suyos de ese lector, sobre todo cuando la lectura es interiorizada, es decir, debidamente reflexionada y, por lo tanto, comentada libremente. Así tendría que ser el proceder en la educación escolarizada: que “la lectura se convierta en un auténtico

placer al que los alumnos accedan sin imposiciones y de forma totalmente autónoma” (Agüera, 2007, p.12).

Libertad, autonomía, placer e interiorización lectora son los elementos que logran un adecuado conversar sobre el texto. Lo dice muy bien Isabel Agüera: “Elevar la lectura a nivel de placer, convencida de que no hay mayor bien que aquel derivado de nuestras propias conclusiones, una vez que hemos aprendido a entender y comprender mensajes escritos y orales” (*Ibid.*, p.12), los cuales nos promueven a lo que la autora en mención señala que debe encaminarse al alumno y niño lector a “un tipo de lectura que los distancie, por un lado de los libros de texto y por otro, de las típicas narraciones que suelen presentar los libros de literatura infantil” (*Ibid.*, p.11), puesto que son los causantes para que no se pueda arribar a ninguna conclusión, es decir, a ese sabroso conversar que debe despertar el texto cuando es asumido libre, autónoma y gustosamente.

7.- SE LEE EN CONTEXTO

Desde el punto de vista formativo necesariamente la lectura va mucho más allá del éxito que se pueda tener en el ámbito escolar. Y qué bien si desde la lectura el éxito en cuanto disfrute se lo consigue desde cualesquiera de los propósitos que un lector tenga a la hora de empezar el diálogo con un texto determinado. Uno de los atributos para que la lectura tenga el mejor sentido de realización personal está quizás en lo que señala Mavilo Calero Pérez: “Leemos el sentido de un texto y no el significado de las palabras que lo integran. Se lee en contexto, y eso no requiere velocidad, sino necesaria y meditada reflexión” (2013, p.9).

Un lector que aún no ha podido descubrir el potencial axiológico y de disfrute que un texto tiene, pueda que se deba a lo que acaba de señalar Calero. Sobre todo en la escolaridad que es en donde más se ha pervertido el valor axiológico y antropológico que una lectura puede desencadenar en el alumno lector, porque solo le enseñaron a leer pensando en que lo único válido es el significado que las palabras tienen en el texto para llegar a comprenderlo, pero nunca

para llegar a inferirlo, con lo cual se ha dejado de lado esa habilidad personal que sí la puede desarrollar el novel lector cuando tiene un buen mediador que le permita arribar al texto bajo el estímulo de la reflexión, del diálogo, de la imaginación y de la querencia más sentida para que en él se despierte el placer tan personal que puede llegar a sentir desde el valor social y estético que el lenguaje del texto siempre posee.

Cuando se sostiene que la lectura se halla en mutua relación, por lo tanto forma la personalidad y se convierte en “fuente de recreación y de gozo, constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad y de los sentimientos” (*Ibid.*, p.19), se debe a que ese buen lector ya no lee solo para estudiar ni para cumplir con una tarea académica, sino que se aprendió a leer en contexto tomándolo al texto como un buen pretexto para disfrutar autónomamente, tal como se disfruta con la presencia de un amigo cuando se detienen a conversar, sin ninguna presión que no sea la de sentirse bien, a gusto.

El lector que se detiene para saborear un texto, es porque ha entrado en una especie de éxtasis, de alerta y de un interés profundo y de apertura personal para descubrir lo que dice, pero sobre todo lo que no dice el texto. Pues, tal como señala Octavio Paz: Aquello que se muestra en el lenguaje sin que el lenguaje lo enuncie, aquello que el lenguaje no dice y así dice, aquello que diría el silencio si dejase de ser silencio, aquello que realmente se dice, aquello que entre una frase y otra, en esa grieta que no es silencio ni voz, aparece aquello que el lenguaje calla (1974), y que es el punto de explosión y de goce que el lector logra experimentar cuando ha podido inferir no desde el significado de las palabras sino desde el sentido que el texto le proporciona.

El gran texto que el lector extrae del texto desde su mejor posicionamiento lector radica en lo que señala Teresa Andruetto:

[...] No es la destreza de la lectura sino las artes de la interpretación las que hacen a un gran lector, porque un lector inteligente, astuto, siempre lee más allá de la historia que se narra, buscando en cada

aspecto del texto el secreto que oculta y mirando en profundidad cada rincón de esa habitación o esa casa que es un texto (2015, p.91).

En efecto, el texto tiene el poder de decirnos calladamente que a él solo se puede arribar desde una búsqueda de plenitud de conciencia. Si no es así, nos rechaza abiertamente. No acepta a ningún lector que quiera mirarlo solo por fuera. Meterse en el texto para encontrarse con uno mismo es el mejor sentido de plenitud. Desde esta óptica Andruetto sostiene que la lectura no es otra cosa que la de “entrar a un territorio desconocido, extraño todavía, que nos promete, sin embargo, cierta recompensa, una experiencia en algún punto reparadora, algo así como un volver a casa, a nosotros mismos...” (Ibid., p.89).

8.- LA LECTURA ALIMENTICIA

Por más que en esta sociedad posmoderna es la individualidad la que prima, lo cierto es que hay que esforzarnos para aprender a interrelacionarnos con los demás seres de la comunidad a la cual nos pertenecemos. Desde este ámbito es posible la ayuda que nos debemos brindar para educarnos, cada cual desde sus potencialidades personales, de sus competencias, pero sobre todo, de sus compartencias, de su sentido humano para mirar mucho más allá de lo que podrían representar nuestros intereses personales.

En esta vivencia comunitaria, en donde lo social debe encarnarse en cada ciudadano para que haya una preocupación no solo por su bienestar, sino al menos con las personas con los cuales a través de su grado de familiaridad, de amistad y de profesionalismo o una ocupación determinada se relacionan, debería asumirse lo que señala Ángel Pérez Gómez: “El aprendizaje basado en problemas, situaciones o proyectos supone estrategias claves para fomentar las habilidades, conocimientos y actitudes que requiere aprender a educarse” (2012, p.34).

En este sentido, cualquier situación, problema o actividad determinados es una oportunidad para educarnos, ante todo cuando el aprendizaje se basa en un problema determinado que no solo le

afecta al ciudadano x sino al conglomerado con el cual se relaciona. Así, no solo aprende uno, sino todos los que se ven afectados con ese problema que no les permite vivir en las mejores condiciones de ciudadanía y de convivencia fraternas.

Una herramienta, de entre tantas, y muy útil, es la que apela a la metacognición (Pérez, 2012) en cuanto supone una clara orientación hacia el aprendizaje personalizado. Como es notorio en estos casos, el aprendizaje basado en problemas progresará cuando el ciudadano comprende el proceso de aprender y conoce lo que conoce, cómo lo conoce y lo que necesita conocer.

Esta metacognición de aprendizaje personalizado para enfrentar un problema comunitario utiliza una herramienta muy eficaz: la de encontrar información idónea y oportuna en la lectura de un texto; pues, aprender a dar ideas para solucionar un problema desde la apropiación de un consejo, de una fórmula, de un caso que el lector pueda encontrar en un texto físico o electrónico, y del cual aprende a identificarse leyendo con fervor pero también con la enorme preocupación intelectual y emocional que le caracteriza a ese lector que quiere apropiarse de un asunto que no le incumbe solo a él sino a la comunidad a la cual pertenece.

La lectura, en estos casos, es una lectura alimenticia en virtud de que “toda lectura sería un incorporar (un hacer formar parte del propio cuerpo) lo que está fuera y somos capaces de poner a nuestro alcance” (Larrosa, 2007, p.183) para solucionar un problema o un caso que, por su naturaleza, está fuera, afectando a los demás aunque provenga del interior de alguien que carga con un problema determinado.

Esta lectura alimenticia, como sabemos, es muy oportuna en la educación escolarizada y puede ser muy eficaz en las empresas o instituciones que están trabajando para dar solución a un problema que con la confección de un producto, por ejemplo, ayudan a dar una solución a través de un servicio concreto para ponerlo al alcance de todos quienes puedan hacer uso de ese bien social.

Por lo tanto, esta lectura alimenticia, metacognitiva, personalizada, se sirve de un texto que alguien escribió; así, Andruetto sostiene que:

[...] si un escritor no intenta sentir el palpitar de la lengua de su pueblo, de la sociedad a la que pertenece, entonces, ¿para qué? Por supuesto, el sentir de un pueblo, el palpitar de su lengua, no está en sus convenciones ni en sus estereotipos ni en sus diccionarios ni en sus declaraciones oficiales ni en su gramática ni en la corrección política, sino en su lugar privado tan íntimo, donde lo social se hace carne (2015, p. 50).

9.- LA LECTURA ES UNA TAREA DE ALTA INTENSIDAD

El esfuerzo, la constancia y el apremio por leer un tema que sea de la más cara satisfacción personal, se lo consigue luego de un largo trajinar por cientos y miles de páginas que el intelecto y la emoción más sentida le permiten al lector saborear una lectura con el mejor deleite. No siempre, de buenas a primeras, el lector principiante puede congratularse con la lectura de un tema determinado. Por eso hay una resistencia, y a veces bien justificada, para que el escolar pueda disfrutar con la lectura de estudio, que por obligatoriedad, el profesor le solicita leer.

Como señala Andruetto, “el placer de descubrir un libro que se convertirá en inolvidable proviene del esfuerzo de transitarlo” (2015, p. 101) línea a línea, página tras página, pero sobre todo, luego de haber transitado por muchas otras lecturas paralelas que caminan en la reconstrucción e interpretación del mundo y que el lector sabe cómo recoger y procesar esa información que se vuelve conocimiento y, en muchos de los casos, un emporio de sabiduría y de reflexión dentro del marco de ese patrimonio personal de subjetividades y de realidades que el lector va adquiriendo para beneplácito de su formación personal y socio-profesional.

Este recorrido lector, esta formación paulatina empieza en la niñez; pues, convertirse en lector lleva su tiempo y es una tarea de alta intensidad; se trata de dar saltos sobre uno mismo hacia una mayor conciencia, una mayor complejidad, saltos para, en palabras de Chambers, ponerle el pecho a ‘una literatura que no se dirija al

público, sino al lenguaje'. La buena literatura quiere lectores capaces de leer en serio, lectores capaces de comprender que la única libertad de pensamiento es la libertad que se construye (*Ibid.*, p. 101).

Por supuesto, esta libertad para ir a la búsqueda de un lenguaje artístico-socio-formativo se construye no solo desde el esfuerzo lector personal, sino desde unas condiciones especiales y con todas las limitaciones y dificultades que se evidencian en el seno de una comunidad determinada. En este orden, y en esta formación inicial, valga el siguiente ejemplo:

La sociedad tradicional ha puesto al alcance de madres y nanas un repertorio de canciones infantiles, canciones de cuna, rimas y juegos verbales que les dan valor a la voz, la melodía, el ritmo, la entonación y las sonoridades, lo cual agudiza la percepción de los sonidos y la impregnación rítmica, que a su vez ayuda también a construir las nociones de causalidad y de temporalidad (Turin, 2014, p.15) tan básicas para la constitución y aprehensión inicial de lo que representa el lenguaje oral y luego de escritura y de lectura en el mundo de la niñez.

Así empieza este patrimonio personal de una formación lectora permanente, continua, y que no se desarrolla desde el hábito de devorar páginas solo por el recorrido que la vista realiza en cada palabra, sino desde el despertar de una lectura inferencial y crítico-valorativa con plena conciencia lingüística, psico-socio-semántico-pragmática y contextual que favorezca, no la memorización de unos datos, sino la producción de una ruptura, de una nueva mirada axiológica, empezando por los libros vigilados y las lecturas guiadas que sin mayor consideración solo sirven para reproducir información, y casi nunca para aprender a pensar con rigor y desde el análisis crítico para adentrarse en el cuestionamiento de la realidad cotidiana.

En este orden, aprender a dar con la cultura de un buen libro es una tarea ardua pero fructífera que nos lleva al "convencimiento de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación" (Larrosa, 2007, p.86), con lo cual el lector asiduo tiene el pleno convencimiento de que los

buenos libros son construcciones de mundos, artificios que nos obligan a percibir otras vidas, imaginar otros derroteros humanos; esa es una de las razones más fascinantes de escribir y de leer: mirar el mundo desde ojos ajenos, intentar adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco más de la condición humana (Andruetto, 2015, p.98-99).

10.- CONCLUSIONES

La lectura alimenticia, metacognitiva y personalizada encamina al alumno de edad escolarizada a apropiarse del texto solo cuando ha sido posible una efectiva relación de encuentro. La lectura alimenticia tiene el máximo valor axiológico cuando es el lector el que se nutre cognitiva y gozosamente con el texto que puede leer sin ninguna imposición que no sea desde el ejercicio de su más plena autonomía.

Desde la metacognición los niños y los jóvenes lectores aprenden a identificarse leyendo con fervor, pero también con la enorme satisfacción intelectual y emocional que les caracteriza para apropiarse del mundo de la ficción y de la realidad circundante, de manera que a partir de esa realidad lectora aprendan a relacionarse y a reflexionar de los asuntos no solo personales, sino también de aquellos que les incumbe a la comunidad a la cual pertenecen.

Se aspira que la lectura alimenticia produzca el despertar de una conciencia literario-lingüística, psico-socio-semántico-pragmática y contextual que favorezca una nueva mirada axiológica, de alta intensidad, para aprender a pensar con rigor, y desde el despertar gozoso de la prolíjidad infantil y/o juvenil los lectores logren adentrarse reflexivamente en el cuestionamiento de la realidad textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüera, I. (2007). *La lectura a escena. Estrategias y dinámicas para formar niños lectores*. Madrid: Editorial CCS.
- Andruetto, M. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Calero, M. (2013). *Cómo hacer de tu hijo un gran lector*. México, D.F.: Alfaomega.
- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Chambers, A. (2007b). *Dime*. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- López, A. (2014). *El arte de leer creativamente*. Barcelona: Stella Maris.
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.
- Paz, O. (1974). *El mono gramático*. Barcelona: Seix Barral.
- Pazo, L. (2011). *Actos de lectura. Aportes teóricos a la práctica literaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata y ministerio de Educación del Ecuador
- Turin, J. (2014). Los grandes libros para los más pequeños. Traducción de Rafael Segovia Albán. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.

REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DEL “OTRO” EN LOS CUENTOS CLÁSICOS DE LOS HERMANOS GRIMM, HANS CHRISTIAN ANDERSEN Y CHARLES PERRAULT

Julia Isabel Avecillas Almeida¹⁸

*Universidad del Azuay / Universidad Técnica Particular de Loja
javecillas@uazuay.edu.ec*

1.- INTRODUCCIÓN

La educación como política de dominación instituyó en la modernidad objetivos fundamentales en beneficio del poder a partir de una nueva etapa en el desarrollo del ser humano: la infancia. La búsqueda de una homogenización disciplinar identificó en esta tarea “educativa” a los cuentos infantiles clásicos, una herramienta discursiva indiscutible de “normalización”, y de exclusión a todo aquello que no siguiera esa norma. Se ejerce sobre los niños y colegiales un control que seguirá a lo largo de toda su existencia (Foucault, 2002).

Estos relatos, cuyo origen nos remite a la oralidad y las leyendas medievales, tuvo con Charles Perrault (1628), los Hermanos Grimm, (1785-1786) y con Hans Christian Andersen (1805) una instauración en el mundo de la literatura escrita, permitiendo su prevalencia a lo largo de la historia, mediante innumerables generaciones de pequeños lectores que, en diferentes versiones, son partícipes

¹⁸ Licenciada en Lingüística, Literatura y Lenguajes Audiovisuales. Psicóloga Clínica. Magíster en Estudios de la Cultura, mención en Literatura Hispanoamericana. Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo. Actualmente cursa el Doctorado en Humanidades y Artes en la Universidad Nacional del Rosario, Argentina.

Profesora de la Universidad del Azuay y Universidad Técnica Particular de Loja en el área de lengua y literatura.

Ha publicado creación literaria en algunas antologías nacionales e internacionales como: *La Voz de Eros*, dos siglos de poesía erótica de mujeres ecuatorianas (2006), *Antología de textos premiados del Concurso Nacional de poesía Efraín Jara Idrovo*, modalidad relato (2011), *Tiempo de poesía*, proyecto leer es un derecho, en memoria del poeta Marcos Ana (2016).

iniciales de estos relatos como una de sus primeras vinculaciones con la literatura, al mismo tiempo que de su comprensión de la sociedad, del “yo” y de los “otros”.

Así, estas tramas creadas para un público adulto y llevadas al imaginario infantil, constituyeron uno de los principales discursos educativos colonizantes modernos en los procesos educativos tanto desde la escolaridad como desde la familia, como segunda institución formadora en beneficio del estado; y entendamos a esa “modernidad no como un fenómeno intraeuropeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica” (Walsh, 2007, p.104) que la modernidad estableció con Europa como centro.

Sin embargo, estos “discursos medievales-modernos” han trascendido y generado permanencia en la formación de los niños hasta la actualidad. Países con una mayor criticidad sobre esta temática, han iniciado su rechazo sobre el rol de estos relatos en el hogar y la escuela; y las significaciones manifiestas e implícitas que expresan, pero su permanencia es irrefutable. Quizá por la trascendencia de la oralidad, por la ignorancia o por la falta de diálogos sobre estos temas. Lo cierto es que la historia de la madre que rechaza a su pequeña cría por “ser feo”,¹⁹ por no ser parte de “lo socialmente aceptado”; o los padres que abandonan a sus hijos en el bosque, “por falta de dinero”, niños que además enfrentan a una bruja a la que finalmente “la queman viva”,²⁰ o los relatos de esas princesas dependientes de los “príncipes azules”, sigue siendo parte de los primeros acercamientos que los niños tienen con la literatura. ¿Será posible que la permanencia de estos cuentos en los hogares y en la escuela, e inclusive en el currículo de ciertos países formen parte de lo que consciente o inconscientemente, la sociedad aún espera de la constitución “normativa” de las nuevas generaciones? Pensemos en niños que, a pesar de ser abandonados, de la negligencia innegable de sus padres, de la subordinación a los intereses del adulto, siempre nobles y serviciales, regresan hacia ellos

¹⁹ En alusión a “El patito feo”.

²⁰ En “Hansel y Gretel”.

siguen siendo esos cuerpos productivos para quien tiene el poder sobre ellos²¹ o en esas niñas que crecen pensando en que su único objetivo de vida es el ser salvadas por “su príncipe azul.”²²

Por supuesto que estos cuentos, resultantes del imaginario colectivo y ancestral, guardan personajes matizados de una fantasía extraordinaria para trabajar con lectores de todas las edades: seres mitológicos como las sirenas, reyes y princesas, hechiceros y brujas, habitantes del bosque, etc., arquetipos que expresan connotaciones innumerables y forman parte fundamental de la fantasía infantil y adulta. Basta con pensar cómo la literatura infantil contemporánea ha retorna do a ellos constantemente para reconstruir historias que expresan tramas que responden a imaginarios más cercanos a los referentes de nuestro contexto, y paralelamente, con una necesidad de liberación de esa historia de sometimiento de lo femenino a lo masculino, relatos que reconstruyen “esa historia”. No es arbitrario que, por ejemplo, sea precisamente una voz femenina, J. K. Rowling (1965), quien, en una de estas grandes obras, además escritas realmente para un público infanto-juvenil, como la saga de “Harry Potter”, se describa al fin una “niña”, cuya inteligencia y capacidad se proyecta superior a la del “héroe masculino”, en el personaje de Hermione Granger. Inconsciente o conscientemente, es la voz del sometido, es la voz femenina, la que emerge como primera bandera de liberación.

El cine, por su parte, ha instaurado un oleaje de reconstrucción de estas historias clásicas, en donde la trama es resignificada. Pensemos en películas como “Espejito espejito” (2003), basada en Blanca Nieves; “Hansel y Gretel: cazadores de brujas” (2013), “En el bosque” (2015), obra que da un interesante giro moderno a diversos cuentos de los Hermanos Grimm, “La chica de la capa roja” (2011), sobre el cuento de la “Caperucita Roja”, etc. Lo lamentable es que estas nuevas obras, llevadas al séptimo arte, en la mayoría de los casos,

²¹ Piénsese en el final de Hansel y Gretel, cuando los niños “regresan a su casa, con el cofre de oro de la bruja”... “para que sus padres puedan ser felices y cuidar de ellos”.

²² En “Blancanieves”, “Cenicienta”, etc.

están dirigidas al crítico público adulto, y no se desdeña la historia infantil clásica.

2.- DESARROLLO

La literatura proyecta la sociedad en la que está instaurada, su tiempo, ideologías y constructos culturales. Los cuentos clásicos infantiles o también llamados cuentos de hadas, resultado de una reformulación infantilizada de los cuentos populares campesinos medievales, fueron la expresión del surgimiento de una nueva categorización o concepto de las edades del ser humano, “la infancia”, en el contexto moderno, cuando surge una nueva preocupación social y es la educación y normalización de la sociedad de acuerdo a los preceptos productivos, industriales, capitalistas, patrióticos, de una nueva época social.

Así, en este escenario de moralizar y normalizar al niño lector, esta literatura cumplió un rol fundamental en los procesos formativos de la modernidad; pero al mismo tiempo que generó normalizaciones conductuales se convirtió en uno de los principales discursos de exclusión disciplinaria y de configuración del concepto del “otro”, -el inferior-. A decir de M. Foucault (1975), “la norma” tiene un funcionamiento político e influyente en beneficio del poder. Y esa norma, es la que genera los procesos de homogenización y estándares conductuales que le convino al estado y sus fines de “progreso”.

Pero, por su parte, quienes no se incluyen en esa norma, sufren la abolición de ser “el otro”, la exclusión, la marginación, el castigo, considerándose un ser no deseado: “improductivo o menos productivo”; y esta “diferencia”, se opone a los planes de modernización no solo europea sino también Americana, en ese mismo proceso de modernización de las “jóvenes naciones libres” del siglo XIX: El eurocentrismo y el androcentrismo marcaron “el progreso y la emancipación americana”.

Es evidente, a su vez, que con el pasar del tiempo, nuevas versiones de estos cuentos, han tratado de categorizar el final feliz de esos personajes “subordinados, marginados, excluidos” y que en sus

versiones originales resultaban impensables, no con ello han deconstruido la conceptualización de ese “otro”; pues la esencia moralizante clásica está profundamente arraigada: la pasividad de las niñas, la invisibilidad de la mujer, la exclusión a lo “anormal”, a lo que el poder fabrica en función de “la norma” que establece, que disciplina y que instaura.

Así, todas estas historias latentes, o inclusive, manifiestas, nos obligan a repensar cuál es el aporte inserto en estas historias en el contexto de niños que están enfrentándose inicialmente al discurso literario pero a la vez, a una construcción de su propia *identidad y de la identidad de los otros* ¿Cuánto estos relatos pueden influir en la categorización de lo que el niño y la niña concebirá como su asignación de rol, de su comprensión de la norma y de la normalidad, de la diferencia y la función de la diferencia, del concepto de ser hombre y mujer, del rol de la vejez, y de cómo estos conceptos entrañan verdaderos sistemas de poder generados por la sociedad.

2.1.- La construcción de lo femenino en los cuentos clásicos: un problema de género

“La desigualdad es el resultado estructural de procesos históricos de grupos dominantes sociales, políticos y culturales” (Van Dijk, 1992 p.7). Por su parte, afirma Aguilar (2006) que, dentro del marco general, la Didáctica de la Lengua y Literatura de la Literatura Infantil y Juvenil, “es un espacio importante para trabajar y transformar la desigualdad de género...desde una perspectiva crítica, interdisciplinar e intercultural” (p.8).

Es así como surge una primera temática controversial e inherente en los cuentos clásicos de los Hermanos Grimm, Andersen y Perrault, recopilaciones de leyendas medievales, donde se proyecta una mujer profundamente invisibilizada por la figura masculina. A decir de Orquin (1989) historias en las que los hombres eran dominantes y las mujeres pasivas, historias en donde solo hay un ser protagónico: el héroe-hombre y donde la mujer únicamente espera que las acciones se den a partir de esa figura masculina: la visión androcéntrica de nuestra cultura occidental.

“La Cenicienta”, “Rapunzel”, “La Bella Durmiente”, “Blanca Nieves”, son ejemplos claves de esta realidad, donde confluyen, además, otros estereotipos como el del “noble linaje”; lo que excluye al otro, a todo aquel que no es parte de los modelos sociales de la aristocracia, al “plebeyo”. La mujer, quien depende de la figura masculina para “ser rescatada y reencontrarse con su noble linaje”²³ o inclusive puede existir o vivir²⁴, solo bajo la gracia del joven príncipe que la rescata de su destino trágico.

Así, desde una perspectiva de género, los mensajes manifiestos y latentes en estas historias giran alrededor de la acción vital del hombre como único salvador de la mujer, e instaura roles que para el pequeño lector puede resultar fundamental en sus motivaciones inconscientes futuras, donde “el concepto de lo femenino” podría entrañar referentes de sumisión, pasividad, belleza, dependencia, etc.

Estas categorías que responden a una sociedad, e inclusive a efectos “normalizantes” de determinados tiempos y que formaron parte de la historia de nuestra humanidad, lamentablemente aún se mantienen dentro de patrones ideológicos arraigados que desencadenan desigualdad, violencia de género, índices de feminicidios en todo el mundo. No son acaso estos patrones ideológicos los que tratamos a diario de desentrañar de hombres y mujeres adultos; entonces ¿por qué son parte de las primeras historias a las que se enfrentan “como entretenimiento” nuestros niños?

Otra constante presente en estos cuentos infantiles clásicos, a propósito de los estereotipos: hombre-mujer, son las actividades y asignaciones que se le otorga a los personajes masculinos y los

²³ Haciendo alusión a “La Cenicienta”, quien originalmente es hija de un Rey, pero que tras vivir con su madrastra adquiere el rol de sirvienta. El mismo campo semántico se encuentra presente en Rapunzel, quien se encuentra atrapada en la torre, alejada de sus padres y quien solo gracias al “hombre” es “salvada” y puede volver a su mundo aristocrático de princesa.

²⁴ En “La Bella durmiente” y “Blancanieves”, obras en las que los personajes femeninos morirían si el beso del “amor verdadero”, presente exclusivamente en el príncipe azul.

femeninos. Los personajes masculinos son quienes hacen las acciones más importantes y llenan de aventura las tramas, aun sin ser de alto linaje. Piénsese en “El gato con botas”, el leñador de “La caperucita roja”, “El sastrecillo valiente”, “El campesino y el diablo”, “Juan el bobo”, personajes que burlan el mal y salen airoso a pesar de su estratificación social. Una realidad vedada para la mujer, porque para salir airosa de su destino “fatal” siempre necesitará del hombre y, además, pertenecer a la nobleza.²⁵

Las mujeres “protagónicas” de estos cuentos no son más que seres sumisos a la espera de su príncipe salvador, ansiosas por un matrimonio y pertenecer “a la nobleza”. La asignación de roles se reafirma en estos relatos. Haciendo alusión a Pierre Bourdieu (2000) se podría decir que estos roles están categorizados en esa dicotomía de lo público y lo oculto, roles asignados a lo masculino y lo femenino:

[...] Las divisiones constitutivas del orden social y, más exactamente, las relaciones sociales de dominación y de explotación instituidas entre los sexos se inscriben así, de modo progresivo, en dos clases de hábitos diferentes, bajo la forma de hexeis corporales opuestos y complementarios de principios de visión y de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino. Corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho [...] por el contrario, a las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno, de lo húmedo, de abajo, de la curva y de lo continuo, se les adjudican todos los trabajos domésticos, es decir, privados y ocultos, prácticamente invisibles o vergonzosos (p. 25).

Además, si deambulan entre estos relatos otros seres femeninos – personajes secundarios-, son precisamente los seres perversos: madrastras que pretenden asesinar a su hijastra,²⁶ madres que abandonan a sus hijos y brujas que pretender devorar niños

²⁵ En “La princesa y el guisante”: personaje femenino que es salvada por el príncipe que además la somete a una prueba para determinar si es o no de alto linaje.

²⁶ En Blancanieves.

inocentes,²⁷ hadas maliciosas que maldicen a jóvenes princesas,²⁸ mujeres amargadas por la vejez y el cambio que la edad ejerce sobre sus rostros.²⁹ ¿Por qué no fue un hechicero el que trató de comerse a Hansel y Gretel? ¿Por qué la abuela de la Caperucita no pudo prever la presencia del lobo y salvar a su nieta? ¿Por qué no fue un padrastro el que trató de asesinar a Blancanieves?, este último personaje marcado por su rol femenino, lleva a cuestas la maldición de “la dependencia hacia el hombre”: “muerto el padre” se convierte en un ser desvalido frente al poder de la madrastra mala; vive gracias a la nobleza “del hombre” –sirviente– quien le perdona la vida, engaña a la madrastra y lleva el corazón de un animal. Es básicamente rescatada por los siete enanos quienes la mantienen en su casa “por la utilidad que puede proveer Blancanieves: limpiar todo, cocinar, lavar, etc.” y finalmente rompe el envenenamiento gracias al “beso” del príncipe.

Finalmente está el estereotipo de belleza. Debord (2008) analiza el hecho de que la relación belleza / fealdad, “se ajusta a modos de ver dominantes”. La percepción de lo que es bello o es feo, está asociado con lo que la sociedad determina como tal. Ahora bien, lo feo es lo excluido, lo que la sociedad no desea y por ende, cae fuera del sistema.

En estos cuentos, la belleza femenina siempre estará asociada con el bien, aunque ese bien sea minimizado por lo masculino. Las princesas, siempre delgadas, blancas, de noble linaje, son las “protagonistas pasivas de las tramas”; mientras que la fealdad está profundamente vinculada con el mal: la brujería –concepto que nos remota a la inquisición–. En suma: las princesas son bellas y las brujas son feas. Pero esa fealdad son estereotipos de lo corpóreo que se opone a ese cuerpo que ejerce producción. El cuerpo feo es viejo, gordo, enfermo, calvo, etc.

El príncipe siempre buscará a la “hermosa princesa” que, además, invisibiliza cualquier posibilidad de mestizaje en el contexto

²⁷ En Hansel y Gretel.

²⁸ La bella durmiente.

²⁹ La madrastra de Blancanieves.

americano. Las princesas de esos cuentos que leen en las aulas escolares, además, son siempre europeas. Si la presencia de este discurso sexista aliena todo el cosmos de nuestros niños, a través de la publicidad, televisión, internet, cine, etc., al menos los relatos que instauran la fantasía y que permite esa suerte de catarsis, de escape y por qué no decirlo “de rehumanización”, podrían encaminar la noción del cuerpo de otra manera. A propósito, Colomer y Olid (2008) se cuestionan si los estándares de belleza convencional de la cultura occidental y cuyo retrato puede verse reflejado en todas las revistas, anuncios y películas de alrededor determina que sea preciso que todas las niñas sean obligatoriamente y “uniformemente bonitas” (p.6).

2.2.- La construcción de la otredad: lo feo

La construcción del yo es posible en la medida que reconocemos la existencia de los otros en un imaginario colectivo; pero también el ser humano, en esa construcción del yo, se identifica y se inserta como parte de una colectividad. Es por esto que todo aquello que no forma parte de la “norma” pasa a lo “anormal” en términos de M. Foucault (1974-1975).

La belleza ha estado vinculada con el tema del “poder” a lo largo de la literatura universal; lo feo se relaciona con lo marginado, con el trágico final. Basta con pensar en el icónico Quasimodo, de *El jorobado de Notre Dame* (1831). El poder, a lo largo de la historia, se ha introducido sin duda en los cuerpos. (Foucault, 1992)

Uno de los cuentos clásicos que han tratado esta temática, en su profunda relación con lo corpóreo, quizá el más representativo en cuanto a sus excesos en relación “al poder de la belleza” y la “exclusión a la fealdad”, corresponde a “El patito feo” de J. H. Andersen: historia en la que confluyen una serie de discursos fundamentales de la concepción del otro: desde una dinámica de intolerancia hasta aquello que irrumpre contra los cánones sociales y la norma.

Si bien hay quienes pueden referir que este relato es uno de las más significativos de tradición oral para trabajar una de las problemáticas sociales más importantes en el ámbito escolar actual, el llamado bullying, también es cierto que el imaginario de este cuento implica un maltrato y exclusión dentro de un marco social mucho más próximo al escolar: la propia familia, y, además, muestra este hecho como algo absolutamente naturalizado que finalmente conlleva a una venganza por parte de la víctima quién más tarde se convierte en victimario.

La diferencia, centrada en lo físico, en el marco de todo el relato, permite la constitución de este concepto del “otro” categorizado por “la belleza o la fealdad”. Nótese también que “el cisne”, animal en el que finalmente se convierte el pequeño personaje “marginado” que posteriormente “margina a los otros”, asocia simbólicamente su blanco plumaje con el “color de la belleza” ¿acaso no hay un mensaje de marginación y exclusión implícito?, ¿no es la aristocracia la que finalmente burla a los plebeyos?

Así, esta historia “infantil” resulta ser uno de los relatos más crueles a los que está vinculado el niño desde la propia tradición oral. Y para el niño que físicamente puede tener una diferencia ¿cómo identifica qué es lo bello y qué es lo feo desde su percepción de la corporeidad? ¿Acaso un recién nacido puede ser feo? ¿Los padres pueden y tienen derecho a rechazar a su hijo por no pertenecer a los constructos sociales de belleza? ¿El niño tiene el derecho de guardar rencor para más tarde castigar a su madre y hermanos en cuanto le sea posible? ¿La historia tiene realmente un final feliz “reconstruido” para el pequeño lector? ¿Y aquel que es diferente –ese otro del que refiere el texto– siempre podrá volver a los estándares de “normalidad social”?

Discursos que constituyen los primeros juicios de valor del niño que se enfrenta a modelos simbólicos de interpretación de la cultura y la sociedad entran en conflicto con una utopía del concepto de inclusión, de tolerancia a la diversidad y de la constitución de un autoconcepto fortificado para una realización adulta adecuada.

2.3.- La vejez como otra dinámica de la otredad

Para consumar este proceso de dominio de los otros y de exclusión de lo “anormal” al poder le interesa el cuerpo dócil, maleable, que se condicione a la homogenización y la hegemonía. Así: “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2002, p. 125); por lo tanto, la vejez se excluye –como la fealdad– de esa docilidad.

La vejez en estos relatos está profundamente vinculada con la maldad y la fealdad, fundamentalmente con los personajes femeninos. Piénsese en las madrastras de “Blancanieves” y “La Cenicienta” o la hechicera de “La sirenita”: todas ellas mujeres que traicionan, que pretenden el mal social, que desean vengarse de la juventud, que no conciben haber llegado a una madurez por lo que en sus acciones malévolas buscan volver el tiempo porque “la vejez”, las arruina.

Pero, por otra parte, la vejez es sinónimo de inutilidad como sucede en “Los músicos de Bremen” de los Hermanos Grimm. En este relato, lo viejo es otra forma de ser “el otro”; y es permitido prescindir de él, excluirlo. El espejo de la exclusión, de la marginación, surge en el ser improductivo. Dice R. Castel (2014):

[...] La amenaza de la exclusión también se cierne sobre las personas y los grupos que habían podido integrarse en ella, que parecían tener la capacidad de llevar una vida “digna”, y que puede que, si no se convierten en excluidos, estén en todo caso condenados a llevar una vida precaria sumida en la incertidumbre de qué va a ser de ellos el día de mañana, e incapaces de controlar su destino (p.16).

Así, los cuatro animales que ya no pueden trabajar para sus amos, son inservibles, improductivos, y es posible echarlos de sus hogares e inclusive pensar en asesinarlos. Desde esta dinámica: “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (Foucault, 1998, p.32).

Es importante destacar, que, para el niño, en sus primeros años de desarrollo, animales y humanos tienen características muy similares, son seres relativamente paralelos, al punto de que el niño, siente una

profunda identificación con ellos. Los personajes fantásticos “animales” son para el niño, básicamente humanos. Así, prescindir del animal viejo es un modelo de intolerancia a una nueva diferencia, marcada por la edad, y por patrones que son tanto físicos como ideológicos. El viejo, ya no tiene la velocidad del niño ni del joven, tampoco su pensamiento; por lo tanto, “lo diferente” vuelve a estar al margen de lo que la sociedad desea.

3.-CONCLUSIONES

Lo que se ha pretendido en estas reflexiones no ha sido en ningún caso estigmatizar a los cuentos clásicos o debatir su validez como parte de la literatura universal infantil, pero sí el promover a un análisis diferente a propósito de la elección de estos relatos como primeros textos de acercamiento a la literatura en infantes y niños de educación inicial.

La elección de los textos como instrumento fundamental de la promoción lectora es y será una de las mayores responsabilidades que la Didáctica de la Lengua y Literatura enfrenta en relación al desarrollo de la competencia literaria, pero, más allá de eso, es importante que como promotores de los primeros años de lectura en niños y jóvenes nuestra elección se permita ir más allá de lo estético y pueda enmarcar aquellos temas que convuevan a esa futura sociedad adulta que se encuentra en nuestras aulas desde una concepción transformadora –liberadora en términos de Paulo Freire–. Porque si la literatura no transforma, “y no en un plano didáctico ni moralizante”, sino en un plano crítico, de formación de sujetos libres, creativos, democráticos, tolerantes, diversos, si la literatura no humaniza, no vitaliza la inteligencia emocional conjuntamente con la estética, si no permite mirar al mundo, de otra manera, quizá algo le esté faltando a “esa literatura”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2006). "Género y formación de identidades", *CLII. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil.*, 191, 7-15
- Bordieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castel, R. (2014) "Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre" en Revista Internacional de Sociología. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Colomer, T., Olid, I. (2008) "Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil". En *La Vanguardia*. Recuperado de: <http://literatura.gretel.cat/es/content/princesitas-tatuaje>
- Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La marca editora.
- Davis B. (1989) *Sapos culebras y cuentos feministas, Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: S. XXI.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Los Anormales*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1999) *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Orquin F. (1989). "La nueva imagen de la mujer", *CLII. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. N°11, 14-19.
- Van Dijk, T. (1992). *Discurso y desigualdad*. San Cristóbal de la Laguna: Universidad de la Laguna.
- Walsh, C. (2007). "¿Son posibles unas ciencias sociales /culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales", *Revista Nómadas*, 112-113.

LAS CONFIGURACIONES DE LA ARQUEOLOGÍA IMAGINATIVA EN “SUEÑOS DE ARCILLA” DE MARIO MALPARTIDA BESADA

Irma Egoavil Medina³⁰

Universidad Hermilio Valdizán (Perú)

egomedir@gmail.com

1.- INTRODUCCIÓN

Es preciso afirmar que un lector joven es aquel que percibe y absorbe los estímulos desde diferentes puntos de vista. Al respecto, una de las reconocidas investigadoras de literatura infantil y juvenil resalta la importancia de la literatura a la hora de formar el modo de pensar de las personas: “La literatura tiene un extraordinario poder de sugestión y todo gran lector sabe en qué medida los personajes de ficción han conformado su propia vida, su manera de sentir y de pensar [...] Esta fascinación de la literatura se acentúa cuando es un lector joven quien se enfrenta a lo imaginario” (Orquín 1989, p.15).

A tales funciones y expectativas se ciñe el trabajo del escritor peruano Mario Malpartida Besada, quien ha incursionado con gran

³⁰ Docente ordinaria (especialidad Lengua y Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú.

Maestría en Literatura Peruana y Latinoamericana.

Investigadora, Inscrita en el CONCYTEC (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología). Autora de artículos científicos, con diplomado y especialización en investigación cualitativa. Integrante del equipo líder del Modelo Educativo de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú (20017).

Ponente en eventos académicos internacionales y nacionales: I Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid España (2017-2018); II Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador (2017); Segundo Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinaria, Pontificia Universidad Católica del Perú (2018). VI Encuentro Internacional de Investigación Epistemología - Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú (2017); II Congreso internacional de Literatura Hispánica, Pontificia Universidad Católica del Perú, entre otros.

maestría en el campo de la literatura infantil y juvenil situándose a la altura de otros autores de gran prestigio.

En esta oportunidad, entre el conjunto de relatos que conforman *El fantasma de un cajón y otras apariciones del mencionado autor*, nuestro objeto de análisis lo constituye *Sueños de arcilla*, porque nos avizora el empleo de un sinnúmero de técnicas en cuanto al manejo de la imaginación, uno de los puntos medulares e interesantes en el estudio del comportamiento psicológico de los personajes en el ámbito literario. Esta vez, no voy a hacer referencia específicamente al aspecto de la macroestructura y superestructura del relato en sí, sino voy a centrar la atención en la actividad lúdica e imaginativa respectivamente.

Cabe denotar que la imaginación es el eje central de cómo exploramos y afloramos a sí mismos nuestro cuerpo, nuestro ambiente, nuestras relaciones con los demás y nuestra vida espiritual. Cada comportamiento voluntario está precedido por una imagen de lo que ocurrirá. Cuando hablamos de imaginación nos referimos a cualquier percepción que viene a través de los sentidos. Prácticamente no existe nada de nuestra experiencia que no hayamos imaginado de alguna manera. Estas imágenes sensoriales son las verdaderas imágenes del cuerpo, el lenguaje que el cuerpo entiende inmediatamente, las cuales pueden ser tan reales como los mismos eventos. No olvidemos que tanto la fantasía y la imaginación son dos eventos indisolubles.

2.- ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para el análisis exhaustivo del presente relato se utilizó el método hermenéutico del discurso y la psicología de la percepción, este último, nos permitió el estudio de las formas especiales, así como de las sensaciones organizativas del subconsciente que crean cualidades formales que pueden ser novedosas.

3.- DESARROLLO

3.1. Sobre el autor

Mario A. Malpartida Besada (Lima, 1947). Ha publicado los libros de cuentos Pecos Bill y otros recuerdos (1986), Un bolero más (1988), Cercos y soledades (1990), Además del fuego (1999), Cuentos rodados (2006), Con olor a vino (2007), El fantasma de un cajón y otras apariciones (2008), El hombre que inventaba recuerdos (2016), Ficciones autobiográficas (2012); y las novelas El viejo mal de la melancolía (2002), Una loma bendita (2003) y Ciudad de Agosto (2011). Igualmente los libros de crónicas De carne y alma (2009) y Narrativa huanueña en marcha (2012). También ha elaborado las antologías El cuento huanueño (1982) y Cuentos huanueños en el purgatorio (2014). En coautoría ha formado parte en volúmenes colectivos: Tres en raya (1985), Enconjunto (1989) y Convergencia Narrativa Enconjunto (2002).

Se hizo merecedor de distinciones en las Bienales de cuento COPÉ (1983, 1985, 1992), convocadas por PETRO-PERÚ, y en el concurso *El cuento de las mil palabras*, de la revista Caretas (1984, 1987, 1988, 1993).

3.2. Sueños de arcilla

Etelvina es la protagonista que, desde su estado hipnagógico e inconsciente, modela a una pareja de campesinos jóvenes otorgándoles sus características identitarias y a partir de ellos recrea un universo representado de una comarca constituido por la pareja de regentes-fundadores (pareja de campesinos) y sus pobladores, en donde se teje una historia matizado de angustias y satisfacciones para los esposos que se ven involucrados en una dramática requisitoria.

La actividad imaginativa en *El fantasma de un cajón y otras apariciones* se caracterizan por la capacidad de crear un mundo fantástico, íntimo y propio donde no existen límites ni restricciones de ninguna clase para el impulso de la libertad artística, precisamente *Sueños de arcilla*, que es nuestro punto de análisis, constituye un hito dentro de esta concepción.

Considero que la narración breve elegida forma un subconjunto temático y estético desde diferentes perspectivas, en tanto que las imágenes poseen una importancia para la protagonista. Este proceso es uno de los aspectos susceptible de análisis en el comportamiento psíquico de la misma, centrada en el manejo de la imaginación, para ello es indispensable realizar una valoración desde diferentes puntos de vista.

4.- LA ARQUEOLOGÍA IMAGINATIVA DEL MODELADO Y CONSTRUCCIÓN

El ingreso al universo de la ficción, en este relato, se realiza a través de una voz en tercera persona quien a su vez puntualiza a la protagonista de la breve historia, con una selección de rasgos que aluden a diferentes aspectos del perfil físico y psicológico, pero, sobre todo, nos la muestra como una mujer que rinde culto al arte de la escultura y por ende a la imaginación. Recordemos la descripción:

[...] Nadie sabe, cómo es que aquel sexto día de la semana Etelvina amaneció con tales encantamientos en sus manos que podía modelar la arcilla a su maravilloso gusto. Lo cierto es que a la media mañana ya tenía a un hombrecillo ataviado de paisano desde los pies hasta la cabeza, instalada sobre una mesa de gran tablero. Sólo le faltaba teñir el gris del barro con el color propio de las serranías para identificarlo como oriundo de esta región. A pesar de sus facciones gruesas, la figurilla mostraba áires de juventud [...]. Enseguida modeló a la mujercita y luego colocó a ambos frente a frente para que se asombraran mutuamente de su apariencia humana [...] (Malpartida 2008, p.9).

Podría atribuirse que la experiencia satisfactoria para Etelvina es su gran capacidad imaginativa que posee para la creación de formas humanas a partir de una masa de arcilla que le permite modelar y modificar su volumen inicial. El contacto directo con la materia dúctil produce muchas reacciones internas en ella, esto es, le permite desinhibirse emocionalmente, propicia el desarrollo de su

coordinación viso-motriz relacionándolo con su medio, sobre todo, le permite expresarse libremente en el mundo artístico. El contexto que a continuación se presenta nos demuestra que el tacto deja de ser la única fuente de satisfacción y el juego se transforma también en gozo y placer visual.

[...] A pesar de sus facciones gruesas, la figurilla mostraba aires de juventud. Sin embargo, la comisura de sus labios apuntado hacia abajo revelaba un triste desconsuelo en su semblante. Entonces Etelvina untó las yemas de sus dedos con un poco de agua y, aplicando dos certeros toques en su rostro a la manera de una suave caricia, lo llenó de contentamiento (...) (*Ibid.*, p. 9).

En consecuencia, la vista y el tacto, a través de los dedos de Etelvina, colaboran en darle significación a la materia y se nivelan en importancia plástica y es así que ella descubre todas las posibilidades expresivas del modelado como: el acto de modificar, transformar y sentirse creadora de formas únicas y personales, respecto a la experimentación del espacio y volumen, Kapmann nos dice que:

[...] Para poder ver y captar el mundo, debemos dedicarnos a conocer y determinar los signos característicos esenciales de las nociones espaciales y de volumen, así como las leyes relacionantes que los unen. Tras esto tendremos la posibilidad de orientarnos de una manera válida y útil. (1912, p. 1).

Desde esta premisa, en el presente relato, cabe resaltar que la contribución de la percepción es la forma básica y fundamental para la protagonista puesto que le pone en contacto directo con el objeto presente y a partir de él fluye su imaginación; como consecuencia de ello, su proceso mental, previo al modelado, le ayuda a diferenciar entre dos maneras de abordar la técnica: puede elaborar una figura por *síntesis* realizando por separado cada parte para unirlas después o por vía de *análisis* la figura realizada a partir de un todo y estas son válidas, porque en ambos casos se desarrollan dos aspectos fundamentales: la experimentación táctil y la comprobación visual. Estas formas, como unidades autónomas, también le permiten a

Etelvina reconocer el espacio ocupado por el volumen como una forma de espacio lleno en el que cada cosa tiene su lugar. “[...] Enseguida modeló a la mujercita y luego colocó a ambos frente a frente para que se asombraran mutuamente de su apariencia humana en tan pequeño tamaño y comprendieran que habían sido hechos el uno para el otro [...]” (Malpartida 2008, p. 10).

En esta etapa de control espacial de los elementos y los materiales, la asimilación de las acciones espacio-temporales se traducen en logros volumétricos que expresan movimiento. Durante el proceso de modelado y construcción, Etelvina experimenta, en definitiva, la comprensión de determinadas relaciones espaciales tales como la diferenciación entre la verticalidad y la horizontalidad, el equilibrio formal, la compensación de elementos, las dimensiones, los tamaños, las texturas. Precisamente esta constancia de volumen marca la pauta para comprender que las formas modeladas pueden tener salientes, entrantes, pueden estar llenas, vacías o sus planos pueden presentarse cóncavos y convexos; también por sus características superficiales pueden reflejar la luz o producir sombra, es decir, se evidencia en las formas modeladas aspectos como la proporción, el equilibrio o la dirección que, casi siempre, está relacionada con la expresión de movimiento. Veamos en el siguiente pasaje de la historia:

[...] El campesinito bien a lo sombrero, quien sabe si de lana o de paño, camisa remangada hasta los codos y pantalones un poco más de bajo de las rodillas la contemplaba ansioso mientras ella le mostraba sus labios entreabiertos, a punto de iniciar la conversación. Sus trenzas largas estaban aseguradas por cintillos que debían ser de variados colores. Vestía blusa de manga larga con sobre puño, adornada de blondas y cintas en el pecho. Un faldellín de mil pliegues adornaba su regazo. Etelvina los examinaba desde una esquina de la mesa, reposando la quijada sobre las manos entrecruzadas y con la imaginación de sus años infantiles esperaba pacientemente que se colmaran de vida. (...) (Ibid., p.10)

5.- LA ARQUEOLOGÍA IMAGINATIVA DE LAS FORMAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD

Para Castoriadis (1997), la imaginación constituye la esencia y condición primordial de la praxis humana. En consecuencia, esta es radical por estar sujeta a la creación espontánea y por lo tanto es presentación más no representación; es decir, al formar parte de la capacidad del ser humano, la imaginación radical no solamente crea representaciones o simbolizaciones, sino que, además crea intencionalidades y afectos. El autor define al ser como una suerte de creación y a la imaginación, como el impulso de creación de un mundo particular desde el contexto ontológico.

En el ser humano existe una imaginación creadora de imágenes o simbolizaciones como consecuencia de los estímulos del mundo externo. Por consiguiente, el cuerpo constituye una fuente creadora de sensaciones, lo que permite una imaginación corporal, ininterrumpida, representativa, intencional y afectiva. Forman parte de la imaginación los elementos visuales y las imágenes cenestésicas, olfativas, que no están asociadas con el sentido de la vista sino con ritmos, componentes musicales y con el eje temporal (como se citó en Ungar, 2001, p: 6-7).

El relato en análisis ilustra la importancia que la protagonista le concede a las imágenes visuales icónicas, quien explora las posibilidades de alteración durante el proceso de observación icónica. Las figurillas de diversas texturas, colores que percibe es un esquema icónico de naturaleza representativa, es decir, un modo de ver peculiar de un contexto impuesto por su subconsciente y un reconocimiento de los elementos esenciales que van a definir el universo representado accediendo a una realidad modelada.

[...] Su único entrenamiento en manualidades fue el recorte de figurillas en revistas de colores, divididas en peces, aves, bestias y reptiles. También árboles frondosos y plantas diversas, frutas de variados sabores y cuerpos luminosos que, imaginaba, debían de poblar el cielo, la tierra y los mares. Las guardó en su cajón esperando que llegara un día como este en que, al fin tendría preparados un

hombre y una mujer capaces de llamar a los animales y a las cosas por sus nombres propios (Malpartida 2008, p.12).

Desde este punto de vista, la construcción plástica en esta historia ha de entenderse como un espacio vivencial que permite la interrelación de las formas elaboradas con el mundo que le rodea; por ello, tiene un valor fundamental en la actividad de Etelvina, transferir la realidad a las tres dimensiones es, en cierta manera, poseer la vida, imitarla y abstraerla para apropiarse de ella. El cultivo afectivo de la apreciación de las formas en el espacio, es decir, de las figurillas, desarrolla en ella la necesidad de expresarse en la tercera dimensión sobre todo relacionándolo con la acción que le es más cotidiana y satisfactoria: el juego; este proceso, le permite manifestar su enorme interés en controlar, dominar y someter los objetos que tiene a su alcance. A partir de estas experiencias nace la expresión y la creación de nuevas formas.

[...] Habiendo llegado la fecha esperada, ahora tendría que desempolvar el cajón forrado con papel lustre, rescatar a sus figurillas y esparcirlas sobre la gran mesa para que, de acuerdo con alguna de esas historias del libro grueso repetidas sin cansancio por la maestra, se sometiera al dominio del hombre y de la mujer que había modelado y que, en cualquier momento, recibirían el aliento de vida que les estaba faltando [...] (Ibid.:12).

En la construcción del modelado, la satisfacción surge de modificar la forma, con ello afirma su voluntad e impone su sello personal, asimismo, la protagonista establece relaciones directas entre sí y los *objetos*, experimenta con ellos, satisface su curiosidad, juega con los materiales; ejerce su voluntad desplazando y ordenando las piezas de acuerdo con su imaginación y su fantasía: “[...] *Fue por un cajón, regresó y esparció las figurillas multicolores alrededor de la pareja procurando distribuirlas según sus especies, razas o colores y volvió a su postura anterior*” (Ibid., p.12).

La Construcción, así, significa para Etelvina una acción lúdica y se manifiesta naturalmente, pero también asumo que debe constituir un aporte a sus conocimientos más allá del simple disfrute.

6.- LA ARQUEOLOGÍA DE LA FANTASÍA E IMAGINACIÓN

Es de conocimiento general que la fantasía inconsciente constituye la motivación de nuestras acciones, respecto a este último, Segal (1999) precisa que: "hay actividades y fenómenos mentales que apuntan de manera más directa a la elaboración y expresión de la fantasía inconsciente. Se trata de los sueños, las ensoñaciones, el juego y el arte" (como se citó en Ungar, 2001, p. 3)

Respecto a estas cuatro funciones psicológicas y fisiológicas, Segal realiza un contraste desde el punto de vista de la interacción con la realidad y la actividad propiamente simbólica; desde esta perspectiva, a diferencia del sueño y de la ensoñación que se direccionan a lo simbólico, resalta y tipifica al juego y al arte como cercanos a la realidad y que direccionan el proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo lo considera al arte como la única actividad que trabaja desde lo consciente e inconsciente respecto al sueño, ensueño y al juego (1999, pp. 177-178).

Ahora bien, para el sustento del presente estudio, resulta importante también resaltar lo que manifiesta Segal respecto al sueño: 'la ensoñación diurna es una actividad, que, de faltar, hace a la personalidad pobre y opaca, pero, asimismo, al persistir de manera intensa en la adulterez, se convierte en sello de una personalidad esquizoide' (op. cit., 2001, p. 3). Esto significa que el sueño, como actividad onírica, simbólica y motivadora resulta positiva para impulsar la creatividad en la infancia, pero su intensa persistencia en los adultos resulta patológica.

En el contexto de la protagonista, el sueño asume un rol activo, Etelvina adopta fugazmente el enfoque de la *divagación*, que viene a ser la serie irregular de pensamientos que acaecen durante la contemplación y la meditación. Este fenómeno hipnagógico, de estar durmiéndose, ocurre en los momentos anteriores al sueño, en el estado de duermevela, mientras su pensamiento normal es predominantemente abstracto, su imaginación onírica es preponderantemente concreta. Cabe destacar que para Freud (1900) 'los sueños son siempre la satisfacción de los deseos reprimidos' (como se citó en Sierra, 2009: 102), en otras palabras, quiere decir

que los impulsos almacenados en el inconsciente surgen mientras dormimos. A fin de continuar el presente análisis transcribimos la secuencia que sustenta nuestra interpretación:

[...] En esa nueva espera le llegó el cansancio y la somnolencia. Cerraba y abría los ojos con la ilusión de que en una de esas ocasiones sobre diferentes pormenores de la vida cotidiana pudiera sorprender a la pareja en ameno diálogo (Malpartida 2008, p.12).

La mayoría de los psicólogos opinan que la imaginación de los niños y de los artistas puede ser tan vivida que las figuras que imaginan adquieran “vida”, se manifiesta como respuesta retardada a estímulos de naturaleza sinestésica, combinatoria y disociadora, está dirigida hacia un fin. Esta finalidad puede ir desde transformar lo abstracto en concreto hasta un acto de animación. La manifestación de la imaginación experimentada por Etelvina, sin lugar a dudas, construye paisajes al igual que el sueño, asimismo produce el montaje de escenas y escenografías.

[...] Por fin los notó animosos cuando llegó la tarde y el airecillo frío obligó al campesino y su campesina a buscar abrigo. Los vio arrear a sus animales, los de pastoreo, por un lado y los de corral, por el otro; él, usando su sombrero y, ella, desplegando su falda. Luego buscaron un lugar propicio y amontonaron ahí el follaje de las plantas para acurrucarse y derrotar entre los dos a la intemperie. Etelvina se pesó de no haberles modelado también una choza con mobiliario, aunque fuera rústico y fogón casero para que se abrigaran en las horas vespertinas y nocturnas. Pero se dijo que esa tarea le correspondía al hombre, para eso lo había hecho joven y fuerte. Dependía de él ser emprendedor” (Ibid., p.12-14).

Como culminación a nuestra breve aproximación, en la secuencia que se presenta a continuación, Etelvina experimenta dos tipos de fantasía: la primera, lúdica (sustentada en el juego como fenómeno de la naturaleza psicológica) y la segunda, denominada fantasía diurna (soñar despierto), una forma de actividad en que la protagonista crea su propio mundo distinto de los demás.

[...] Desde el tablero, Etelvina se contagió de aquel cuadro al extremo que también sintió los efectos del vaivén afectuoso que mecía a la criatura. Y mientras se balanceaba debatiéndose en su duermevela, suspiró porque la historia llegaba a su fin y se desprendió de los problemas que importunaron el mundo que había creado debido a que ya se estaban resolviendo. Luego se dejó llevar rítmicamente, como la miniatura de arcilla en brazos del regente. Es que su padre la había levantado retirándola cariñosamente del tablero y la conducía en brazos para que pudiera continuar su sueño en la comodidad de su dormitorio (*Ibid.*, p.30).

7.- CONCLUSIONES

Todo texto cumple la función de culturizar, deleitar y la de sensibilizar al lector, específicamente Sueños de arcilla por la originalidad de su propuesta, no es ajena a ella; contrariamente, se enmarca dentro de un trabajo más riguroso en lo creativo e ilustrativo para el sector infantil. Lo que implica la importancia de estimular a los niños, a través de este relato, para ayudar a fomentar la curiosidad, el espíritu aventurero, la toma de decisiones en los retos que se les presenta; de igual manera para ejercitar y potenciar la memoria, ya que muchas veces solo se acostumbra a realizar ejercicios físicos mas no mentales. No olvidemos que, al ser la imaginación muy plástica, mejora la creatividad del infante despertando en él la ilusión y motivación para desenvolverse de manera autónoma y peculiar en su vida cotidiana.

Desarrollar el pensamiento creativo desde la infancia es de suma importancia tanto en el ámbito familiar y educativo, por estar en contacto directo con la imaginación que con el pensamiento racional a pesar de su naturaleza de ser innato y, su práctica, puede conllevar al emprendimiento e innovación. *En consecuencia, para reforzar los fundamentos antes mencionados, es trascendente recordar lo que en algún momento expresó a modo de sentencia Dugold Stewart (s.f): “la facultad de la imaginación es el más grande muelle de la actividad humana y la principal fuente del desarrollo humano... Destruid esta facultad y la condición del hombre se hará tan estacionaria como la de los brutos”* (como se citó en Cortese 2009: párr. 1).

En suma, Mario Malpartida, en *El Fantasma de un cajón y otras apariciones*, nos ofrece a través de este relato un testimonio artístico original que nos permite profundizar y reflexionar acerca de la percepción de las imágenes a través de la imaginación. A partir del estudio realizado, se concluye que este relato, aparte del deleite, representa una magnífica influencia en el modo de pensar del público lector infantil para desarrollar la competencia imaginativa. En consecuencia, *El fantasma de un cajón y otras apariciones* se consolida dentro de la literatura infantil y juvenil como un libro al servicio de los lectores productores de cultura y de valores

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Besada, M. A. (2008). *El fantasma de un cajón y otras apariciones*. Primera edición. Huánuco: Empresa Periodística Perú.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer: pensar la imaginación, encrucijadas del laberinto V*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Cortese, A. (2009). Inteligencia exitosa. La importancia de la imaginación. [sl]. Recuperado de: <http://inteligencia-exitosa.blogspot.com/2009/09/la-importancia-de-la-imaginacion.html>
- Freud, S. (1907). "El Delirio y Los Sueños. En *La "Gradiva" de Jensen*" *Obras completas*.
- Kampmann, L. (1969). Colores opacos; Lápices de ceras; Tintas. París: Bouret.
- Orquin, F. (1989). La nueva imagen de la mujer" CU] . 14-19.
- Segal, H. (1991). Sueño, fantasma y arte. (1), 1995. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sierra, M. (2009). Los sueños de Sigmund Freud. Historia y Grafía, (33), 85-111. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922949005>
- Ungar, V. (2001). Imaginación, fantasía y juego. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(3). p.p. 1-11. Recuperado de: <http://revistamentalizacion.com/ultimonumero/ungar.pdf>.

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA MACRODESTREZA DE LEER

Glenda Andrea Jiménez Abarca³¹

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, El Arte y la Comunicación

Carrera de Lengua Castellana y Literatura

glenda_jimenez@hotmail.es

1.- INTRODUCCIÓN

El presente artículo difunde resultados de la investigación de tesis de grado titulada La Literatura Infantil y Juvenil como estrategia didáctica para desarrollar la macrodestreza de leer en el Décimo Grado de Educación Básica Superior, de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, de la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017 (Jiménez , 2017). La difusión de estos resultados tiene como propósito motivar a los docentes a que utilicen frecuentemente la Literatura Infantil y Juvenil como estrategia didáctica y de esta manera incentivar la lectura en los estudiantes, considerando que más allá de cualquier otra finalidad estrechamente formativa, su función primaria es puramente estética, además de enriquecer el pensamiento de los estudiantes, aumentar su vocabulario, estimular su expresión, fomentar su creatividad, y contribuir en el desarrollo de la macrodestreza de leer en el proceso educativo.

Los métodos utilizados fueron el científico, descriptivo, analítico-sintético e inductivo-deductivo, cada uno aplicado en su ámbito de estudio; en tanto que las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la encuesta, mientras que los instrumentos fueron la guía de entrevista estructurada y el cuestionario respectivamente.

³¹ Licenciada de la Universidad Nacional de Loja Carrera: Lengua Castellana y Literatura.

Ha trabajado como docente en el Colegio de Bachillerato Beatriz Cueva de Ayora, en el Colegio de Bachillerato Adolfo Valarezo, en la Academia de nivelación Kepler, actualmente se desempeña como docente de lengua en la ciudad Cariamanga.

El presente artículo contiene los siguientes elementos: título, resumen, palabras clave, introducción, objetivos, referentes teóricos que sirven de fundamento para explicar los términos y conceptos relacionados con el tema de estudio; metodología que permite poner en evidencia los problemas más sobresalientes de la institución; síntesis de resultados, discusión, la cual inicia con un diagnóstico situacional, en donde se recopila información con el fin de conocer la situación actual del problema objeto de estudio; conclusiones definidas a partir del análisis de datos obtenidos a través de los métodos y técnicas empleadas; recomendaciones a los docentes del plantel educativo investigado y bibliografía.

2.- OBJETIVO

Demostrar la pertinencia de la Literatura Infantil y Juvenil como estrategia didáctica para desarrollar la macrodestreza de leer en el Décimo Grado de Educación Básica Superior, de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, de la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017.

3.- REFERENTES TEÓRICOS

La función de la Literatura Infantil y Juvenil es ofrecer entretenimiento y deleite, más allá de cualquier otra finalidad estrechamente formativa, su función primaria es puramente estética, la de promover en el niño y adolescente el gusto por la belleza de la palabra, el deleite ante la creación de mundos de ficción.

Entre los beneficios de la Literatura Infantil y Juvenil se puede considerar que, enriquece el pensamiento de los estudiantes, aumenta su vocabulario, estimula su expresión, fomenta su creatividad, y lo más importante, el desarrollo de la macrodestreza de leer en el proceso educativo. Es un excelente medio, a veces el único, de ofrecer en un lenguaje de símbolos respuestas satisfactorias a la problemática existencial del niño en su desarrollo evolutivo hacia la madurez. Es por todo esto que se ha tomado en cuenta conceptos que ofrecen algunos expertos en Literatura Infantil y Juvenil, entre los que constan, Magdalena Vásquez, Tomás Sánchez

Delgado, Malcolm Skilbelck, Peña Muñoz Manuel, además de la Propuesta curricular del Ministerio de Educación del Ecuador.

3.1.-Literatura Infantil y Juvenil

Magdalena Vásquez (2002, p. 9) define la obra literaria como “la elaboración artística del lenguaje y como tal tiene múltiples funciones, entre las que destacan la creación de universos particulares y la connotación de la realidad social, histórica, religiosa, política, económica”.

Esta definición se centra en aspectos globales, que implica el lenguaje artístico y la producción de un proceso semántico dinámico e inagotable integrado por diversas formas culturales y percepciones de la realidad. Al respecto Delgado (1987) define la Literatura Infantil y Juvenil como:

- El conjunto de obras de diferentes épocas y lugares, escritas por los adultos con o sin intención de dirigirse a los niños, y aceptadas por éstos, al haber encontrado en aquellas, una serie de características literarias, lingüísticas y sociales que han logrado no solamente su deleite, sino también el enriquecimiento integral de su personalidad (p.43).
- Entendiéndose como literatura infantil a aquellos textos que están dirigidos hacia lectores infantiles y que, en conjunto, la sociedad los ha considerado aptos para dichos lectores, pero, en principio estaban dirigidos a lectores adultos; tal es el caso de *Platero y yo* del escritor español Juan Ramón Jiménez o *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry.

4.- ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. Al respecto el docente e investigador Malcolm Skilbelck (citado en Torre, 2000) expresa que las estrategias didácticas son:

Procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora sociocognitiva, tales como la reflexión crítica, la interrogación didáctica, el debate o discusión dirigida, el aprendizaje compartido, la metacognición, la utilización didáctica del error, etc.

La estrategia se considera como una guía de acciones que hay que seguir, son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos.

5.-MACRODESTREZA DE LEER

5.1.- ¿Qué es leer?

De acuerdo a la propuesta de Actualización curricular 2016 formulada por el Ministerio de Educación del Ecuador, leer es un proceso cognitivo en el que intervienen operaciones mentales, a través de los cuales el lector construye significados y da sentido al texto. Por lo tanto, leer es comprender contextos mediante el uso de diversas estrategias de lectura, lo que la convierte en un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector.

Se inicia por identificar las destrezas que permiten al lector procesar el texto en diversos niveles de profundidad: literal, inferencial y crítico valorativo. Se ha puesto énfasis en la inferencia, pues se la considera la principal estrategia de comprensión. Adicionalmente, se identifican las destrezas que sirven al lector para resolver problemas de comprensión cuando, por diversos factores que pueden deberse a la naturaleza del texto o al propio lector, la construcción del significado se obstruye (p. 320).

Por lo tanto, no se debe hablar de lectura de textos, sino de *comprensión de textos*, es decir, releer, buscar entre líneas, inferir, analizar paratextos, saltarse partes, alterar el orden de la lectura y otros. La comprensión de textos es adquirida a través del proceso de prelectura, lectura y postlectura, a través del cual se construye el significado de acuerdo a los conocimientos y experiencias del lector.

6.- METODOLOGÍA

Para la elaboración del presente artículo, se ha considerado fundamental la determinación de las palabras clave, las cuales permitieron la elaboración de los referentes teóricos. De esta manera, con los resultados obtenidos en la tesis, se ha seleccionado los aportes más específicos para la difusión en el artículo, y que sirvieron más adelante para finalmente llegar a conclusiones y recomendaciones. Además, fueron empleados los siguientes métodos y técnicas que fueron fundamentales en el desarrollo de todo el proceso investigativo.

6.1.-Método científico

Este método permitió plantear el problema, estructurar el tema y elaborar el informe definitivo para alcanzar un nivel satisfactorio de explicación de todas sus categorías y hechos de la realidad objetiva a través de leyes y principios.

6.2.-Método Inductivo-Deductivo

Este método sirvió para la observación de fenómenos particulares y realizar un estudio concreto y un análisis general para identificar la situación general del problema y luego de determinar los problemas de forma particular, establecer conclusiones y recomendaciones.

6.3.-Método Descriptivo

Se utilizó durante todo el trabajo de la investigación, para indagar y recopilar información conceptual y documental, realizando un estudio minucioso de las fuentes bibliográficas de consulta para la construcción del marco teórico que sustenta las variables de la investigación. Además, permitió realizar el análisis e interpretación de resultados de forma congruente para la elaboración de las conclusiones y recomendaciones del trabajo investigativo.

6.4.-Método Analítico-Sintético

Se empleó en el estudio de las partes esenciales de las variables del tema objeto de investigación, esclareciendo las causas y efectos del problema. Luego ayudó en la profundización de la información y comparación con los resultados obtenidos, una vez que se comprendió su esencia se sintetizó los resultados permitiendo elaborar las conclusiones y recomendaciones.

6.5.-Técnicas

6.5.1.- Bibliográfica.

Esta técnica se empleó para sustentar teóricamente las variables que componen el tema de investigación: la Literatura Infantil y Juvenil y la macrodestreza leer. Permitió, además, se recopiló información de diversas fuentes, la misma que posteriormente fue esquematizada de forma congruente

6.5.2.-Entrevista.

La información necesaria, se obtuvo a través de una entrevista dirigida a los docentes del área de Lengua y Literatura que imparten clases a los décimos años de Educación General Básica, información que permitió contrastar criterios y opiniones necesarias para conocer la realidad actual de la institución.

6.5.3.- Encuesta.

Esta técnica fue aplicada a los estudiantes del Décimo Grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, permitió recopilar información, mediante respuestas concretas de la población seleccionada, con el fin de conocer la realidad del problema objeto de estudio.

7.-RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1.- Análisis cuanti-cualitativo del cuestionario

El cuestionario fue aplicado a los estudiantes de Décimo Grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo

Tabla 1: *Frecuencia de utilización de LIJ para promoción de lectura*

Indicadores	F	%
Rara vez	59	35
Con mucha frecuencia	46	27
Siempre	29	17
Nunca	23	14
No contestada	13	7
Total	170	100

Fuente: Estudiantes del Nivel Básico Superior.

7.1.1.-Análisis e interpretación

En respuesta a la interrogante, 59 encuestados que representan el 35% de los estudiantes encuestados, expresan que su docente rara vez utiliza la Literatura Infantil y Juvenil; 46 estudiantes que corresponde al 27%, manifiestan que su docente utiliza esta literatura con mucha frecuencia; 29 encuestados, que representan el 17%, afirman que su docente siempre utiliza la Literatura Infantil y Juvenil; 23 educandos que corresponden el 14% expresan que su docente nunca utiliza esta literatura; y, por último; 13 estudiantes que equivalen al 7% no se pronunciaron ante esta interrogante.

Los estudiantes en su mayoría, afirman que su docente de Lengua y Literatura rara vez utiliza la Literatura Infantil y Juvenil para promover la lectura en el aula de clase. Esto puede deberse a que los temas propuestos por el Ministerio de Educación no se prestan para el abordaje de este tipo de literatura, sumado a ello la falta de material didáctico que acompañe a los libros propuestos.

Tabla 2: Importancia de la lectura de LIJ

Indicadores	F	%
Enriquece los universos conceptuales y la formación en valores	69	41
Amplía el horizonte imaginativo y lingüístico intelectual y artístico de los niños y adolescentes, así como su universo social, afectivo,	39	23
Imitación de la realidad, su finalidad es didáctica y de formación.	19	11
Imita las acciones humanas del mundo sensible que se lleva a cabo gracias al lenguaje, a la armonía y el ritmo.	20	12
No contesta	23	13
Total	170	100

Fuente: Estudiantes del Nivel Básico Superior

7.1.2.-Análisis e interpretación

En relación a la interrogante, 69 encuestados, que representan el 41% de los estudiantes, coinciden en que es importante leer la Literatura Infantil y Juvenil porque enriquece los universos conceptuales y la formación en valores; 39 estudiantes, que representa el 23% de los investigados, concuerdan en que esta literatura amplía el horizonte imaginativo y lingüístico intelectual y artístico de los niños y adolescentes, así como su universo social, afectivo; 19 alumnos que equivalen al 11% aseguran que es importante porque imita la realidad, su finalidad es didáctica y de formación; 20 educandos que representa el 12% coinciden en que imita las acciones humanas del mundo sensible que se lleva a cabo gracias al lenguaje, a la armonía y el ritmo; y, 23 estudiantes, que representa el 13%, no se pronunciaron ante esta interrogante.

En un mayor porcentaje de estudiantes coinciden en que la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil radica en que sus enseñanzas son para el entendimiento de conceptos y la formación en valores, obviando la naturaleza de la literatura, el goce y disfrute artístico.

Peña Muñoz (2010) afirma que la Literatura Infantil y Juvenil debe cultivar la imaginación, creatividad y además fortalecer su

perfeccionamiento idiomático, es decir, la recreación lúdica y el goce estético.

Tabla 2: *Docentes de Lengua y Literatura posee listado de obras de LIJ*

Indicadores	F	%
No	105	62
Sí	56	33
No contesta	9	5
Total	170	100

Fuente: Estudiantes del Nivel Básico Superior

7.1.3.-Análisis e interpretación

En interrogante antes formulada, 105 encuestados, que equivalen al 62% de los estudiantes, contestaron que su docente no posee un listado de textos de Literatura Infantil y Juvenil; 56 alumnos, que representan el 33%, afirman que su docente posee un listado; y, por último, 9 educandos, que son el 5%, no se pronunciaron ante esta interrogante.

Los estudiantes expresan que su docente de Lengua y Literatura no posee un listado de obras de Literatura Infantil y Juvenil, esto implica que las propuestas de obras por el docente parten de la experiencia empírica y sin fundamento alguno, convirtiendo a la pedagogía en un acto sin direccionamiento.

El rol de los docentes dentro de la nueva propuesta curricular es redefinir sus concepciones acerca de la lengua oral y escrita, y aplicar estrategias metodológicas que afiancen las habilidades comunicativas de forma integral. Este proceso deberá estar acompañado y apoyado en documentos que guíen y sugieran al docente cómo desarrollar la capacidad de relacionar la multiplicidad de significados que se trabajen y compartan en el área de Lengua y Literatura con el conocimiento y experiencias previas de los estudiantes. A partir de lo cual podrán transferir, de manera autónoma, todas estas capacidades comunicativas a otras situaciones de su vida académica y social.

7.2.-DISCUSIÓN

El 100% de los docentes y estudiantes, afirman utilizar con poca frecuencia este tipo de literatura, debido a que la propuesta del Ministerio de Educación no proyecta temáticas específicas que promuevan el uso de la Literatura Infantil y Juvenil en las aulas de clase, sumado a esto la falta de capacitación docente con fundamentos teóricos para el mejor aprovechamiento de la literatura.

Con los resultados obtenidos se ha llegado a la verificación de la importancia de considerar la Literatura Infantil y Juvenil como estrategia didáctica potenciadora de la macrodestreza de leer.

Partiendo del enfoque constructivista propuesto por David Ausubel (1969) los conocimientos previos son los cimientos a partir de los cuales se realiza el aprendizaje, por lo tanto, es necesario considerar ciertos aspectos como la edad de los estudiantes, el nivel de experiencia lectora que cuentan y el contexto en el cual se desarrollan; para poder recomendar una obra literaria es necesaria la capacitación docente y el apoyo de materiales didácticos, como herramientas para el correcto uso de las teorías y contribuir al mejoramiento de la educación en la institución educativa investigada.

8.-CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo planteado se concluye que, si bien la actual Reforma Curricular contempla autores y obras de Literatura Infantil y Juvenil, estos son poco tratados o incluso empleados con poca objetividad, obviando su carácter lúdico. A pesar de que docentes y estudiantes afirman trabajar Literatura Infantil y Juvenil, a través de los resultados se denota poco conocimiento sobre lo que realmente significa este tipo de Literatura.

Siguiendo con el análisis, respecto a la frecuencia con la que se leen obras de Literatura Infantil y Juvenil, los docentes y estudiantes coinciden en que esta es muy poca, lo que denota que en la planificación curricular se centran en otras temáticas o incluso otros

tipos de literatura, lo cual conlleva que se releve a la literatura como una actividad obligatoria y extracurricular.

Finalmente, docentes y estudiantes concuerdan en que es necesaria la propuesta de un corpus de Literatura Infantil y Juvenil que les facilite el acceso a este tipo de literatura y su implementación en la planificación curricular, ajustándose a los tiempos, acuerdos, compromisos y normativas contempladas en la Reforma Curricular propuesta por el Ministerio de Educación.

9.-RECOMENDACIONES

Para hacer frente a la realidad evidenciada en la institución, es decir, el poco uso por parte de los docentes de la Literatura Infantil y Juvenil como estrategia didáctica, se recomienda a los directivos gestionar capacitaciones de actualización sobre las teorías de Literatura Infantil y Juvenil y posteriormente implementarla en la planificación curricular con la finalidad de desarrollar la macrodestreza de leer.

Tomando en consideración la baja frecuencia de utilización de obras de Literatura Infantil y Juvenil en los períodos de clase, se recomienda a los docentes aumentar la frecuencia de lectura de obras de este tipo de literatura, tomando como base el acuerdo ministerial en su disposición tercera, en el que dictamina que serán empleados 30 minutos semanales a la lectura, a un periodo de clase que se estima en 40 minutos y de esta manera incentivar el desarrollo de la macrodestreza de leer.

Considerando la opinión de docentes y estudiantes, que es importante contar con un corpus de Literatura Infantil y Juvenil, se recomienda estructurar uno fundamentado en teorías sobre niños y jóvenes que sirva de herramienta base para motivar la lectura en los estudiantes, dicho corpus debe estar acorde al Currículo vigente y a su contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D., Novack, J. D., Hanessian, H. (1999). *Psicología, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Delgado, S. (1987). *Ecuador y su literatura infantil*. Quito: Libresa.
- Educación, M. D. (2016). *Lineamientos curriculares para Educación General Básica*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/MEDIA.pdf>
- Jiménez, G., (2017). *La Literatura Infantil y Juvenil como estrategia didáctica para desarrollar la macrodestreza de leer en el Décimo Grado de Educación Básica Superior, de la Unidad Educativa Adolfo Valarezo, de la ciudad de Loja, año lectivo 2016-2017*. Tesis de Licenciatura, UNL.
- Peña, M. (2010). *Teoría de la literatura infantil y juvenil*, Loja: UTPL.
- Torre De la, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras y creativas*. En Torre, Saturnino de la y Oscar Barrios, coord. *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro. p. 108-128.
- Vásquez, M. (2002), “Fundamentos teóricos para una interpretación crítica de la literatura Infantil y Juvenil”, Recuperado el 04 de abril de 2017 de : <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/694/Fundamentos%20te%C3%B3ricos.pdf?sequence=1>

LITERATURA INFANTIL, EL ACERCAMIENTO A LA LECTURA DE DISFRUTE

Genoveva Verónica Ponce Naranjo³²

Universidad Nacional de Chimborazo

Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías

Carrera de Pedagogía de Lengua y Literatura

gponce@unach.edu.ec

1.- INTRODUCCIÓN

Los buenos deseos con respecto a la lectura, muchas veces se convierten en calcetín de navideño, una vehemencia que termina con la pronta satisfacción del obsequio hallado; porque la satisfacción momentánea termina en la foto para la cartelera o en publicaciones difundidas a través de redes sociales, todo en pos de los aplausos; pero esta realidad puede cambiar si se asume con responsabilidad el compromiso de conducir al niño al mundo de la lectura entendida como una actividad placentera; de ahí la importancia de la literatura infantil para lograr tan valioso propósito.

La lectura es un concepto central en todas las áreas del conocimiento, ya que en ella se cifra una serie de habilidades y destrezas que permiten el desarrollo de las habilidades expresivas,

³² Comunicadora Social, jurista y docente en Lengua y Literatura. Máster en Educación, Magíster en Literatura Infantil y juvenil y doctoranda en el programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Sus producciones se hallan publicadas en revistas indexadas y culturales; también es autora y coautora de libros y manuales para enseñanza secundaria y superior. En el ámbito literario se aprecian sus poemarios: *De Paso*, *Tentando al equilibrio*, *Fragilidades*, *Últimos miedos*; también cuenta con producciones en el ámbito de la Literatura Infantil: *La Tía Paquetes*, *Mamá nos Odia*. En conjunto con Franklin Cepeda y Manuel Freire integró el Consejo Editor de la primera edición ecuatoriana del Quijote, la que fue publicada en 2004 en la ciudad de Riobamba.

Mentalizadora y presidenta del Encuentro Internacional de Literatura Infantil, modalidad bienal. Ha participado en eventos académicos en España, Chile, Colombia, Argentina, Brasil, Perú, México y Perú.

la capacidad de memorizar, de apreciar; pero sobre todo, de encontrar significados; ya que implica “decodificar, descifrar, traducir, traducir signos y símbolos, evocar realidades y asignar significados a partir de ellos. Leer es analizar para poder sintetizar” (Benda, Ianantuoni, & De Lamas, 2006, pág. 51).

El niño es el ciudadano que merece desarrollarse con bienestar, gracias una crianza humanizada que permita “el fomento de la resiliencia, así como, la autonomía, la creatividad, la felicidad y la salud, elementos indispensables para tener niños y adolescentes sanos y felices.” (Posada-Díaz, Gómez-Ramírez, & Ramírez-Gómez, 2008, pág. 295) Desde esta óptica, la literatura infantil permite que su principal receptor disfrute a plenitud cada texto; pero no olvidemos que el adulto participa activamente en tan delicada tarea, ya que debe ser quien lee “con él y para él, porque durante esos momentos le han ofrecido un encuentro universal con la lectura y la literatura” (Ball & Gutierrez, 2008, pág. 441).

Motivar al niño a la lectura, crear en él hábitos y desarrollar competencias para que pueda acercarse, comprender e interpretar variados textos; aunque se enmarca en la responsabilidad social, esta se halla limitada por infinitas causas, tanto personales como sociales; pero merece destacarse una en particular, el contexto del lector; porque reúne la experiencia adquirida; pues no es lo mismo crecer en un ambiente favorable en el que se aprecia la biblioteca, el trabajo intelectual; que en uno en el que la lectura se considera una pérdida de tiempo y que la adquisición de textos se asume como un gusto innecesario; de la misma forma, existe otro escenario, en el que a pesar de considerar el valioso aporte de la lectura, no se cuente con los recursos ni medios para acceder a ella. Esto suma a otros indicadores vinculantes, como por ejemplo, las prácticas familiares y escolares poco planificadas, la lectura dispuesta desde la obligatoriedad y no el disfrute; o los prejuicios, temores y la limitada formación de quienes ejecutan actividades y propuestas lectoras. Frente a los inconvenientes, el mediador de lectura, desde su formación y experticia se encuentra en condiciones de orientar la lectura de manera integral.

2.- LECTURA DE DISFRUTE: ENTRE LA LITERATURA INFANTIL Y LA MEDIACIÓN LECTORA

El papel de la familia y la escuela son preponderantes para la formación de lectores; mas, los retos vinculados a la lectura casi siempre se derivan al ámbito educativo, el que ha generado un sinnúmero de proyectos, propuestas y actividades, las que parten desde la concepción del poder que ella ejerce en el ser humano, no solo porque conduce al ser humano al conocimiento, sino porque que le otorga autonomía. Pero cabe la aclaración, muchas veces prima el sentido utilitario de leer y no el disfrute como valor auténtico, mucho más si hablamos del lector que inicia esta aventura; por eso el papel del mediador debe afincarse en la consolidación de estrategias pertinentes y oportunas.

Aunque la presente reflexión toma como punto de partida la literatura infantil para el deleite del lector, se debe mencionar que la lectura no está supeditada a una sola forma de leer, ya que incluye áreas, temas, contextos, autores o referentes diversos; pues “debe ser entendida como el conjunto de procesos mentales que nos permite darle significado a un objeto. El objeto al que el ser humano le da significado mediante la lectura es denominado texto” (Idrogo, 2014, pág. 11). Refiere Guerrero Jiménez (2017) que la concentración, disfrute, espacio y tiempo son elementos claves con los que el lector “se abandona a la fantasía, a la recreatividad de lo que lee y a la realidad que el texto ha creado exclusivamente para deleite y libre participación del lector” (pág. 89); sumando un logro imprescindible, la comprensión.

La literatura infantil, desde la consideración de que principalmente es literatura, permite que la ficción irradiada en escenarios, personajes, acciones, sucesos le den oportunidad a ese niño para que pueda “vivir aventuras más emocionantes que cuanto la prosaica realidad de su existencia pudiera ofrecerle” (Rodríguez Castelo, 2007, pág. 34). Por lo tanto, los mediadores de lectura que toman a la literatura infantil como estrategia, precisan apreciarla sin encasillamientos.

Las condiciones actuales nos muestran una sociedad que lee, pero que no disfruta; estudiantes que “aprendieron a leer”, pero que la consideran como una actividad aburrida. Claro está que también existen posturas muy favorables; por eso hay que hacer hincapié en el contexto y cómo este influye en la experiencia lectora. “En primer lugar, el familiar, en el que se dan los primeros pasos de una lectura en gran parte motivadora y de entretenimiento, fuertemente vinculada con la cultura oral” (Rosales López, 2020, pág. 213).

Cuando hablamos de un mediador, la idea inicial apunta a un “profesional de la lectura”; papel que es otorgado en la mayoría de veces al docente; pero ese papel lo podría cumplir un miembro de la familia, pudiendo ser los padres, hermanos, tíos, o los abuelos; además si consideramos que la cultura fue trasmitida a través de relatos, en los que “el relator habitual era el anciano y los más pequeños, sus oyentes” (Benda, Ianantuoni, & De Lamas, 2006, pág. 26). Bajo estas consideraciones se entenderá que el mediador es “ese lector vital que mantiene una honda preocupación por otros lectores” (Mekis, 2017, pág. 11), quien desde sus potencialidades puede:

[...] ayudarles a ingresar en el mundo de la literatura, a comprender lo que leen, a descubrir familiaridades en las historias que leen, que se les leen. Ese ingreso a la cultura letrada debe ocurrir lo antes posible, mucho antes de que el niño siquiera sepa hablar. Esto le otorgará tranquilidad y confianza y le generará menos problemas durante su formación lectora (Ball & Gutierrez, 2008, pág. 442).

Por lo tanto, si la literatura se presenta de forma variada y rica, el mediador debe causar buenas impresiones en el lector, porque no es una cuestión de convencer desde una actuación, ya que el niño está en la plena capacidad de servirse de emociones ajenas y también de reconocer las emociones de quien lo orienta, ya que “cuando los adultos están alegres o divertidos, sonríen en forma diferente a como lo hacen cuando sonríen para saludar a un conocido o para ocultar sus sentimientos heridos” (Kail & Cavanaugh, 2006, pág. 184).

El mediador, muchas veces es confundido con otros roles como el del animador o promotor de lectura. Claro está que no se encuentra distante de estas funciones; pues se vale de muchas técnicas compartidas; porque comprende el aporte que ejecuta cada uno de ellos para sus objetivos; pues si la animación a la lectura provoca “un acercamiento efectivo al texto, como un proceso consciente y un conjunto de acciones para conseguir el placer cuyo objetivo es dotar la vida a los libros” (Idrogo, 2014, pág. 25). La promoción se conduce desde la intención del acercamiento a los libros. Sobre estos antecedentes el mediador no se limita a ser “un buscador de lectores, sino como un explorador de textos. Los textos buscan lectores, y yo mediador, promotor, intérprete de la cultura escrita, busco textos para ofrecer a los lectores, pero textos cargados de sentidos” (Robledo, 2017, pág. 33). Por tales motivos, desde su experticia, su conocimiento y su capacidad empática es capaz de relacionarse de forma individual y grupal con variados lectores, no para ofertarles recetas ni listas de textos “apropiados” por edades; ya que incluso el mediador que trata con niños e incluye la literatura infantil, tiene claro que ella existe en dependencia del sujeto niño que con sed particular bebe de esta fuente (Tejerina Lobo, 2005).

Un mediador respeta al lector, sabe que siente y piensa de una forma particular; por lo tanto no manipula, no condiciona ni impone sus pareceres; por lo tanto con suficiente preparación y en concordancia con cada contexto lo orienta de forma coherente para que pueda apreciar la buena literatura; por lo tanto, no ejerce su responsabilidad desde objetivos impuestos por un grupo, institución u organización que prepondere el sentido utilitario para satisfacción de los creadores de metas establecidas; ya que piensa en los seres humanos que le han sido confiados.

El mediador educa a su grupo, independientemente de su edad o condición, porque le brinda herramientas para escuchar, leer, hablar y también escribir, porque potencia habilidades y destrezas, para que sea un usuario de la lengua, reconociendo en ella sus diversas funciones. En tal virtud, el mediador deberá poseer una competencia interpretativa para impulsar esa competencia en el

niño para que pueda fortalecer su imaginación y su pensamiento crítico que se notará no solo en la inclinación a la lectura sino en el desarrollo de la oralidad y en la medida de sus aprendizajes, las competencias escriturales para que pueda extender su humor, la fantasía y creatividad.

Transportar al niño hacia la atmósfera mágica y al campo de su lenguaje no es tarea fácil, porque no basta el conocimiento del objeto mismo, de géneros, tendencias, o el manejo de un canon establecido. La mediación es por lo tanto, el despliegue de múltiples habilidades y destrezas que fueron adquiridas durante toda la vida; solo por tomar un caso: la narración, cuyo ejercicio merece una serie de detalles para su ejercicio, ya que “es un saber general, que se ejercita desde la infancia. Contar historias es una de las prácticas más estables de la vida social. Un día en la vida de cualquiera de nosotros está hecho también de las historias que contamos y nos cuentan” (Piglia, 2011, pág. 13). Los cuentos figuran entre los textos más placenteros para el público infantil porque representa “la fantasía hallada fuera de su mundo interior” (González, 2003, pág. 135). Se identifican con los personajes, reproducen fragmentos y con entusiasmo repiten alguna fórmula mágica de un cuento de hadas” (Hiraschman, 2011, pág. 32). De esa manera, desde su inocencia recrean e imaginan otras posibilidades, las que muchas veces se derivan en la escritura.

La creación de lectores habituales se muestra como principal objetivo, pero el mediador que aprovecha la riqueza que posee la literatura “permite al niño lector explorar mundos de ficción en los que se representan distintas realidades caracterizadas por una serie de interacciones sociales y, por ende, por procesos emocionales” (Riquelme & Munita, 2011, pág. 269). Genera el interés por variados géneros y diversos subgéneros; porque sabe que si en la actualidad es capaz de interesarse por los cuentos es porque ellos aluden a su mundo interior, a sus afectos, pensamientos, ya que “representa para el niño el encuentro con la universalidad de su propio simbolismo, pero ahora con su carácter social, o mejor, colectivo” (González, 2003, págs. 135-136).

En mitad de una sociedad que vive de prisa, varios lujos han quedado rezagados, uno de ellos, la lectura para el otro, que se suma en un tiempo para el otro. Bajo esta premisa, el mediador domina el arte de la lectura oral porque “presenta una proyección social importante, se realiza en grupo y sirve para la extensión del conocimiento entre quienes aún no leen. Es la primera forma de lectura, con la que toma contacto el niño en su hogar y también en la escuela” (Rosales López, 2020, pág. 213). De tal manera el texto, cobra valor cuando la lectura mediada es eficaz, porque quien orienta despliega todo su potencial lingüístico y paralingüístico para que aquello que es leído resulte atractivo, que proyecte emociones, que signifique, pues “la tensión o calma de un pasaje determinado, la alegría o tristeza de los personajes o la sorpresa por un giro narrativo inesperado, todo puede manifestarse en la expresión facial y corporal del lector” (Rosales López, 2020, pág. 213).

Postulamos entonces el texto literario, y particularmente la narrativa infantil, como una plataforma para la interacción y la alfabetización emocional del niño lector/auditor, pues al considerar el mundo de ficción como una metarrepresentación del mundo real el texto nos permite nombrar y reconocer estados mentales de otros, pero que son atribuibles también a nuestra propia experiencia” (Riquelme & Munita, 2011, pág. 272).

La experiencia mediada se dirige de forma continua, para establecer relaciones textuales con el receptor, en el caso que compete, el niño, con la finalidad de que a medida que disfrute los textos se acerque a otros y pueda ser capaz de proyectar sus emociones a través de diferentes lenguajes. Vale apuntar que el acompañamiento del mediador genera espacios permanentes de diálogo en los que a partir de la confianza y la seguridad se procuran interacciones en el marco de la libertad que cada lector posee; rompiendo así la marca histórica de la invisibilización social de niños y adolescentes (Posada-Díaz, Gómez-Ramírez, & Ramírez-Gómez, 2008).

Conviene subrayar que la lectura no implica solo la comprensión del lenguaje escrito, porque varias obras de literatura infantil suscitan la lectura de imágenes; pues son ellas las aliadas de los encuentros lectores felices, para que el mediador, sea los padres que alientan al niño desde el dulce encuentro de las lecturas a la hora de dormir o las reuniones familiares para disfrutar textos; el maestro que convierte su aula en el lugar predilecto para degustar diversos géneros literarios; o el bibliotecario que no se queda tras el mostrador y establece una cercanía textual con el público infantil. Son los mediadores quienes a partir del trabajo de ilustradores, autores, editores, que desde su aporte artístico logran entusiasmar al niño para que ingrese al mundo de la lectura; ya que “las relaciones de la imagen gráfica, del diseño, con el texto, son un factor muy importante para incentivar la lectura y el libro álbum es un soporte del que la teoría de la comunicación puede extraer conocimientos significativos” (Chiuminatto Orrego, 2011, pág. 76). Por lo tanto, desde su experticia impulsan la generación de significaciones también en los géneros híbridos.

La infancia nos acerca a textos maravillosos y no podemos sino sumarnos a pensar que a través de ellos, en la medida de cómo se incorporan en la vida de los niños representan la puerta hacia el gusto, la sensibilidad, la creatividad, el desarrollo de la conciencia crítica; también se convierten en la posibilidad de nuevas dimensiones que cobran fuerza para perfeccionar el idioma, enriquece el espíritu y la vida interior. Aflora la capacidad de un mediador o de varios mediadores en los diversos ámbitos, quienes como modelo de lectores aprovechan la lectura sin escandalizarse de las reacciones del lector ni discriminar soportes porque entienden que la lectura no camina solitaria sino que se respalda de artes, juegos, espacios, alternativas que lo acerca a nuevos códigos, nuevos espacios; pues “desde el acto lector de enamoramiento puede explayarse libremente este lector que lee no para ser aplicado, sabelotodo ni estudioso, [...] sino más bien soñador, curioso, pensante, amante de la vida, de lo humano, de lo noble” (Guerrero, 2017, pág. 100).

3.- CONCLUSIONES

Ligia Cademartori (2017) refirió que históricamente, la literatura infantil es un género situado entre el sistema educativo y el literario, en el primero desde el utilitarismo de formar lectores y en el segundo, visto de forma peyorativa. Sobre estas consideraciones se requiere añadir que la participación de un mediador de lectura, quien se halle dispuesto a investigar, a conocer el contexto, que entienda que su labor se respalda por la asesoría de expertos, el aprendizaje de variadas experiencias y la fortaleza de llegar a consensos, los que se logran desde criterios pedagógicos y estéticos.

El lector infantil demanda un mediador que sea capaz de orientarlo, pero sobre todo, de brindarle el privilegio de su tiempo y confianza, para que surja el afecto hacia los textos, pues la lectura para él, debe ser un disfrute continuo, como también búsqueda, encuentro y nuevas búsquedas. En síntesis, se produce un apadrinamiento de una lectura vivencial.

Una lectura que regocije, solo es posible cuando las emociones se manifiestan, cuando la sensibilidad aflora; ya que si la lectura toma la mano de la literatura infantil mediada, es posible que este niño conozca el universo en el que habitan las fantasías, las aficiones, los aprendizajes; porque quien o quienes lo conduce a él, comprendieron que carisma, entusiasmo, creatividad y sobre todo una sólida formación, se diseminan en un trabajo planificado, serio y sistemático que proporciona una enriquecedora experiencia lectora; puesto que “al niño al que se le lee va deseando leer” (Benda, Ianantuoni, & De Lamas, 2006, pág. 28).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, M., & Gutierrez, M. (2008). Estética de la recepción: cuando los niños pequeños no leen. *Educere*, 439-445.
- Benda, A., Ianantuoni, E., & De Lamas, G. (2006). *Lectura corazón del aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- Cabrero, M. (2005). Animación y promoción lectora en la escuela. *Revista de Educación*, 1-17.
- Cademartori, L. (2017). *O que é literatura infantil*. Editora brasiliense.
- Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum*, 1, 59-77.
- González, F. (2003). *Las fantasías de los niños: mentalidad infantil*. Madrid: Edimat Equipo Editorial.
- Guerrero , G. (2017). *Lecturas viajeras*. Toledo: Ianúa Editora.
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Idrogo, G. (2014). *La lectur@ animada. Estrategia para desarrollar el plan lector* . Lima: Ediciones Altazor.
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital* (Tercera ed.). México, D.F.: Cengage Learning.
- Mekis, C. (2017). Prólogo. En B. H. Robledo, *El mediador de lectura. La formación del lector integral* (págs. 9-12). Santiago de Chile: Ibby Chile, Fundación SM.
- Piglia, R. (2011). Los usos de la narración. En S. Hirschman, *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos* (J. Paredes, Trad., págs. 11-19). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Posada-Díaz, Á., Gómez-Ramírez, J., & Ramírez-Gómez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*. 29, págs. 295-305. México: INP.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 1, 269-277.
- Robledo, B. H. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Ibby Chile, Fundación SM.
- Rodríguez Castelo, H. (2007). *El fascinante mundo de la literatura infantil y juvenil*. Quito: Ecuador.
- Rosales López, C. (2020). La extensión de la capacidad de la lectura comprensiva como derecho humano y factor de inclusión social. En E. Díez Gutiérrez, & J.

- Rodríguez Fernández, *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (págs. 210-218). Barcelona: Octaedro.
- Tejerina Lobo, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Obtenido de Biblioteca virtual Miquel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn01g9>
- Wharton, E. (2011). *Escribir ficción*. (A. Pérez de Villar, Trad.) Madrid: Páginas de espuma.

Segunda parte

PRÁCTICAS LETRADAS Y HETEROGENEIDAD DEL LECTOR

POTLATCH INFANTOJUVENIL DESDE LO VIRTUAL: ¿TE VAS A PERDER LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO LITERARIO DEL PROCOMÚN?

Juan Jesús Güere Porras³³

Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú

jgureporras@gmail.com

1.- INTRODUCCIÓN

Las auroras filosóficas de la ciencia y los cambios tecnológicos han determinado la adaptación de la literatura a nuevos paradigmas. Estos avatares han rediseñado los postulados epistemológicos, ontológicos y metodológicos en torno a la producción y difusión de constructos literarios. Por ende, se han ampliado las lagunas gnoseológicas y se ha hecho una necesidad la redefinición y construcción de nuevos tiempos y espacios para la literatura.

Por ello, se expone transdisciplinariamente la propuesta del Potlatch Infantojuvenil desde lo virtual, bajo una perspectiva filosófica, epistémica y tecnológica. Perspectiva que se dinamiza por el triunfo del género literario del procomún para con la lectura, producción y difusión en mundos virtuales. En estos contextos, el ser virtual comprende el funcionamiento del conocimiento compartido y

³³ Es profesor e investigador de la Universidad Nacional del Centro del Perú y director de la Fundación Internacional para la Investigación, Cultura, Arte y Desarrollo YACHAY. Autor de obras fundamentales como *Teoría Educativa de Acceso, Filosofía en Zapatillas, Módulo Didáctico de Mecánica Automotriz*, fue galardonado como visitante ilustre de Vista Alegre, Neuquén – Argentina, visitante ilustre del Distrito de Acobamba, Tarma – Perú, visitante ilustre de la Provincia de Yauli – La Oroya y,. Como conferencista, ensayista y articulista ha presentado diversas ponencias en Perú, Argentina, Uruguay, Costa Rica, Chile y otros hermanos países de Latinoamérica. Es actualmente candidato a doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro del Perú, donde desarrolla investigaciones sobre tópicos como educación, ciencia, filosofía, economía, psicología, entre otras.

colaborativo, a fin de modelar y estructurar temáticamente nuevos tiempos y espacios para la literatura.

Comprender, entonces, el poder del trabajo colaborativo y cooperativo desde lo virtual, desarrolla nuevas formas de hacer literatura infantojuvenil. Literatura, que constituye una heterotopía del mundo global, un escenario gigante para la imaginación, lectura, creatividad, creación y difusión de modos de vida, concepciones, culturas, identidades y demás. De esta forma, se da apertura al género literario del procomún, que se dinamiza desde el cerebro individual del infante o joven, hasta el cerebro colectivo que se materializa por las conexiones y redes que éstos, van construyendo desde lo virtual en mundos virtuales.

En tal sentido, el ser virtual y el potlatch infantojuvenil desde lo virtual, no son entes aislados de la construcción del género literario del procomún, más por el contrario son factores íntimamente relacionados, sistematizados e interdependizados. Ortega (2016), en relación a lo anterior refiere que

[...] el conocimiento y la literatura, no solo es el resultado de personas trabajando aisladamente, en diversas culturas y géneros, sino también el producto derivado de la colaboración entre humanos en la era de la virtualización, a través de la automatización permanente y constante de blogs, redes, plataformas y escenarios virtuales (p. 15).

El potlatch infantojuvenil y su relación con la virtualidad, son fenómenos escasamente estudiados. Sin embargo, existen en la actualidad estudios que se vinculan a estos temas, como el trabajo de Pierre (2007) que analizó sobre “Cibercultura”, Viñas (2010) quien estudió “Los prolegómenos del humanismo digital”, Aurel (2013) “La cibernética y lo humano”, Negroponte (2007) “Inteligencia digital, una introducción a la noosfera digital” y Siemens (2009) “Conectivismo, una propuesta pedagógica”. Empero aún no se ha investigado, interpretado y explicado el potlatch infantojuvenil como base para la construcción del género literario del procomún.

Carencia teórica, humana y académica que ha conllevado a imperiosa necesidad de investigar y teorizar sobre el potlatch infantojuvenil,

dentro del triunfo del procomún como nuevo género literario en torno a lo virtual. ¿Qué es el potlatch? ¿Cómo se vincula el potlatch con lo infantojuvenil desde lo virtual? ¿Cómo se está construyendo el género literario del procomún? y, ¿De qué manera se lee, produce y difunde desde mundos virtuales? Este apetito académico será prontamente desarrollado en el presente estudio.

Las nuevas tecnologías bajan el suelo, elevan el techo y amplían las paredes para los creadores (...) la máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores (Seymour Papert, 1995, p.).

2.-METODOLOGÍA

2.1.- *Tipo de estudio*

Por su naturaleza epistemológica y literaria, la presente investigación está enmarcada dentro de la investigación básica y busca proponer un nuevo y novedoso género literario en base al Potlatch Infantojuvenil desde lo Virtual, es decir es una propuesta teórica. Así mismo, Martínez (2014) manifiesta, que este tipo de investigaciones, se caracterizan porque parten de un marco teórico y permanece en él. Así, la finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes, en incrementar los conocimientos científicos o filosóficos.

2.2.- Nivel de investigación

En relación al tipo de investigación y por su naturaleza cualitativa, la investigación se orienta por el nivel de teorización original, la misma que según Martínez (2010) “es fruto de una actividad específicamente humana y personal y se establece en torno a una idea que tiene un gran poder de explicación del fenómeno o problema estudiado” (p. 34).

2.3.- *Método de investigación*

Por su coherencia paradigmática, el método utilizado es el hermenéutico, ya que el mismo, ha permitido interpretar las diferentes propuestas entorno a géneros literarios, a fin de proponer un marco epistemológico, filosófico tecnológico y literario para la

propuesta del Género Literario del Procomún dentro de la dinámica del Potlatch Infantojuvenil desde lo virtual.

Por su parte, Martínez (2009) concluye que “la observación y la interpretación son inseparables, ya que resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra, por ello toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar la interpretación” (p. 66). Mientras que, para Heidegger (1974):

[...] La hermenéutica no es un método que se puede diseñar, enseñar y aplicar, más tarde, por los investigadores (...) que ser humano es ser interpretativo, porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es interpretativa; por tanto, la interpretación no es un instrumento para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos (p.56).

3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1.-*Potlatch y virtualidad*

“Inauguremos reflexiones sobre las zonas que constituyen el fundamento de nuestra coexistencia y nuestra colaboración, que nos agrupan y nos cimientan, que nos impulsan a convertir y tejer redes de cooperación y reciprocidad” (Ortega Y Gasset).

El *Potlatch*, históricamente, se ha practicado como una ceremonia de festín para intercambiar regalos por prestigio, a fin de visualizar el cambio del valor de los bienes distribuidos. Además de ello, el *potlatch* consistía en producir y distribuir alimentos y riquezas a otras comunidades que lo necesitaban. De esta forma, se buscaba la unidad de las poblaciones a lo largo de una red de intercambio, cooperación y colaboración. Sin embargo, este escenario, no solo se ha plasmado sobre procesos físicos, sino también sobre procesos virtuales en la evolución humana.

La infancia y la juventud, no son extraños a esta evolución humana, sino más bien atraviesan tiempos y espacios extensionales desde lo virtual. Extensionalidad que apertura el desarrollo de nuevas formas de personalidad, conductas afectivas y comportamientos, desde y

para escenarios virtuales de cooperación y colaboración. Causa que está produciendo la génesis de un potlatch especial en el marco de la virtualidad.

El *potlatch* infantojuvenil se desarrolla como una cruzada colaborativa y cooperativa en torno a la literatura, desde lo virtual. Tiene como única compensación al reconocimiento simbólico de la comunidad. Por ende, funciona como una plataforma, donde la creación y difusión literaria puede ser distribuida y comunicada libremente ya que a partir de sus contenidos, pueden generarse, perfeccionarse y sistematizarse, trabajos literarios, obras derivadas y demás expresiones escritas, habladas o virtualizadas.

Todo ello bajo dos requisitos esenciales que dinamizan el Potlatch infantojuvenil desde lo virtual. Por una parte se desarrolla el requisito de atribución o reconocimiento, que consiste en mencionar la fuente original de la producción literaria mientras que, el segundo requisito tiene que ver con la limitación de la modalidad de distribución, la misma, que debe de ajustarse al mismo modelo de licencia bajo el que fue distribuido, perfeccionado y sistematizado inicialmente.

Por lo tanto, dentro del Potlatch infantojuvenil desde lo virtual, se enfatiza en el desarrollo, producción y difusión de obras literarias que se puedan redistribuirse o reutilizarse, bajo la misma dinámica del procomún. Un ejemplo de esta propuesta transdisciplinaria, es la licencia de Creative Commons Compartir, aprobada para la circulación de obras literarias, fundamentales para la expresión cultural de la humanidad. Darnton (2009), en referencia a lo anterior, manifiesta que:

[...] Sí, debemos digitalizar. Pero debemos hacer algo todavía más importante: debemos democratizar. Tenemos que abrir el acceso a nuestra herencia cultural. ¿Cómo? Mediante la reescritura de las reglas del juego, mediante la subordinación de los intereses privados al bien común, inspirándonos en la primera república para crear la República Digital del Saber (p. 108).

Estos espacios virtuales para la democratización de la literatura, codifican y entremezclan la producción, difusión y comunicación de

diferentes actividades, orientaciones, necesidades y problemáticas propias de la literatura infantojuvenil. De esta manera, desde las redes sociovirtuales de Facebook, Tuenti, Twitter o Myspace, hasta los buscadores como Google, Bing, Yahoo, Altavista y otros, se está construyendo un potlatch infantojuvenil desde lo virtual.

La virtualización, en términos informáticos, es entendida, además, como la creación a través de software, de una versión virtual de algún recurso tecnológico o característica humana. Este proceso crea una abstracción del ser real, de sus capacidades, habilidades, destrezas e inteligencias, y las deposita en algunos espacios virtuales. La creación de perfiles en Twitter o Myspace, los *likes* y *comentarios* en Facebook o Tuenti, la publicación de videos en Youtube, o el *seguimiento* a diversas informaciones en Google, Bing, Yahoo o Altavista, son una muestra de la virtualización de la humanidad y por ende del procomún que se va construyendo en ella.

3.2.-Triunfo del género literario del procomún

Se resumen las constantes fundamentales de esta empresa colectiva, la generación solidaria de conocimiento compartido mediante el uso de una herramienta de trabajo colaborativo, la wiki, que permite editar y modificar contenidos en tiempo real. (Wales, 2015)

Hace aproximadamente diez mil años, el ser humano aprendió a surcar la tierra y a cultivar sus alimentos, descubrió así, la primera revolución: la revolución agrícola. De fabricantes de hachas, talladores de piedras, cazadores nómades y semi nómades, la humanidad pasó a sistematizar el lenguaje y a emplear la lógica en cada una de sus actividades, de la agricultura se pasó a la comunicación. Comunicación que, a mediados del siglo IX, se iba sistematizando, en razón de los novedosos inventos tecnológicos y del proceso de culturalización de la humanidad.

Este escenario, determina en la actualidad, el trabajo y la gestación del fenómeno del procomún. Este último, se entiende como el proceso para hacer común el provecho de producir, difundir y comunicar las expresiones literarias. Expresiones, que son desarrolladas por los potlatches infantojuveniles, a fin de evitar el

control exclusivo y monopólico sobre el uso o disfrute de la información o conocimiento. El triunfo del género literario del potlatch, yace sobre la dinámica de edición y difusión de literalidades, donde todos los seres virtuales pueden colaborar o cooperar para la producción en común.

Un blog, una vida en *Second Life* o algunos espacios en la enciclopedia universal de Wikipedia, son ejemplos del género literario del potlatch. Género que dinamiza en su interior el desarrollo, producción y difusión de hipertextos. Estos últimos, son un fenómeno transdisciplinario en el que se presenta, desarrolla y comparte información de diversas fuentes, para iguales o diferentes necesidades. A través de hipervínculos se muestran textos, gráficos, imágenes, audios, animaciones y videos para la producción y difusión de obras literarias. La interrelación de hipertiempos e hiperespacios crean un ambiente de libertad y accesibilidad del ser humano frente a los hipertextos.

La producción de hipertextos es un proceso dinámico dentro del género literario del Procomún, que contribuye en la formación transdisciplinaria del ser virtual. Se adquiere acceso y libertad para adaptar necesidades al contexto literario. De esta forma, el Procomún, engendra una infinidad de contextos entremezclados, libres y accesibles; lo que constituye, el paradigma evolutivo real de la historia de la literatura a inicios del siglo XXI.

Para la producción de hipertextos, el ser virtual se desplaza constantemente por la red multimedial, a fin de organizar, investigar o compartir una determinada creación literaria. El procesamiento del conocimiento virtual, permite a los usuarios categorizar las formas de conocer, hacer conocer y simular un hecho o fenómeno. Por lo general el género literario del procomún, incluye muchas características de navegación, anotación y configuración, que se apoyan en la estructura de los nodos y los enlaces para ayudar a los autores y a los lectores.

En suma, el triunfo del procomún como género literario naciente en pleno siglo XXI, ofrece a la comunidad literaria, la posibilidad de crear y difundir obras literarias, desde la dinámica de hipertextos. Los

mismos que están vinculados y conectados de forma virtual y ofrecen la posibilidad de utilizar nuevos escenarios multimedia para toda la generación infantoyjuvenil. Ya que como sostendría Mason (2008) “*la propiedad privada, las ideas y privilegios, están fugándose al dominio público, más allá del control de cualquiera*” (p. 27).

3.3.- Lectura, producción y difusión en mundos virtuales

La lectura, producción y difusión en mundos virtuales, pasa por dinamizar y operacionalizar la intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad e hipertextualidad. La primera, permite relacionar íntimamente varios textos sobre un determinado tema. Estableciendo vínculos sincronizados entre la comprensión o producción de un texto. Mientras que la **paratextualización**, permite dinamizar el texto comprendido o producido, con sus títulos, subtítulos, prólogos, epílogos, advertencias, notas, epígrafes, ilustraciones, faja, entre otros; que se desarrollan a través de vínculos. Polaris, Wunderlist, Nozbe o Do it, son aplicaciones de productividad, vinculadas a estos fines.

Por otro lado, se tiene a la **metatextualidad**, que permite desarrollar comentarios vinculados a uno o varios textos, expuestos sobre un determinado tema. Mientras que, si se desea, a través de alguna aplicación; relacionar un texto con un conjunto de categorías, se estaría leyendo, produciendo y difundiendo desde **architextualización**. Issuu, Audible, Google Keep, Evernote, son ejemplos de productividad, relacionados a la meta y architextualidad.

Finalmente, la **hipertextualidad**, permite crear vínculos, agregar multimedias, enlazar textos o compartir información en soportes colaborativos. Prismatic, Kindle, EbooksWriter, Hyper Publish, HyperSense, PaperKiller, o el HyperText Studio, son ejemplos claros de aplicaciones dedicadas a la tarea de hipertextualizar la lectura, producción y difusión de la literatura del Siglo XXI desde mundos virtuales.

Los mundos virtuales, son espacios en los cuales se simulan contextos artificiales, inspirados o no en la realidad. En ellos, el ser virtual interactúa con otros seres virtuales a través de avatares o personajes.

Second Life, Habbo, Sanalika o Smeet; son ejemplos de mundos virtuales, que permiten al ser virtual –entre otras actividades–, aventurarse a leer, producir y difundir la literatura.

Una vez que tengamos conexiones de computadoras en cada casa, cada una de ellas conectadas a enormes bibliotecas, donde cualquier persona pueda hacer preguntas y obtener respuestas, obtener materiales de referencia sobre cualquier tema en el que esté interesado, desde su infancia; por más loco que parezca, es ya una realidad (Asimov, 1953, p. 67).

4.- CONCLUSIONES

El contexto actual se caracteriza por su interconexión particular o global de los fenómenos literarios, económicos, físicos, psicológicos, sociales, políticos, ambientales y demás. El desarrollo del Potlatch infantojuvenil desde la virtualidad, ofrece escenarios y nuevos tiempos y espacios para colaborar y cooperar obras literarias de alcance planetario. La creación y difusión de estas obras, desde la conexión y vínculo con la virtualidad, determinan el triunfo del género literario del Procomún.

Esta mirada holista, dentro del Procomún, enfatiza la necesidad de crear un género literario colaborativo y cooperativo en torno a la producción y difusión de la literatura. La niñez, adolescencia y juventud, deberán de iniciar la aventura de leer, compartir, perfeccionar y difundir sus obras literarias, en todos los tiempos y espacios posibles. Para ello, los mundos virtuales, sintonizan nuevos escenarios y plataformas de vida que permiten el desglose transdisciplinario de la intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad e hipertextualidad en internet o externet.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asimov, I. (1953). *El fin de mi infancia*. México: Trillas.
- Aurel, A. (2013). *La cibernetica y lo humano*. New York: Eair List.
- Bostrom, L. (1989). *Human enhancement*. Recuperado el 01 de junio de 2017 de: https://www.researchgate.net/publication/236950198_Transhumanismo_humanity_La_ideología_que_nos_viene
- Brown, D. (2013). *Inferno*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Darnton, R. (2009). Google y the future of books. *The New York Review of Books*, 56.
- Hernández Gómez, J. (2008). Episteme de la inteligencia. *Revista de inteligencia*. Recuperado el 05 de febrero de 2014 de: <http://perspectivas.com.mx/teoriaheliocentrica.html>
- Kaku, M. (2014). *El futuro de nuestra mente, el reto científico para entender, mejorar y fortalecer nuestra mente*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.
- Kurzweil, R. (2008). *Cómo crear una mente, el secreto del pensamiento humano*. (1ra ed.). Berlín: Lola Books.
- Martel, C. (2013) *Filosofía y virtualidad*. Valparaíso: Ediciones de la Universidad de Valparaíso.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente*. México: Trillas.
- Martínez, M. M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Mason, M. (2008). *The Pirate's Dilemma. How Youth is Reinventing Capitalism*. Londres: Free Press.
- Negroponte, N. (2007). *Inteligencia digital*, una introducción a la noosfera digital. Madrid: Dúplex S.A.
- Ortega, F. (2016). *El potlatch digital, wikipedia y el triunfo del procomún y el conocimiento compartido*. Madrid: Cátedra.
- Pierre, L. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Paidós.
- Roncoroni, U. (2009) *Arte y estética digital*. Estudios y críticas desde Latinoamericana. Lima: Ediciones Universidad San Martín de Porres.
- Siemens, G. (2009). *Conectivismo, una propuesta pedagógica*. México: Guada S.A.
- Unellez-Barinas, E. (2011). Realidad compleja. Recuperado el día 13 de marzo de 2017 de: <http://realidadtranscompleja.blogspot.com/2011/07/actividad-itermino-matriz-epistemica.html>
- Viñas, M. (2010). *Los prolegómenos del humanismo digital*. Madrid: Debolsillo.
- Wales, J. (2015). Recuperado el día 17 de abril de 2017 de: www.es.wikipedia.org/wiki/Jimm_y_Wales
- Wark, M. (2013). *Manifiesto Hacker*. Recuperado el 03 de abril de 2017 de: https://monoskop.org/images/5/51/Wark_McKenzie_Un_Manifiesto_Hacker_2006.pdf
- Wiener, N. (1989) *Cibernetica presente y futuro*. Madrid: Cartago.

ÉRASE UNA VEZ... EN TIERRA GOYÁ

Vanusa Nogueira Neves³⁴

Centro de Estudios e Investigación Ciranda da Arte
vanusa.arteira@gmail.com

1.- INTRODUCCIÓN

Mi trabajo se desarrolla en el Centro de Estudios e “Ciranda da Arte”, en el que ejerzo el rol de educadora formadora en Cuentacuentos de 2011 hasta la actualidad. Fui miembro del Grupo “Gwaya Contadores de historias” en el 1º semestre de 2012, proyecto de extensión de la Universidad Federal de Goiás - UFG, ministrando cursos, talleres y presentaciones artísticas. Actualmente, participo del “Ciranda do Contos”, un grupo de Cuentacuentos del “Ciranda da Arte”, actuando con sesiones de historias en las escuelas públicas y talleres para maestros y estudiantes de la Enseñanza Fundamental en las escuelas de tiempo integral. Mi repertorio está compuesto por cuentos populares y literarios, ya que prefiero propagar y contemplar la cultura popular. Yo actué como maestra de Taller de Cuentacuentos. Y en mis experiencias en salas de aula yo noté que algunos estudiantes aprecian el arte de narrar y de interpretar lo que sale de

³⁴ Brasileña, de Souzalândia, distrito de Barro Alto, Goiás. Cuentacuentos a 17 años con el personaje ‘Glorinha Fulustreka’. Cursando Maestreado en Performances Culturales pela Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Goiás. Especialista en Lengua Portuguesa por la Facultad de Letras da Universidad Federal de Goiás. Licenciada en Artes Visuales por Facultad de Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás y en Letras por la Universidad Estadual de Goiás. Fue profesora de Literatura en escuelas de las ciudades goianas: Aparecida de Goiânia, Barro Alto, Goianésia e Goiânia; Fue integrante del Gwaya/UFG en 2012; actualmente es profesora de las Oficinas de historias juguetonas, del Centro de Estudio e Investigación “Ciranda da Arte”, de la Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deportes de Goiás; integrante del ‘Grupo Ciranda de Cuentos del Ciranda del Arte’ desde 2011, y por medio de este grupo realiza Sesiones de historias en escuelas públicas y espacios culturales. Posee dos productos culturales: 1 CD - Historias y Juguetes (2009) y 1 DVD Cuentacuentos y otras Golosinas (2014).

los libros y de la oralidad de los cuentos populares, sin embargo, ellos ya poseen esa costumbre cultural en su medio familiar, y esa fue despertada en él a muy temprana edad. No obstante, ni todos son contemplados con esa educación familiar/literaria. Hay estudiantes que solamente leen libros en las escuelas. Y muchas veces lo hace por obligación. Algunos toman la costumbre, otros necesitan de un acompañamiento más efectivo para acostumbrarse con la lectura de libros didácticos y literarios. Es necesario que los maestros hagan una contextualización temática del libro o historias elegidas para que despierte el interés de los estudiantes. En las Escuelas de Tempo Integral en Goiânia/Go siempre fue realizado un trabajo de la Literatura por medio de una temática elegida por todos los maestros. Así hay posibilidades de trabajar la interdisciplinariedad. En las escuelas en donde trabajé, todos los maestros trabajaban un eje temático unificado. Eso facilitaba la práctica docente y así podríamos contribuir más efectivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Nuestras elecciones interfieren mucho en las elecciones de los estudiantes. Necesitamos ser maestros investigadores. Y en el mundo de la literatura necesitamos ampliar el repertorio con escritores de la literatura universal y local, recoger a los cuentos tradicionales y compartir un acervo capaz de despertar el interés del estudiante lector desde su primera infancia.

Así, las clasificaciones e indicaciones de cuentos, por edad, no puede ser considerado como único criterio de elección para el repertorio de un maestro, por ejemplo. Cuanto más variados sean los cuentos disponibles a los niños de la educación infantil, más grandes serán las oportunidades de ampliación de visión de mundo de los envueltos. El desarrollo de la narrativa amplía las posibilidades de interacción entre sujetos de la cultura, ayudando a construir su subjetividad. Auxilia en la estructura del pensamiento, por la percepción del niño en la estructura, siempre fija, presente en los cuentos, organizando conocimientos y acciones (Café 2015, p.49).

Pues, despertar la costumbre por la lectura es, en realidad, un gran desafío. El niño tiene que oír, contar y recontar siempre y más. Los mayores incentivadores pueden ser: los familiares y educadores por convivencia diaria. El mismo precisa ser incentivado en su convivio

social y educacional. Las historias amplían el contacto con el libro para que los estudiantes puedan expandirse en su universo cultural. El cuentacuentos/narración de historias puede: intrigar, hacer pensar, traer descubiertas, provocar la risa, la reflexión, la tristeza, la perplejidad y el encantamiento. Al narrar una historia, se recorre un camino absolutamente infinito de descubiertas y comprensión del mundo.

Las historias contadas traen en sí la memoria y consecuentemente las tradiciones y resultan en la construcción de una narrativa que son cargadas de valores históricos, culturales y sociales (Leitè, 2016, p. 8). Sabemos que en la evolución de la humanidad el conocimiento oral obtuvo extrema importancia en determinados momentos de la historia. Las experiencias, enseñanzas y tradiciones eran transmitidas por vía oral, demostrando que es en la relación con el otro que nos educamos y crecemos en sociedad. La mayoría de los niños antes de ir para la escuela escuchan historias y poemas a través de sus padres, abuelos y otros familiares. Puede ser un cuento

*O Chapéu com quatro arco-íris
Para Carla Luzia
Carlota foi à Espanha
p'ra buscar o seu chapéu
que tem quatro pontas
cada ponta um arco-íris
cada cor uma saudade...
que vontade de voltar!
que vontade de voltar!
o mundo roda, roda, roda,
caranguejo não é peixe
nem dentro nem fora do mar!*
*Terra Gwayá, 2009
(Martins, 2016: 60)*

*El Sombrero con cuatro arco iris
Para Carla Luzia.
Carlota fue a España
A buscar a su sombrero
que tiene cuatro puntas
cada punta un arco-iris
cada color una añoranza...
¡qué ganas de volver!
¡qué ganas de volver!
el mundo gira, gira, gira,
cangrejo no es pez
¡ni dentro ni fuera del mar!*
*Terra Gwayá, 2009
(Martins, 2016: 60)*

Son poemas, juegos e historias orales que amplían el acervo literario cuando esos niños tienen acceso a la enseñanza curricular formal de las escuelas. En Brasil, la tradición de las leyendas, cuentos y trabalenguas son repasados de generación en generación dentro y

fueras de la escuela. Maria Grampinho (María Horquillita) ¡qué nombre gracioso!

¿Quién sería ese personaje que anduvo por las calles y callejuelas de Goiás? Ella dormía en la casa del puente” (Valdez, 2010: 8). Los juegos de niños son recordados por adultos cuando leen u oyen la historia de “Maria Grampinho”, mujer negra y solitaria que vivió por más de veinte años en el sótano de la casa de Cora Coralina.

La leyendaria “Maria Grampinho” fue inspiración para que yo reinventara trovitas y llevar para el aula inspiración para los estudiantes crearen las suyas propias:

*“Chuva choveu
Goteira pingou
Pergunta a Maria
Se o grampo molhou...
(Valdez, 2010: 25)*

*“Lluvia llovió
Gotera goteó
Pregunta a María
Si la horquilla se mojó...
(Valdez, 2010: 25)*

Producciones de estudiantes de 1º, 2º e 3º año de la Enseñanza Fundamental que hicieron mi taller de Cuentacuentos. He usado nombres ‘ficticios’ para este relato:

*Noviembre en mi ciudad
llueve de verdad
Yo aun así voy hacia la escuela
Todos los días por la tarde
(Ana María, 8 años)*

*Mi domingo Tic Tac
tiene un reloj que no cesa de sonar
viene a decirme
levántate deprisa y sal a pasear
(Renato, 7 años)*

*Yo no sé escribir
solo sé dibujar
Voy a dibujar un coche
para viajar
(João, 10 años)*

Mariposita voló, voló y voló

yo comí chocolate

La mariposita no paró de volar

yo comí otro chocolate

(Mariana, 6 años)

En ese proceso creativo quien no sabía escribir, dibujaba, hablaba y repetía para que yo escribiese, reescribir y compartir con todo el grupo. Todos animados con la creación entrenaban y hablaban delante de todos. Entonces el miedo de inventar y reinventar desaparecía. Era impresionante la capacidad de los estudiantes, del menor al mayor, de enseñar las ganas de aprender a leer para escribir y ‘leer otra vez’. Y muchos versos e historias fueron dibujados, cantados y llenados de juegos. Un proceso circular, un “corro” de invenciones, que me llenaba de emoción.

El día era corto para tantos juegos. Jugaban al escondite, de casita y entonaban las canciones de corro que la abuela enseñaba a su nieta. Cuando notaba que Shalita estaba cansada, Anita a colocaba en la cama, le contaba historias y le cantaba lindas nanas hasta que ella adormeciera (Mota, 2015, p.9).

Mis talleres de Cuentacuentos para estudiantes de seis a once años tenían una carga horaria de cuarenta minutos por dos veces a la semana. Y toda semana un libro sorpresa. Bastaba un libro diferente para sus ojos para que los míos saltasen en las palabras de la ‘historia de todo día’. En mis prácticas de narradora siempre había un saludo, que suelo llamar de ‘lleganza’: un juego cantado, una declamación de poema, una canción de corro, una canción popular o una canción compuesta por mí y por el grupo de estudiantes. Enseguida había un juego tradicional o un juego teatral para calentamiento. Y cuando todos entrábamos en calor, ‘sentaros que ya viene historia’. Que podría ser un cuento popular o un cuento literario, memorizado y narrado, o una lectura dramática. Pero que fuese del ‘gusto’ e apreciación de la mayoría de los estudiantes; pues, del niño al preadolescente, debemos respetar sus elecciones literarias. Esto hace parte del proceso de enseñanza aprendizaje que desarrolla el interés de querer leer e investigar otros autores.

Ese es uno de los principios que envuelven el trabajo con talleres de Cuentacuentos en la escuela. Incentivar a la lectura, a la reflexión, a la fruición de textos literarios y populares. Otro aspecto importante es el trabajo de elevación de la autoestima y la socialización entre alumnos por medio de la utilización de juegos y coros cantados (Dourado, 2011, p.216).

Tuve grupos que llegaron a leer doscientos libros en un año. Eso solamente fue posible debido a la lectura colectiva. Los libros eran elegidos a cada quince días, ellos los llevaban a casa y después compartían las historias oralmente entre los compañeros. Y por lo menos dos meses por año yo trabajaba con los escritores goianos. Un modo de valorizar a los escritores de nuestra tierra. Pero la literatura mundial entraba constantemente en el mundo de todos nosotros, a través de las elecciones individuales o colectivas.

La literatura provoca en el lector un efecto doble: acciona su fantasía, colocando frente a frente dos imaginarios y dos tipos de vivencia interior; pero suscita un posicionamiento intelectual, una vez que el mundo representado en el texto, produce una modalidad de reconocimiento de lo que se lee. En ese sentido, el texto literario introduce un universo que, por más distanciado del cotidiano esté, lleva el lector a reflexionar sobre su rutina y a incorporar nuevas experiencias (Zilberman, 1990, p.19).

Fueron experiencias enriquecedoras. Y muchas veces trabajé en salas mixtas, con estudiantes de varias edades. Los talleres de arte eran ministrados en turnos contrarios a las disciplinas del currículo formal. De entre ellas había Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro con la modalidad de Cuentacuentos. Todo de acuerdo con el matriz curricular de arte de la “Secretaría Estadual de Educación”. Y dentro del taller de Cuentacuentos, el incentivo a la lectura era su objetivo principal. Y aún hoy lo sigue siendo.

El Proyecto de incentivo a la lectura y la formación de lectores, por medio del arte escénica es esencial para contar historias, desarrollado por la “Secretaría de Estado de Educación”, en Goiás, por medio del “Centro de Estudios e Investigación Ciranda del Arte”, Grupo de Contadores de historias ‘Ciranda dos Contos’, en

colaboración con el Grupo Gwya – Contadores/UFG (Universidad Federal de Goiás) exige de la comunidad escolar el envolvimiento y la búsqueda incessante de la valorización del protagonismo de los estudiantes, la mirada atenta de la escuela y de la familia como estrategia de priorización de la observación de la relación que se establece entre el estudiante, la familia, la escuela y los libros (Rodrigues y Antunes, 2011, p.70).

Los Talleres de Cuentacuentos era el ‘entre’ las disciplinas, las formales del currículo y las disciplinas artísticas. Una gran contribución para el proceso creativo en las lecturas y escritas dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera de nuestros encuentros de las narrativas orales y literarias. Los estudiantes se desafiaban a sí mismos deseando aprender otras ‘cosas’, otros modos de ‘leer el mundo’. De leer historias de los otros y también crear las suyas. El ‘Erase una vez’ va de la poética al mundo de las disciplinas, las objetivas.

El texto literario, por el hecho de tocar la sensibilidad del lector, es también capaz de contribuir en la sedimentación de conocimientos que como de costumbre, le llegan por los textos informativos. La ficción, en su ejemplaridad, llega a impresionar el lector más que la propia realidad. Identificándose con los personajes, el lector moviliza su lado emocional y entregase por completo a la trama, en una actitud distinta de la racionalidad con que se acerca de un texto informativo. El texto informativo requiere del lector una postura distanciada; el literario, una total inmersión (Silva, 2007, p.187).

Tuve el privilegio de presenciar en las sesiones de historias contadas y recontadas por mis grupos que en el mundo de las ‘letras’ formales e informales los estudiantes no tienen límites para crear, de nombrar, conceptualizar, de definir pensamientos e argumentos. “Nací para escribir, pero, el medio, el tiempo, las criaturas y factores otros, contramarcarán mi vida” (Cora Coralina 2001, p.83). La querida poetisa goiana fue tema de muchas rodas de historias en las escuelas. Perdí la cuenta de cuantas veces mis grupos ‘narraran’ a Cora. Perdí la cuenta de cuantas veces reescribimos a Cora. Perdí la cuenta de cuantas veces reinventamos a Cora, la niña fea del puente, la

inolvidable ‘Aninha’ de la ciudad de piedras de las “calles de la bella Ciudad de Goiás, que un día ya fue Vila Boa, que ya fue capital, que tiene un río Vermelho”, que está en mitad de la sierra, de una sierra que se pone Dorada” (Valdez, 2010, p.6).

La literatura es el prólogo de todo eso. Y en el universo de las narrativas, noté que Contar Cuentos es la gran contribución a los estudiantes, para que estos experimenten el arte de contar, interpretar, performarse, escribir y rescribir las palabras dichas y no dichas.

2.- ¿POR QUÉ CONTAR HISTORIAS?

Las respuestas que encontré para esta indagación fueron diversas, y en este recorrido procuré situarme en una progresión de diferentes niveles de la realidad que pasan del plano material al espiritual, pues creo que contar historias es una actitud multidimensional. Al contar historias alcanzamos no solamente el plano práctico, pero también el nivel del pensamiento, y, sobretodo, las dimensiones del mítico-simbólico y del misterio. Así, cuento historias para formar lectores; para hacer de la diversidad cultural un hecho; valorizar las etnias; mantener la Historia viva; para sentirme vivo; para encantar e sensibilizar el oyente; para estimular lo imaginario; articular lo sensible; tocar el corazón; alimentar el espíritu; rescatar significados para nuestra existencia y reactivar lo sagrado (Busato, 2003, p.45-46).

Hoy, el mayor desafío del maestro es enseñar un alumno que no quiere aprender. Los cuentos literarios son de suma importancia para estimular el gusto por la lectura y su proceso de creación en el cotidiano escolar, siendo una base para la comprensión lectora en una pedagogía poética. Delante de las dificultades para desarrollar una práctica lectora cotidiana, dentro del espacio escolar, son deseables experiencias didácticas que visen fortalecer esa posibilidad, resultando en beneficios interdisciplinares para el área de literatura y de la performance del cuentacuentos; consecuentemente, el educando será estimulado a la lectura del lenguaje literario clásico por medio de otro lenguaje, la escénica.

Tuve la oportunidad de recorrer inúmeras escuelas de la enseñanza pública de Goiânia, donde fue posible constatar un cuadro que muchas veces se converge hacia el mismo punto, estudiantes desmotivados para la lectura. Y el (la) maestro(a), ¿es un lector? Esa pregunta ronda la educación, ronda la práctica pedagógica. La respuesta yo la construí con mi arte de cuentacuentos y de que me gusta mucho lo que hago desde mis primeros años escolares. Fui privilegiada porque tuve maestros que me despertaron hacia la literatura; quienes fueron maestros a los que les gustaban leer y escribir; por eso hoy procuro reproducir lo que aprendí y desarrollar proyectos que lleguen hasta los estudiantes para ampliar sus repertorios literarios.

La tarea no termina en contar, sino que encuentro las mismas respuestas y ganas en muchos compañeros cuentacuentos, de la misma forma en las escuelas que trabajan con proyectos para incentivar la lectura; por eso, todos unidos desde tiempo atrás estamos obteniendo óptimos resultados de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles de enseñanza de la Educación Básica, que en el caso de Brasil, llega hasta la conclusión de la escuela secundaria. Por medio de estas prácticas en el aula he notado que con el hecho de contar historias se gana cada vez más espacio entre los estudiantes.

El acto de contar historias en cuanto expresión artística es un acto de creación. Sabemos, por ejemplo, que a cada vez que narramos una misma historia, mismo que el texto físico haya sido memorizado y narrado integralmente, ejecutamos un evento único y original. Siendo así, cuando recontamos una misma historia, aunque el narrador y los oyentes sean los mismos, sus experiencias de vida y sus reacciones delante de los cuentos serán otras (Moraes, 2012, p.17-18).

En mis andanzas tunantes en Tierra Goyá, dejo una de mis historias, para el lector de Ecuador y otros lugares que valorizan el ‘cargador de historias’ de desiertos y llanuras. Una historia autoral de acumulación, que escribí por medio de mis experiencias en el “Rio Araguaia” con los niños ribereños e indígenas Karajá.

Chegança de saudação
(Vanusa Nogueira Neves)
"Ô dá licença que tô chegando,
ô dá licença que vou entrar...
*Eu vim lá do pé da serra com historias
pra te contar!*
*Eu sou do cerrado goiano, da linda terra
goyá,*
Rio Araguaia e Pequi, sou feliz aqui."

Lleganza de saludo
(Vanusa Nogueira Neves)
"Oh dame permiso que estoy llegando,
oh dame permiso que voy a entrar...
*Yo vine allá del pie de la sierra con
historias para contarte!*
*Yo soy del cerrado goiano, de la linda
tierra goyá,*
Rio Araguaia y Pequi, soy feliz aquí."

O Boto Rosa do Rio Araguaia
(Vanusa Nogueira Neves)

-Esta é o boto cinza q
ue mora na água doce
do rio Araguaia
-Esta é o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce do Rio
Araguaia

-Este é o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce do Rio
Araguaia

-Este é Tuiuiú
que comeu o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce do Rio
Araguaia

- Este é o Jacaré
que pegou o tuiuiú
que comeu o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce
do Rio Araguaia

- Este é o pescador
que matou o jacaré

El Delfín Rosa del Rio Araguaia
(Vanusa Nogueira Neves)

-Esta es el delfín gris
que vive en el agua dulce
del rio Araguaia
-Esta es el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce del Rio
Araguaia

-Este es el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce del Rio
Araguaia

-Este es Tuiuiú
que comió el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce del Rio
Araguaia

- Este es el cocodrilo
que agarró al Tuiuiú
que comió el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce
del Rio Araguaia
- Este es el pescador
que mató al cocodrilo
que agarró al Tuiuiú

*que pegou o tuiuiú
que comeu o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce
do Rio Araguaia*

*- Esta é a pegada
do sapato do pescador
que matou o jacaré
que pegou o tuiuiú
que comeu o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce
do Rio Araguaia*

*-Estas são cascas
dos ovos de tartaruga
Que foram esmagados
com o sapato do pescador
que matou o jacaré
que pegou o tuiuiú
que comeu o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce
do Rio Araguaia*

*- Esta é a criança
que gosta de passear na praia
Que tinham cascas dos ovos de
tartaruga
Que foram esmagados com o
sapato do pescador
que matou o jacaré
que pegou o tuiuiú
que comeu o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce
do Rio Araguaia*

- Esta é a tristeza da criança

*que comió el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce
del Rio Araguaia*

*- Estas son las huellas
del zapato del pescador
que mató al cocodrilo
que agarró al Tuiuiú
que comió el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce
del Rio Araguaia*

*-Estas son cascarras
de huevos de tortuga
Que fueron aplastados
con el zapato del pescador
que mató al cocodrilo
que agarró al Tuiuiú
que comió el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce
del Rio Araguaia*

*- Este es el niño
que le gusta pasear en la playa
donde habían cascarras de huevos de
tortuga
que fueron aplastados con el
zapato del pescador
que mató al cocodrilo
que agarró al Tuiuiú
que comió el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce
del Rio Araguaia*

*- Esta es la tristeza del niño
al que le gusta pasear en la playa*

*que gosta de passear na praia
Que tinham cascas
dos ovos de tartaruga
Que foram esmagados com o
sapato do pescador
que matou o jacaré
que pegou o tuiuiú
que comeu o peixe
que alimenta o boto rosa
Que já foi cinza
Que mora na água doce
do Rio Araguaia.*

*donde habían cascarras
de huevos de tortuga
que fueron aplastados con el
zapato del pescador
que mató al cocodrilo
que agarró al Tuiuiú
que comió el pez
que alimenta el delfín rosa
Que ya fue gris
Que vive en el agua dulce
del Rio Araguaia*

*- Este é o pedido da criança:
Não somos do rio nem do mar,
então, vamos preservar.
O Boto só segue
a cadeia alimentar
E ainda faz piruetas pra nos alegrar.*

*- Este es el pedido del niño:
No somos del río ni del mar,
entonces, vamos a preservar.
El Delfín solamente sigue
la cadena alimenticia
Y aún hace piruetas para alegrarnos.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Busato, C. (2003). *Contar e encantar: Pequeños secretos de la narrativa*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Café, Â. B. (2015). *Los Cuentacuentos en la contemporaneidad*: de la práctica a la teoría, en búsqueda de principios y fundamentos. Tesis de doctorado. Universidad de Brasília-UNB. Brasília-DF.
- Candido, A (2004). *El derecho a la literatura*. In: Varios Escritos. Rio de Janeiro: Dos ciudades.
- Coralina, C. (2001). *Mi libro de cordel*. 9a. São Paulo: Global.
- Dourado, Z. P. "Relato de experiencia del trabajo de producción de textos, en un grupo de 2^a serie de la Enseñanza Fundamental, en la Escuela Estadual de Tiempo Integral Criméia Oeste, en Goiânia". In Educación y el arte escénica esencial para contar historias: Conceptuaciones, problematizaciones y experiencias. RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira y ANTUNES, Silmara Ferreira (orgs). P. 216 Goiânia-Go: SEDUC/GO, 2011.
- Leite, J. D. (2016). *Círculo de culturas de cuentacuentos en una asociación de ancianos*: lecturas del mundo, performances y memorias. Disertación (Maestro en Performances Culturales), EMAC: Universidad Federal de Goiás. Goiânia-Go.
- Martins, A. F. (2016). *De las breves*. Brasília/Goiânia: Instituto Kaapyikongo de Brasil de Dentro.
- Moraes, F. (2012). *Contar historias-el arte de jugar con las palabras*. Río de Janeiro: Vozes.
- Mota, I. S. (2015). *La muñequita de trapo*. Goiânia: Go-Kelps.
- Rodrigues, E., Teixeira, B., Antunes, S. Fe. (2011). (orgs). *Educación y el arte escénica esencial para contar historias: Conceptuaciones, problematizaciones y experiencias*. Goiânia-Go-SEDUC/GO.
- Silva, V. M. T. (2007). "Graneros de Cultura 1. Bibliotecas públicas en Brasil." En Cuentacuentos: una metodología de incentivo a la lectura. RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira y ANTUNES, Silmara Ferreira (orgs). P.187 Goiânia-Go: SEDUC/GO.
- Valdez, D. (2011). *¿Que había en el fardo de María?* Goiânia-Go: Canone Editorial.
- Zilberman, R. (1990). *Literatura y pedagogía. Punto y contra-punto*. Porto Alegre: Mercado Abierto.

PARA LEERTE MEJOR: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DESDE EL GÉNERO ÁLBUM

María Gabriela Sánchez³⁵

Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

mgsanchez27@hotmail.com

"Este es un libro álbum señor, porque si no lo mirás bien, no lo entendés. Fijate, acá está la colita del mono escondida entre las hojas del árbol, pero recién cuando das vuelta la hoja, aparece el mono completo..." (Nahuel, 7 años, 2º Grado)

1.- INTRODUCCIÓN

Dando continuidad a lo realizado en la Escuela 314, (Ciclo Lectivo 2014), proponemos nuevos recorridos lectores con los alumnos teniendo como ejes, un corpus de álbumes que tienen a niños y animales como protagonistas.

Desde ese lugar, deseábamos generar, instancias de lectura placentera, de escritura creativa estableciendo auténticas relaciones temáticas y genéricas con otras obras.

Tomando como referencia teórica los principios básicos de la Literatura Comparada, nos propusimos abrir las posibilidades

³⁵ Profesora en Castellano Literatura e Historia. Se recibió en el instituto Pbro. Juan Vicente Brizuela, en 1997, obteniendo la Medalla de Oro. En el año 2000, se graduó en la Universidad Católica de Córdoba con el título de Licenciada en Letras, siendo uno de los tres promedios distinguidos de esa promoción.

Es Diplomada y Especialista en Lectura Escritura y Educación por la FLACSO (Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales) (Año 2016). Ha participado como ponente en numerosos congresos en el país y en el extranjero (Cuba, Colombia, Perú, Costa Rica, México y Ecuador), interesándose por la promoción de la lectura y la Literatura Infantil.

Ha publicado artículos en diarios y revistas sobre el valor de la tradición oral y el desarrollo cultural, proyectos de animación a la lectura y técnicas de escritura. En septiembre de 2010, publica su libro: La Literatura Infantil y sus Posibilidades, Córdoba, Editorial Arkenia.

interpretativas desde la tematología, retomando el mundo animal y sus múltiples posibilidades, que es de gran preferencia por parte de los niños del grado. También, enfocados en la genealogía, sugerimos establecer relaciones intertextuales con otras obras abriendo el abanico interpretativo hacia la narrativa, la lírica, el drama, el libro objeto y el libro álbum.

En directa relación con este último género, consideramos fundamental brindarles las herramientas necesarias para incursionar en una alfabetización de la imagen, analizar las ilustraciones de las obras leídas, reconocer planos, técnicas, estilos empleados por los ilustradores, y en lo posible generar el contacto con estos artistas. Aquí fue muy relevante el aporte del área de Plástica tanto al momento del análisis de imágenes como la creación de expresiones propias.

También es importante señalar, que mediante el desarrollo de actividades creativas, pudimos seguir afianzando la expresión oral y la manifestación escrita del discurso personal.

Mediante la técnica del taller de escritura, se incentivó la renarración desde lo leído o escuchado en un registro personal de las obras propuestas, como así también la creación de historias propias, de nuevas aventuras acontecidas a los personajes de las historias compartidas. Consideramos que esta es una vía válida para consolidar las redes de sentido y a la vez dar el espacio para la manifestación de la palabra propia en el marco del proceso de adquisición del lenguaje escrito.

El género álbum es un mundo pleno de posibilidades, abierto a ser explorado, visitado y re visitado, dispuesto siempre para encontrar nuevos hallazgos. Por ello, hubo instancias de lectura grupal e individual, de escritura en soledad o en grupos, de trabajo áulico y de propuestas para realizar en los hogares. Momentos para leer desde y con todos los sentidos y también abrirnos a la lectura digital.

Leer y leernos, compartir y aprender juntos, reflexionar, dimensionar a la palabra desde una impronta democrática, porque como dice Daniel Penacc, *leer es como amar, no soporta el imperativo* y algo parecido al amor es saber leer.

2.- DESARROLLO

“Este es un libro álbum seño, porque si no lo mirás bien, no lo entendés. Fijate, acá está la colita del mono escondida entre las hojas del árbol, pero recién cuando das vuelta la hoja, aparece el mono completo...” (Nahuel, 7 años, 2º Grado)

Esta escena de lectura se desarrolla en el aula de 2º Grado. Escuela Primaria Nº314, de Rincón de los Sauces, Neuquén, en marzo del año 2015³⁶. Nahuel muestra orgulloso su hallazgo entre las páginas del álbum *La Sorpresa de Nandi* de Eileen Browne. Ha descubierto una pista que lo ha llevado a algo más. Como especie de “sinécdoque” ilustrativa, está manifiesta la parte por el todo. Una partecita de mono antes que el mono completo.

Me detengo en este fragmento de su frase: “si no lo mirás bien, no lo entendés”. Sintetiza de manera concreta una de las principales características del género: la interconexión de códigos. No podemos prescindir ni del texto escrito ni de la imagen. Por ello, la lectura del álbum se vuelve una lectura interpelante, donde el lector es parte activa en la construcción del sentido de la obra.

Luciana Davit, maestra de segundo grado, comenta la atracción que este álbum causó en los alumnos, y como respondieron entusiastas ante su lectura y las actividades posteriores:

[...] la verdad que les encanta *La sorpresa de Nandi*. Yo los recibí con este álbum en el inicio de las clases, es más, le dibujé al personaje en

³⁶ La experiencia realizada como prueba piloto en el año 2015 en 2º turno tarde de la Escuela Nº 314 “Elvira Rosa Téves” de Rincón de los sauces Neuquén, denominada Senderos de Lectura, fue premiada en distintos niveles. Obtuvo la premiación a Nivel provincial dentro de la Feria Nacional de Ciencias y tecnología como Proyecto Extraordinario de la Provincia de Neuquén. (Junio de 2015). Proyecto Distinguido por su originalidad e innovación, Feria Nacional de Ciencias y Tecnología, Instancia nacional. Salta. Septiembre de 2015. Proyecto declarado de Interés Educativo por la Honorable Legislatura de la Provincia de Neuquén (Octubre de 2015). La docente responsable fue la Prof. Luciana Davit. Docente y la asesora, la Lic. María Gabriela Sánchez

grande y lo coloqué en el fondo del aula y a medida que íbamos avanzando en actividades, les sumamos elementos como las frutas, los animales y a Tindi (su amiga). Les atrae mucho el contexto de donde es la nena muy diferente al nuestro y eso se nota en lo que escriben". Y luego agrega: "Entendieron muy bien desde el inicio el mecanismo del libro. Una cosa contaba el texto y otra la imagen. Se divertían observando con detalle lo que ocurría en cada extremo de la hoja y me lo pedían al libro para verlo de nuevo y llevarlo a sus casas..." (1).

El contrapunto texto-imagen es un recurso muy interesante y motivador de lecturas, tanto individuales como grupales que implica el ejercicio de observar con atención, de aceptar desde el inicio el juego que presenta el autor. Las historias se van contando conjuntamente en la unión entre letras y dibujos, guardas y detalles, tapas y contratapas. Así el receptor, lejos de la pasividad, ante esto se torna sujeto activo en la construcción y reconstrucción de la obra. Con la sucesiva lectura de álbumes, se va formando un lector dinámico, curioso, atento que puede ubicar su interpretación personal en los intersticios.

Es en esos espacios del silencio de los que habla Bajour en su obra, que el lector coloca su voz, su interpretación. Luana, 7 años, en pleno desarrollo de la clase se acerca a su maestra y le dice: "*viste señó, Nandi va sola a todas partes y a mí, mi mamá no me deja ir sola a ningún lado.*" Y regresa a su banco a continuar con el dibujo que está realizando.

Observo en este ejemplo la reflexión de la niña ante lo leído. Hay una aproximación al relato y a la vez un distanciamiento. Nandi es una niña como ella, pero vive en un lugar diferente y actúa distinto.

Una distancia contextual que produce atracción, como indica su maestra. Que los lleva a investigar sobre la flora y fauna de la sabana. A buscar la ubicación en el mapa. A pensar opciones para llegar hasta allí: "*Para visitar a Nandi tenemos que tomarnos un colectivo hasta Neuquén, después otro hasta Buenos Aires y de ahí un avión o un barco para llegar a África y visitar a Nandi*" -dice Román, 7 años- luego de lo investigado.

Creo también que es importante destacar aquí el desarrollo de escrituras. Se dan situaciones de escritura conjunta, una construcción de textos donde los niños aportan ideas y el docente las registra. Otras de escrituras individuales, donde a partir del álbum leído se vinculan más hacia lo creativo, desde consignas que superan a la típica “cambiarle el final al cuento” y llevan al niño hacia un plano de la expresión literaria, con metáforas y comparaciones. Como ejemplo van algunos registros: “*Nandi tiene trencitas como caminitos en su cabeza*”. “Nandi parece hecha de dulce de leche”. “*Si saliera al patio de la escuela y me encontrara con los animales del cuento La Sorpresa de Nandi, ¿qué haría?*” Yo me agarro enseguida al mono, lo guardo en mi mochila y lo llevo rápido a mi casa para que mi mamá me crea.” Dice Julián. “Yo, me subo al elefante y saludo como las chicas del circo.” Agrega Rocío. También se dio el análisis lingüístico, no es lo mismo sábana que sabana y la incursión en el plano sinonímico con las diferentes formas de nombrar las frutas. Incluso hubo de versiones propias del álbum trabajado.

Esta escuela, objeto de mis observaciones, no es ajena a la discusión casi perpetua respecto al método más adecuado para enseñar a leer y escribir a los niños. Controversia recurrente como la expresa María del Pilar Gaspar entre método silábico y global o palabra total versus método fonético.

Disputa que trasladada a nuestro país supiera plasmar Berta Braslavsky en su famoso libro *La querella de los métodos* allá por los años sesenta y que ella misma modificara considerando la valía de algunos elementos del método global, en los años 1980. A este concierto de voces teóricas, del que asisten los docentes, no puedo dejar de sumar a la psicogénesis, al constructivismo y al socio constructivismo, metodologías de las que tanto y tan bien habló Emilia Ferreiro.

Pero a pesar de estas posturas diversas, de los aportes del Estado en materia de capacitaciones presenciales o virtuales en relación al tema de la lectoescritura, buscando la igualdad de derechos desde la alfabetización, aún sigue latente la pregunta del maestro: *¿cómo enseñar mejor a leer y a escribir a los niños en el 1º ciclo?*

A modo de respuesta tentativa o como alternativa, más controversial en algunos puntos y más conciliadora en otros con los grandes métodos tradicionales, la escuela primaria neuquina, objeto de mis observaciones, decide apostar a la incorporación del género álbum como disparador de lecturas iniciales y de escrituras creativas. (En el año 2015, solo en los 2º y en el 2016 en todo en 1º ciclo.) Con una propuesta que definiría cercana al constructivismo y más situacional que dé único seguimiento metodológico.

Las docentes que integran el 1º ciclo, al inicio del año escolar 2015, toman la decisión de emplear álbumes como objetos de lecturas en sus clases, con ritos lectores grupales como “*El tren de lectura*” donde los niños sentados en el piso, participan de una lectura por parte de la maestra. Pero también que se despliega a relecturas individuales, atentas y minuciosas, que estimulan la observación de imágenes y de textos.

Resalto este punto, porque creo que la imagen aparece como un elemento más que importante. Una imagen que no puede separarse del texto porque complementa el sentido total de la obra y a la vez cobra protagonismo cuando está sola en el libro.

Como indica Fanuel Hanán Díaz (2007), una posibilidad también interesante de trabajar con álbumes, es la constante renovación del género, una permanente construcción que se va manifestando en las obras de diversos autores. Eso nos lleva incluso a considerar los llamados “álbumes mudos”, o “silenciosos” los que solo presentan imágenes o solo texto, con inferencia a ilustraciones determinadas. Estos libros permiten a los niños crear su propio relato, imaginar situaciones, jugar con los personajes, expresarse creativa y libremente. Indagar en la *orfebrería del silencio* como la llama Cecilia Bajour y colocar allí su voz propia narrando secuencias con palabras o dibujos, o con ambos.

Aquí se fijan nuevos pactos de lectura, pero ante esta novedad, los docentes también manifiestan sus dudas: “*la verdad que cuando vi los álbumes sin texto, los volvía a dejar en las cajas que llegaron desde el Plan Nacional de Lectura. Me preocupaba que no tuvieran letras y me preguntaba, ¿cómo los iba a alfabetizar sin textos?* A mí no me

formaron en el profesorado con el uso de estos libros. Luego cuando vi experiencias de compañeras y participé de una jornada de capacitación con una investigadora en el tema me animé a sumarlos a la biblioteca del aula y la verdad que les encantaron. Tuve muy lindos resultados con La Ola, y Mi caja de cartón” (Romina Rosas, maestra de 1º).

En este fragmento de entrevista, noto nuevamente el peso histórico de los métodos alfabetico, silábico y fonológico. Para alfabetizar se necesita sí o sí de la letra, sola, en compañía de la sílaba, en la palabra completa o mejor aún ya afianzada en la frase expresiva correcta. También queda flotando como esta deuda de la formación docente respecto al género álbum y a sus posibilidades.

Sin embargo, la implementación de “álbumes mudos” en 1º grado, llevó a desarrollar la expresión oral de los niños, a incursionar en un orden del relato. Se pudieron construir lecturas, historias y saberes, sin la presencia omnímoda de la postura alfabetica o fonológica. Fue posible ver, secuencia a secuencia, como una niña se atreve a bañarse en el mar como ocurre en el libro *La Ola*, de Susy Lee dejándose llevar por juegos y aventuras sin su mamá. Y, como un niño decide jugar con la caja que contiene el regalo y no con su contenido en *Mi caja de cartón*.

Sobre este último álbum, Fiorella, 6 años alumna de 1º, dice: “para mí, este libro lo podríamos leer al revés. Desde el final y contar como el nene encuentra su caja con el regalo de cumpleaños...” Surge así una reflexión narrativa excelente y la ruptura del orden propuesto narratológicamente por la autora. Apropiación de la historia y una reversión de la misma, que la niña va narrando y la maestra registra por escrito. Evidencio lo que en palabras de Ana María Kaufman sería: “*Una lectura y una escritura a través del maestro*” (Kaufman, 2015, p. 26).

Noto aquí una alternativa interesante al sistema alfabetico tradicional, desde lo que podría denominarse una secuencia alfabetizadora sostenida por libros diversos pertenecientes al género álbum. Con la impronta de la selección responsable del docente, como indica Bárcena Orbe y de la permanencia temporal y

contextualizada de la que habla Chambers. Una resignificación del aula con el corte en las tareas cotidianas para leer, para comentar lo leído, para crear imaginativamente. Sin dejar de visualizar al libro álbum como hecho literario, es decir como discurso estético.

Pero a pesar de la innovación, los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura van apareciendo “mechados” con lo nuevo como dice María del Pilar Gaspar. En ese caso surgen en los distintos grados del 1º ciclo, actividades vinculadas a la fonética, a la corriente alfabética, con el reconocimiento de letras en diarios y revistas, aproximación con el nombre propio y relaciones de sentido desde lo icónico-verbal.

Volviendo al punto de los pactos de lectura, también veo como interesantes disparadores a los álbumes que no tienen imágenes. Los que solo aluden a ellas como el caso de *¿Has Visto?* de Istvanch. Aquí la expresión de una superposición de elementos del mismo color, da por resultado una página “vacía” de un color determinado, pero con la frase al pie ¡Qué bella imagen!

El niño acepta este juego. Completa él mismo ese espacio faltante y aún más, cómplice del autor le dice al lector adulto que se sume a este desafío. “Ponete bien los anteojos papi, mirá bien, ahí está el osito polar blanco con su mamá en la nieve” le comenta con total seguridad Maite a su papá en una actividad de lectura con la familia. (Maite, 6 años, 1º grado)

Se hace tangible así esa posibilidad de interpretar los vacíos, de sumar la imaginación propia, de agregar elementos, en el caso de la página blanca: “el osito está sobre un almohadón de plumas blancas, come también un copo de azúcar blanco y atrás hay unas sábanas blancas colgadas en una soga de ropa...” sigue narrando Maite a su papá, ya una versión propia de *¿Has Visto?*

Adviento ese diálogo constante entre autor-ilustrador y lector. Esa interpelación de un texto que necesita de la ayuda del lector para alcanzar sentido. Que atrae a los lectores principiantes como a los más experimentados. Que desafía miradas e invita a revisitarlos descubriendo cosas nuevas.

Este punto quedó en evidencia con alumnos de 3º, que se hallaban abocados a leer diferentes versiones del cuento Caperucita Roja. Iniciaron con la lectura del álbum *Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge* de Luis María Pescetti e ilustrado por Alejandro O'kiff. Notaron inmediatamente el contraste entre el relato del padre y la imaginación del niño, la semejanza con el discurso del cómic y el claro toque satírico del cuento. Así lo expresa Cayetano, 8 años, 3º: “... *este libro es re divertido. El papá va contando todo en sepia, que es ese color como viejito y el nene imagina todo en colores, más moderno. Me gusta cuando aparece el cazador que es un superhéroe...*”.

Luego se dio la lectura de *En el bosque* de Anthony Browne. Aquí los niños observaron cuidadosamente las ilustraciones que muestran elementos y con ellos reminiscencias a otros cuentos tradicionales. Encontraron, con la ayuda de Carina, su maestra, esas pistas que les permitieron establecer relaciones intertextuales con otros cuentos clásicos e incluso, como expresa Valentín arriesgar una propia interpretación posible del relato: “*Para mí la mamá del nene que aparece al final es caperucita ya vieja. Por eso usa un pullover rojo y no la capita que le hizo la abuela porque ya no le anda*” (Valentín, 8 años).

3.- CONCLUSIONES

Pienso que todo lo observado durante dos años lectivos completos, en 1º ciclo de la Escuela Primaria Nº 314 me permite sostener la valía del género álbum como elemento disparador y como sostén de prácticas de lectura participativa y escritura creativa.

Afirmo también, que más que seguir una metodología puntual, la escuela se inclinó hacia la elaboración de situaciones alfabetizadoras, con la virtud creadora de métodos propios como dice Chartier. Y aquí, las prácticas didácticas más significativas son las actividades en torno a los álbumes, con el eje siempre definido del encuentro niño- álbum.

Actividades que se complementan en primer lugar con una planificación cuidada y sostenida por parte del docente mediador, *adulto puente*, como lo denomina María Teresa Andruetto, puente

entre niños y libros. En segundo lugar, con una selección pertinente de obras, esmeradamente elegidas, con la responsabilidad del ofrecimiento.

Y por último, con la permanencia temporal. La secuenciación regular de dichas acciones se volvió así el mecanismo necesario, y a su vez el sostén material de la incorporación del álbum al canon literario escolar para el 1º ciclo, mostrando importantes avances y aprendizajes en el campo de la lectoescritura. Textos propios de los alumnos, registro e interpretación de imágenes, borradores escriturarios, son algunos de los tangibles avances obtenidos.

Por lo tanto, creo que es posible abrir el juego y enseñar a leer y a escribir desde y con el género álbum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajour, C. (2016). *El libro álbum. La orfebrería del silencio*, Córdoba: Comunicarte.
- Bárcena Orbe, F. (2010) “Leer como salvajes”, en: “Leer como salvajes. Recuperación de la educación como gesto literario”. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Recuperad el día 23 de marzo e 2017 de: <http://www.virtual.flacso.org.ar>
- Chambers, A. (2010). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2012). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Devetach, L. (2014). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Kaufmann, A. M. (2015). *La literatura y la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kohan, M. (2012). *Notas sobre el canon*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Larrosa, J. (2000) “Leer y enseñar a leer entre las lenguas”, en: Pedagogía Profana, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shritter, I. (2005). *La Ilustración en los libros para niños*. Santa Fe: Lugar Editorial.

ÁLBUMES CITADOS

- Browne, A. (2013). *En el bosque*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, E. (2013). *La sorpresa de Nandi*. Barcelona: Ekaré.
- Lee, S. (2009). *La Ola*. Madrid: Bárbara Fiore.
- Pescetti, L. M., O'kif, A. (2012). *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Richard, J. (2013). *Mi caja de cartón*. San José: Editorial Costa Rica.
- Schitter, I. (2006). *¿Has Visto?* Buenos Aires: Libros del Eclipse

ANIMANDO A NUEVOS ESCRITORES

Sara Riquelme³⁷
sraeliana@gmail.com

1.- INTRODUCCIÓN

Todo docente, profesional o voluntario que dé cuenta de regular trayectoria en el dictado de talleres de escritura, así también toda organización, escuelas, entidades varias o editoriales que regularmente convocan a la producción voluntaria de textos escritos de las temáticas más variadas habrán comprobado que a la convocatoria responden, mayoritariamente, personas que no solo gustan de la escritura –y también de la lectura– sino que además pueden mostrar una notable destreza en el manejo de la lengua escrita, o mínimamente, una rigurosa voluntad para alcanzar esa tan ansiada destreza.

Sin embargo, son mayoría quienes no se interesan por esos espacios, aunque tengan importantes dificultades para leer y escribir. Tanto en mi trabajo como docente en el Instituto de Formación Docente de Neuquén como en la fundación educativa y cultural que presido, se ha intentado dirigir la labor en el sentido de incorporar a estos grupos. En el Instituto, bajo el lema “Los futuros docentes tienen que

³⁷ Nacida en Neuquén, Argentina, lugar en el que reside y desempeña su labor académica.

Premio Lola Mora 2016, en el rubro Gestión Cultural, por la Honorable Legislatura de la Provincia del Neuquén, Argentina. Miembro de Número y Vicepresidente de la Junta de Estudios Históricos de la Provincia del Neuquén, Argentina.

Profesora y Licenciada en Letras, Especialista en Historia Contemporánea egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. Especialista en Educación y TIC, egresada del Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina.

Ha participado en trabajos de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNComahue y ha dirigido investigaciones en el INF.D. Cuenta con publicaciones de libros y artículos en distintos soportes, siempre sobre temas inherentes a la educación en relación con el área de Lengua.

saber escribir”, y en la Fundación, esperamos animar a los nuevos escritores invitando a la participación con talleres y concursos. En esta exposición nos proponemos referir la experiencia que intentamos instalar como una práctica de mayor alcance en el plano de la lectura y la escritura.

2.- DESARROLLO

A la hora de evaluar la comprensión lectora y la capacidad para la producción escrita en ámbitos escolares de diferentes niveles educativos, hay acuerdo general en que más nos unen las carencias que la abundancia. Es suficiente recorrer la literatura que se ha producido en los últimos años para encontrar un panorama de diagnósticos y propuestas de los más variados enfoques, tendientes a buscar soluciones que ayuden a los alumnos en la difícil tarea de leer y escribir de manera competente.

Sin embargo, si se analizan los programas y planificaciones de las áreas de Lengua, en cualquier establecimiento educativo – consideremos en este caso, de habla hispana, para acotar el alcance– podremos comprobar que entre los principales objetivos a lograr, con mucha frecuencia se señala “Que los alumnos se formen en las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir”; luego se desprenden los contenidos y más tarde las actividades. Por lo tanto, no es por desconocimiento ni por omisión en las propuestas docentes que se producen esos baches que tanto nos preocupan.

No obstante, no son pocos los estudios e investigaciones que señalan que los problemas de comprensión lectora y producción escrita no alcanzan únicamente a los niños y jóvenes, sino que van mucho más arriba en los niveles educativos, llegando a los cursantes de establecimientos terciarios y universitarios, y por qué no decirlo, también a los docentes. En el caso de los Institutos de Formación Docente resulta ejemplificadora la investigación de Arnoux, Nogueira y Silvestre (2006) cuyas contundentes conclusiones no dejan lugar a duda sobre la necesidad de revisar y fortalecer la formación de esos profesionales que irán a ocupar un lugar frente a las aulas de nuestros

niños y jóvenes. Asimismo Carranza, Celeya, Herrera y Carezzano (2004) en sus investigaciones con alumnos del quinto cuatrimestre de la carrera de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, advierten la imposibilidad de un porcentaje importante de estudiantes de lograr la *lectura elemental de decodificación terciaria* (De Zubiría, 1997).

Surgen así las propuestas de Alfabetización Académica, como un intento de abordaje al problema que muestran numerosos estudios de estadística y diagnóstico respecto de la comprensión lectora y la producción escrita en ámbitos de estudios superiores. Paula Carlino (2013) recorre los últimos años de actuación profesional sobre este tema, y analiza las diferentes actividades que se plantearon, desde los distintos tipos de talleres de lectura y escritura hasta el trabajo pedagógico que iniciaron algunas cátedras universitarias de diversas disciplinas coordinando, en muchos casos, con los especialistas en escritura para dar con las mejores estrategias de enseñanza de los contenidos que se evaluarían por escrito, generando una interesante labor de escritura en contexto. Al respecto, puntualiza la investigadora:

En el entorno argentino resulta destacable una iniciativa de esta naturaleza porque institucionaliza:

- La necesidad de que los universitarios, incluso en los últimos años de sus carreras, continúen recibiendo enseñanza sobre cómo escribir;
- La necesidad de que los profesores de las diversas asignaturas reciban orientación para ocuparse de la escritura en sus clases, durante tiempos prolongados;
- La idea de que la formación docente continua se realiza en torno a la práctica de enseñanza, en parte dentro de las aulas y no solo con teoría;
- La oportunidad de cooperación interdisciplinaria entre un especialista en escritura y un experto en otra disciplina.

Es decir, esta iniciativa desnaturaliza la idea de que corresponde al sentido común diseñar y evaluar tareas de escritura para que sirvan al aprendizaje disciplinar de los alumnos (p.30).

En una primera instancia, con una data de algo más de una década, hubo que tomar conciencia de que la enseñanza de la lectura y la escritura no finalizaba cuando los estudiantes terminan la escuela obligatoria. Además, aceptar que dicha preparación excedía las posibilidades de los alumnos por sí mismos, aunque fueran la parte más interesada –aunque también la más vulnerable–, teniendo en cuenta la complejidad que implica ese aprendizaje, más aún con el vocabulario y los marcos teóricos específicos de las distintas disciplinas.

Sin embargo, dicha concientización y los acuerdos ganados, no fueron suficientes y la discusión ha dado un giro en otra dirección, para asentarse en aspectos mucho más complejos de donde surgen dos tendencias “que pueden contrastarse como dos enfoques denominados “enseñanza en contexto” (Purser et al., 2008; Skillen et al., 1998) versus “aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias” (Carlino, 2013, p. 34).

La enseñanza en contexto supone un aprendizaje continuo de la lectura y la escritura como una práctica social que acompaña todo el proceso de formación de un profesional en las diferentes disciplinas que conforman su especialidad, en su ámbito específico y dictado con la participación de los docentes de las distintas áreas aunque deban acompañarse de un especialista en lectoescritura. En cambio, el aprendizaje como conjunto de habilidades se imparte en talleres creados para ese fin, muy frecuentemente al inicio del ciclo lectivo, en los que se revisan y practican distintos componentes de la lectura y la escritura desvinculados de su contexto de uso, dando por sentado que cada asistente tendrá la suficiente lucidez y habilidad para trasladar lo aprendido en este espacio a las necesidades de las diferentes cátedras que deberá afrontar en su carrera.

Si nos detenemos a interrogarnos por qué en Argentina y en otros países de América Latina, los talleres de inicio con capacitación en las habilidades de la lectoescritura son la propuesta más frecuente

tendremos que concluir que son los de más sencilla implementación dado que en todo establecimiento de educación universitaria o terciaria es administrativamente viable el agregado de un espacio académico dedicado a la lectoescritura sin alterar el desarrollo natural y cotidiano del resto de las asignaturas que seguirán con su rutina de transmisión unidireccional de siempre en la que los docentes exponen y los alumnos escuchan. En cambio, el enfoque contextualizado requiere un cambio curricular y un programa de formación de los profesores de cada asignatura específica, dado que resulta claro que no todos estarán en condiciones de abordar una labor como la que se intenta instalar. Sumado a esto, requiere también asignación de recursos presupuestarios para ese fin, para dar la capacitación correspondiente a los docentes que se verán impulsados a cambiar prácticas de enseñanza muy arraigadas si desean orientar la lectura y escritura de sus estudiantes.

De lo dicho anteriormente se desprenden algunas reflexiones. En principio, reconocer que si los niños y jóvenes –y también los adultos de niveles superiores– tienen grandes dificultades para la lectura comprensiva y la producción escrita, como lo demuestran los abundantes trabajos de investigación es en alguna medida, o en gran medida, porque no siempre les enseñamos o, en el mejor de los casos, nuestra enseñanza se imparte desde abstracciones generales y no se dirige a resolver las necesidades específicas de los alumnos en el transcurrir de su carrera. Otra reflexión es que no les enseñamos porque no siempre estamos preparados para hacerlo; definitivamente, también nosotros somos egresados de ese sistema de enseñanza. Abordar el enfoque contextualizado supone un cambio profundo en el sistema educativo superior porque no consiste en añadir un contenido más a transmitir, sino que si se integra la enseñanza de la lectura y la escritura en cada materia las clases dejarán de ser transmisivas unidireccionales para que gane el espacio el intercambio compartido. Con este cambio se modificaría radicalmente la concepción de qué es enseñar y qué es aprender en niveles superiores, lo cual implica desnaturalizar nociones históricamente arraigadas.

Ahora bien, dentro de este marco, en este trabajo nos proponemos referir algunas actividades que realizamos en el Instituto de Formación Docente Nº 6, en el Profesorado en Enseñanza Primaria, con los alumnos de la cátedra de Literatura y Formación de Lectores, en el tercer año de la carrera. En este caso, el trabajo a realizar sobre la lectura comprensiva y la producción escrita se puede ubicar con cierta comodidad dentro del enfoque contextualizado dado que el dictado de la asignatura misma provee contenidos adecuados para desarrollar esa enseñanza y su dictado, además, siempre estará a cargo de un docente profesionalmente preparado para ese fin, lo que no ocurre con otras disciplinas que no se relacionan con la enseñanza de la Lengua.

2.1.- Crear el clima de participación

Uno de los principios básicos en que se apoya este trabajo es en el concepto de participación en el aula (Riquelme, 2015), en el que se sostiene la necesidad de considerar a la participación no como una metodología o estrategia de trabajo áulico sino como un contenido a incluir en la planificación de la cátedra cuyo desarrollo requiere una secuencia didáctica específica, con un avance tal que todos los alumnos resulten comprometidos con intervenciones sobre la tarea pautada a desarrollar en el aula. Las clases comprenden cuatro horas cátedra, lo que significa un tiempo interesante para la participación de todos.

Para una clase de lectura se entrega con anticipación el material a leer antes de la clase. Si se aborda el género lírico, con el que los alumnos en general no han tenido mucho contacto, se prefiere tomar libros completos de un autor o autora. Un alumno por vez leerá un poema y comentará intuitivamente sus impresiones y observaciones; el resto aporta. Hasta aquí, la intervención docente es mínima, generalmente consiste en proponer una repetición de la lectura cuando se advierte la necesidad y el interés que despierta el lector con su poema. Es oportuno señalar que, aunque la clase comienza a las 8 de la mañana, el clima que genera la lectura y el análisis compartido es altamente favorable para la enseñanza de la

identificación de los recursos literarios y los distintos mensajes que se pueden extraer de la lectura. Crece la intervención docente llamando la atención sobre distintos pasajes de los textos, invitando a profundizar el análisis, identificando y registrando recursos propios del discurso literario y, más específicamente, del género lírico, para avanzar luego sobre el mensaje que se puede extraer de cada poema y en qué elementos lingüísticos se apoya ese mensaje. Para cerrar, se presenta una consigna: ¿Cómo describiríamos o caracterizaríamos la estética de este autor? Las respuestas se elaboran grupalmente, con el docente registrando en el pizarrón y los alumnos en sus carpetas. Se señala un texto teórico para ampliar y completar lo elaborado en el aula.

2.2.- Una clase básica

Lo elaborado en el párrafo anterior constituye una sencilla clase básica de lectura que se repetirá durante todo el ciclo y a la que se le irán agregando diferentes objetivos. El primero, instalar una metodología de participación, recurso que nos ayuda a establecer un contacto mutuo con todos nuestros alumnos, que ellos se expresen y escuchen, que elaboren sus propios análisis y a la vez se enriquezcan con los aportes del resto; comprendan que el conocimiento es solidario y compartido o no es tal; comprueben que no hay una sola verdad que es la que tiene el docente sino que todos podemos colaborar en su búsqueda y en el encuentro de una verdad consensuada. Se ponen en juego estrategias tan conocidas como la lectura, la relectura, el análisis, el comentario, la escucha de los pares y finalmente, un trabajo de registro compartido con el docente. Es fundamental en un primer día de clase, porque ahí se sentarán las bases de lo que será el movimiento áulico de todo el ciclo lectivo.

Esta clase básica será el disparador para la escritura de un ensayo literario, tipo de texto que siempre se incluye en esta asignatura. Así como se leyeron los poemas se leerán diferentes ensayos identificando entre todos los participantes las estrategias que utiliza cada ensayista, para luego dar la consigna y explorar, entre todos, los procedimientos de escritura que conduzcan a resolver el problema

de la redacción del texto. También será el disparador de una clase de lectura con edición de audio al que se le agregará el manejo de un programa que permita escuchar la lectura propia, corregir errores, editar un audio con música de fondo y efectos especiales. Después de varias clases de lectura compartida y comentada, los alumnos y alumnas estarán en condiciones de transitar por la experiencia de un taller de escritura con ilustraciones o grabación posterior de audio. Para esto se siguen las técnicas conocidas de los talleres que proponen un andamiaje –generar palabras, trabajar con imágenes, fotografías, etc.– que servirá de punto de partida para la producción literaria. Asimismo, en proyectos interdisciplinarios o de contenidos globalizadores compartiendo con los docentes a cargo la labor, se puede abordar la escritura de textos no literarios, propios para las necesidades de otras materias.

Uno de los aspectos que mayor complejidad ofrece a los alumnos ante desafíos de escritura o de elaboración de planificaciones y secuencias didácticas de actividades es el “cómo hacer”. No siempre la bibliografía disponible es suficientemente explícita en cuanto a recursos y estrategias metodológicas, y si podemos orientar ese cómo con nuestro ejemplo cotidiano participativo, mucho mejor. Cuando la formación en juego corresponde a futuros docentes es de crucial importancia que adquieran las estrategias necesarias para enseñar a leer y a escribir, como un punto de partida básico, no solo para sí mismos sino también para dar respuesta a todos los niños que estarán frente a ellos en un futuro no muy lejano. Y como siempre decimos, nadie puede dar lo que no tiene y nadie puede enseñar lo que no sabe, por lo tanto, es indispensable que nuestros alumnos de los institutos de formación docente aprendan a leer y a escribir más allá de la decodificación y del conjunto de habilidades. Como siempre decimos en el aula: un maestro tiene que saber escribir una carta, una poesía, un relato, una noticia, una crónica, un texto expositivo o argumentativo. Dominar de una manera básica las estrategias de escritura le dará herramientas para enseñar a sus alumnos la producción y la revisión y corrección de sus textos.

2.3.- La fundación mestizoamérica

La Fundación Mestizoamérica es una organización educativa y cultural sin fines de lucro. Esta institución funciona en un barrio rural de Centenario, una localidad cercana a Neuquén, Argentina. En el Artículo 2 de su Estatuto se puede leer:

“CAPÍTULO SEGUNDO: Artículo 2º: OBJETO: La Fundación tendrá por objeto general promover la educación y la cultura regional dentro del marco nacional e internacional, poniendo el acento en la consideración de la diversidad social, cultural y étnica que caracteriza a la población latinoamericana”.

Una de las actividades que se realizan con el ánimo de seguir el objetivo propuesto es la convocatoria a concursos literarios de otros lugares cercanos y a veces un poco más distantes. Fue así como advertimos una situación muy obvia: a nuestra invitación siempre responden personas que gustan de la lectura y la escritura y además han adquirido las competencias necesarias para demostrar un desempeño adecuado y fluido en esa tarea. Sin ánimo de desmerecer esos aportes, por demás elocuentes a la hora de escribir sobre aspectos relacionados con miradas subjetivas sobre el entorno, las identidades regionales y otros temas que nos importan como sociedad, nuestra mirada fue a buscar a otros actores sociales que no están participando, pero sería de esperar que lo hicieran. Así, nuestro tercer llamado a escribir se tituló “Ahora les toca a los niños”.

Por otro lado, si observamos temáticas sobre las que escriben los participantes de los concursos literarios, vemos que en una inmensa mayoría generan un lector implícito adulto. En esta oportunidad, nos pareció que era un buen momento para dedicarnos a trabajar para los niños. Por eso se fijaron como objetivos del proyecto los siguientes puntos:

- Promover la lectura y la producción escrita local y regional, fijando a la niñez y a la adolescencia como protagonistas y principales destinatarios.
- Fortalecer la identidad, el sentimiento de pertenencia, el imaginario social latinoamericano al cual todos pertenecemos.

- Establecer vínculos entre la lectura, la producción escrita y la historia de la provincia.
- Amplificar y profundizar las acciones en el camino de abordar la producción y el registro de expresiones locales y regionales relacionadas con el relato, como expresión ancestral de los pueblos.
- Compilar los trabajos reunidos en soportes digitales y en papel.
- Editar las producciones (FM 2016).

También, como metodología sugerida se señaló lo siguiente: “La modalidad propuesta para alcanzar los objetivos arriba enunciados toma diferentes características:

- Niños que escriben para niños.
- Padres que escriben para niños.
- Maestros que escriben para niños.
- Historias reales de niños y con niños.
- Los comiquiños: relatos en historietas.
- Contamos y nos cuentan.
- Taller de herramientas informáticas: Audacity y Pixton” (FM Ob.Cit.)

Para esto, ofrecíamos talleres de producción literaria en escuelas y bibliotecas, destinados a la participación en el concurso. Los resultados fueron muy alentadores, se reunió una cantidad considerable de trabajos que, en líneas generales, se ajustaban a la idea de la convocatoria y hoy ya están en proceso de edición.

Sin embargo, ha quedado demostrado que un aspecto a fortalecer es la participación de los niños; si bien, frente a la invitación en las escuelas, estos eran los más interesados cuando resultaba trabajoso interesar a los docentes. Los chicos están mucho más dispuestos que sus padres, docentes y otros mayores a su alrededor. Siempre decimos que el paso más importante de una persona es el que hay que dar entre el decir y el hacer, y en estos casos es muy claro. Nadie intentará siquiera mostrar desacuerdo en las bondades del programa, en la necesidad de que los niños adquieran instrumentos que les permitan incursionar de manera más efectiva en la lectura y la escritura; pero de ahí a ponerse a trabajar, hay una distancia que

cuesta transitar. Entonces, no nos asombremos cuando a nuestros niños y jóvenes les resulta ardua la tarea.

No obstante, consideramos que nuestro primer intento ha estado a la altura de las circunstancias; por experiencia sabemos que estas cosas llevan tiempo y hay que dedicarles un momento de inspiración y años de transpiración. Habrá una segunda, tercera y más invitaciones a escribir con un sujeto niño como protagonista principal.

4.-CONCLUSIONES

Enseñar a leer y a escribir no es únicamente enseñar a buscar ideas principales y secundarias, confeccionar esquemas y analizar mecanismos de cohesión y coherencia. La lectura y la escritura no son procesos naturales del ser humano, sino que surgen –en algunos casos, no siempre– con la cultura de cada pueblo, e implican procedimientos cognitivos complejos que arraigan en lo más profundo de la cosmovisión de cada grupo, donde no están ausentes las particularidades de cada región en contraposición con una Lengua estándar que marca los acuerdos sociales del Estado. Argentina es un país con una geografía amplia, con regiones muy marcadas, en las que cada una puede mostrar diferentes componentes étnicos, históricos, culturales y, por sobre todo, lingüísticos. Las lenguas del sustrato eran ágrafas, y aunque tenían sus sistemas de registro en el tejido o en la pintura rupestre, difieren del sistema de la Lengua que hoy utilizamos. Esa condición imprime una impronta particular a la descendencia, que en muchos casos entra en conflicto con nuestros contenidos plasmados en el diseño curricular. La enseñanza con los aportes de la sociolingüística es joven aún, y queda mucho camino por recorrer en la búsqueda de una expresión que respete estas variables. Mientras tanto, no podemos esperar que los problemas de comprensión lectora y producción escrita que tienen nuestros estudiantes niños, jóvenes y adultos se resuelvan de manera espontánea. Y en el caso de los institutos de formación docente, nuestra responsabilidad es mayor, porque el destino de los profesionales egresados es el aula, y en ella, la enseñanza de la

lectura y la escritura a nuestros niños, que serán los que seguirán con el problema, si es que no logramos resolverlo, porque como ya se ha dicho más arriba, nadie puede enseñar lo que no sabe.

Por eso, en este trabajo se intenta transmitir algunas decisiones y estrategias que se han adoptado en el sentido de animar a niños y jóvenes a leer y a escribir, y que no interesa si las obras no son elegidas para el Premio Nobel de literatura: ese no es el objetivo. Pero puede llegar a serlo si se despierta ese fuego sagrado que logra exteriorizar todo aquello que mora en nuestra mente y en nuestra alma, y que solo espera una oportunidad para emerger.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Noguera, S., Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. Rev. Signos [online]. 2006, vol.39, n.60 [citado 2017-05-18], pp.9-30. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100001>.
- Carlino, P. (2013). Academic Literacy Ten Years Later. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381. Recuperado en 18 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000200003&lng=es&tlang=en.
- Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la compresión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado el 15 de mayo de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>
- De Zubiría, M. (1997). Teoría de las seis lecturas (Tomos I y II). Santa Fe de Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Marín.
- Fundación Mestizoamérica: <https://mestizoamerica.org.ar/iii-concurso-literario/>
- Fundación Mestizoamérica (2016): <https://mestizoamerica.org.ar/iii-concurso-literario/>
- Grupo GICOLEM: Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias. <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>
- Riquelme, S. E. (2015). *La lectura como estrategia de participación en el aula. VIII Congreso Latinoamericano de Comprensión Lectora*. Huancayo: Universidad del Centro del Perú.
- Purser, E., Skillen, J., Deane, M.; Donohue, J. y Peake, K. (2008). “Developing academic literacy in context”, Zeitschrift Schreiben. Disponible en:http://www.zeitschriftschreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf

NARRAR HISTORIAS PARA ENSEÑAR MATEMÁTICA

Edgar Huamán Gallegos³⁸
[codigosnumericos7@hotmail.es](mailto:codosnumericos7@hotmail.es)

1.- INTRODUCCIÓN

Narrar en voz alta un relato a un niño supone una actividad de gran valor intelectual, cognitivo y emocional. Recordar a nuestros padres o abuelos, leyéndonos algún cuento, es sin duda un recuerdo muy bello. De manera que mientras más temprano comenzemos a contar historias a los niños, mejor. El hábito lector se inicia desde que la madre canta al oído de su hijo mientras le da de lactar y esto es imprescindible para realizarse personal y socialmente. En ello radica nuestro interés en poner libros de cuentos al alcance de niños y niñas, dando el ejemplo leyéndolos también.

Narrar cuentos a niños y niñas, sirve para estimular la fantasía, la sensibilidad, la memoria y desarrollar el lenguaje, ampliando el vocabulario y reforzando la construcción gramatical. Además, el contar historias despierta el intelecto, aumenta la atención, mejora

³⁸ Docente con 27 años de experiencia en la enseñanza de la Matemática en Instituciones Educativas Estatales y Privadas en Perú. Capacitador del “Programa Estratégico Logros de Aprendizaje”, en las áreas de Didáctica de la Matemática, Material Educativo y Resolución de Problemas Matemáticos, para docentes de los tres niveles de la EBR. Ha realizado conferencias para el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco en México y Talleres sobre Matemática Recreativa, organizados por la Fundación Lecturas del Sur del Mundo de Neuquén en Argentina. Ha sido ponente en diferentes congresos de Educación en Perú, Ecuador, Argentina, Brasil, México y Costa Rica. Ha publicado los textos: “La Heurística para la resolución de problemas matemáticos en el aula”, libro de consulta para docentes y estudiantes de pedagogía; “Historias Heurísticas - Matematizando la vida” y “A contar, a contar que este cuento nunca se va a acabar”, lecturas para enseñar matemática a través de la narrativa. Es coautor del texto de matemática para niños de 5 años: “Mi cajita Matemática”. Miembro de la Red Iberoamericana de Comprensión Lectora de México, la Fundación Lecturas del Sur del Mundo de Argentina, el Instituto de Formación Docente de Derrama Magisterial de Perú y del directorio del Colectivo Pedagógico Escuela Abierta.

la percepción y por lo tanto la comprensión. Los valores de constancia, solidaridad, humildad, honestidad y lealtad, también se transmiten al narrar cuentos. Ya determinada la importancia de leer historias a los niños desde muy temprana edad, buscaremos ahora establecer los mecanismos que se dan en el pensamiento de niños y niñas para lograr la apropiación del lenguaje oral y escrito, y establecer así un puente que conecte el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el aprendizaje de la matemática.

Entendemos que si bien cada uno de los aprendizajes arriba mencionados, van por vías diferentes; sin embargo, con respecto a las estructuras cognitivas, estas construcciones solo son posibles, partiendo de establecer el pensamiento lógico como la base que permitirá darle a cada código un significado.

Vygotski (1996) al hablar de la conducta instrumental como precursora de la conciencia humana, plantea que el niño, en un momento de su desarrollo, necesita apropiarse de los códigos que la cultura ha creado, lo cual logra a través de los procesos de señalización y significación: "Y la conciencia no... (es)...por así decirlo, una fuente donde se originan los signos, sino el resultado de los propios signos". Justificándose así porque a cierta edad tanto niños como niñas, se ven precisados a hacer uso de los signos, ya que las imágenes se hacen insuficientes para acumular información cada vez más grande y compleja, debiendo en simultáneo darles significación a esos signos (que varían con respecto a cada cultura), para proceder a su procesamiento; estableciéndose de ese modo el pensamiento lógico como condición *sine qua non* para comunicarse con suficiencia. Es, en ese momento donde se establece el puente relacional entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje matemático y aunque éste último, por su forma y rigidez, exija un aprendizaje mucho más preciso del código, ambos necesitarán de la lógica que subyace a toda forma de comunicación humana y que es precisamente la vía para darle significación los códigos.

Concluimos entonces que, aunque el lenguaje es social porque parte de lo cotidiano y se construye en la relación con los demás, el aprendizaje de la escritura formal, con todas sus beneficiosas

implicancias, necesita de un pensamiento lógico, para darle significado a los signos que deberemos aprender para comunicarnos adecuadamente. Exactamente lo mismo ocurre con el pensamiento matemático, sin lógica que lo estructure su aprendizaje se convierte en un proceso de memorización y mera reproducción.

Visto que desde sus inicios el lenguaje oral y el escrito, están relacionados con el aprendizaje de los códigos matemáticos y sus relaciones, podemos entonces plantear la posibilidad de enseñar matemática desde la narración de cuentos matemáticos que, dosificados de acuerdo al nivel en el que se apliquen, puedan contribuir tanto al desarrollo del hábito lector y la comprensión lectora, como al aprendizaje de la matemática.

El comprender y elaborar un concepto propio de los números, para luego poder sumar, restar y operar aritméticamente, es un proceso bastante complicado que, si bien puede iniciarse con la observación, manipulación, clasificación y seriación de los objetos, es imprescindible que se dé en la relación con la cultura a través de los adultos y los pares que “construyen” al niño en su desarrollo. He ahí la importancia de narrar historias matemáticas a los niños y niñas como herramienta didáctica para enseñar matemática, partiendo de la relación con la cultura a través de la narrativa.

Narrar cuentos matemáticos a niños pequeños, contribuye a mejorar el reconocimiento espacio-temporal, elemento clave para el desarrollo de las nociones fundamentales previas a la comprensión del número. Además, durante la narración, el niño se identifica con los personajes, con lo cual puede afrontar retos y sus propios temores, buscando estrategias de solución a los conflictos, facilitando la resolución de problemas.

Navegando entre su imaginación y el mundo de los adultos, al cual pertenece aunque su actuar es limitado, el niño modifica y recrea la realidad tratando de corregir sus aspectos desagradables o conflictivos, haciendo posible el entender y superar esos aspectos, entre ellos el aprender matemática.

Al relacionar el accionar del niño y su imaginación con las narraciones matemáticas se desarrollan las representaciones mentales, que

sirven de puente entre lo concreto y lo abstracto, haciendo posible el razonamiento matemático que permite a niños y niñas clasificar, deducir, inducir, comparar, abstraer o simplemente resolver problemas cotidianos; haciendo posible que solo con poseer las nociones fundamentales y conocer algunas reglas elementales de la matemática, sea suficiente para que el niño vaya adquiriendo nuevos conocimientos y genere estrategias de acción que le permitan desarrollar las competencias necesarias, para resolver problemas en el aula y en la vida misma.

Comprendemos, finalmente, que el narrar cuentos, sobre todo cuentos matemáticos, permite a niños y niñas crear “realidades” tan irresistibles como para llevarlos a modelar la experiencia, no solo de los mundos retratados por la fantasía literaria, sino también modelar su propia experiencia del mundo real, utilizando su imaginación para transportarse desde el mundo real hacia el reino donde todo es posible, incluso el aprender matemáticas.

2.-DISCUSIÓN DE LA PROPUESTA CON OTROS AUTORES

De Guzmán M., “el último pitagórico” (ICMI, 2010), nacido en Cartagena, en 1936, postulaba que si “el juego y la belleza están en el origen de una gran parte de la matemática. Si los matemáticos de todos los tiempos se lo han pasado tan bien jugando y contemplando su juego y su ciencia, ¿por qué no tratar de aprenderla y comunicarla a través del juego y de la belleza?”; siendo esta la idea fundamental sobre la que subyace toda su teoría pedagógica. Guzmán creía que era posible inducir a los niños a encontrar el placer y la satisfacción, que él mismo encontraba al estudiar los contenidos matemáticos aparentemente complicados pero que en el fondo eran más bien divertidos.

Como un estudioso preocupado por la educación matemática no sólo en el ambiente universitario, sino muy especialmente en la educación secundaria, Guzmán escribía cuentos para niños, entre los cuales figura “Los espingorcios”. Escribió también otros libros, entre los que destacan, “Mirar y ver”, “Cuentos con cuentas”, “Para pensar mejor”

y “Aventuras matemáticas”, este último traducido al francés, portugués, finlandés y chino.

En su libro, “Aventuras matemáticas: Una ventana hacia el caos y otros episodios” plantea algunas preguntas que pintan de cuerpo entero sus postulados. ¿Sabías que estás rodeado de matemática y haces matemática a diario?, ¿sabías que cuando recargas tu celular se procesan números primos enormes?, si tu ómnibus salió a las 10 de la noche y demoró 9 horas, ¿a qué hora llegaste?, ¿te diste cuenta que a veces $10 + 9 = 7$?, ¿podes creer que hay exactamente la misma cantidad de números naturales que de números pares?, ¿sabías que hay un premio de 1 millón de dólares para quien descubra cómo están distribuidos los números primos entre los números naturales?

De Mello e Souza, Julio Cesar (Tahan M., 2007), nacido en Río de Janeiro, 1895-1974, fue un profesor y escritor brasileño que escribió más de 50 libros, empleando en su obra cumbre, “El hombre que Calculaba”, historias orientales para enseñar matemáticas. En ella narra aventuras en escenarios árabes típicos junto con atractivas soluciones de problemas de álgebra y aritmética. Malba Tahan creía que tanto niños como adultos pueden involucrarse completamente en la trama de la historia y de paso tratar de resolver los problemas que en ella se presentan, merced a la forma en que el autor les describe las salas suntuosas, o la seducción de una tienda llena de turbantes, joyas o exquisitos tejidos.

En la presentación de la traducción de Las Mil y una Noches (Anónimo, s.f.), publicada por la casa Ediouro, manifiesta:

[...] La leyenda es la más delicada expresión de literatura popular. El hombre, en la atractiva ruta de cuentos e historias, intenta escapara a la vulgaridad diaria, embelleciendo la vida con una soñada espiritualidad (p.).

Queda claro entonces no solo el amor por la ciencia de los números y sus relaciones, sino además, la importancia que da este maestro

matemático al narrar historias para enseñar a resolver problemas matemáticos.

Frabetti, Carlo (2000), nacido en 1945 en Bolonia, Italia, es un escritor y matemático que ha publicado más de treinta libros, entre los que destacan "El bosque de los grumos", "La magia más poderosa", "Ulrico y las puertas que hablan" y "Ulrico y la llave de oro". Ha sido galardonado con el Premio Jaén de Narrativa Juvenil por el libro titulado "El gran juego", y fue finalista del mismo con El ángel terrible (todos ellos en Editorial Alfaguara). Un capítulo de su obra "Las matemáticas no sirven para nada", habla claramente del pensamiento pedagógico de Frabetti:

[...] Alicia estaba sentada en un banco del parque que había al lado de su casa, con un libro y un cuaderno en el regazo y un bolígrafo en la mano. Lucía un sol espléndido y los pájaros alegraban la mañana con sus trinos, pero la niña estaba de mal humor. Tenía que hacer los deberes (p.).

- ¡*Malditas matemáticas! ¿Por qué tengo que perder el tiempo con estas ridículas cuentas en vez de jugar o leer un buen libro de aventuras?* – Se quejó en voz alta–. ¡*Las matemáticas no sirven para nada!*

Como si su exclamación hubiera sido un conjuro mágico, de detrás de unos matorrales que había junto al banco en el que estaba sentada salió un curioso personaje: era un individuo larguirucho, de rostro melancólico y vestido a la antigua; parecía recién salido de una ilustración de un viejo libro de Dickens que había en casa de la abuela, pensó Alicia".

Ese personaje se encargará de explicar con detalle por qué la matemática no es lo que Alicia cree, ya que irá induciendo a los niños lectores a descubrir conceptos, axiomas y leyes generales de la matemática.

Huamán, E. (2014), nacido en 1964 en Lima, Perú, es un profesor de matemática, psicólogo y escritor que ha publicado varios libros y muchos artículos, en revistas educativas de su país, en los que

plantea reformar las estrategias de la enseñanza de la matemática con recursos didácticos que incluyan lecturas ampliadas como las que ofrece en su libro “Historias Heurísticas – Matematizando la vida”, una historia donde se entrelazan a través de la prosa, ideas, ideales, proyectos, valores y problemas matemáticos.

Para muestra un pasaje de la obra: *“En cierta ocasión, poco antes de su muerte, mi abuelo me sentó frente a una mesita y puso sobre ella dos relojes de arena, uno más grande que el otro, debió explicarme primero su funcionamiento ya que nunca antes había visto algo igual.*

Luego me encomendó una tarea: Si uno de los relojes se vacía exactamente en 7 minutos y el otro en 11 minutos, como logras, solo con su ayuda, saber cuándo ha transcurrido exactamente 15 minutos.

Nunca me ayudó. Cuando le pedía ayuda me miraba mal por lo que opte por no solicitarla más, y aunque trate de olvidar el problema, el día que murió me entregaron una caja de cartón que tenía una tarjeta. En ella con letras alargadas, se leía: “Nunca dejes las cosas a medio hacer”. Dentro de la caja los dos relojes de arena brillaban acostados en su lecho de viruta”.

Los cuatro escritores y matemáticos mencionados nos muestran de manera contundente que la enseñanza enciclopédica, repetitiva y punitiva no tiene más lugar cuando se enseña con paciencia, sabiduría y amor, utilizando como estrategia didáctica el uso de narraciones matemáticas para hacer más ameno el aprendizaje de la ciencia, demostrando que lo único necesario para lograr buenos aprendizajes en los niños que aprenden matemáticas es tener claro que se quiere lograr, como hacerlo y por qué hacerlo.

Como se muestra en el Anexo 1, para probar el impacto de una historia matemática en el aprendizaje de niños y niñas, el autor realiza talleres donde se cuenta una historia, como la que se muestra, y luego se realizan preguntas para evaluar la comprensión del mismo. Simultáneamente a la evaluación de la imagen que hayan construido y a la lógica con que justifiquen la solución al problema planteado, se mide también el nivel de la capacidad de resolución de problemas.

3.-CONCLUSIONES

Iniciar narrando historias a niños y niñas, a temprana edad, proporciona múltiples beneficios en el desarrollo del pensamiento, ya que agiliza los procesos de adquisición y procesamiento de la información brindados por la cultura.

El aprendizaje de la lectura como de la escritura formal necesita de una lógica que permita darle significado a los signos que deberemos aprender para comunicarnos adecuadamente.

El mismo pensamiento lógico, que se usa para darle significado a los signos necesarios para comunicarse adecuadamente, es el que permitirá la estructuración del pensamiento matemático necesario para resolver problemas matemáticos.

Narrar historias posibilita la construcción de representaciones mentales necesarias para tener una adecuada comprensión lectora y para resolver problemas matemáticos.

Narrar cuentos matemáticos, hace posible crear “realidades” que permiten modelar la experiencia, no solo en el mundo ficticio de la narración sino también en el mundo real.

La enseñanza de la matemática puede ser más entretenida y efectiva cuando se emplea como estrategia didáctica el uso de narraciones matemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anónimo (s.f.). *Las Mil y una noches*. Recuperado de <http://www.pdf-libros.com/2015/11/mil-y-una-noches-pdf.html>
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Frabetti, C. (2000) *Malditas matemáticas: Alicia en el País de los Números*. Mexico D.F.: Editorial Alfaguara Juvenil,
- Huaman E. (2014). *Historias Heurísticas: Matematizando la vida*. Lima, Perú. Depósito Legal N° 2014-11700. Biblioteca Nacional del Perú.
- International Comission on Mathematical Instruction (ICMI) (2010). *Miguel de Guzmán Portrait*. Recuperado de <http://www.icmihistory.unito.it/portrait/guzman.php>
- Riviére, A (1996). *La Teoría Psicológica de Vygotski*. Lima, Perú: Editorial Salmón.
- Tahan M. (2007). *El hombre que Calculaba*. España: Editorial RBA Libros.

ANEXO 1

Ahora, quiero invitarles a visitar mi mundo de historias y números “A contar, a contar, que este cuento nunca se va a acabar”, aprendiendo de paso, más matemática:

EL PESCADOR INGENIOSO

Caminaba por la playa un humilde pescador, entre molesto y preocupado porque no había podido pescar nada para llevar de comer esa tarde a sus hijos. De pronto, observó medio sumergida en la arena una botella. Presa de la cólera el pescador le dio una tremenda patada. Producto del golpe, se destapó la botella y desde su interior emergió un genio gigantesco y muy feo.

Tenía grandes orejas de las que colgaban tremendas joyas, su cabello y barba eran muy largos y andaba medio desnudo, solo cubierto con un taparrabo.

El genio, dio un bostezo despertando de su largo sueño y buscando al pescador lo encontró escondido entre unos arbustos donde se ocultaba temblando de miedo.

-Mi nombre es Ifrit y no debes temerme –le dijo– me has liberado de 2000 años de prisión, así que yo te haré un hombre riquísimo. Sabrás que la mayor riqueza que puede poseer un hombre es su inteligencia, de modo que te enseñaré a usarla.

Invitó al pescador a montarse sobre sus espaldas y volaron hasta un castillo, cuyo dueño, era conocido por ser muy rico y tacaño. Antes de irse, le dijo:

–Para llegar al castillo, cruzaras sobre por 3 puentes, bajo los cuales abundan peces de varios colores. En cada uno echaras tu red y pescaras todos los que puedas, luego se los ofrecerás al rey. Cuando quiera pagarte usarás tu inteligencia y no te dejaras engañar. Al final tendrás en tus manos un buen puñado de oro.

Emocionado como estaba nuestro amigo pescador solo pescó un total de 3 peces de los más vivos colores. El primero era rojo, amarillo el segundo y azul el tercero. Luego, se presentó ante el rey, y éste, tal como dijo el genio, quiso

pagarle una miseria, por lo que nuestro amigo se negó muchas veces a recibir nada a cambio, hasta que por fin accedió a ponerle precio a los pescados.

—Dadme, mi señor, una moneda de oro por el pez rojo, dos por el amarillo y cuatro por el azul.

Pagado el precio por los pescados, procedió a retirarse a su casa donde lo esperaba su humilde familia. De este modo es que nuestro amigo aprendió a reflexionar antes de actuar, siempre haciendo uso de alguna estrategia matemática, por lo que su familia nunca volvió a pasar hambre.

Y colorín colorado, este cuento ha terminado y no me pidan que cuente otro, ya que, para hallar el adecuado, tendría que volver a vivir en vigilia durante 2 años, 9 meses y un día aproximadamente.

Preguntas para los niños:

¿Cuántas monedas llevó esa noche a su casa el pescador?

¿Si hubiera pescado otro pez, cuánto hubiera pedido por él?

Preguntas para los docentes:

¿Qué colores trabajamos en el cuento?

¿Qué noción trabajamos, clasificación o seriación, o las dos?

¿Puedes imaginar en qué libro encontré esta historia?

Tercera parte

**APLICACIONES E INTERACCIONES SITUADAS SOBRE LECTURA
Y DESARROLLO LECTOR**

EL JUEGO DEL ESCRITOR: UN TALLER DE CREACIÓN LITERARIA BASADO EN *DUNGEONS & DRAGONS*

*Maria Alejandra Almeida Albuja*³⁹
Escritora de literatura infantil y juvenil
mariaalejandraalmeida@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Al ingresar en el lugar de encuentro se observan dos pizarrones: uno vertical y otro horizontal, este último colocado sobre una larga mesa rodeada de sillas. Los talleristas toman asiento y aguardan. El facilitador del taller, el *dungeon master*, está parado frente a ellos. Explica inicialmente el contenido preparado para la sesión, utilizando el pizarrón vertical y, al terminar, coloca sobre el pizarrón horizontal una serie de dados con diferente número de caras (4, 6, 8, 10, 12 y 20), lápices y miniaturas (figuras pre pintadas de plástico tridimensionales) de los personajes que serán utilizados durante la partida. Entonces, inicia la magia.

El *dungeon master* explica los datos iniciales de la aventura que se desarrollará en el encuentro: la posición de los personajes, su misión, las características del lugar dónde se han reunido. Luego, dibuja el escenario en el pizarrón horizontal y los asistentes lanzan los dados

³⁹ Nació en la ciudad de Ibarra-Ecuador, el 16 de Febrero de 1992. Es escritora de literatura infantil y juvenil, abogada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y actualmente cursa una maestría de Investigación en Políticas Públicas en FLACSO.

Desempeña conjuntamente su profesión de escritora con la de abogada, siendo en ésta última especialista en el área de investigación jurídica, derechos humanos y derechos de la niñez y adolescencia.

En el año 2010 ganó el primer lugar en el XV concurso nacional “Terminemos el Cuento”, convocado por la Unión Latina y la Embajada de España.

Fue la mejor egresada de la carrera de Derecho de la PUCE y cuatro veces premiada con la Beca de Excelencia Académica, otorgada a los estudiantes que alcanzan los promedios más altos en sus calificaciones semestrales en esta institución.

para iniciar la partida, utilizando sus propios personajes, escenarios, y universos.

Figura 1. Dados, lápices y miniaturas



Fotografía: Carlos Puga

Este es un panorama simplificado de la experiencia inicial que se vive en una sesión de “El Juego del Escritor”, un taller literario creado por el escritor ecuatoriano Andrés Paredes y Chacana Editorial, cuya metodología se fundamenta en el conocido juego de rol *Dungeons & Dragons*. El taller es una propuesta original, que ubica a los participantes en una fase de “generación de ideas”, es decir un momento previo a la redacción. Esto lo diferencia fundamentalmente de la mayoría de talleres literarios que se ofertan y se han ofertado en el Ecuador, y que se enfocan en un momento de escritura, corrección y revisión literaria. “El Juego del Escritor” es una cantera creativa de ideas que pretende que el tallerista se introduzca en la piel de sus personajes, viva sus escenarios, perfeccione sus universos, todo con el objetivo de que pueda crear una historia.

En las páginas siguientes se explicará a profundidad la dinámica este nuevo taller, que se realiza actualmente en la ciudad de Quito-Ecuador; de su metodología basada en los juegos de rol, especialmente en las reglas de *Dungeons & Dragons*; y de los resultados que los participantes (niños, niñas, adolescentes y adultos) han obtenido al experimentarlo.

2.- ASPECTOS DEL TALLER

2.1.- *Entendiendo la dinámica de Dungeons & Dragons y los juegos de rol*

El uso de los juegos, como una herramienta pedagógica, es un recurso que “está de moda” desde las últimas décadas. Muchas clases de juegos han sido usados con el objetivo de incrementar el interés de los niños, niñas y adolescentes, y conseguir que el aprendizaje de una asignatura o un tema específico sea más agradable (Robison, 2013, p. 577). El juego de rol no ha sido la excepción para la búsqueda de interiorización de contenidos o generación de ideas. La mayoría de los juegos tienen un ganador y un perdedor, sin embargo, el juego de rol es una experiencia lúdica de cooperación (Wyatt, 2008, p.4).

Mackay (2001:4) define el juego de rol como “un sistema episódico y participativo de creación de historias que incluye un conjunto de reglas cuantificadas que ayudan a un grupo de jugadores y un *game master* a determinar cómo se resuelven las interacciones espontáneas de sus personajes ficticios”. Esta definición resalta el uso del juego de rol para la creación de historias, mediante una metodología participativa, que se desarrolla bajo una serie de reglas y la guía de un *game master* (*dungeon master*, en el caso de *Dungeons & Dragons*).

Precisamente, con una base sólida en la teoría del más conocido juego de rol, *Dungeons & Dragons*, aparece “El juego del escritor”. *Dungeons & Dragons* es considerado por consenso como el primer juego de rol de la historia, en el que participan una serie de jugadores que interactúan en un mundo de fantasía, con el objetivo de “conseguir realizar grandes gestas a la vez que incrementan el poder

de sus personajes, por ejemplo, mediante objetos mágicos o el aprendizaje de nuevas habilidades y conjuros” (Ramos-Villagrassa y Sueiro, 2010, p.10).

Dungeons & Dragons fue creado por Gary Gygax y Dave Arneson, quienes, a principios de los años setenta, publicaron el primer conjunto de reglas de un juego de rol con TSR, Inc.: el juego *Dungeons & Dragons*” (Heinsoo, Collins y Wyatt, 2008, p. 6). A partir de ese momento, el juego fue evolucionado, mudando de una versión a otra y también “inspirando a múltiples generaciones de jugadores, escritores, diseñadores de juegos de ordenador, gente del cine y muchos más, con su capacidad para expandir la imaginación e infundir creatividad” (Heinsoo, Collins y Wyatt, 2008, p. 7).

Dungeons & Dragons es un juego de aventuras donde el participante crea un personaje, se une a otros personajes (guiados por el resto de participantes), para explorar un escenario, luchar contra adversarios y vivir una emocionante historia. La campaña tiene lugar en la imaginación, donde todos tienen la libertad para crear todo aquello que imaginen, “con efectos especiales de presupuesto ilimitado, y la tecnología necesaria para hacer que suceda cualquier cosa” (Heinsoo, Collins y Wyatt, 2008, p. 7).

Lo que hace único al juego, es la indispensable presencia del *dungeon master*, una persona que adopta el papel de principal narrador de la historia, el árbitro del juego que crea aventuras para los personajes y narra la acción para los jugadores, y que puede reaccionar ante cualquier situación o giro (Heinsoo, Collins y Wyatt, 2008, p. 8).

2.2.- *La propuesta metodológica del “el juego del escritor”*

“El juego del escritor” se constituye como una cantera de ideas; es un taller de creación artística que propone una metodología centrada en la exploración creativa como elemento inicial de la creación literaria y que busca potencializar los primeros pasos del proceso creativo, los cuales ocurren mucho tiempo antes de que se plasmen las ideas en el papel (Vásconez, 2017).

Figura 2. *El juego del escritor*



Fotografía: Carlos Puga

Según el creador del taller, Andrés Paredes, una persona escribe no solo cuando un escritor presiona las teclas de su computadora o cuando delineo letras en su cuaderno, sino también cuando mira a través de la ventana de un bus, mientras se ducha, mientras come; escribe cuando lee, cuando está viendo una película, escribe mientras duerme (Paredes, 2017). Según Paredes, la mayoría de talleres de escritura pasan por alto una de las etapas más importantes del proceso de escritura: la incubación de la idea, que es justamente lo que “El juego del escritor” busca potenciar. Por tal razón, su objetivo es fortalecer este ámbito, brindando la posibilidad de experimentar el momento previo a la escritura.

Según Santiago Vásconez, director general de Chacana Editorial y cocreador del taller, “El juego del escritor” parte de un concepto sencillo: es más fácil escribir sobre aquello que se ha vivido (Vásconez, 2017). Por esta razón, el taller acopla la experiencia del juego de rol para poner a prueba personajes, escenarios y universos completos y, a partir de esa experimentación, crear historias complejas.

Además, en este taller se concibe a la literatura como un arte que no está aislado de otros. Comprender a la literatura a fondo implica indagar en todo lo que gira alrededor de ella. Por ello, si bien el eje principal del taller es literario, también se alimenta de otras disciplinas: la arquitectura, la música, el teatro, el dibujo, la ilustración, la ciencia y cualquier rama que intervenga directa o indirectamente con el texto que se quiere escribir (Vásconez y Paredes, 2017).

Por estas razones, “El juego del escritor” plantea el uso de tres herramientas esenciales: el juego de rol, la bitácora y la investigación dinámica, reforzadas con elementos propios de la estructuración literaria y estilo. Estos recursos, según Andrés Paredes, garantizan una exploración abundante y previa al proceso técnico de escritura, pues, si los cimientos creativos están bien nutridos de experiencias, notas e información relevante, la escritura no solo será más fluida, sino también será más contundente (Paredes, 2017).

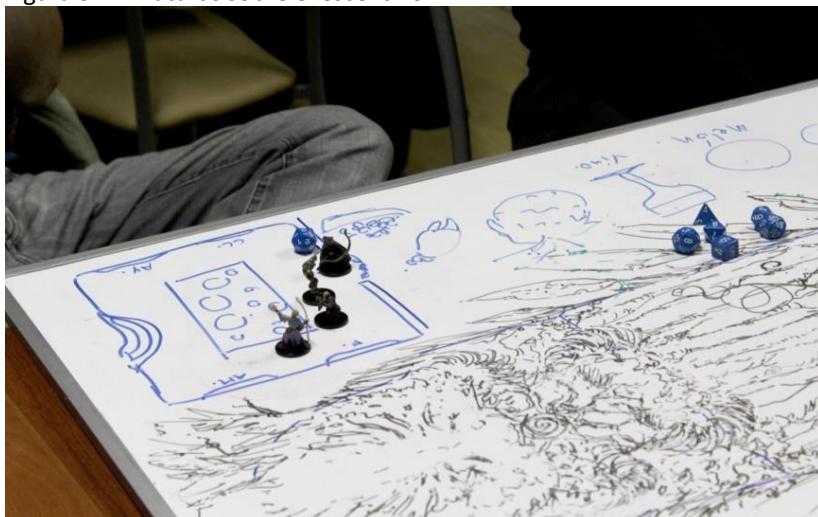
2.3.- Herramientas esenciales de “el juego del escritor” y el juego de rol

En páginas anteriores se relató la dinámica de *Dungeons & Dragons* y los juegos de rol, concebidos como una herramienta de enorme utilidad para que, en la mente de un escritor de cualquier edad, se generen ideas frescas para sus textos o para que se enseñen diversas disciplinas, que van desde las matemáticas hasta la historia (Zapata Grajales & Cano, 2010).

En el campo de la literatura, la función del juego no es aprender a escribir mejor, sino potenciar el contenido creativo de lo que un participante va a escribir. La experimentación en primera persona y la interacción con otros jugadores crea un sinnúmero de situaciones que generan, a su vez, cientos de ideas. Posteriormente, a lo largo del taller, cuando un niño, adolescente o adulto encuentra la materia prima con la que desea trabajar, se puede ahondar en las técnicas, puntuación, vocabulario, estilo y todo lo que conlleva escribir un texto.

El juego de rol que ofrece “El juego del escritor” es una mezcla entre literatura, juegos de mesa, videojuegos, teatro y bocaditos. Brinda la oportunidad de interpretar distintos personajes e interactuar con universos ficticios, usando el sistema de dados y reglas explicado anteriormente. Dicho sistema se asemeja a un cuento contado en primera persona, con la única diferencia de que los protagonistas son los jugadores, guiados por el *dungeon master*, o, en este caso, el facilitador del taller.

Figura 3. Miniaturas sobre el escenario



Fotografía: Carlos Puga

2.4.- *La bitácora*

La bitácora es un elemento esencial en el taller de “El juego del escritor” y constituye el registro donde se anotan los resultados de la experimentación, tanto fuera como dentro del juego. No solo es importante el contenido que se recopila, sino la forma en que se lo hace. La bitácora no pretende convertirse en un diario insípido, sino en un arte gráfico. Independientemente de las destrezas que los participantes tengan en el dibujo, se enseñan métodos efectivos para representar las ideas en bosquejos y esquemas. Mientras más se

dibujen los personajes, objetos, escenarios y situaciones que viven los participantes, mejores serán las descripciones al momento de escribirlas. La bitácora permite a los niños o adultos recopilar el material literario, científico y gráfico para realizar posteriores argumentaciones de manera coherente (Vásconez y Paredes, 2017).

Figura 4. Ejemplo de bitácora



Fotografía: Carlos Puga

2.5.- *La investigación dinámica*

La información está, hoy en día, al alcance de nuestras manos. Andrés Paredes corroboró este hecho señalando que, con toda la información a la que se tiene acceso en la actualidad (páginas de internet, bancos de imágenes, videos tutoriales, entre otros), es un error imperdonable que un taller descuide fomentar la investigación argumentativa (Paredes, 2017).

Parte de las herramientas esenciales y educativas del taller constituye alentar a los niños o adultos a realizar búsquedas sobre los temas que deseen profundizar en su proceso creativo. Según Andrés Paredes, un escritor no debería trazar una sola letra sin antes haber recopilado la información pertinente para otorgarle a sus textos la credibilidad necesaria.

“El juego del escritor” aborda este tema de una manera dinámica, que varía según las edades de los participantes. Si son niños pequeños, se trabaja para convertirlos en “detectives en busca de información”, con el objetivo de que puedan desarrollar aún más su creatividad.

Por otro lado, con los adolescentes y adultos se bosquejan escenarios, retos y acertijos para incentivar la investigación, y se les ayuda a esbozar soluciones a problemas de argumentación. De igual manera el taller enseña a los participantes de mayor edad a encontrar inconsistencias en los textos que van naciendo en el transcurso de las sesiones.

Figura 5. Andrés Paredes, el *Dungeon Master*



Fotografía: Carlos Puga

2.6.- Estructuración del taller

“El juego del escritor” se estructura en cuatro módulos:

1. Creación de Personajes
2. Creación de Escenarios

3. Construcción de Universos
4. Estructuración Narrativa

Cada módulo cuenta con cuatro encuentros en los que se profundizan principios teóricos literarios y se ponen a prueba los elementos creados por cada participante, teniendo en cuenta el grupo etario con el que se trabaja y sus necesidades específicas según el nivel de desarrollo en el que se encuentren.

El primer módulo, creación de personajes, gira en torno a la estructuración completa de los actores sobre los que se escribirán historias. Para llegar a una construcción profunda y verosímil de un personaje, en el taller se indaga sobre su personalidad, psicología, apariencia, formas de hablar y comunicarse, e incluso, en el cómo reaccionan los otros personajes ante su presencia. Se analiza también sus deseos y pasiones más fuertes, su búsqueda en la vida, su objetivo fundamental; todo esto para descubrir los conflictos que le darán sentido a su historia. Esta exhaustiva descripción, puesta a prueba sobre el tablero de rol y acompañada del azar de los dados, el dibujo, la actuación y la interacción con los demás jugadores, permite a los participantes del taller acompañar a sus personajes en “el viaje del héroe”, e ir descubriendo en cada encuentro un individuo real sobre quién escribir, enriqueciendo totalmente el proceso creativo y haciendo más sencillo el proceso de escritura.

En el segundo módulo se ponen a prueba los escenarios, desde los contenedores hasta los protagonistas. La historia propuesta en el juego de rol permite que el escritor/personaje interactúe con el espacio que está creando para su historia, y viva en carne propia la influencia que este lugar tendrá sobre sus personajes. La posibilidad de caminar por los espacios, sentir la atmósfera y ver cada detalle del lugar sobre el que está escribiendo, le brinda al autor una idea más clara de las dimensiones de cada escenario, de los sentimientos y sensaciones que experimentarán sus personajes en los distintos ambientes, y le proporciona suficientes recursos sensoriales para las descripciones de sus escenarios.

Con los dos pasos anteriores, se prosigue con la estructuración de un universo completo que dará soporte y sentido a toda la historia. El tercer módulo busca levantar los cimientos del universo donde todo se está viviendo, justificar los escenarios y marcar el sendero por donde los personajes se desenvolverán. Este módulo profundiza la construcción del entorno de acción; las dimensiones sociales; políticas; geográficas; climáticas; organización; funcionamiento del sistema de vida; es decir, toda la justificación para la existencia de cada elemento incluido en la narración. Además, indaga en los elementos mágicos, la ciencia, el contexto histórico y todos aquellos detalles que conforman una historia.

El paso final del trabajo es la elaboración del relato. El cuarto módulo revisa los elementos teóricos básicos sobre la construcción argumental, desde la estructura narrativa elemental de Aristóteles, hasta la deconstrucción total en el manejo del tiempo. De igual manera se revisan principios de forma, redacción, gramática y todos aquellos detalles que harán que la historia no solo sea verosímil y sumamente llamativa, sino que también que esté muy bien contada y pulcramente escrita.

Figura 6. Taller de El Juego del Escritor en el XI Maratón del Cuento



Fotografía: Carlos Puga

3.- RESULTADO

Al final del taller, los asistentes habrán construido a profundidad, experimentado e interactuado, con sus personajes, sus escenarios y sus universos. Tras el último módulo, la escritura, enriquecida con el proceso de experimentación generado a través del juego de rol, se vuelve mucho más fluida, verosímil, contundente y agradable para el lector.

La propuesta de “El juego del escritor” conjuga las herramientas teóricas indispensables para la creación literaria con la posibilidad de experimentar cada elemento que se va generando y ponerlo a prueba con el apoyo y acompañamiento de los demás participantes. Este proceso de experimentación amplía el abanico de posibilidades que cada autor imaginó, enriqueciendo su obra y alimentando sus recursos creativos. En el camino del taller, los participantes de mayor edad (adolescentes y adultos) inician con una idea sobre sus personajes y escenarios y, al ponerlos en el tablero de juego, terminan construyendo un producto mucho más sólido, mejor argumentado, más realista y entretenido para el lector. Los niños y niñas, de igual manera, tienen la posibilidad de vivir aventuras en carne propia, de convertirse en investigadores y escritores utilizando las ideas que nacen del juego y de la interacción con sus compañeros.

La riqueza de este taller radica justamente en la posibilidad de vivir cada historia y, desde esa experiencia, recoger la mayor cantidad de ideas para el momento de la escritura. Por esta razón “El juego del escritor” se transforma en una cantera de ideas, que proporciona a los autores la posibilidad de encontrar los recursos necesarios para enriquecer su obra.

4.- CONCLUSIONES

Los juegos de rol son una herramienta pedagógica perfecta para movilizar el aprendizaje literario y multidisciplinario de los niños, niñas y adolescentes, porque se sienten motivados a participar en una aventura propia, mientras interactúan con otras personas durante el juego. También es un espacio idóneo para que los adultos profundicen y mejoren sus proyectos literarios, que están muchas

veces encaminados a convertirse en textos de literatura infanto-juvenil.

“El juego del escritor”, precisamente, es un taller que tiene como estrategia principal el uso del juego de rol para potenciar la creación literaria de los participantes, a partir de la vivencia y experiencia en primera persona de sus personajes, escenarios y universos. Cuenta con una base metodológica que ha sido probada durante décadas por personas de todas las edades y que es fácilmente adaptable según los requerimientos del grupo etario que se conforme.

El taller es altamente recomendado para promover las habilidades creativas y literarias de los participantes, al tiempo que se divierten y viven aventuras que se convertirán en un excelente material para escribir o narrar historias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Heinsoo, R., Collins, A., & Wyatt, J. (2008). *Dungeons & Dragons: Manual del Jugador*. España: Wizards of the Coast, Inc.
- Paredes, A. (17 de Mayo de 2017). La propuesta metodológica de “El Juego del Escritor”. (M. Almeida, Entrevistador)
- Puga, C. (2017). Dados, lápices y miniaturas [Fotografía]. Recuperado de repositorio Chacana Editorial.
- Puga, C. (2017). El juego del escritor [Fotografía]. Recuperado de repositorio Chacana Editorial.
- Puga, C. (2017). Miniaturas sobre el escenario [Fotografía]. Recuperado de repositorio Chacana Editorial.
- Puga, C. (2017). Ejemplo de bitácora [Fotografía]. Recuperado de repositorio Chacana Editorial.
- Puga, C. (2017). Andrés Paredes, el *Dungeon Master* [Fotografía]. Recuperado de repositorio Chacana Editorial.
- Puga, C. (2017). Taller de El Juego del Escritor en el XI Maratón del Cuento - Quito una ciudad que lee [Fotografía].
- Ramos-Villagrasa, P. J., & Sueiro, M. J. (2010). Personalidad y elección de personaje en los juegos de rol: dime quién eres y te diré quién prefieres ser. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 8-26.
- Robison, W. B. (2013). Stimulation, Not Simulation: An Alternate Approach to History Teaching Games. *The History Teacher*, 46(4), 577-588.
- Vásconez, S. (17 de Mayo de 2017). La propuesta metodológica de “El Juego del Escritor”. (M. Almeida, Entrevistador)
- Wyatt, J. (2008). *Dungeons & Dragons: Guía del Dungeon Master*. España: Wizards of the Coast, Inc.
- Zapata Grajales, F. N., & Cano, N. A. (Septiembre de 2010). La enseñanza de las matemáticas a través de la implementación del juego del rol y de aventura. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 211-222

EL JUEGO, LA MEMORIA PERSONAL Y LA ASOCIACIÓN LIBRE: TALLERES DE ESCRITURA E ILUSTRACIÓN DE PERRO PICADO STUDIO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN NIÑOS Y ADULTOS

Reyva Franco⁴⁰

reyvafranco@gmail.com

Gerald Espinoza⁴¹

perropicado@gmail.com

1.- INTRODUCCIÓN

Perro Picado Studio es una plataforma formada por Reyva Franco y Gerald Espinoza como un espacio para conjugar y multiplicar la experiencia de ambos en la formación a través de talleres y

⁴⁰ Es licenciada en Historia por la Universidad Central de Venezuela con Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes en la Universidad Autónoma de Barcelona. Autora de libros para niños, entre los que se encuentra el peculiar Perro Picado, e investigadora de literatura infantil. Es directora de Perro Picado Studio, plataforma creativa para la creación de libros de artista para niños, objetos de arte de edición limitada para la infancia y formación a través de talleres de escritura e ilustración de LIJ. En 2015 su libro Imaginario obtuvo una mención especial en la categoría Outstanding Books for Young People with Disabilities por *Ibby International* y Mención Especial en Los tres imprescindibles de la biblioteca en el Banco del Libro. Como promotora cultural ha organizado eventos, exposiciones colectivas y acciones en el espacio urbano con ilustradores y escritores de literatura infantil, entre ellas: la exposición colectiva Perro Picado 10 años, el mural de ilustradores Ciudad Libro-Álbum en el Banco del Libro y la edición en Caracas de El arte desarma tu cabeza de Pequeño Editor.

⁴¹ Artista plástico e ilustrador venezolano. Creador de libros álbum. Su primer libro Perropicado es considerado vanguardia entre los libros ilustrados venezolanos. Desarrolla talleres para creadores y escritores en el área de libro infantil y juvenil. Colabora con publicaciones de formación a nuevos lectores como su guía Explora y juega con la ilustración. Por su libro Gallo Gali Galo fue postulado para la exposición Internacional de Ilustración de Bratislava. Estuvo en la lista de honor Ibby 2005 y por ABCirco en 2012 y fue seleccionado entre los libros más bellos del mundo en la lista *Internacional The White Ravens*. Ha participado en varios eventos académicos, en ferias internacionales de lectura y en numerosas exposiciones de ilustración.

seminarios de escritura e ilustración y asesoría de proyectos de literatura infantil y juvenil con la creación de libros de artista de edición limitada para niños como una forma de aproximar a los más pequeños al libro ilustrado como un primer acercamiento estético al mundo a través de palabras e imágenes. Todo se trata de proponer una aproximación creativa al mundo.

Dar talleres constituye una de las extremidades del oficio creativo, la escritura, la ilustración y ese otro extremo que se construye al crear un puente que sea capaz de llegar al otro desde la propuesta creativa. El creador como facilitador se transforma también en uno de sus personajes de ficción para desentrañar el oficio y encontrar una manera de guiar al otro en el proceso hacia su propia escritura. Los talleres también se van construyendo desde el interior mismo de sus sesiones, Lectura de los libros desde adentro, desde el extrañamiento, de lo que es el objeto. Todo se trata de dejar claras las reglas del juego.

Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es ‘creativa’ una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos” (Rodari, 2000, p. 163).

En este sentido camina el desarrollo de nuestros talleres, buscar formas divergentes de pensar, de leer, de escribir y de ilustrar, en fin, de crear para cambiar el entorno personal y desde allí explorar las posibilidades de transformación que podemos producir desde la experiencia creadora. Con esta consigna hemos realizado de forma continua talleres para niños, jóvenes y adultos en librerías, bibliotecas, ferias y espacios públicos en Caracas, Bogotá, Medellín y Quito. Hemos tenido la oportunidad de realizar talleres de corta y larga duración y con ambas experiencias hemos observado las

posibilidades que se pueden crear a través de la creatividad en todas las edades, como una forma de acompañar al escritor y al ilustrador que empieza en sus primeros pasos creando libros para niños.

2.-DESARROLLO

Los talleres se nutren del trabajo lúdico y del azar, el juego es el espíritu creativo que recorre cada uno de los ejercicios que tienen como detonantes una forma de dinamizar la creatividad. Lo esencial en los talleres es aprender a pensar, a crear una idea, después puedes tomar uno u otros materiales, pero la mayor importancia la tiene la necesidad de ejercitarse la creatividad.

El hilo conductor que conecta todos los talleres es crear un espacio donde puedas atreverte a aprender a ser más creativo y a experimentar, a usar tus ideas, a explorar cosas originales, sino porque cualquier actividad que tenga una persona necesita de la creatividad, es algo necesario por la naturaleza lúdica, aunque no se convierta en un escritor o en un ilustrador.

Como señala Gianni Rodari la función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte; es incluso condición necesaria de la vida cotidiana (Rodari, 2000, p. 161). La creatividad es un lugar al que uno se aproxima algunas veces, puede ser poco frecuente y se puede atrofiar, pero hay técnicas para hacerlo más presente.

2.1.- *El lapizcopio: taller de ilustración*

El taller *El Lapizcopio*, dirigido a ilustradores, no ilustradores, personas creativas que quieran aprender los primeros pasos para realizar una ilustración, se ofrece como un taller para iniciarse en el mundo de la ilustración infantil y juvenil. El participante tiene la oportunidad de crear una ilustración desde el aprendizaje de una técnica artística básica y el desarrollo de la idea de una imagen.

2.2.- *La fábrica de laberintos: taller de escritura*

El taller La fábrica de laberintos está dirigido a escritores, no escritores, personas interesadas en desarrollar sus propios relatos infantiles y estimular la creatividad desde la palabra. En este espacio se ofrece al participante la oportunidad de aprender las claves para desarrollar relatos infantiles de manera dinámica y atractiva. El objetivo es recorrer brevemente los pasos necesarios para la creación de un libro para niños, desde la idea hasta el texto final, sobre todo construir un espacio para desarrollar la creatividad, estimular la imaginación y adquirir herramientas en la escritura a partir de ejercicios creativos y la reflexión acerca del proceso creativo en los géneros de ficción de la literatura infantil.

2.3.- *El binomio fantástico de Gianni Rodari*

En estos talleres nos encontramos con Gianni Rodari en el ejercicio del binomio fantástico, que consiste en el encuentro de palabras que en el uso cotidiano no suelen relacionarse, pero cuyo encuentro sirve de punto de partida a nuevas y peculiares historias. Rodari proponía una dinámica peculiar en la que tomas una palabra y esa palabra es como una piedra arrojada en un lago, es un detonante que forma ondas que se conectan con otras ondas que son palabras que van tocándose unas con otras, hasta dar origen a nuevos mundos escritos.

2.4.- *Imágenes para contar, palabras para ilustrar*

En el taller de creación de libro-álbum “Imágenes para contar, palabras para ilustrar”, a través de la conjugación de la teoría con la práctica, este taller acompaña al participante en el recorrido por los pasos necesarios para la creación de un libro-álbum para niños, desde la idea hasta la maqueta final. Construimos un espacio para desarrollar la creatividad, estimular la imaginación y adquirir herramientas para la escritura y la narración gráfica a partir de ejercicios creativos. Al mismo tiempo analizamos una selección de autores de literatura infantil y obras de arte que actúan como referentes para la creación de nuevas imágenes y constituye el apoyo

para la exploración del proceso creativo para la creación de un libro-álbum.

2.5.- *Dinámica interior de los talleres para adultos*

Desde la primera sesión comienza a germinar un proceso en el que desde el azar comenzamos a explorar nuevas ideas. La dinámica del taller cubre el paso por contenido teórico en cada una de las sesiones, en la lectura de ejemplos en libros precedentes, en la búsqueda de guíños en esos libros que nos acerquen al proceso de síntesis y creación que se da en la literatura infantil, todo este material se irá incorporando en un proyecto personal. Comenzamos por el esbozo de una idea que va tomando cuerpo a través de la creación de personajes, de la fabricación de escenarios para la historia, la incorporación de las posibilidades narrativas de la metaficción y la intertextualidad, la exploración de juegos de lenguaje y posibilidades poéticas dentro de la creación de historias para niños. Cada uno de estos ejercicios se suma en la incorporación de estas posibilidades narrativas dentro del mundo de la creación, la búsqueda de soluciones estructurales para la historia y así en cada sesión un nuevo reto creativo que va fortaleciendo la confianza en la búsqueda de una voz propia.

Este proceso no se aleja de la naturaleza lúdica de los talleres, en cada sesión se suma un nuevo juego que nos acerque al tema que buscamos insertar dentro de cada una de las historias. El aporte desde la lluvia de ideas colectiva para cada texto es de suma importancia, pues hace posible el enriquecimiento de cada idea desde el punto de vista de tantos lectores como participantes se encuentran en cada sesión, con lo cual se da un importante aporte en la mirada crítica de quien construye parte del sentido de la historia. Exponer frente a otros las ideas va creando asimismo una comunidad que se compenetra en el tejido del proceso creador individual de cada participante.

2.6.- *Dinámica de exploración creativa en los talleres para niños*

En los talleres para niños podemos proponer un proceso inverso, el llamado lo hacemos a niños que les guste dibujar y pintar, que siempre están inventando nuevas historias y que sean creativos. Para los amantes de los libros ilustrados, el cómic y la ilustración, se crea así un taller de creatividad y plástica donde el participante aprenderá a crear una historia a partir de la imagen. Los niños inventan sus propias aventuras y luego aprenden a dividirlas en secuencias y pintar sus propias ilustraciones. Al final cada niño se lleva un libro hecho por él mismo. Una y otra vez se propone la vivencia de la experiencia literaria desde la creación, de manera que sea algo natural el desarrollo de la capacidad creadora de cada uno de los participantes.

Desde otros géneros como el cómic se propone un taller práctico muy divertido para iniciarse en el mundo de la creación del cómic y novela gráfica. Los niños juegan con las palabras y crean nuevos mundos, desarrollan su capacidad de imaginación, comprenden y actúan sobre la realidad. Se propone una experiencia que luego puede replicarse en casa. El participante puede realizar una minihistoria, diagramarla e ilustrarla poniendo en práctica los pasos para crear una narración gráfica. Al final cada participante podrá desarrollar una página completa de cómic contando una anécdota personal, es una invitación particular a encontrarse con sus referencias personales.

2.7.- *El oficio de la imaginación en los talleres para niños*

De la misma manera se ofrece a los niños que les gusta escribir y que siempre están inventando nuevas historias y personajes, a los amantes de la literatura fantástica y los personajes extraños un taller práctico muy divertido para adentrarse en la creación de historias fantásticas, personajes insólitos, donde el participante tiene la oportunidad de conocer los elementos principales que componen una historia fantástica, cómo se crean los personajes, de donde vienen las historias y conocer nuevos autores. En este caso la lectura de nuevos autores aporta la innovación en las formas narrativas.

O bien en el taller de escritura creativa para la creación de personajes, aprovechamos las ganas de crear personajes, el gusto por escribir e imaginar personajes insólitos a partir de la escritura creativa, destinado a los más pequeños que quieran aventurarse a crear sus propios personajes. Los niños tienen así la oportunidad de armar con las palabras personajes curiosos, extraños y formidables que parten de su imaginación desde el dibujo y la escritura.

3.-DISCUSIÓN

3.1.- El azar y el ejercicio lúdico como detonantes creativos

En el taller de ilustración de adultos una de las situaciones que observamos es que siempre que nos inclinamos a la creación desde el azar y el juego los participantes tienen un resultado de imágenes que en otras ocasiones no llegarían a hacer por considerarlas ridículas o descabelladas; al entender el proceso para llegar a asociaciones, encuentran su validez en lo creativo y comienzan a valorar estas ideas lúdicas. Cuando saben que es un juego se permiten más cosas, todos tienen herramientas e imágenes a las que llegan que por asociación libre.

En los talleres, mientras se hacen los ejercicios cuando ponemos restricciones a manera de juego. Desaparece el miedo a la página en blanco, obtenemos resultados diferentes, un límite de tiempo, una asociación que se ofrece por unas tarjetas elegidas al azar. Los talleres de seis u ocho sesiones con adultos nos han permitido explorar el recorrido por los pasos necesarios para la creación de un libro para niños.

3.2.- Del autorretrato al espacio colectivo en los talleres para niños

Con los niños trabajamos el autorretrato, el primer personaje son ellos mismos, desde el individuo, la identificación con ellos mismos, ese personaje se convertía en otro, otro día la naturaleza, el otro, y en otra sesión fue la ciudad, con la ampliación del mundo, pasando por la casa, una ciudad imaginada, eres tú mismo compartiendo con otra gente y otro espacio y la arquitectura.

En la escritura también exploramos la experiencia del diario personal, de la creación de personajes a través de las palabras. Buscamos estrategias para invitar a los niños a entrar en libertad al mundo de la imaginación que actuará como herramienta para conocer la propia realidad y ver los inesperados descubrimientos que se pueden encontrar del otro lado desde el uso constante de la invención con la búsqueda de nuevas formas de inventar historias.

4.- CONCLUSIONES

En cada uno de los talleres de adultos la reflexión final es que lo que creas viene de todas las cosas que vas recogiendo, de tus vivencias, de lo que te gusta hacer, al final la gente dialoga más con los elementos que forman su vida, sus referencias, la simbología de sus objetos personales. Aunque es importante la técnica, lo más esencial es aprender técnicas para abordar su mundo y las ideas que están en sus propias cosas, en su observación del entorno y la vida.

En los talleres de escritura para adultos se hace evidente una mayor facilidad para valorar y conectar con recuerdos, referencias personales y objetos cotidianos para encontrar inspiración para la creación, es un campo al que recurrir para crear las propias historias, dándole valor a sus orígenes y mitologías personales que surgen de su historia familiar, en la infancia, de los hallazgos que conectan algo de nosotros con lo colectivo y regresa para convertirse en algo nuevo a través de la escritura.

En los talleres para niños se evidencia un camino de exploración desde el reconocimiento personal hasta la visión de su propia perspectiva en relación con el colectivo a través de la creación. En el ejercicio de escritura el participante se descubre a sí mismo como un coleccionista de sus experiencias y de sus referencias, y desde allí encontrar su detonante personal para crear y hacer también en su vida cotidiana⁴².

⁴² Nota: El texto no incluye referencias bibliográficas porque los talleres referidos se basan en el libro “Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias” de Gianni Rodari.

PUBLICACIONES: COLECCIÓN CIENCIAS SOCIALES

<http://www.ces-al.ml/>

- 1.- COMPENDIO DE ESTUDIOS SOCIALES SOBRE ECUADOR de VV. AA. (2019).
- 2.- PROVINCIA DE EL ORO: Anuario de fiestas de Rodrigo Murillo Carrión (2019).
- 3.- ENTRE CANARIAS Y ECUADOR de José Manuel Castellano Gil (2019).
- 4.- LA CULTURA DEL MAÍZ. SARAMAMA. Lenguaje, saberes e identidad en la comarca azuayo-cañari de Carlos Álvarez Pazos (2019).
- 5.- CUADERNO DE PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Grados de Magisterio (Infantil y Primaria) de Camino Álvarez Fidalgo, Ginesa López Crespo y José Martín-Albo Luca (2019).
- 6.- CRÓNICAS INTERCULTURALES de Brígida San Martín García, Edgar Cordero Coellar y Lorena Álvarez León (2019).
- 7.- PROCEOS DE MUNDIALIZACIÓN coordinado por Pedro A. Carretero Poblete, Arturo Luque González y Ramón Rueda López (2019).
- 8.- INDICADORES SOBRE ACTIVIDADES CULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA. Volumen I: Actividades culturales de José Manuel Castellano Gil (2019).
- 9.- GESTIÓN CULTURAL ALTERNATIVA. Reflexiones para su ejercicio de Ramiro Caiza (2020).
- 10.- EPISTEMOLOGÍA ANDINA coordinado por Pedro A. Carretero Poblete y Jennifer M. Loaiza Peñafiel (2020).
- 11.- ASÍ NOS CONTARON LA HISTORIA DE ESMERALDAS de Manuel Ferrer Muñoz (2020).
- 12.- TEJIENDO REDES, CONSTRUYENDO PUENTES de Arturo Luque González (2020).
- 13.- LECTURA Y EDUCACIÓN LITERARIA: Aproximaciones, prácticas y reflexiones, Coordinado por Genoveva Ponce Naranjo y Aldo Ocampo González (2020).

PRÓXIMAS PUBLICACIONES

- 14.- ¿QUIÉNES SON LOS POBRES ECUATORIANOS POR INGRESOS? UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN de Efstathios Stefos (2020).
- 15.- PELEAR CON LOS RECUERDOS. Historia de vida de una emigrante colombiana a Ecuador de Marcella Ulloa Pineda y José Manuel Castellano (2020).

PUBLICACIONES COLECCIÓN TALLER LITERARIO

<http://www.ces-al.ml/>

1. POEMARIO de Edisson Cajilima Márquez, con prólogo de Francisco Viña (2019).
2. SÁBANAS RESUCITADAS de Juan Fernando Auquilla Díaz, con prólogo de Catalina Sojos (2019).
3. MISCELÁNEAS DE VOCES JÓVENES de VV.AA., con prólogo de Juan Almagro Lominchar (2019).
4. SUPERNOVA de Francisco Carrasco Ávila, con prólogo de Jorge Dávila Vázquez (2019).
5. EL ÁRBOL DE CARAMELOS de David M. Sequera (2020).
6. QUEJAS DESDE LA LÍNEA IMAGINARIA de Claudia Neira Rodas, con José Manuel Camacho Delgado (2020).

El texto se compone de tres segmentos: implicancias analítico-metodológicas sobre educación lectora y literaria, prácticas letradas y heterogeneidad del lector; y aplicaciones e interacciones situadas sobre lectura y desarrollo lector. Cabe mencionar, que dichas temáticas fueron desarrolladas en el marco del II Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, evento que fue organizado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Núcleo de Chimborazo y contó con el aval académico de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Los aportes recogidos, no deben considerarse desde la difusión de formas de pensar o actuar exitosas, sino como generadoras de expectativas que deberán ser profundizadas por los involucrados, con la finalidad de continuar un trabajo que permanezca en el tiempo. De esa forma, tanto las publicaciones derivadas como el propio Encuentro que se desarrolla de forma bienal, intentan generar espacios de discusión en torno a la lectura y la literatura destinada a niños y jóvenes, para que desde una permanente reconfiguración, se propaguen prácticas contextualizadas que fomenten múltiples aprendizajes y disfrutes.

GENOVEVA PONCE NARANJO



ISBN: 978-9942-8814-5-8

9 789942 881458