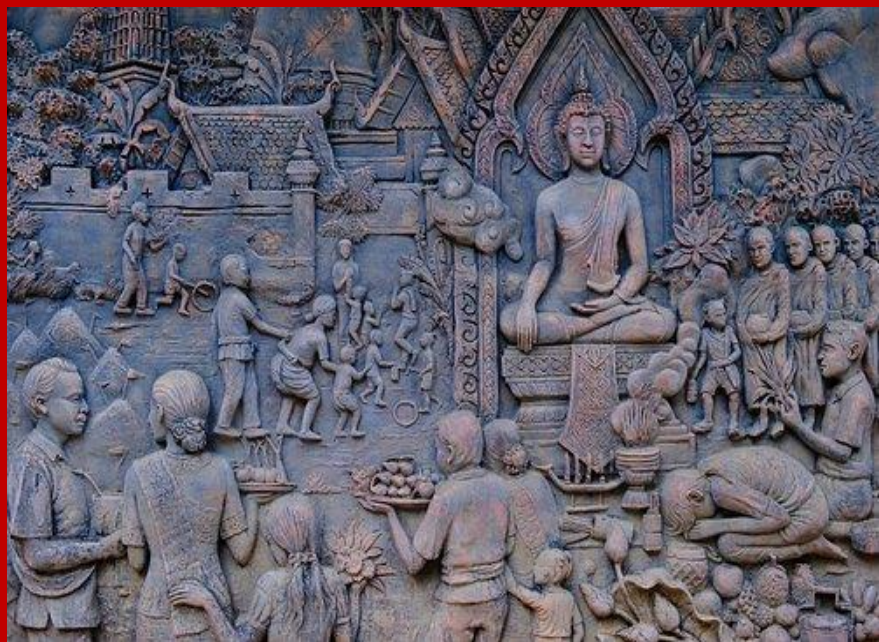


Y-CIDAD

O EL ACTO HEURÍSTICO-POLÍTICO
DE LA INTERSECCIÓN LECTURA Y JUSTICIA SOCIAL

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ



Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina
2021

FICHA TÉCNICA

Título: Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social

Autor: Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Prólogo: Ricardo Sánchez Lara

Prefacio: Natalia Duque Cardona

Libro sometido a revisión por pares doble "ciego".

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

Cuenca (Ecuador) 2021

CRÉDITOS

Cuidado edición: CES—AL

Portada: JMCASTE

Ilustración de portada: bajorrelieve de buda-Imagen de uso libre extraída de pixabay.com

Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/bajorrelieve-buda-paneles-religioso-4275326/>

ISBN: 978-9942-840-41-7

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.

Índice

Prólogo	3
Prefacio	8
I.-Introducción	11
II.-Metodología	17
III.-Discusión	19
3.1.-El ensayo como método	19
3.2.-La fuerza analítica de la Y-cidad	26
3.3.-La inclusión como sabotaje afirmativo	33
3.4.-Interrogando los supuestos investigativos sobre derecho a la lectura y prácticas letradas. El caso de lo inclusivo y lo justo socialmente	38
3.5.-La interseccionalidad como dispositivo crítico y praxis analítica aplicada al estudio del derecho a la lectura	45
3.6.-Tensiones decoloniales aplicadas a la relación ‘lectura e inclusión’	61
3.7.-El potencial analítico de la decolonialidad	70
IV.-Conclusiones. Leer implica una toma de consciencia y fortalece la consciencia crítica	82
Epílogo. La educación inclusiva como ‘sedimento imaginal’ e ‘imaginación binaria’	88
Referencias bibliográficas	92
Semblanza del autor	96
Fondo Editorial CES-AL	98

PRÓLOGO

La lectura: ese dispositivo político

Primer apunte. Una de las novelas importantes del realismo sucio, *Camino de los Ángeles* (1985), de Jonh Fante, relata cómo la infernal y poco cauta trayectoria que experimenta Arturo Bandini para ser escritor se riega de imágenes desoladoras, casi insultantes. Arturo imagina, siempre imagina: aventura el exterminio de cientos de cangrejos en una playa, elucubra sus diálogos de crueldad, las plegarias y los vítores a su gesta militar.

Arturo imagina, siempre imagina.

En otra secuencia de la novela, el personaje idea la forma de acabar con sus más de 20 romances paralelos (con paralelas e imaginarias mujeres). Una a una, las nunca corpóreas, van desapareciendo de su historia. Una a una van llevándose un relato de amor que nunca más existirá para el protagonista, o que nunca, quizá convenga decir, existió.

Segundo apunte. Una niña, a quien llamaré Francisca, me permitió, hace unos meses, entrevistarla para una investigación que estoy llevando a cabo. Me interesa saber de tu experiencia con la lectura literaria escolar, le dije. ¿Empecemos? Recuerdo, dijo Francisca, que en una clase la profesora nos mostró un poema, yo, al leerlo, imaginé un millón de cosas y no pude concentrarme en lo que la profesora quería... ¿Por qué el mundo en el que vivimos es tan

oscuro, tan lleno de maldad...? Imaginé cómo yo podía hacer algo, no sé, algo para mejorar estos sucesos dañinos.

Francisca imagina, siempre imagina.

Tercer apunte. La filósofa Martha Nussbaum argumenta que la literatura nos permite desarrollar imaginación narrativa, es decir, pensarnos otros, hacernos otros y buscar, desde esa alteridad, los puntos de consenso y disenso que constituyen nuestra historia del mundo. Pensar, sentir y ser ese otro, diría Nussbaum (2010), es un acto de imaginación que, en todo su evento, es un gesto de justicia tendiente al bien común.

Arturo Bandini, movido por la complejidad de su biografía, es incapaz de pensar en otro. Sus acciones son reflejo (quizá el motivo crítico de la novela) de una sociedad egoísta, ensimismada y desapegada de la fe democrática. Francisca, por el contrario, necesitó una buena experiencia escolar para desplegar su humanidad, para iniciar una travesía imaginando espacios mejores... espacios comunes para el diálogo de las diferencias (naturalmente también movida por su complejidad biográfica).

La literatura puede y no puede lograr movilizarnos hacia la imaginación narrativa. La lectura puede y no puede transformarse (en una razón crítica) para transformarnos (a la búsqueda sentida de la justicia *por*, *para* y *con* los otros). No quisiera argumentar que hay razones causales para que esto ocurra; no quisiera, porque tampoco corresponde al contexto, emitir juicios de valor en torno al sistema relacional de Bandini o de Francisca. En suma, las biografías, siempre diversas, se

ubican en coordenadas temporales y espaciales mediadas por la política (y por lo político) de su tiempo, por discursos de verdad y por complejos mecanismos sociales que pueden o no favorecer ciertas transacciones.

Cuarto apunte. El final.

En su libro *Hacia una historia de la lectura y la pedagogía literaria en América Latina* (2018), Juan Poblete expone, entre muchos otros episodios históricos, que la literacidad precolombina sufrió una prohibición colonizadora especificada en la negación del mito y de la ficción por ser formas no hegemónicas de producción de saber (teniendo como vara la producción de saber en torno a lo divino). La consecuencia postrera, propondría Nelly Richard (2010), es que el contexto cultural chileno reproduce esta metáfora erigida colonialmente, a saber: las mitologías particulares, en tanto formas subjetivas (residuales) de producir saberes y significados desde la experiencia múltiple, se hallan desplazadas por saberes y haceres canónicos que, en términos generales, no cuestionan las “exclusiones y descalificaciones que se practican en nombre del conocimiento verdadero” (Richard, 2010, p.69).

Aquí hay un argumento central. Decía que las biografías, siempre otras, se ubican en coordenadas temporales y espaciales mediadas por la política (y por lo político) de su tiempo, por relatos de verdad y por complejos mecanismos que pueden o no favorecer ciertas transacciones. Buena parte de la relación entre literatura, cultura y escuela están

determinadas por la negación del mito (en tanto sintagma político), es decir, por la negación de las particularidades complejas que operan en la semiosis social (o en la producción de sentidos siempre socioculturales), lo que trasunta, diría Axel Honneth (2007), en la reificación del reconocimiento, vale decir, en la naturalización de que el conocer sería posterior a la experiencia y que el reconocer operaría en la menguada eticidad devenida de los meros actos de cognición.

Los cuatro apuntes que presento nos sitúan en la discusión, siempre álgida, de un sistema relacional complejo: imaginación, lectura, justicia social y educación. ¿Qué intersticios habitan en este sistema? No lo sé con precisión. Intuyo, sin embargo, que los espacios oscuros poseen mayor complejidad analítica que la que pudiéramos sospechar. Intuyo, sin embargo, que la clave metodológica está, como diría Ocampo, en la 'entridad' de los aparatos discursivos.

¿Será la subalternidad el espacio interseccional por develar? ¿Serán las disposiciones epistemológicas los sustratos por aventurar? ¿Será que las preguntas por la lectura son también las preguntas por la inclusión como justicia simbólica? Estas y otras interrogantes emergerán en las y los lectores de "*Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social*", y creo, desde mi proyecto argumental, que en el texto de Ocampo habrá respuestas devenidas de una gramática rebelde (con una fuerza profundamente dislocadora) que nos situará en la entridad fenoménica de la lectura y su poder performático.

Es cierto, como el mismo autor afirma, que la interseccionalidad permite mapear la experiencia de desigualdad multidimensionalmente, y que, para ello, la “y-cidad” se convierte en una dimensión analítica de la decolonialidad; dimensión también epistémica y metodológica que favorece, enhorabuena, comprender la lectura como un dispositivo político y relacional capaz de subvertir la agencia hegemónicamente coaptada.

RICARDO SÁNCHEZ LARA

Académico de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Santiago de Chile, septiembre de 2021

PREFACIO

“El lenguaje nunca puede fotografiar la esclavitud, el genocidio, la guerra. Ni debería lamentarse por la arrogancia de poder hacerlo. Su fuerza, su felicidad radica en lanzarse hacia lo inefable”

Discurso de Toni Morrison al recibir el Premio Nobel de Literatura el 7 de diciembre de 1993

Partir con una cita de Toni Morrison, es el punto inicial para insistir en que hoy, con mayor claridad y convicción reconocemos el lenguaje como una tecnología de poder constitutiva no sólo de los sujetos, sino de los modos en que nos organizamos socialmente. Las últimas tres décadas nos han posibilitado no sólo acercarnos a marcos analíticos, sino de marcos de acción y propuestas para pensar en cómo aportar a la conformación de sociedades que caminen hacia la justicia social y la equidad.

Es en este contexto donde el interrogante por el lenguaje y sus elementos constitutivos: lectura, escritura y oralidad nos ha permitido develar lo ideológico que acontece en el campo de la educación lectora y en tanto las formas y estrategias recurrentes que mantienen el *status quo* de la cultura letrada impoluta, la cual insiste en procesos sistemáticos de segregación y exclusión al no reconocer la diferencia.

El lenguaje opresivo hace más que representar la violencia; es violencia; hace más que representar los límites del conocimiento, lo limita (...) Es el lenguaje

que chupa sangre, que se ajusta la bota fascista con crinolinas de respetabilidad y patriotismo al tiempo que se mueve implacablemente hacia el último y más oscuro lugar de la mente. Lenguaje sexista, lenguaje racista, lenguaje teísta- son todas formas típicas de las políticas de lenguaje del dominio, que no pueden y no permiten nuevos conocimientos ni el encuentro de nuevos intercambios de ideas.

Empero, en este campo de tensiones hay quienes bajo plena adhesión ilustrada encuentran cómo caminar la palabra, cómo hacer del lenguaje un campo para el florecimiento de la humanidad y sobre todo para la dignidad. No solo encuentran las rutas, nos inspiran a transitarlas y no desistir. Este es el caso del Dr. Aldo Ocampo González, quien, con una trayectoria no sólo académica, sino vital, nos sigue presentando oportunidades para recordarnos la lectura como la posibilidad de tomar conciencia plena de quiénes somos. *Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social*, es una producción de alta calidad y pertinencia académica, social y epistémica que retomando marcos analíticos como la interculturalidad crítica (cuyo propósito es la decolonialidad), la interseccionalidad y la educación inclusiva, nos incita en las palabras del autor a “no es reproducir la cultura, sino es aprender a entrar en ella para poder experimentar la sublime acción de sabotear las estructuras de regulación del mundo” (Ocampo, 2021, p.13).

Ocampo-González, como crítico educativo, y en compromiso ético, estético y político con la educación inclusiva, presenta en esta publicación la inclusión no sólo como sustantivo o

adjetivo, sino como un verbo imperativo al momento de pensar y proponer alternativas que vinculen la palabra, el lenguaje a favor de la vida, de los ideales anticoloniales que favorecen la conciencia histórica que nos permite no sólo ser consumidores y portadores de información, sino actores activos que hacen uso del lenguaje para interpelar, debatir, construir y transformar la propia vida.

Esta publicación bajo el arte del descubrimiento nos permite encontrarnos con la voz del autor como posibilidad que reflexiona los múltiples sentidos que se entrecruzan cuando al caminar la palabra hace un llamamiento a la triada: inclusión-lectura-justicia social. Que sea esta la oportunidad para dar continuidad, al trabajo que el Dr. Aldo Ocampo González lidera como referente latinoamericano en los procesos de fortalecimiento de la producción de conocimiento situado que vincula alrededor del lenguaje y la dignidad humana.

Dra. NATALIA DUQUE CARDONA
Profesora Escuela Interamericana de Bibliotecología
Universidad de Antioquia, Colombia

I.-INTRODUCCIÓN

Si partimos de la afirmación que saber leer no significa dejar de ser analfabeto, sino que, sugiere comprender por qué muchos lectores no saben leer ni mucho menos que hacer con lo que leen. Leer es una compleja operación que errónea y parroquialmente ha reducido su función a decodificar grafías. Algo de esta sutil ingeniería está fallando. Leer es ante todo un acto de toma de consciencia¹, otro punto espinoso. Cuando sostenemos que la lectura se convierte en un acto de imaginación convertimos al lenguaje en una herramienta de justicia social. La imaginación es una fuerza emancipadora. Este es el punto de inflexión que vertebrará gran parte de esta intervención, intentando hablar por fuera de la máquina de alfabetización heredada².

La enseñanza de la lectura no solo focaliza en torno a patrones de interacción logocéntricos establecidos, sino que, se propone vincular al agente de la lectura en torno al texto auténtico de la vida, lo que implica un doble vínculo que se mueve entre tomar consciencia y fortalecer una consciencia

¹ Su mecánica sugiere hallar una singular posición de enunciación, un acto de transformación epistémica. La lectura, en este sentido, puede ser concebida como un sistema de re-ordenamiento de los deseos de agenciamiento de múltiples colectividades.

² Operación que persigue que el texto actúe a través de un proceso terminal de descomposición para alcanzar su actuación propia. Un campo de contingencias azarosas. En esta misma línea Sousa (2009), sugiere que, “esta naturaleza está relacionada con lo no dicho, con los silencios, y se revela a través de la manera en que se ordenan y se presentan las ideas textuales. Por lo tanto, la naturaleza retórica disrumpe la sistematicidad lógica de la lengua” (p.34).

crítica que agudice nuestra lectura del mundo. Leer es una práctica de desplazamiento más allá de los límites de quien lee, operación que sugiere una nueva manera de saber, una manera distinta de construir los objetos de conocimiento (punto medular de la epistemología de la educación inclusiva). Las relaciones entre lectura e inclusión acontecen en una relación de ir hacia afuera, al encuentro con el texto de una otredad en movimiento, donde el texto es la otredad misma, por sobre la convencional forma de entender al texto como una afirmación del ser.

La interrogante por la imaginación nos debe conducir al estudio de las condiciones de representación de ciertos colectivos atravesados por la noción de ‘desdenes ontológicos’. Si bien, las identidades y las adscripciones culturales albergadas bajo el sintagma desdenes ontológicos, es decir, formas expulsadas por los bloques de racionalidad de la modernidad, articulan procesos de interacción con los signos del imperialismo cultural –desde el que han sido alfabetizados múltiples colectividades, contribuyendo a reforzar un cierto epistemicidio cultural—. El subalterno o las múltiples minorías del mundo leen, esto es un hecho, lo que queda obstruido es el acto de lectura, lo que no tiene permitido completarse. Subalterno no es una identidad, sino una posición. Esta advertencia me parece relevante para evitar caer en cierto tipo de tergiversaciones innecesarias. Es la incompletud de aquel proceso de alfabetización, comunicación e interpelación a los signos de los sistemas-mundo, lo que ha guiado mi interés investigador en torno a la

búsqueda de otros argumentos para explicar lo que experimenté mientras daba clases a niños en diversas escuelas: todos sabiendo leer, fracasaban en este tipo de aprendizaje, no por razones de orden cognitiva exclusivamente, sino, porque existe una neutralización silenciosa a la agencia cultural que invalida determinadas formas de leer desplegadas por cada comunidad. Estas preocupaciones serán informadas y encarnadas a través de diversos proyectos de conocimiento en resistencia³ que a lo largo de mi trabajo teórico me han permitido responder a algunas de estas inquietudes.

Estos proyectos me han permitido superar la carga extremadamente descriptiva sobre determinados colectivos de agentes-lectores –*darstellung*–, escapa a un falso sistema de descripción de grupos culturales, una clase de asepsia analítica que neutraliza lo singular de cada circuito letrado. No se trata de entregar información acerca de grupos culturales oprimidos y dominados, esto sería casi como el epistemicidio en el que incurrió genealógicamente la Antropología en tanto dominio disciplinar imperialista. Al extender tales hebras de análisis, podemos reproducir, sin quererlo, el problema ontológico de los grupos sociales. En cierto punto, este cierre argumental actúa como un mecanismo de complicidad

³ Aludo a la fuerza del feminismo crítico, la interseccionalidad, la decolonialidad, los estudios críticos de la raza, el antirracismo, los estudios post-coloniales, el post-estructuralismo, el anti-humanismo, la filosofía de la diferencia, entre tantos otros que, han contribuido a reconfigurar mis entendimientos y desempeños epistemológicos sobre este campo de trabajo.

ontológica. Creo que debemos ser muy cuidadosos al respecto.

Antes de ir al corazón del argumento, quisiera traer a colación el siguiente punto: las estructuras culturales con las cuales interactúan nuestros estudiantes reproducen un cierto disfraz ideológico que contribuye a preservar los múltiples fallos de la razón alfabética que imputa el régimen occidentalocéntrico. Cuando la inclusión educativa se vuelve cómplice⁴ de este nudo crítico, nos enfrentamos a un problema sin precedentes. Esto es muy visible en las denominadas políticas educativas a favor del calificativo que tienden a imponer una gramática intensamente liberal. En este punto, el impulso del sabotaje afirmativo cobra gran fuerza.

Los verbos ‘leer’, ‘incluir’ y ‘descolonizar’, todos infinitivos transitivos se resisten a ser capturados por una especie de conclusión automática de sus significantes, esto es, no reducir sus mandatos a acciones fetichizadas, cuando incurrimos en esta práctica corremos el riesgo de perder el foco. Los tres verbos unidos entre sí, poseen la fuerza de alterar el terreno de quien los emplea. Todo esto aborda un espectro mucho más amplio de discusión.

El daño cognitivo no es otra cosa que las múltiples castraciones que experimentamos en nuestro paso y transición por los diversos niveles educativos. La inclusión

⁴ Por complicidad entiendo a un sistema en el que ambos engranajes operan juntos. Visto así, el significante descentra un supuesto halo de conspiración, en términos de Spivak (2016).

busca superar el “empobrecimiento existencial en pos de la conveniencia, en realidad destruye la posibilidad de una educación en el sentido más amplio de la palabra” (Spivak & Pérez, 2020, p.4). La educación necesita de un patrón epistemológico diferente.

La inclusión como educación enfrenta el imperativo ético de resolver problemas que la sociedad crea en diversos frentes. Esto es la base de lo que la teórica postcolonialista Gayatri Chakraborty Spivak, denomina: ‘daño cognitivo’. Este fenómeno habita el lado maloliente de la escolaridad, documenta sus articulaciones a través de las expectativas que tenemos sobre nuestros estudiantes, sus posibilidades reales y el entorno cultural del que proceden. Esto no debe confundirse con la ya clásica discusión de los códigos culturales, sino que, con la profundidad de la acción educativa. El daño cognitivo es la precariedad a la que nos conduce el tipo de respuesta educativa. Creo, tal vez me equivoque, que ‘destino social’ y ‘daño cognitivo’ trabajan intrínsecamente unidos. Un daño cognitivo es un éxito en el fracaso del estudiantado. Esto último actuará en esta intervención como una *Nota Bene*.

Educar no es reproducir la cultura, sino es aprender a entrar en ella para poder experimentar la sublime acción de sabotear las estructuras de regulación del mundo. El problema es mucho más complejo. En educación, especialmente, quienes la practicamos, apostamos por dar lo mejor a nuestros estudiantes, así como, luchamos por la transformación, pero no sabemos lo que esto significa. Nos enfrentamos a un

problema de entendimiento imaginativo y de desempeño epistemológico. La educación es clave para prolongar la consciencia del mundo. Es, este acto de toma de consciencia el que, en ocasiones, falla. Imaginar es una herramienta de justicia social.

Este texto es el resultado de la ponencia leída por invitación en el panel central de discusión: “Lectura, escritura y literatura desde la interculturalidad, la inclusión y la justicia social”, en el marco del IV Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ) y en el I Congreso Internacional de Literatura y sus didácticas, organizado por la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo “Benjamín Carrión”, Riobamba, Ecuador. La lectura de esta ponencia fue efectuada el día miércoles 10 de marzo de 2021. Agradezco a la Dra. Genoveva Ponce Naranjo por esta oportunidad.

II.-METODOLOGÍA

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998). Constituye una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa, dedicada a examinar múltiples perspectivas, especialmente teóricas, ligadas a un ámbito de estudio especializado, documentando posturas, corrientes y escuelas de pensamiento procedentes de diversos campos de investigación destinadas a enriquecer la comprensión de sus objetos teóricos y de análisis. Esta metodología enfatiza en el valor del contenido analítico concebida en tanto estrategia multiposicional que cruza una gran variedad de tópicos de estudios contingentes (como son cada uno de los temas que ensamblan esta obra).

La dimensión referida al análisis documental externo se articuló en torno a un examen bibliométrico de carácter internacional, iniciando con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. Las bases de datos seleccionadas para la datación de los trabajos vertebradores del estudio teórico presentado, fueron: Scielo, Scopus, Open Science, Sage Journal, ProQuest, Redalyc y Ebsco.

Nota Bene: esta sección, sin duda, me resulta incómoda, pues, me obliga a caer en el juego normativo del trabajo editorial, reproduciendo las antiguas lógicas de legitimación e

institucionalización del conocimiento. Hago el llamamiento a sabotear este tipo de escritura.

III.-DISCUSIÓN

3.1.-EL ENSAYO COMO MÉTODO

A pesar que el ensayo sea uno de los textos que mayoritariamente se producen en educación, no siempre su sentido logra cautivar a sus usuarios, especialmente, por la pragmatización neoliberal que condiciona el funcionamiento del quehacer educativo. El acto de escritura constituye en sí mismo una escena de problematización. Si leer es un acto de consciencia crítica y un acto de imaginación, la escritura se convierte en un evento de intervención-agencia de la realidad. Es en la intersección de ambas que el lenguaje se convierte en una herramienta de justicia social, fortaleciendo la contribución de los colectivos como agentes del cambio social. Es una actitud de volcarse hacia adentro, un acto de intimidad crítica que busca aprender a percibir las cosas de una manera diferente. En suma, una experiencia modificadora de sí. Para que tal fuerza despliegue su función fomentará hábitos de pensamiento e imaginación, cuando esto fracasa nos enfrentamos a un performativo absoluto, a un no-performativo, incluso, puede acontecer un performativo desafortunado. Entiéndase desafortunado en todas las direcciones que esto pueda tener.

El ensayo como forma escritural en el campo de la educación inclusiva, legítima tal como sugiere Richard (2021),

[...] al ensayismo crítico como un género híbrido que mezcla la pasión por el estilo con la vocación

intelectual a la hora de intervenir en el debate de ideas para confrontar las retóricas del arte y la cultura con las escalas de significación dominantes que estas retóricas confirman o bien desobedecen (p.12).

También, su función puede ser concebida en términos de un sistema de desmontaje de los signos teniendo como función alterar los engranajes y las configuraciones que integran su constelación de fenómenos. Su registro desborda las ataduras puristas de lecturas que informan sus desarrollos actuales a través del régimen normo-céntrico.

Como objeto de estudio la educación inclusiva se convierte en un campo multiposicional específico cuyos singulares lenguajes actúan afectando a sus usuarios, es un acto de dar voz a lo que está en proceso, aquello que imaginamos o aquello que no ha sido formulado.

El ensayo se convierte en un espacio multiposicional para pensar una diversidad de problemas, es, en sí mismo, una estrategia analítica, una forma de ensayismo crítico cuya función consiste en alterar nuestros desempeños epistemológicos y producir un cambio mental significativo. Es una forma de escritura que trabaja en 'contra de' y 'a la inversa' del lenguaje instrumental pedagógico. El ensayismo crítico como forma de textualización de la educación inclusiva se resiste al posicionamiento esencialista que define a los sujetos de la inclusión, cuyo potencial ontológico no es fácilmente capturable.

Este es un texto que fomenta el derecho a la intelectualidad y al trabajo imaginativo, en ocasiones opera como un aliado político al crear consciencia pública. ¿Cómo hace esto? La inclusión no es una tarea filantrópica idealista como muchos creen, ni mucho menos, una política idealista basada en una retórica liberal de justicia social, sino que, involucra las estructuras abstractas de la democracia –interroga profundamente sus significantes– buscando representar las contradicciones performativas de lo inclusivo. Cuando asumimos que la inclusión es el resultado del trabajo imaginativo permite a sus usuarios actuar juntos y con ello, alterar los signos de regulación de su realidad.

El ensayo en el campo de educación inclusiva no tendría por qué constituirse en una forma de textualidad por comunicabilidad de ideas previamente concebidas, ya instaladas en las consciencias argumentativas de sus usuarios, sino que encarna un carácter de inteligibilidad, cuyo propósito no busca aceptar pasivamente aquello que nos presenta a buenas y a primeras, tiene por función interpelar nuestras percepciones sensibles, nuestros modos de regulación en el mundo. El problema es que la asepsia educativa legitimada privilegia la comunicabilidad tomándola como una estrategia de legibilidad. Este es el corazón del instrumentalismo pedagógico. Al respecto, agrega González (2021) que,

[...] eso es cierto, pero también lo es que, en la última napa movilizadora del entendimiento, ellas realmente no se entienden. Se lo impide su “claridad ya calculada”. Cientos de “investigaciones” están haciéndose en este mismo momento bajo la

norma de la espera. Es la espera de una estructura lingüística respecto del dato que camina hacia ella (p.41).

Aquello que ha ocupado parte de mi trabajo intelectual durante gran parte de mi carrera académica ha girado en torno a lo que González (2021), denomina acertadamente ‘inteligibilidad sin comunicación’, cuya ecuación se resiste de ser contaminada con significantes superficiales, alegóricos y parroquiales. ‘Inteligibilidad sin comunicación’ encarna una “comprensión impaciente de un texto que se complace en atravesar sus propios obstáculos” (González, 2021, p.42), alterando nuestros entrenamientos imaginativos y sus consecuentes desempeños epistemológicos. Observo en el ensayo una de las mejores formas de combatir los múltiples crímenes de identidad, un tema central en la comprensión de la educación inclusiva y su trama ontológica. Encarna la tensión del desborde, la promesa y la advertencia, ilumina y tensa a otros, pero, en el mejor de los casos, logra alterar nuestros desempeños epistemológicos, proporcionando un “análisis, responsabilidad y juicio frente a escenarios de confrontación de fuerzas político-sociales y de disputas ideológicas entre sistemas de representaciones culturales” (Richard, 2021, p.10). Si logra esto, entonces el texto ha alcanzado su propósito.

Tal como sostiene Richard (2021), “el pensamiento de la crisis que gira en torno al corte, la ruptura y la alteración” (p.10), se convierte en uno de los pilares cruciales de una educación inclusiva comprometida con el cambio, una potencia de

intervención en los sistemas-mundo y en las tramas relacionales de las colectividades a las que adherimos.

El ensayo en el campo discursivo de la educación inclusiva tiene la función de contribuir al desplazamiento funcional de los signos, agudizando el disenso creativo e interpelando lo interior y lo exterior del lector. Lo *interior* refiere a sus lógicas de operación, estructuras mentales y leyes de funcionamiento en el mundo, mientras que, lo *exterior*, agudiza la consciencia interpretativa de los signos del presente. El ensayo es, en este singular territorio de investigación, un dispositivo de sabotaje afirmativo, un “acto de auto-empoderamiento y apropiación de aquellos que hasta ahora han sido sistemática y activamente excluidos de la cultura y la ciencia durante siglos” (IFAS, 2020, s.p.). El sabotaje afirmativo es coherente con el propósito de intervención sociopolítica de carácter crítica que designa el texto de la educación inclusiva, es una forma textual que busca influir en la comprensión de diversas condiciones sociales complejas afectadas por diversas categorías ontológicas de regulación/sujeción.

Atendiendo a la célebre frase de Audre Lorde: “Las herramientas del maestro nunca dismantelarán la casa del maestro”, cuando la inclusión es tomada como propaganda o *cliché*, su campo de significantes se tornan cómplices con las herramientas del maestro, pero, cuando trabajamos en develar la complejidad que yace en su propia naturaleza experimentamos el sublime deseo agencial de subversión de dichas herramientas –aunque reconozcamos que la casa nunca se destruirá—. La inclusión es una herramienta poderosa

para desestabilizar las armas del maestro, es una acción intencional que busca irrumpir/afectar el desempeño habitual de las reglas institucionales de la sociedad. Como forma de sabotaje busca la destrucción de dicha ingeniería. “Un sabotaje afirmativo siempre es contextual y depende de la agencia de los sujetos” (IFAS, 2020, s.p.).

La inclusión es un arma de perturbación del mundo. Esta afirmación evoca insistentemente el sintagma ‘dispositivo de perturbación empática’, un movimiento afectivo-cognitivo de carácter sensible que Hite (2016), describe como “ese terreno cognitivo emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura (...), una dinámica entre la transmisión y la recepción de la memoria que nos sacude, incómoda, nos frustra, nos perturba, y nos reformula de manera productiva” (p.8). El texto como reformulación podría constituirse en aquello que encarna nuestra propia responsabilidad en aquello que significamos y describimos bajo un determinado objeto de análisis, al tiempo que canalizamos nuestra energía para intervenir en la realidad, nos invita a mirar más allá de los aparentes signos que describen su función. Las formas textuales de la educación inclusiva ensayan constantemente otras formas y situaciones de análisis, fomentan un salto analítico hacia otras formas de curiosidad aún en-proceso.

Este es un texto que busca deshacer productivamente aquello que analiza. Su consciencia escritural pretende la producción de imaginarios en proceso, desconocidos y no creados, los que acontecen en proximidad a lo que Freire (1998), denominaba: ‘inédito-viable’. Desafía permanente e insistentemente la

racionalidad sociopolítica a través de la cual significamos los múltiples objetos de investigación de corte político-éticos de la inclusión. Es un texto que se resiste a ser regulado por las ataduras de la supuesta escritura académica que sustenta el actual capitalismo académico. Es algo que, al trabajar en múltiples tránsitos intelectuales y escriturales, disfruta “deambular fuera de los sistemas de referencia y los objetos de conocimiento atados a rígidos enmarques disciplinarios” (Richard, 2021, p.13). Es un texto que acontece en la irrupción de las discusiones anquilosadas, legitimadas y consolidadas.

La inclusión como texto encarna “un deseo del entendimiento, a la vez que deja en claro que las profundas consecuencias de la represión y la violencia política están más allá de la comprensión total” (Hite, 2016, p.19) de su campo de significación. También, posee la fuerza para encarnar un proyecto contra la ignorancia sancionada por la consciencia pedagógica al interactuar con determinados fenómenos. La lectura del ensayismo crítico proporcionado por la educación inclusiva actúa performativamente creando lectores-ciudadanos responsables del mundo. Si este cambia, es, en cierta medida, por la fuerza del sabotaje afirmativo que reside en ella. Es un texto que trabaja para el futuro y a favor del fortalecimiento del trabajo imaginativo, es en ello, donde se aloja la justicia social. La inclusión se opone a toda clase de daño cognitivo contra determinados grupos.

3.2.-LA FUERZA ANALÍTICA DE LA ‘Y-CIDAD’

En esta sección de la intervención, me propongo analizar la acción copulativa que construye la interacción de las dos secciones del sintagma ‘educación inclusiva’, o bien, aquello que habita entre ambos términos. Hace un par de años me surgió esta pregunta que considero relevante para poder develar los mecanismos de interactividad que entran en contacto al momento de conformar el esquema heurístico de lo inclusivo. Este complejo ejercicio analítico será informado a través de la contribución de Felman (1978), Rajchman (2004), Mengue (2008) y Bal (2018).

La pregunta por aquello que habita entre ambos términos del sintagma configura una singular cópula heurística, una entridad y un punto de conexión/mutación de muchas cosas que viajan y se movilizan en diversas direcciones. Y-cidad es una noción que tomo prestada de la brillante obra de Mieke Bal, para explicar los múltiples usos de ‘y’ en la configuración heurística del sintagma. Esto nos permite reflexionar sobre sus dos secciones: lo educativo y lo inclusivo, articulando un efecto alter-epistémico que se interroga acerca de qué es lo que ambos términos aprenden mutuamente, o bien, qué aprende la sección ‘educación’ de lo ‘inclusivo’ y viceversa. Por tanto, refiero a la conjunción de múltiples elementos que participan de sus contornos definitorios y que permiten ofrecer una respuesta contingente a la interrogante: ¿cómo se relacionan educación e inclusión?, la que no es el resultado de un conjunto de elementos aglutinados, sino rearticulados, en

relación a, traducidos y ensamblados para dar paso a algo completamente nuevo.

Y-cidad es sinónimo de una operatoria constructiva de múltiples relaciones, nunca de una acumulación paratáctica de elementos, desplaza la fuerza de la aplicación por la potencia analítica de la implicación, lo que a juicio de Bal (2018), sugiere “un impacto mutuo que no es jerárquico; un pliegue del uno sobre el otro, una interioridad mutua. Tengamos presente ese repliegue entendido como implicación mutua” (p.189).

La lógica de funcionamiento que sigue la y-cidad es algo que se construye y constituye bajo la forma de la multiplicidad, inaugura una espacialidad heterológica y heterogénica, como sostiene Mengue (2008), un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. La primera operación heurística que designa la y-cidad de la educación inclusiva, es el estudio de las conexiones e interacciones entre ambas secciones del concepto, es decir, “de lo abierto, esto es, de la conectividad, de aquello que sólo se cierra para abrir” (Mengue, 2008, p.12).

¿Cómo son implicados cada uno de los elementos que entran en contacto? Una respuesta-de-lo-posible reside en el argumento que señala que, “sin duda, no contra la posibilidad de cualquier determinación y tampoco contra la existencia de un algo determinado” (Mengue, 2008, p.13). Es una operación que acontece en lo indeterminado, aquello que “no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación

y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse” (Mengue, 2008, p.13). La educación inclusiva es un territorio en el que se entrelazan y unen múltiples recursos formando un campo de pluralización conceptual. La pregunta por las modalidades de interacción y comunicación entre ambos términos debe reinventarse, especialmente, a la luz de un diálogo experimental a partir de cuerpos de conocimientos y lenguajes completamente diferentes.

La pregunta por la Y-cidad nos conduce a una reflexión acerca de cómo los términos ‘educación’ e ‘inclusión’ se comunican, interactúan e informan mutuamente, a partir de preocupaciones más íntimas de este campo de investigación crítica. La pregunta por aquello que habita entre ambos términos del sintagma puede aclararnos acerca de aquellas cosas que entran en contacto inaugurando modos de conocimientos diferentes. Para William (2017), esta relación documenta “una preocupación principal por lo que uno nunca puede dominar o superar” (s.p.). Lo cierto es que ambos términos se comunican a través de un corpus heterogénico de temas comunes a cada uno de ellos, explicando que tal interacción no puede ofrecerse desde marcos intelectuales convencionales.

Las personas que nos dedicamos al género heurístico llamado ‘educación’, ‘ciencias de la educación’ o ‘pedagogía’, disfrutamos de una gran herencia de pensamiento que es legible en todo el globo, el problema aparece cuando nos preguntamos por la fuerza teórica, metodológica, política y

ética que reside en lo más profundo del calificativo ‘inclusiva’ o del sintagma ‘educación inclusiva’, un espacio desconocido, construido y justificado erróneamente sobre un conjunto de presupuestos que omiten y marginan la emergencia de su verdadero índice de singularidad. Este hecho documenta que disponemos de muy poco conocimiento sobre el verdadero alcance, sentido y función de lo inclusivo en el mundo actual y más allá del fallo heurístico que contribuye a justificar su punto de emergencia en tanto sistema de continuidad de lo especial –imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial–.

La y-cidad como herramienta heurística entraña otra pregunta: ¿qué nuevos puntos de apertura, imaginación y agitación del pensamiento educativo pueden arrojar nuevas luces a partir de la presencia del calificativo inclusiva?, ¿qué innovaciones epistémico-conceptuales ofrece el calificativo para pensar un amplio abanico de problemáticas propias del mundo actual. Es necesario encontrar la especificidad del término y del sintagma. No porque abunden altos índices bibliométricos quiere decir que estemos hablando desde la autenticidad del fenómeno.

Las premisas documentadas anteriormente dan cuenta de un singular relacionamiento por desnivel, aunque el calificativo y el sintagma son tan conocidos y empleados por la comunidad de práctica, no sabemos mucho acerca de su constitución y morfología heurística. Nos encontramos en presencia de un concepto ampliamente difundido, vago, impreciso y atravesado por un exceso de significado que explicita su punto

de debilidad en torno a la ausencia de bloques de reflexividad que permitan recuperar su índice de singularidad. Esto demuestra que no sabemos qué es la educación inclusiva en su especificidad, en tanto campo de investigación y ámbito de formación emerge a través de diversos tópicos constructivos, los que no siempre logran recuperar la interrogante acerca de su naturaleza epistemológica.

La relación entre ‘educación’ e ‘inclusión’ nunca ha sido igual a igual, tampoco pueden ser comprendidas como un simple mecanismo de contraste, sino que debe trabajar para redescubrir un signo complejo, desconocido y en mutación permanente. La analítica por la y-cidad de la educación inclusiva es una operación clave en la creación de una nueva sensibilidad investigativa crítica que nos invita a *entender-de-otro-modo* su campo de problemas y ensamblajes. Inaugura así, un nuevo contextualismo epistémico y un campo de meta-receptividad constructiva.

En lo que sigue focalizaré el análisis en torno a las conjunciones que acontecen en la intimidad del espacio que habita entre las dos secciones del sintagma ‘educación inclusiva’. Esta operación escapa a los confines de las categorías conocidas. Ambas secciones son informadas por diversos proyectos de conocimientos, compromisos éticos, programas políticos, conceptos, territorios, sujetos, métodos, metodologías, etc., esto demuestra, en parte, que el calificativo inclusiva documenta una larga data en diversos campos de investigación y prácticas críticas desplegadas por innumerables movimientos sociales contemporáneos, sin

denominarse de esta forma, los que reafirman un punto de aleación con la estructura profunda del conocimiento de la educación inclusiva, demostrando una relación paradójal y excéntrica. Si bien, numerosos campos pueden referirse al fenómeno, ninguna de estas puede explicar el fenómeno o simplemente contenerlo. Este hecho heurístico es crucial en la caracterización de su objeto. Este punto será retomado en apartados posteriores.

La y-cidad se convierte en un vector de alteración acerca de las formas en que pensamos la formación del campo denominado educación inclusiva, abre nuevas posibilidades para la experiencia y nuevos modos de comprensión que dá cuenta de nuevas formas de contacto y de relacionarse; documenta “una serie de compromisos y de deudas que no cesan de serle atribuidos aun cuando no sean los suyos” (Mengue, 2008, p.10). La y-cidad se convierte en un espacio de movilización del pensamiento, un conjunto de problemas y de elaboraciones conceptuales y metodológicamente desconocidas.

La y-cidad es propio de los sistemas epistemológicos abiertos, diaspóricos y nomadistas. Lo abierto en tanto modalidad constructiva favorece las conexiones, la acción copulativa y la lógica de los múltiples entres, inaugurando un nuevo espacio heurístico que desdibuja los modos de producción hegemónicos del conocimiento. La educación inclusiva como estrategia analítica no habita un espacio armónico, ni tranquilo ni mucho menos claramente definido. Es un lugar de múltiples disensos que develan una “conciencia tan compleja

e íntima de sensibilidad a las complejidades de las problemáticas” (Bowman, 2010, p.231) y apremiantes del mundo actual. La y-cidad se abre a la conciencia de las genealogías imbricadas y líneas de fuerza que han constituido y estructurado los desarrollos heurísticos del territorio. Observa demás, cómo son desplazados un conjunto de “movimientos que condicionan y sobredeterminan tales campos académicos y otras distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas de los discursos culturales y consolidaciones” (Bowman, 2010, p.231).

¿Cuál es el Otro del objeto teórico, empírico y analítico de la educación inclusiva? Este campo de investigación cubre una multiplicidad de posibilidades, a pesar que superficialmente cada una de sus temáticas se encuentra coordinada o entrelazada, en la profundidad del mismo no operan así. La educación inclusiva no designa fácilmente un campo especificable, a pesar que muchos de sus tópicos de análisis se encuentran inter-implicados. Los efectos de la y-cidad pueden ser leídos en términos de

[...] diagrama se concibe como una máquina autopoietica que no solo le otorga una consistencia funcional y material, sino que le exige desplegar sus diversos registros de alteridad, liberándolo de una identidad encerrada en simples relaciones estructurales” (Guattari, 1995a, pág.44). "Liberar" aquí se aplica a escapar de un "orden esquemático" predeterminado impuesto a la máquina, que funciona en el horizonte de la muerte y la destructibilidad. El uso que hace Guattari de Diagrama se opone a la idea de la reproducibilidad

misma de una máquina técnica (como en la computadora y sus partes) (Panayotov, 2016, s.p.).

Si el terreno epistemológico de la educación inclusiva se construye a partir de múltiples convergencias heurísticas, entonces, sus mecanismos de constitución acontecen en el movimiento y en el entremedio de muchas cosas, las que son rearticuladas y traducidas. Entiendo el lugar de la falta y la incompletud como el lugar de lo posible y de acontecimiento de lo nuevo. Gracias a la apertura del campo es posible “la determinación, la institucionalización, la estabilización y la cristalización” (Orlandi, 2012, p.59).

3.3.-LA INCLUSIÓN COMO SABOTAJE AFIRMATIVO

La inclusión no es una práctica de asimilación, sino un profundo dispositivo de transformación del mundo, un proyecto político que redefine las bases del contractualismo social. A menudo en diversas conferencias y cursos que imparto me quedo con la sensación que este cierre argumentativo puede convertirse en propaganda. De ninguna manera, establezco una complicidad –un sistema de operación simultáneo– con el mensaje directo y de propaganda elaborado por el *mainstream* discursivo del campo. Solo intento sensibilizar al lector con la necesidad de superar los *clichés* retórico-político que la época que habitamos impone sobre inclusión, desconociendo el halo de complejidad que este enfoque posee. En ella, hay muchas más cosas que una simple retórica banal de la diferencia.

La inclusión como préstamo de final abierto no tiene la pretensión de significar un cambio para contrarrestar la lógica hegemónica de arriba-abajo (existen en diversas condiciones), ahora, a la inversa por la fuerza de lo popular. El problema es más complejo que la fuerza signico-dialectal de esta operación. Es necesario alterar nuestros entrenamientos imaginativos y sus desempeños epistemológicos. Lo cierto es que el sentido de la inclusión puede ser política y éticamente aceptado como un elemento transformador, su punto más espinoso reside en la capacidad para forjar una praxis que reclame tal complejidad. Ambos aspectos en su epistemología operan en términos de un acto performativo de disrupción. Su propósito consiste en la consolidación de un cambio estructural, relacional y crítico a través de múltiples actos de sabotaje afirmativo. Esta es una de las tareas epistemológicas más urgente del campo. ¿Cómo acceder epistemológicamente a su creatividad activa? Otra de sus tareas críticas más relevantes consiste en aprender a acceder epistemológicamente a los entendimientos medulares de sus territorios y de los engranajes de sus desempeños epistemológicos.

La inclusión sugiere aprender desde abajo, conjugando una profunda comprensión de las culturas de la espacialidad multiposicional denominada 'Sur Global'⁵ y de las minorías educativas que constituyen parte sustantiva de la historia de los sistemas educativos. Nos enfrentamos aquí, a un propósito complejo de carácter deconstructivo. Aprender desde abajo

⁵ Para Spivak (2018), esto será un término racista inverso.

encarna dos dimensiones. La primera, de carácter micropolítica analítica, que entiende a la inclusión como un proyecto de conocimiento en resistencia dedicada a examinar cómo determinados cuerpos de conocimientos establecen alianzas con la desigualdad. La segunda, se embarca en un sistema de redefinición ontológica que observa cómo la agencia de una minoría en plural irrumpe las estructuras de participación pedagógicas sancionadas por lo mayoritario, provocando un efecto alterativo de sus unidades de regulación. A este propósito llamé: ‘pedagogías de lo menor’.

La inclusión logra complementar a otros marcos intelectuales cuando les ayuda a tener consciencia sobre las obstrucciones agénciales de tales colectividades. Esta es su segunda tarea. Siempre esta posee la fuerza de alterar el terreno de quien los emplea, se caracteriza por el régimen de los signos y de las reglas de enunciación. Disloca los contenidos de la conversación. Es urgente correr el marco en torno a las formas en las que nos relacionamos con los objetivos de lucha de la inclusión.

Sabotear afirmativamente las reglas de funcionamiento de los procesos de escolarización institucionalizados, sugiere darse cuenta de los límites de lo que hacemos. Para entender los problemas de las minorías que, sea dicho de paso, son mayorías en el mundo, sería conveniente reconocer que es incondicional, es decir, siempre limitado por las condiciones estructurales y relacionales de regulación de las estructuras de los sistemas-mundo. Ningún cambio epistemológico se consigue sin reconocer este tipo de tensiones. La inclusión no

es un juego de herramientas éticas, ni mucho menos un evento absoluto, más bien compromete una multiplicidad de intereses.

Si los problemas de opresión, dominación, exclusión y violencias en plural acontecen en el mundo, constituyen en palabras de Spivak (2013), elaboraciones producto de crímenes cognitivos sancionados históricamente. La historia de la subalternidad es, en cierta medida, una síntesis de las mentes y de las culturas dañadas cognitivamente durante el último milenio. La inclusión es una herramienta para producir soluciones imaginativas a estos problemas. Es producto de este argumento que siempre me he resistido a entender la inclusión como el simple acto de aglutinar estudiantes en las anquilosadas estructuras educativas, o bien, reducir su función al incremento de recursos materiales para paliar parcialmente algunas desigualdades. Cuando ubicamos el argumento en esta dirección, ponemos en evidencia nuestra ceguera. El problema de la inclusión es mucho más complejo que estas cuestiones, requiere que consolidemos una postura crítica hacia las herramientas, los conceptos, los vocabularios y las prácticas organizativas que caracterizan los pasajes de lucha de cada colectividad.

La inclusión es una actuación epistemológica que funda, en cierta medida, su razón de ser en el entrenamiento de la imaginación, un sistema de reorganización de los deseos de múltiples colectividades. Cuando obviamos este punto, restringimos la fuerza del cambio epistemológico y del desplazamiento de los signos. El cambio epistemológico no

siempre va de la mano con el cambio mental, lo que en Spivak (2013), se explica a través de una relación que no posee un carácter isotemporal, es decir, no poseen la misma velocidad ni las mismas formas. En efecto, la educación inclusiva ha de “proporcionar un entrenamiento imaginativo para el desempeño epistemológico sabiendo de manera diferente a través de los deseos re-organizados de justicia social” (Spivak, 2013, s.p.). La audacia de la fuerza imaginativa busca derrotar el argumento racional que ha cooptado la fuerza de lo inclusivo en el mundo actual. Este argumento necesita aprender a ser saboteado afirmativamente.

Otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva consiste en fomentar la toma de consciencia que, en buena parte, los instrumentos con los que lecturamos el mundo y sus estructuras son, mayoritariamente, herederos de las mismas estructuras que producen cada uno de los ámbitos problemáticos señalados en este trabajo. La lectura en esta misma dirección se convierte en un arma para el desarrollo de hábitos críticos y de auto-cuestionamiento, pues, desafía las categorías que hemos considerado tan habituales en nuestras formas de interacción con diversos campos de fenómenos. Nos hace cuestionar aquello que antes no supimos cuestionar.

La inclusión no intenta “hacer que la máquina funcione de manera más eficaz con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina” (Davis, 2018, s.p.), sino que, se propone articular procesos que trabajen en contra de mecanismos retóricamente complacientes que conducen a un perverso efecto de asimilación cuando entienden la diversidad como

ideal de asimilación –esta ecuación fortalece el problema ontológico de los grupos sociales, operación en la que la diferencia se convierte en un atributo negativo y especular del ser, agudizando formas y condiciones de daño cognitivo y ausencia de reciprocidad–. Lo que busca la inclusión en la que estoy comprometido hace mucho tiempo, es derribar las estructuras de asimilación inclusiva, cuando las estructuras sociales y educativas mantienen intactas sus estructuras de opresión y dominación, etc., trabaja en contra de lo que Spivak (2018b), denomina: ‘sistema de legitimación por reversión’, es decir, cómo ciertos bloques de reflexividad que informan nuestros desarrollos teórico-políticos se encuentran contaminados.

3.4.-INTERROGANDO LOS SUPUESTOS INVESTIGATIVOS SOBRE DERECHO A LA LECTURA Y PRÁCTICAS LETRADAS. EL CASO DE LO INCLUSIVO Y DE LO JUSTO SOCIALMENTE

Si partimos de la afirmación: la educación inclusiva es solo para los Otros contruidos semiológica, política y ontológicamente por la modernidad, o bien, que erige su tarea en torno a la diferencia –alteridad negativa y especular–, estaríamos incurriendo en su principal asesinato. Aquí, la carga significativa de ‘asesinato’ es empleada en términos de lo que Sousa (2009), denomina epistemicidio. Lo que intento significar a efectos de esta intervención, es que la educación inclusiva es mucho más compleja, hay muchas más cosas en su inmensidad analítico-política. Cuando reducimos su función a tales unidades de análisis, estamos convirtiendo el corazón del argumento en un *cliché*.

Con motivo de explorar formas imaginativas que permitan superar tal obstrucción, recurriré a la fertilidad que reside en la operación ‘muerte’ empleada por Spivak (2008), en su libro: “La muerte de una disciplina”. Esta empresa se propone erradicar los prejuicios analítico-metodológicos que giran en torno al desarrollo de lo inclusivo.

Si partimos del hecho que esta circula con gran fuerza en los movimientos políticos y en las discusiones académicas, entonces, es necesario promover un marco de análisis comprometido fielmente con la transformación del mundo. Al reconocer que la educación inclusiva posee el potencial de cambiar a todas las personas y, muy especialmente, de materializar la transformación. Para que esta exista es necesario una profunda toma de consciencia, desencializando la relación entre inclusión y la soberana imaginación ontológica que sustenta su trama argumental. Problematicar esta teorización en una dirección mucho más compleja, constituye una de mis principales luchas intelectuales. Este es un acto de consciencia crítica.

Explicada de forma sencilla, la educación inclusiva puede significarse como un movimiento que intenta comprender las opresiones, dominaciones, las violencias en plural, las exclusiones, el sexismo, etc., para acabar con ellas. Este mandato demanda comprender los engranajes de funcionamiento de cada una de estas patologías sociales crónicas. Si bien, su mensaje es mucho más complejo, su punto de arranque se inicia en contra de estas cuestiones. La fuerza imaginativa que impone la educación inclusiva traza

signos desconocidos que codifican unas estructuras de funcionamiento del mundo y unos dispositivos de producción de la subjetividad y relacionamientos que aún no hemos logrado visibilizar.

Desde mi posición política y teórica es esto, lo que define la centralidad del verdadero argumento del sintagma, comprender las formas en que cada una de estas nociones se encuentran naturalizadas sistemáticamente en diversas estructuras y prácticas institucionales de nuestras sociedades. Un ángulo de visión paradójico explica cómo muchas personas adscriben y defienden el argumento a favor de la inclusión, sin necesariamente saber de qué trata –índice de singularidad–, o bien, cómo operan los engranajes internos de la exclusión, por ejemplo. Su mensaje directo redundante en una significativa falta de comprensión sobre sí misma⁶, legitimando un *corpus* de

⁶ La red objetual de lo inclusivo en su concepción *mainstream* documenta la presencia de un objeto aparentemente de cognición sin un *corpus* de referencias objetivas, es decir, sin coordenadas de referencias requeridas a su verdadero índice de singularidad o halo cognitivo. Este campo devela una obstrucción en su razón teórica, metodológica, ontológica y categorial. La interrogante que emerge es: ¿cuáles son los objetos que representan o constituyen el aparato cognitivo de este campo? Una respuesta de-lo-posible reside en la razón que conoce su supuesta naturaleza teórica que, sea dicho de paso, aquello que la corriente discursiva *mainstream* del campo significa como ‘teoría’ no es otra cosa que la ausencia misma de teoría; carece de una razón teórica. La educación inclusiva en esta visión es un objeto de cognición sin referencia a su verdadera cognición. Un juicio de inadecuación de su facultad cognitiva. Sus argumentos más conocidos se fundamentan en un sistema de confusión encubierta respecto a su verdadero objeto de conocimiento. En adelante, concebiré a la circunscripción intelectual que designa lo ‘inclusivo’ en términos de conmutador analítico. Bajo esta concepción, altera los caminos y las

conocimientos reproducidos por los medios masivos de comunicación patriarcales y las estructuras académicas neo-conservadoras y liberales –tónica común en educación–.

La educación inclusiva como teoría nos ofrece un dispositivo de cambio. Generalmente, esta se define como el tránsito de un sistema de sujeción altamente excluyente –propiedad de la modernidad– a una sujeción propiedad del régimen normo-céntrico encarnado a través del fracaso cognitivo que redundando en la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial para fundamentar su trama teórica, materializando un efecto de edipización heurística, actuando en contra de un cambio funcional de sus signos. Por ‘funcional’ entiendo un cambio que no deja sin afectación alguna a ningún nivel del desarrollo humano.

formas de análisis ligadas por la razón occidental. Aunque la idea de ‘educación inclusiva’ constituya una elaboración occidental, a pesar y en contra de esto, trabaja fabricando un espacio en blanco generador de un texto alterativo de las estructuras de regulación y de los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. Su concepción en términos de aparato cognitivo occidental sugiere la remoción del *logos* siendo atravesado por diversos tipos de racionalidades. Para que todo esto acontezca, esta debe encontrar su voz-conciencia de sí misma. Aquí, nos enfrentamos a un problema más agudo: la incompreensión de su índice de singularidad y, por consecuente, el desconocimiento de sus reglas y/o condiciones de inteligibilidad. Finalmente, es necesario que la educación inclusiva en tanto territorio heurístico aprenda sobre sus propios «límites» y la «ausencia de límites» sobre la razón que esta promueve, la que en sí misma, carece de marcos de teorización. Solo puede ser descrita bajo la noción de ‘habladurías’, que trabaja mediante un sistema de dependencia por suplementación que justifica uno de sus principales fallos heurísticos: travestización/mutación por mimesis de su voz-conciencia, a partir del calco del modelo epistémico y didáctico de educación especial.

La educación inclusiva se convierte en un dispositivo de alteración de los signos: los que van desde lo especial a lo inclusivo, de la diferencia a las múltiples singularidades, de la imaginación binarista a una imaginación relacional, etc. Lo sustantivo de tal tránsito, reside en el figural y en la agencia del subalterno, que es el lugar ontológico por antonomasia del campo. Todo cambio en la función de los sistemas de signos es responsable de los desplazamientos discursivos, un cambio puesto en marcha por la fuerza de la crisis. El cambio solo se origina en ella. Este trabajo debe ser entendido como un cambio de función-significación. En efecto,

[...] una teoría del cambio como espacio del desplazamiento de funciones entre sistemas de signos -que es lo que me obligan a leer en ellos- es una teoría de la lectura en el sentido general más fuerte del término. El espacio de desplazamiento de la función de los signos equivale a una noción de lectura como transacción activa entre pasado y futuro. Esta lectura transaccional como (la posibilidad de) acción, aún en su punto más dinámico, es tal vez lo que Antonio Gramsci quería decir con "elaboración", e-laborare, lograr con dificultad (Spivak, 2013, p.3).

Este cambio de signos construye una nueva sensibilidad crítica para interactuar con los problemas del presente, permitiendo recuperar los sentidos más intrínsecos de la educación, como es lo político y lo inclusivo. En este sentido, cabría diferenciar aquello que denomino sentido de la educación y recuperación del sentido. Establecida esta diferencia, quisiera traer a colación el oxímoron y la deíxis que el sintagma educación

inclusiva alberga en su profundidad ideológico-semántica. Su capacidad de transformación reside en la acción, en la desorganización de su objeto.

Afirmar que la naturaleza de la educación inclusiva y su mensaje es eminentemente ‘político’ puede significarse bajo un pleonasma –añade enfáticamente más palabras para comprender oportuna e intensamente sus sentidos–. Lo mismo podría suceder con las secciones constitutivas de los sintagmas: ‘educación inclusiva’ y ‘mensaje político’, es decir, ambas no se regulan a través de un oxímoron, lo que puede ser graficado de mejor manera a través de una contradicción en términos. En tanto, pleonasma, ayuda a recuperar funciones pérdidas y cooptadas por el neoliberalismo y, especialmente, por la red de atrapamientos heurísticos que sufre su índice de singularidad a través del legado del régimen especial-céntrico.

La educación inclusiva es un tratado acerca de la fuerza alterativa de los signos que organizan nuestro mundo, también puede ser leída en términos de un sistema de reorganización de dichos signos. Es esto, lo que se ha propuesto efectuar la epistemología de la educación inclusiva, una operación que a juicio de Ocampo (2018a), expresa un carácter tropológico⁷. El aparato cognitivo de lo inclusivo funda su actividad en el desplazamiento de las funciones de los signos. Tal desplazamiento requiere de un espacio que propicie el cambio –a esto podemos llamar encuadre cultural,

⁷ Alude a giro o alteración, dirigiéndose hacia rumbos desconocidos.

es aquello que a todos los investigadores y pedagogos comprometidos profundamente con sus tópicos de investigación les juega en contra o les favorece⁸. Por encuadre cultural entiendo al *corpus* de relaciones de legitimidad de todo orden de una época—, siempre reside en la función previa de los signos. Sobre este particular, insiste Spivak (2013), señalando que, “el cambio de función-significación suplementa la función precedente. “El movimiento de significación agrega algo... pero esta adición... viene a cumplir una función indirecta, a suplementar una carencia por parte del significado” (p.2).

La consolidación de una teoría del cambio requiere agudizar una sólida teoría de la consciencia. Sin este elemento será muy difícil poder avanzar, no basta con solo entregar razones para el cambio, sino que es necesario forjar una estructura de consciencia que materialice dicha crisis. Si no cambia el campo de fuerza difícilmente la nueva racionalidad sobre educación inclusiva podrá tomar fuerza y atacar directamente el corazón de los múltiples problemas educativos con los que interactúa. Los signos constitutivos del actual discurso avalan el orden dominante a través de la imposición de una racionalidad de naturaleza esencialista, liberal y opresiva. Retomaré esta idea en lo que sigue de mi intervención.

Cuando el argumento más conocido sobre inclusión, difundido ciegamente por todo el mundo, refuerza su travestización

⁸ Los signos de cada época desempeñan, en ocasiones, aspectos limitantes o restrictivos en ciertas ideas. Para que estos puedan penetrar la realidad se requiere de un cambio de mentalidad.

analítico-metodológica a través de la imposición de la consciencia heurística de la educación especial, incurre en el asesinato de su índice de singularidad. Tal operación la condujo desde su nacimiento a un acto fallido, consagró una crisis que va más allá de su índice de singularidad, perjudicándose a sí misma, exponiendo y transfiriendo antiguos debates como innovadores –solo es posible significar un estatus de *pseudo*– que no benefician en nada la emergencia de este terreno y sus vocabularios en la educación. Su práctica real está más cerca de los principios de negatividad y edificación, devenida en la materialización de un “espacio de desplazamiento de la función de los signos equivale a una noción de lectura como transacción activa” (Spivak, 2013, p.3) entre sus racionalidades pasadas y emergentes. Es la lectura transaccional la que justifica el movimiento como patrón de producción del campo. Una teoría del cambio y de la consciencia de la educación inclusiva sugiere profundizar en cuestiones claves para pensar la función del derecho a la lectura acorde a las actuales demandas político-éticas del mundo que habitamos.

3.5.-LA INTERSECCIONALIDAD COMO DISPOSITIVO CRÍTICO Y PRAXIS ANALÍTICA APLICADA AL ESTUDIO DEL DERECHO A LA LECTURA

Hace menos de un año, celebramos en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁹, junto a la

⁹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter-, post- y para-disciplinar.

Escuela Latinoamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquía, Colombia, la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, el Centro de Estudios Interculturales (CIEL) de la Universidad La Serena, Chile, la Universidad de Extremadura, España y el Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), Chile, la primera versión del “Seminario Permanente Interseccionalidades Críticas: lecturas de la abyecto, (contra)memorias y educación”, evento que trabajó por recomendación del académico chileno, Ricardo Sánchez Lara, en torno a dos sintagmas acuñados por mí, como son: ‘interseccionalidades críticas’ y ‘lecturas de lo abyecto’¹⁰. Ambos constructos vieron la luz por primera vez a través de la publicación de la obra titulada: “Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la ciudadanía cultural”, editada por el Fondo Editorial CELEI, en septiembre de 2020.

La interseccionalidad es un enfoque complejo. De ninguna manera puede reducirse al simple argumento de múltiples desigualdades. En superación de esta premisa de carácter *mainstream* sugiero comprender su campo de actividad como un dispositivo analítico que trabaja con diversas clases de sistemas entrecruzados de macro y micro-opresión, dominación, violencias en plural, desigualdades, etc., cuya naturaleza documenta una articulación multinivel y

¹⁰ Para profundizar en las conceptualizaciones asociadas a cada sintagma, véase el libro del seminario permanente publicado a través del Fondo Editorial CELEI, en 2021.

trasrelacional, reconociendo que los sujetos interseccionales podemos ser cualquiera de nosotros, independiente de nuestras formas semiológicas y ontológicas, es una herramienta fértil para pensar una diversidad de problemáticas inherentes a diversos colectivos de ciudadanos. No es una herramienta analítica que homogeniza transhistóricamente los diversos sistemas de desigualdad. La interseccionalidad contribuye a mapear la experiencia de desigualdad desde una perspectiva multidimensional que evita reducir los problemas de las desigualdades, exclusiones, opresiones, dominaciones y violencias varias, a simples superposiciones; requiere de la consolidación de una analítica y de una praxis crítica de carácter multinivel y dinámica, para superar las teorías sociales existentes y con ello, profundizar el análisis de las desigualdades.

La inclusión en la que me intereso trabaja a favor de una comprensión “epistemológica y moral que va más allá de las oposiciones binarias y atraviesa los diferentes polos del espectro político” (Braidotti, 2013, p.23), opera para dismantelar el halo del esencialismo en las estructuras y matrices de participación en la educación. Este punto manifiesta uno de los problemas fundamentales de la educación inclusiva identificados por Ocampo (2020): *lo metodológico*, es decir, cómo uno piensa acerca de un determinado tema, o bien, cómo estudiar su inmensidad de fenómenos. La interseccionalidad se convierte en una herramienta fértil para indagar multidimensionalmente los problemas de la educación inclusiva, especialmente, al

“describir tanto la simultaneidad de múltiples opresiones como la complejidad de la identidad” (Crenshaw, 1989, p. 140) y con ello, atendiendo a los múltiples puntos de intersección entre los diversos sistemas de desigualdad que son identificados en las trayectorias sociales y biográficas de cada colectividad y estudiante.

En lo que sigue trabajaré en torno a los sintagmas ‘interseccionalidades críticas’ y ‘lecturas de lo abyecto’. Cada uno de ellos actúa en términos de un nuevo contextualismo epistémico, así como, de una cartografía del presente, intensamente inestable, dinámica e inacabada. Se proponen examinar los dispositivos estratégico-analíticos que fomentan el acto acontecimental de refundación del objeto de estudio de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social.

Esta es una cuadratura que bordea el orden de lo no existente, trabaja en la cuestión del llegar a ser, en la cristalización de un amplio grupo de aportes, es un esquema en el que las formas metodológicas heredadas no encuentran espacios de diálogo; construye un punto de fuga, un cambio en la lógica de sentido, una zona transposicional de complejas modalidades heurísticas que invierten el orden de las cosas –no en el sentido lineal, sino, en una deformación radial y a-centada– para favorecer procesos educativos de lectura centrados en las figuraciones del no-ser, ontologías y fenomenologías expulsadas de la matriz letrada y de culturización ratificada por occidente, devenida en una relación de ausencia presente que experimentan cada uno de los sujetos de la subalternidad.

Es una construcción que no nos dice nada sobre los ejes de configuración del código lector en sujetos de la abyección –quisiera proponer con motivo de esta edición el concepto de ‘prácticas letradas de lo abyecto’–, de las estructuras de significación y las cualidades de los eventos letrados en este singular signo onto-cultural.

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

El ser –en adelante el sujeto de la lectura hegemónica y occidental– constituye una práctica analítica monocentrada, propiedad de las articulaciones modernistas que impulsan un sujeto único, fijo, estable y universal, cuyas fórmulas de didactización refuerzan los mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que ponen en desmedro y desvalorizan a determinadas colectividades que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos

letrados instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de 'lecturas de lo abyecto' no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de las fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser, esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión estructurados en coherencia a la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia.

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

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que, la sección de esta referidas a las 'prácticas', es objeto de

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

La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto –punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva– con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto, es sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toca vivir, especialmente, por las articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de alfabetización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales

que sostienen las configuraciones de este trabajo, tales como, a) prácticas letradas de lo abyecto, b) objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustentan los letramientos occidentales –que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación–. Todos ellos, sustentados en la ausencia de algo, en la castración de las formas de alfabetización, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condiciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel (2018), señala aquello que se encuentra fuera de la experiencia de lo dominante. Los sujetos del no-ser son atravesados por la fortuna de la positividad, crean una nueva subjetividad –incluye los dispositivos de producción semióticas y de subjetivación– y una nueva trama de relaciones. Incluye aquello que está más allá del ser.

Otro nudo crítico que enfrenta la constitución de las prácticas letradas en este contexto refiere a la ausencia –producto de las configuraciones antes indicadas– de una comunidad de comunicación, impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que

consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (Sousa, 2009, p. 155). El espacio de alfabetización que propongo en términos analíticos bajo el significante de lo abyecto constituye una figuración que ha de ser construida en torno a un contra-espacio pedagógico, próximo a las pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018b).

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a posicionarse e inscribirse en torno a un signo de transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los lectores, sus usos y aplicaciones constituye una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (moi). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p.15). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar, es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo “abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto

“erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (Kristeva, 1980, p. 16). Las lecturas de lo abyecto es un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, es un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual, sostengo que, su campo no trabaja con disciplinas, sino que, con una infinidad de problemas. Justamente es esto, lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.

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

prácticas analíticas que sobrerrepresentan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

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

El llamamiento que efectúa el teórico centroamericano nos invita atender a las problemáticas de producción cultural devenidas en dilemas articuladores de los eventos letrados, cuya experiencia se vive diametralmente diferente en las zonas del ser y del no-ser. Hasta aquí, es posible sostener que, los diseños metodológicos sobre educación lectora y literaria tributan con las operaciones del ser, imbricaciones regulativas del “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel 2011, p.5). La invitación que instituye la analítica sobre las coordenadas de las zonas del ser y del no-ser, no deben reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas letradas, evitan reducir los problemas de acceso a simples afirmaciones sostenidas en significantes vacíos en torno al orden de lo excluyente. Este tipo de tramas discursivas es frecuente encontrarlas en trabajos que banalizan la función argumentativa y heurística de la complejidad de la educación lectora y literaria a través de la racionalidad epistemológica de

la educación inclusiva, afirmaciones que sostienen que el currículo es excluyente, que la lectura es leyente, y suma y sigue. Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011), inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del lector en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas. Cada una de estas zonas es intensamente heterogénea, es decir, en

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

occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto al interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p.3).

¿Cómo afecta esto a la construcción de las prácticas alfabetización a través de ambas zonas? Un aspecto espinoso no siempre bien reconocido al interior de la comunidad profesional, investigativa y académica de la educación inclusiva, producto de sus diversos errores de aproximación a su objeto, tiende a encubrir un corpus de individualismos-esencialismos que participan de su trama onto-pedagógica, incluso los afirman, reproducen lo que Sousa (2009), denomina línea abismal, sus beneficios analíticos pueden ser aplicables al orden de las formas examinadoras convergentes en torno a las regulaciones del centro y de la periferia, cuyas articulaciones operan en proximidad a esta metáfora. Así también, las designaciones normativas que posicionan las discusiones en el orden de lo incluido/excluido –par dialéctico ciego–. La zona del ser es la espacialidad del centro, un centro capitalista hegemónico que aloja el ideal de inclusión y justicia, devenidas en una visión normativa que avala las luchas críticas a su favor, al tiempo que restringe el poder de intervención y alteración de las múltiples capas de los sistemas-mundo.

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

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura es regulado por pautas imperceptibles propias de la hegemonía social, que responden a los intereses del capitalismo cultural global y a un sistema institucional que ubica por debajo de la línea de lo humano un conjunto significativo de capacidades al no ser reconocidas por la gramática escolar letrada. Sus estructuras de alfabetismos adoptan el significado de lo no-apto, de lo no-cultural, nos enfrentamos así, a un problema dialéctico no resuelto entre la estructura comprensiva del no-ser y de su humanidad y mecanismos de apropiación cultural. Es este punto, el que se convirtió en un eje vertebrador de la primera

versión del coloquio sobre prácticas letradas en clave interseccional y postcolonial.

Interesa en esta oportunidad superar los análisis entrecomillados que abducen y reducen arbitrariamente la función de la exclusión en materia de derecho a la lectura. Disfruto examinando profundamente las articulaciones de toda forma de opresión y dominación a través del ejercicio consciente y libre del derecho a la lectura en colectivos a travesados por la zona imaginaria del no-ser –en adelante, revolución molecular, afirmación *deleuziana* y *guattariana* que nos enfrenta a que las minorías son mayorías en el mundo–. ¿Qué tipo de problemas encontramos en materia de lectura en la zona del no-ser?

Un primer aspecto a considerar consiste en asumir un entendimiento que nos conduce a reconocer el tipo de materialidad y singularidad que adquiere la opresión, la segregación, los relegamientos, la violencia estructural y la dominación en materia de alfabetismos en lectores significados parte del no-ser. Esta insistencia nos conduce a examinar los aspectos constitutivos del ser-otro-lector en la zona del no-ser, vuelve de esta manera a emerger a modo residual, la pregunta por la ontología de las prácticas letradas.

Un segundo aspecto a destacar, describe la función de *apartheid* de los dominios teóricos mediante métodos violentos devenidos en sistemas de apropiación escritural y lectora, las que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como, opresión

estructurales y relacionales que condicionan la experiencia subjetiva de quien lee. Según esto, toda práctica letrada, así como, las múltiples formas de literacidad oscilan ondulatoriamente entre la zona del ser y la zona del no-ser, permitiéndonos afirmar que, la literacidad es heterogénea y estratificada, a esto se agrega que,

[...] es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas (Grosfoguel, 2011, p.5).

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

3.6.-TENSIONES DECOLONIALES APLICADAS A LA RELACIÓN “LECTURA E INCLUSIÓN”

Si la decolonialidad persigue un sistema de desconexión del *logos*, entonces, lo que intentaré analizar en esta sección son los procesos, las luchas y las prácticas que agudizan dicha transformación. Esta tarea compleja en sí misma, se embarca en una profunda tarea de reconocimiento de las estructuras lingüísticas no solo marginadas por el canon lingüístico-literario de occidente. Más bien, se convierte en una empresa de recuperación de la agencia lingüístico-político-cultural-ontológica de múltiples colectividades. Este proceso puede significarse como una operación minoritaria que irrumpe en las estructuras de pensamiento y producción del conocimiento legitimado por la racionalidad occidentalocéntrica, procurando crear otros diseños culturales y lingüísticos, interesados en la relacionalidad que tales prácticas abren. Incluso, considera la proposición de nuevos universales coherentes con la naturaleza sociopolítica de la multiplicidad.

Es ampliamente conocido que la razón jurídica en la que se fundan los derechos sociales básicos establecen una política de generalización del Otro, reforzando el ideal de los todos colectivos (Lazzarato, 2006), propiedad de los todos *marxianos, durkheimnianos, hegelianos*; lo que se traduce en términos de aseguramiento del derecho a través de una racionalidad en bloque –dar a todos lo mismo–. Este es el punto de inflexión en el que se funda la política occidental.

Antes de avanzar en la exposición de las ideas, quisiera efectuar una *Nota Bene* en torno al significante que porta la categoría de inclusión en esta sección. Esta se convierte en un acontecimiento, una fuerza de alteración de lo conocido. El sentido de relacionalidad que reafirma tal empresa, asume lo que Walsh y Mignolo (2018), señalan:

[...] las formas en que diferentes historias locales y concepciones y prácticas de descolonialidad encarnadas, incluida la nuestra, pueden entrar en conversaciones y construir entendimientos que atraviesan ubicaciones geopolíticas, diferencias coloniales y refutan los reclamos totalizadores y la violencia político-epistémica de la modernidad. La relacionalidad no significa que haya una forma de hacer y concebir la descolonialidad, y que resulte ser la forma en que nosotros, los autores de este texto, lo hacemos y lo concebimos. Para que pensemos que estamos en posesión de lo decolonial, la verdad universal no sería decolonial en absoluto, sino moderna/colonial (p.1). [La traducción es mía]

La relacionalidad de la que nos hablan Walsh y Mignolo (2018), se convierte en una categoría de análisis central en la tarea crítica dislocadora/desestabilizadora del *logos*, advierten los autores que, tal ejercicio no tiene ni puede ser reducido a la simple pretensión de incluir otras prácticas lingüísticas, otros sistemas y engranajes intelectuales, ni mucho menos otros conceptos. Esta es la tónica habitual. Lo que la relacionalidad persigue es la configuración de un *figural*, es decir, una espacialidad analítica que rompe con tales tecnologías de regulación. La relacionalidad encuentra su

fuerza en la desautorización de la autoridad epistémica que tiende a la superposición de otras agencias culturales, las que débilmente inciden en las lógicas de producción del conocimiento herederas del *logos*. Aquí lo que es desautorizado es la racionalidad de la autoridad y de la singularidad universal.

La tarea crítica de pensar las imbricaciones, translaciones, traducciones, transformaciones, rearticulaciones, conexiones y correlaciones entre las racionalidades proporcionadas por lo inclusivo y la justicia social, categorías que, sea dicho de paso, ameritan un examen descolonizador en torno a sus sentidos. Esta es una tarea pluri- e interversal. Estas dos partículas desempeñan un papel crucial en el ejercicio analítico que Bal (2018), denomina ‘y-cidad’ o lógica de los múltiples usos de y. En la tradición filosófica también se conoce como *entridad*. Ambas, a su forma, se fundan en el principio *deleuziano* de heterogénesis.

La ‘y-cidad’ tal como es entendida en este trabajo, constituye y se convierte en parte de la analítica de la decolonialidad. Explorar audazmente aquello que habita entre los términos ‘inclusión’ y ‘justicia social’ no tiene por qué conducirnos a una afirmación directa y superficial, es decir, comprensible para todo el mundo. Hago uso de ‘comprensible’ en términos de que la simple juntura de palabras no siempre proporcionaría una respuesta adecuada para dicha intersección. Cuando se incurre en este error resucitamos el efecto totalizador legado por las epistemologías occidentalocéntricas erigidas en el marco de la modernidad.

Son múltiples los centrismos epistémicos a remover. La tarea es aquí, orquestar marcos de conocimiento que desestabilicen, intervengan y destruyan las formas de totalización del conocimiento. Sus implicancias se ubican en un singular más allá de las fronteras y fisuras como sostendrá Walsh (2018), del Norte Global. De ninguna manera, es un rechazo al pensamiento occidental, sino que, una revitalización de lo pluriversal como vector que

[...] abre más que cierra las geografías y esferas de pensamiento y acción decolonial. Abre temporalidades coexistentes mantenidas como rehenes por la idea occidental del tiempo y la creencia de que hay una temporalidad única: temporalidad ficticia imaginada por Occidente. Además, conecta y reúne en relación, tanto en plural como en intervención, historias locales, subjetividades, saberes, narrativas y luchas contra el orden moderno/colonial y de otra manera. Este es el entendimiento y proyecto de decolonialidad pluriversal e interversal (Walsh, 2018, p. 3). [La traducción es mía]

Una analítica decolonial encuentra su fertilidad en la redefinición y resignificación de dichos marcos, especialmente, de la cultura y de la vida de múltiples colectividades y agencias culturales. Es este uno de los puntos de inflexión con el que frecuentemente lidiamos en las estructuras culturales y educativas, es decir, la incompreensión de múltiples agencias culturales que, al fracasar en su interacción con las estructuras ontológicas legitimadas, los remiten al último peldaño de la acción educativa. El fracaso

escolar depende en gran medida de esta omisión analítica. La inclusión va a responder a las experiencias onto-políticas expulsadas de las estructuras educativas y sociales a través del marco de legitimación impulsado por la modernidad. A este singular proceso denomino: ‘desdenes ontológicos’.

Si la modernidad es una expresión constitutiva de la colonialidad entonces es posible sostener que, gran parte del conocimiento que estructura el saber pedagógico posee una fuerte impronta modernista. Esto tiene varias consecuencias teórico-prácticas. “La descolonialidad deshace, desobedece y desvincula esta matriz; construyendo caminos y praxis hacia otra forma de pensar, sentir, creer, hacer y vivir” (Walsh, 2018, p.4). La ‘y-cidad’ como analítica decolonial se convierte en una estrategia para documentar

[...] cómo la modernidad/colonialidad ha funcionado y sigue trabajando para negar, repudiar, distorsionar y negar conocimientos, subjetividades, sentidos del mundo y visiones de la vida. Aquí prestamos atención al qué, por qué, con quién y cómo de la descolonialidad, a las formas en que su concepto, análisis y praxis desentrañan la modernidad/colonialidad. Sostener; engendrar liberaciones respecto a pensar, ser, conocer, comprender y vivir; Fomentar espacios de reexistencia y construir conexiones entre regiones, territorios, luchas y pueblos. Como se ha mencionado más arriba, La descolonialidad, tal como la entendemos, nació en respuesta a las promesas de la modernidad y las realidades de la colonialidad (Walsh, 2018, p.4). [La traducción es mía]

La lectura al ser examinada en clave decolonial impone una lógica relacional que busca liberarse del cierre teórico impuesto por la modernidad/colonialidad, asume, además, que la inclusión que más conocemos, escuchamos, estudiamos e investigamos, es una elaboración propia de la zona del ser, un sistema declarativo transferido arbitrariamente desde el Norte Global a múltiples latitudes del Sur Global. Este hecho la describe como una elaboración colonial. Necesitamos una opción analítica y una praxis política que nos permita subvertir nuestra agencia de transformación del mundo desde la interioridad de la razón de la modernidad y la colonialidad. Lo que posibilita este proceso es la decolonialidad, un proyecto que favorece la construcción de un mundo completamente diferente a lo conocido. Este mandato es también compartido por la inclusión. Ambas coinciden en lo que Walsh (2018, p.6), llama: “desvinculación y reexistencia, resurgimiento e insurgencia”.

En estos propósitos inclusión y decolonialidad coinciden, jamás se condensan en un solo argumento que puede servir ambivalentemente para ambos lados. Se convierte en una ‘acción-pensamiento-política-intervención-alteración’ del mundo. Sus implicancias tocan lo más profundo de las liberaciones ontológicas de sus usuarios. Su materialización sugiere considerar tres elementos centrales propuestos por Gaztambide-Fernández (2012), en torno a la praxis de la decolonialidad: a) solidaridad relacional, b) solidaridad transitiva y c) solidaridad creativa.

Otro punto de conexión entre descolonización e inclusión reside en la noción de ‘teoría’, expresión intensamente logocéntrica. El contextualismo epistémico que designan ambos términos, asumen una concepción de teoría que emerge desde la filosofía de la praxis o tal como comentan Mignolo y Walsh (2018), surge del hacer que es una cualidad del pensar y del sentir. Posee un sustrato de carácter micropolítico analítico, un proyecto de conocimiento en resistencia. Se convierte en una definición que resiste y desobedece a las ataduras definitorias de lo que cuenta como teoría, suscitando un efecto de desesencialización sobre sus significantes. Su concepción de teoría se posiciona en torno a un significativo que

[...] está enraizada en la praxis del vivir y en la idea de teoría-y-praxis y praxis-como-teoría, y en la interdependencia y flujo continuo de ambos. Es en este movimiento donde la descolonialidad está promulgada y, al mismo tiempo, hecha posible. La descolonialidad, en este sentido, está envuelta en la reexistencia; ambos reclaman un terreno que se esfuerza por desvincular de los principios teóricos y los instrumentos conceptuales del pensamiento occidental. Si "otro mundo es posible", no se puede construir con las herramientas conceptuales heredadas del Renacimiento y la Ilustración. No se puede construir con las herramientas del maestro, como Audre Lorde nos recordó hace algunos años, "porque las herramientas del maestro nunca dismantelarán la casa del maestro. Que puede permitirnos vencerlo temporalmente en su propio juego, pero nunca nos permitirán lograr un cambio genuino" (Walsh, 2018, p.7). [La traducción es mía]

Los argumentos expuestos tienen como función desafiar a los ideales occidentales dominantes, los mismos que se encuentran en crisis sin precedentes. ¿En qué reside el potencial analítico-político de la decolonialidad? Una primera aproximación reside en el acto de resistencia –no es cualquier clase de resistencia, esto debe entenderse bajo la denominación de *Nota Bene*– a los diseños coloniales, encarna una praxis epistémica cuya orientación que

[...] implica el reconocimiento y la destrucción de las estructuras jerárquicas de raza, género, heteropatriarcado y clase que continúan controlando la vida, el conocimiento, la espiritualidad y el pensamiento, estructuras que están claramente entrelazadas y constitutivamente del capitalismo global y la modernidad occidental. Además, es indicativo de la naturaleza continua de luchas, construcciones y creaciones que continúan trabajando dentro de los márgenes y fisuras de la colonialidad para afirmar aquello que la colonialidad ha intentado negar. La descolonialidad, en este sentido, no es una condición estática, un atributo individual o un punto lineal de llegada o iluminación. En cambio, la descolonialidad busca visibilizar, abrir y avanzar en perspectivas radicalmente distintas y posicionalidades que desplazan la racionalidad occidental como único marco y posibilidad de existencia, análisis y pensamiento (Walsh, 2018, p.17). [La traducción es mía]

La forma relacional de ver qué aporta la decolonialidad como focalizador, desarma las limitaciones y herencias legadas por el *logos* para conocer y ver, dos relaciones analíticas cruciales

en el ensamblaje de otros mundos. Dediquemos un breve espacio a esta idea. Si las formas de ver se encuentran informadas por el conocimiento cultural de sus usuarios, entonces, cómo son elaborados sus signos, si, lo que podemos ver se encuentra ligado a la existencia y funcionamiento de sus coordenadas de visibilidad, es decir, “cosas que tienen una visualidad particular o una cualidad visual que aglutinan las constituyentes sociales que interactúan con ellas” (Bal, 2021, p.142-143). Aquí, la interrogante heurística es acerca de lo qué acaece cuando miramos tales fenómenos constitutivos de la colonialidad. Hablamos así, de múltiples eventos visuales que forman un gran espacio de recepción, un dispositivo visual ensamblado por diversas luchas de consciencia.

La decolonialidad es una imagen integrada por otras múltiples imágenes las que se unen en el acto de mirar detallando diversos tipos de consecuencias e implicancias prácticas y políticas. La decolonialidad al igual que la inclusión es un texto político-teórico altamente visual, debido a que sus posiciones de focalización se distribuyen entre diversas víctimas del Sur Global. La tensión analítica es determinar quién ve qué y cuáles son los focalizadores que construyen tal política de la mirada. Nos enfrentamos ante la combinatoria de percepciones sensibles.

La praxis intelectual que conecta los verbos transitivos descolonizar e incluir se encuentran en la fuerza de “lo afirmativo y pensamientos-acciones-reflexiones-acciones prospectivas que dan forma, movimiento” (Walsh, 2018, p.19) [La traducción es mía]. Cada uno de estos aspectos son claves

para poder avanzar en la desesencialización de la noción de teoría, no obstante, cuando Mignolo y Walsh (2018), señalan que, la teoría surge del hacer como acto de pensar, entonces, la visualidad de su campo de fenómenos posee un carácter intelectual que piensa múltiples fenómenos-en-proceso.

3.7.-EL POTENCIAL ANALÍTICO DE LA DECOLONIALIDAD

Si la decolonialidad pretende destruir la lógica de funcionamiento subyacente a occidente, su aplicación al estudio de los circuitos de funcionamiento de la cultura letrada heredera de dicha operación, tendrá como propósito analizar la relación entre agencia cultural y tramas ontológicas, pues, de la imbricación de ambas pueden leerse fácilmente las diversas clases de exclusiones y operaciones de marginación de repertorios lingüísticos que escapan al canon impulsado por el humanismo clásico cultural. En este punto de la discusión, lo relevante reside en las múltiples lógicas de expulsión de amplios colectivos de ciudadanos, quienes han visto cómo sus herencias culturales y repertorios lingüísticos contruidos han sido condenados a habitar el significante de malos lectores, bárbaros culturales o colectividades precarizadas. El problema no se reduce aquí.

La cultura letrada y escritural legitimada a través de las reglas de funcionamiento de la sociedad y, por consecuente, del sistema educativo en su conjunto, reproduce un *corpus* de marcos de valores propios de la cultura hegemónica los que en ocasiones chocan con las formaciones culturales, lingüísticas y las concepciones de mundo de múltiples

estudiantes que transitan los diversos niveles del sistema educativo. Nos enfrentamos así, a una marginación ontológica del agenciamiento cultural. A esto se agrega, el efecto de asimilación persistente a través de dichos marcos de valores e intereses. La analítica puesta en tensión es propia de la modernidad. La modernidad como fenómeno es esencialmente europea, construido en una relación dialéctica con una alteridad no-europea.

Si la decolonialidad es el proceso de desconexión y transformación de la lógica occidental para volver a (re)existir a través de formas culturales y alfabéticas desconocidas, al desestabilizar el logos podemos ingresar en las coordenadas de regulación de los diversos dispositivos de producción cultural y de memoria. Nada de esto puede acontecer sin un profundo proceso de re-construcción epistemológica. Las prácticas de alfabetización en el nuevo contextualismo epistemológico de la educación inclusiva, emergen a partir de la coexistencia de la pluriversalidad epistémica y ontológica que alberga múltiples sistemas de construcción lingüística. Existen múltiples formas de letramientos, esto ya ha sido ampliamente confirmado por los teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Si la premisa es la co-presencia de múltiples agencias letradas y culturales, códigos lingüísticos y prácticas de mediación cultural, entonces, nos enfrentamos a formaciones ontológicas múltiples. Este principio es clave, es indicativo en la redefinición de las condiciones de enseñanza. Además, de descentrar las cargas restrictivas para el estudio

de las prácticas letradas articula un acto de reparación ontológica.

Las formas de leer y de intervenir la lógica cultural impuesta por el régimen occidentalocéntrico son el resultado de las mediaciones de los cuatro grandes diseños globales identificados por Mignolo (2018): a) teología, b) misión civilizadora, c) el impulso hacia la modernización aceptando la universalidad de la modernidad y d) el globalismo y neonacionalismo estadounidense.

La praxis epistémica decolonial aplicada a la transformación de las prácticas letradas sugiere crear dispositivos de intervención en cada uno de estos diseños globales, especialmente, en el tipo de relaciones agénciales y prácticas culturales que son tomadas como sistemas de enseñanza cuyo efecto tiende a naturalizar y neutralizar el contenido lingüístico y sus formas modales de (de)codificación devenidos en marcos de valores que colocan en una posición de riesgo a dicha trama de relaciones culturales.

Tal empresa es algo mucho más profunda y compleja, que el simple acto de declararnos a favor de la des-occidentalización. Esta mantiene su efecto de dominación a través de determinados contenidos que son considerados dentro de la matriz curricular base de cada nación, mientras que, la descolonización efectúa una remoción total, lucha en contra del efecto neoliberal y opresivo, la desoccidentalización los mantiene. Las prácticas letradas han de pensarse en clave de un diseño pluriversal global, esto, en parte, porque la

descolonización no abarca una sola historia, sino múltiples. Es esto, lo que arrebató el impulso universalizador. Sin duda, otro atrapamiento en lo que Gómez-Castro llamó: 'epistemología del punto cero' o la base del conocimiento occidental.

La decolonialidad como teoría construye una estructura conceptual que guía nuestras preocupaciones y motivaciones acerca de la transformación de los sistemas-mundo, su principal tarea es la reconstrucción epistémica y la reparación onto-política de múltiples colectividades marginadas por la modernidad –implementación exitosa de un proyecto pedagógico y político de cooptación de realidades culturales indescifrables a ojos de Europa–. Tal propósito no puede sostenerse sin entender que

[...] la reconstitución epistémica no se puede lograr estableciendo una "nueva" escuela del pensamiento dentro de la cosmología occidental. Requiere dos tareas simultáneas: abrirse a la riqueza del saber y la praxis del vivir que la retórica de la modernidad demonizada y reducida a la tradición, la barbarie, el folclore, el subdesarrollo, la espiritualidad negada en nombre de la razón y los conocimientos contruidos para controlar la sexualidad y todo tipo de bárbaros. En segundo lugar, y necesariamente, una reconstitución epistémica térmica requiere desvincularse de las burbujas de los pensamientos modernos (Mignolo, 2018, p.228-229). [La traducción es mía]

Mientras que,

[...] la descolonialidad es una opción articulada en la analítica decolonial de modernidad/colonialidad. Su

objetivo es la liberación descolonial del cmp¹¹. Existen muchos otros proyectos de liberación que no son ni tienen por qué ser descoloniales. La liberación decolonial es una concepción particular de la praxis de vivir en sus esferas biológicas y culturales interrelacionadas (Mignolo, 2018, p.224). [La traducción es mía]

La decolonialidad es un sistema de desconexión del *logos* y de las dinámicas de totalización del saber y del ser, nos invita a producir formas imaginativas capaces de

[...] construir caminos descoloniales de conocimiento, desobedeciendo las regulaciones epistémicas y subjetividades manejadas por el nivel cmp de enunciación. Si la colonialidad es un marco de sujeción, la descolonialidad será el camino de apertura de la liberación. Pero esto no se puede lograr sin la desobediencia epistémica y el gozo creativo de saber más allá de las disciplinas, el sistema de ideas moderno/colonial y la institucionalización de la creencia de que espiritualidad colonizada (administrar). Sin embargo, si la decolonialidad es la opción para ser promulgada para desvincularse del cmp en todos sus dominios, pero sobre todo del nivel de la enunciación que controla y gestiona el conocimiento y el saber, el sentir y el creer, entonces la descolonialidad es un imperativo para quien se compromete con la opción decolonial, pero no puede ser un imperativo misionero de controlar y dominar. Y, sobre todo, tampoco se pretende que la descolonialidad sea la opción

¹¹ Significa colonialidad.

donde se encierra la verdad final sin paréntesis (Mignolo, 2018, p.225). [La traducción es mía]

La tarea crítica que queda es encontrar el diferencial epistémico de las prácticas letradas articuladas por múltiples colectividades que transitan por el sistema educativo (no)formal. A efectos de cristalizar tal propósito, será necesario recuperar la noción de Spivak (2018a): ‘sabotaje afirmativo’. A través de esta noción, la célebre teórica postcolonial significa el conjunto de contra-reglas para fomentar el desaprendizaje de la matriz de culturalización que bloquea la agencia de múltiples colectividades.

Sin duda, los argumentos que expongo en esta intervención no quitarán el analfabetismo de nadie, podrán hacerlo en cuanto a los focalizadores del conocimiento pedagógico que receptionamos los educadores. Este es uno de los secretos abiertos más antiguos de nuestra profesión. Es necesario consolidar un proceso alfabetizador performativo para alterar nuestro *hardware* social, aquel mecanismo a través del que construimos las identidades sociales y educativas, tal empresa sugiere concebir a la inclusión como una acción performativa y un desempeño influyente en la producción de otras estructuras culturales y de participación de los sistemas-mundo. Cada una de estas tareas demanda algo mucho más complejo: un objeto de conocimiento responsable. Lo que sugiere mapear las leyes de investigación requeridas por este campo de problematización. Dichas leyes afectarán al desarrollo de los currículos, el funcionamiento de cada uno de los sistemas educativos y de la formación universitaria

—campo de fuerza del profesorado—. Esto no debe ser confundido con un efecto de complacencia a las estructuras académicas, las que no llegan al mundo real, ni fomentan en el mejor de los casos, procesos de auto-concientización.

El sabotaje afirmativo permite a los estudiantes manipular su posición en la intimidad de tales procesos, sin estar sujetos a sus exigencias. Esta estrategia consiste en la transformación de la oposición en una alternativa. El sabotaje afirmativo requiere de un dispositivo de revolución de la consciencia, es convertir al maestro alfabetizador en un discípulo del entorno del subalterno, un sistema de enseñanza al margen de la historia. Un mandato crucial que impone el sabotaje afirmativo que conexiona con la inclusión, es el de transformar nuestra consciencia para evitar promover argumentos agradables a favor de los oprimidos sin transformar su vida. Este es el corazón del argumento.

¿Cómo funcionan los procesos de alfabetización en el campo multiversal del subalterno? No es intentar comprender el espacio de producción/apropiación de Otro desconocido, es necesario entrenar la imaginación para conocernos mejor a nosotros mismos (Spivak, 2018). Insiste la teórica postcolonialista, afirmando que, “todos los intentos externos de abordar las condiciones de los oprimidos hablando por ellos están cargados de “violencia epistémica”. El oprimido, subalterno, por lo tanto, no puede hablar a través de otro y no puede articularse por sí mismo” (Spivak, 2014, s.p.).

La inclusión requiere que conozcamos el mundo de una manera diferente. Creo firmemente que esta es una de las principales obstrucciones de la enseñanza de la educación inclusiva en la formación pre- y post-gradual de nosotros los educadores. Ello radica en algo mucho más profundo: la falta de imaginación, especialmente, de tipo política y epistémica. La inclusión debe mantener activa la consciencia del mundo, trabaja en contra de la subalternidad. Si esta, no es concebida en términos de un entrenamiento epistemológico para que la imaginación se convierta en una imaginación política, activista y activadora, el rediseño y la re-imaginación del mundo acontecerá débilmente. La inclusión establece una relación sin relación con la justicia, ambas no son universalizables, han de superar el impulso *kantiano* de trascendentales, aquellas cosas que no pueden ser palpadas. La tarea es dejar que la singularidad hable para que sea capaz de rastrear lo universalizable dentro de esta, no volverla universal (Spivak, 2018). Volver universal la singularidad es cometer el mismo epistemicidio legitimado por la matriz del humanismo clásico: un sistema ontologizador especular y negativo o la *potesta* del ser.

La fertilidad del sintagma ‘sabotaje afirmativo’ desarrollado por la teórica postcolonial, Gayatri Chakravorty Spivak, reside en su capacidad preparativa en tanto sistema de reflexividad para pensar más allá de las tradicionales analíticas dicotómicas (Viveros, 2012). Se convierte en un sistema de alteración del pensamiento dicotómico, es un dispositivo clave en la producción y emergencia de otra epistemología. Esta

noción es clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, posee la capacidad de articular un sistema de alteración estructural, crítico y micropráctico –conjunto de modos de relacionamientos que definen nuestras interacciones cotidianas–. Su aplicación al estudio de la cultura letrada promueve “un acto de auto-empoderamiento y apropiación de aquellos que hasta ahora han sido sistemática y activamente excluidos de la cultura y la ciencia durante siglos” (IFAS, 2020, s.p.).

El potencial crítico de la educación inclusiva junto a la decolonialidad aplicado a la comprensión de las obstrucciones que experimentan las prácticas letradas cuando estas son problematizadas más allá del convencional cierre ontológico impuesto por la modernidad, exige desplegar herramientas de intervención crítica para alterar el texto de la vida social y cultural. La inclusión es ante todas las cosas un acto performativo de disrupción. Es esto, lo que me lleva a definir el sublime acto de leer como estrategia de acción-intervención en conjunto, premisa que es coherente con la naturaleza epistemológica de lo inclusivo fundada en la multiplicidad.

Sabotear afirmativamente los circuitos de constitución de la cultura letrada supone ingresar profundamente en el discurso que nos proponemos examinar y tensionar, es transformar desde adentro. Tales leyes serán claves en el propósito desestabilizador del *logos*. “La única forma real y efectiva de sabotear algo de esta manera es cuando estás trabajando íntimamente dentro de él” (Spivak, 2018, s.p.). Luchar decolonialmente en contra de la matriz de letramientos

legitimados por el régimen occidentalocéntrico sugiere recuperar los sistemas de desconfianza y de sabotajes afirmativos para intervenir el presente y agudizar su potencial crítico.

Cada uno de los argumentos expuestos en esta sección no tiene la intención de contribuir a repensar la historia y los sistemas de desarrollo sobre las que han sido moldeadas las prácticas letradas y sus consecuentes modalidades de alfabetización. Tal vez, el texto pueda dar la impresión de ser extremadamente dependiente de la teoría para poner en evidencia alguna de sus principales consecuencias analíticas y prácticas. Es la teoría lo que me interesa no como mero ensamblaje de ideas, sino que acción de pensamiento que altera lo instituido en un doble desplazamiento: *lo exterior* –aquello que significamos como parte de lo que combatimos, por ejemplo: la exclusión– y *lo interior*, esto es, las estructuras, las dinámicas y las leyes que estructuran nuestros propios bloques de reflexividad y racionalidad. He aquí, el principal fundamento de la lucha en contra del *logos* por parte de la acción epistemológica de la educación inclusiva.

La educación inclusiva constituye una de las principales herramientas de transformación del mundo, como tal, supone un cambio en la política, un entrenamiento imaginativo para la actuación epistemológica. Sin duda, este último, es su punto más espinoso al involucrar un cambio de mentalidad. La inclusión con la que estoy comprometido encarna una manera diferente para pensarnos a nosotros mismos para actuar de manera diferente en el mundo, trabaja en ‘contra’ y ‘más allá’

de las epistemes dañadas. Mucha de esta contaminación se efectúa a través de proyectos de conocimiento que penetran la estructura educativa y condensan la política pública. Creo que el punto medular del trabajo teórico de la educación inclusiva se condensa de mejor manera en tres elementos que ya he señalado: a) el entrenamiento imaginativo, b) el fortalecimiento de la actuación epistemológica y c) la articulación un trabajo pedagógico-intelectual en contra los daños cognitivos. La inclusión en el mundo actual se convierte en un incondicional ético.

Mapear la producción de saberes y tácticas de resistencia y producción de las subjetividades en colectivos atravesados o capturados por el significante de la opresión constituye una opción significativa para irrumpir las lógicas de funcionamiento de la experiencia alfabetizadora en el marco de los circuitos de acceso y funcionamiento a la cultura letrada. La teoría anticolonial de la lectura construye un espacio heterotópico (Ocampo, 2016) y un sistema de heterotopías pedagógicas, proporciona una analítica centrada en los sistemas de opresiones estructuradas a lo largo de líneas de diferencia –problema ontológico de los grupos sociales (Ocampo, 2019)–.

La concepción teórica que esbozo se opone al *popurrí* liberal que justifica la presencia de prácticas de cosmopolitismo por absorción y asimilación de poblaciones en riesgo o signadas como oprimidas. Esta tónica es la habitual en las políticas de inclusión e interculturalidad en el marco de la supuesta justicia social y educativa, contribuyendo a agudizar la cosificación y el

reduccionismo de “identidades e historias esencialistas al excluir otros cuerpos en las luchas por la justicia social y el cambio” (Simmons & Sefa, 2012, p.74).

IV.-CONCLUSIONES

LEER IMPLICA UNA TOMA DE CONSCIENCIA Y FORTALECE LA CONSCIENCIA CRÍTICA

Aquellos que adherimos a la educación inclusiva asumimos naturalmente una posición crítica sobre la comprensión del presente, lo que nos obliga a convertirnos en practicantes de esta, por elección y por acción. En esta dirección la toma de consciencia se transforma en un dispositivo de ecologización mental, altera nuestras propias maneras de entender nuestra ubicación en el mundo y nuestra relación en este. Sin duda, este propósito es clave en los procesos de alfabetización.

Tal como comenta Freire (1998), no alfabetizamos para decodificar grafías, sino para leer el ‘texto auténtico de la vida’. Esta afirmación requiere ser contrastada con el argumento de Spivak (2013): “no es la reducción de la vida real a la página de un libro” (p.3). Por lo que leer se convierte ahora en una acción cognitiva-política-relacional. Aquí, lo relacional actúa a través de un doblete analítico. Por un lado, fomenta una analítica que comprende cómo diversos ejes de desigualdad se superponen afectando material y subjetivamente a las trayectorias de los lectores. Reconoce que las múltiples expresiones del poder actúan de manera performativa y regenerativa, atravesando de forma multiaxial a la totalidad de ciudadanos en planos diferenciados. Lo relacional en mi contribución intelectual busca desencializar el poder de la imaginación binarista (Bal, 2021) que, junto al humanismo clásico, dan paso al surgimiento de la matriz de individualismos-esencialismos, la que analíticamente será

consolidada a través de la dialéctica *hegeliana*, responsable del pensamiento categorial y dicotómico. Ninguno de los problemas del campo puede ser analizado a través de esta gramática. Desde otra perspectiva puede ser significada su labor en términos de exploración, dá cuenta de diversas clases de modos de relacionamientos y agenciamientos culturales desconocidos entre los seres humanos.

La toma de consciencia constituye una estrategia clave en la formación del feminismo desde profundos procesos de reflexión terapéutica, de cuyas simbolizaciones emergieron las fuerzas para desafiar al patriarcado social, cultural y afectivo. Otro punto de conexión con la obra de Freire (1998), yace en el proceso de toma de consciencia en el que ‘consciencia’ se convierte en un espacio de transformación. Tal como sostiene hooks (2017), “la comunicación y el diálogo eran, de forma significativa, la prioridad fundamental en las sesiones de toma de conciencia. En muchos grupos se tenía como política que hablara todo el mundo” (p.30). Es a través de estos espacios que podemos ver situacionalmente cómo actúa de manera multiaxial la naturaleza de la dominación cultural en clave relacional. Se requiere articular un planteamiento realista sobre la opresión cultural y, por consiguiente, letrada.

Considero relevante subvertir los anudamientos vigentes en torno a la noción ‘popular’ o ‘cultura popular’, pues, cada vez con mayor insistencia se considera que todo aquello que se opondrá a la cultura oficial/hegemónica debería desviarse en torno a este calificativo. Creo firmemente que esto es un error. Examinemos algunas tensiones al respecto. Antes de

avanzar en la argumentación es necesario advertir que, tal como está pensada la educación inclusiva responde sustantivamente a la tendencia del paradigma dominante de carácter individual, racionalista e individualista que tal como sostiene Mouffe (2007), “impide reconocer la naturaleza de las identidades colectivas” (p.14). Su racionalidad no solo documenta una vacancia ética sustantiva, sino que también, un tipo de liberalismo que es incapaz de capturar la naturaleza pluralista del mundo. Su ecuación busca capturar la multiplicidad a través de planteamientos de carácter individualistas restringiendo su capacidad para “lidiar con la naturaleza plural real del mundo social” (Bal, 2021, p.138). Nos enfrentamos aquí, a una de las principales obstrucciones del campo.

El predominio del individualismo-esencialismo junto con la imaginación binarista constituyen dos operaciones epistémico-ontológicas ligadas al funcionamiento y legitimidad del argumento más extendido sobre inclusión. Cuando reemplazamos las cargas semio-ópticas heredadas por el humanismo clásico por la fuerza de una trama ontológica de carácter materialista subjetivo, descentramos la falsa “oposición binaria entre lo particular y lo general” (Bal, 2021, p.138). El materialismo subjetivo es coherente con dos argumentos centrales para la reconfiguración ontológica de la educación inclusiva: a) ontología procesual y b) la ontología de lo menor. Ambas, rescatan el potencial de lo molecular enmarcado en el sintagma de ‘singularidades múltiples’. En efecto, este “término es más apto para explicar de forma

responsable los elementos de la multiplicidad sin borrar ni hipostasiar de forma hiperbólica, y a la defensiva, la identidad de grupo” (Bal, 2021, p.138). Sin distinción, este es un acto de consciencia, puesto que, tal como sostiene hooks (2017), consiste en enfrentar a los sujetos a sus propias patologías sociales crónicas interiorizadas. En la medida que acontece el efecto deliberativo podremos alterar nuestras simbolizaciones y construcciones sobre el mundo. Lo que se requiere alterar es la “lealtad al pensamiento y a la acción patriarcal” (hooks, 2017, p.34). La metáfora del ‘enemigo interno’ es clave para descentrar nuestras formas de vivir incorporado producto de nuestra relación y participación en la cultura. La inclusión no es posible dentro de la matriz actual de pensamiento.

La solidaridad relacional e intersubjetiva será otro punto rector en los descentramientos de las prácticas letradas para albergar a la multiplicidad de singularidades, es un compromiso para luchar contra la injusticia en sus diversas manifestaciones producidas por el *logos*, el patriarcado, el régimen occidentalocéntrico, etc. El adentramiento en el mundo letrado tiene como función apoyar el descentramiento y destrucción de estas formas de regulación de los sistemas-mundo. Agrega hooks (2017), la necesidad de continuar aplicando

[...] el pensamiento y las prácticas antisexistas que afirman que las mujeres pueden lograr la autorrealización y el éxito sin establecer relaciones de dominio las unas sobre las otras. Y tenemos la buena suerte de saber, y recordar todos los días de nuestras vidas, que la sororidad en la práctica es

posible, que la sororidad sigue siendo poderosa (p.40).

Finalmente, pensar la teoría de la lectura en clave anti-/de-colonial sugiere asumir unos compromisos que trascienden la movilización epistémica de saberes, inscribiendo su campo de acción en un sistema de movilización política de reinención del mundo conocido. Es una propuesta teórica que busca construirse y desarrollarse por fuera del contexto de definición efectuado por los colonizadores, busca derrotar el componente institucional estructural y relacional del poder imbricado en determinadas estructuras de producción lecto-escritural. Tal analítica será complementada por la proporcionada por Massey (1994), en torno a la ‘geometría del poder’.

La geometría del poder nos explica situadamente cómo las relaciones entre los humanos en determinadas superficies obedecen a peculiares ordenamientos y estructuras de poder. Para ello, la analítica puede ser complementada a través de espacialidades dinámicas e interseccionales –perspectiva del lugar– (Rodó, 2020), permitiendo documentar que nadie se encuentra atrapado en una posición homogénea de desigualdad y opresión. Todo el mundo es concebido en términos de ‘múltiples singularidades’, se encuentran posicionados y atravesados en todos los ejes de análisis que esta contempla.

Este argumento conecta con una de las premisas centrales de la geometría del poder, explicación que asume cómo las “relaciones que iban más allá de lo netamente demográfico,

comercial o cultural y que involucraban la distribución desigual del poder con inmediatas consecuencias en la perpetuación de la inequidad social. En sus palabras «el poder siempre tiene una geografía» (Massey, 1994, s.p.). Al respecto, complementa Young (2000) que, “la democracia inclusiva implica más que la igualdad formal de todos los individuos y grupos para ingresar al proceso político, pero implica tomar medidas especiales para compensar las desigualdades sociales y económicas de estructuras sociales injustas” (p.3).

EPÍLOGO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO “SEDIMENTO IMAGINAL” E “IMAGINACIÓN BINARIA”

La pregunta por la educación inclusiva auténtica se convierte en un ‘sedimento imaginal’ (Bugnone, 2021), “un sistema de acumulación de lo visible y de lo decible” (s.p.), un entramado de experiencias y acciones visuales que es conformado por un sentimiento de disconformidad que rechaza y desestabiliza la matriz de reflexividad encargada de producir las imágenes y dispositivos semiológicos a través de los cuales identificamos los signos de lo inclusivo –que sea dicho de paso, se encuentran obstruidos y cooptados por las regulaciones de la matriz de esencialismos-individualismos. La necesidad de destruir las lógicas de regulación del código ontológico de la educación inclusiva –propiedad del régimen normo-céntrico– busca, justamente, disputar el orden hegemónico traducido en prácticas de esencialismo visual.

Tal como conocemos el código onto-político de la educación inclusiva más extendido por las estructuras académicas y escolares, es una elaboración de corte binarista, débilmente fina e intelectualmente poco compleja. Una elaboración que resulta tóxica, especialmente, cuando intentamos capturar el carácter materialista del propio ser. Necesitamos dudar de estos engranajes. Su análisis ontológico parte de la contingencia del presente y de la consciencia histórica que participa en la producción de determinadas unidades de sentido. El presente sostendrá Bal (2021), es una posición histórica en sí misma que lo encuadra, jamás abandona la

historia. El código ontológico de la educación inclusiva destruye cualquier clase de binarismo, es un pensamiento en tiempo presente que acontece en la llamada ‘voz media’. En la actualidad discursiva su código ontológico se encuentra atravesado por un perverso efecto binarista, resultado de un atrapamiento en una estructura verbal vinculada a un singular modo semiótico. El problema reside en la intimidad de la operación binaria.

El sintagma ‘imaginación binaria’ acuñado por Bal (2021), en “Lexicón para el análisis cultural”, se convierte en un dispositivo de mirada recelosa para examinar cómo se mantienen vivas expresiones de un pensamiento de oposición y categorización que encuentran su génesis en el humanismo clásico, esquema de pensamiento que funda la matriz occidental a través de una concepción ontológica que privilegia a un ser blanco, fuerte, sano, inteligente, católico y económicamente sólido, marginando a todo aquello que no pueda ser significado bajo estos parámetros. En efecto, cristaliza una concepción de alteridad especular y negativa fundando el problema ontológico de los grupos sociales. El pensamiento binarista es la base de los argumentos más conocidos, difundidos y estudiados en todo el mundo sobre ‘educación inclusiva’. A este encuadre teórico llamo un encerramiento de simplificación, cosificación y jerarquización del ser –instala una figuración vaga, indefinida y especular sobre sus reales posibilidades—. Tal estructuración funda su actividad en la “contraposición de categorías; luego simplifica todos los matices para que formen un par y, a continuación,

vuelve vertical la polarización horizontal, de modo que una de las dos categorías termina estando por encima de la otra” (Bal, 2021, p.55).

El campo epistemológico de la educación inclusiva carece de un análisis más audaz para destrabar la sobre-determinación del ser a través de múltiples categorías. Tal vez, la sobresistematización de categorías propuesta por C.S. Peirce, podría ayudar a dislocar el patrón onto-político de reconocimiento que es apresado por la naturaleza deíctica de la otredad. Al respecto, la teórica cultural holandesa, Mieke Bal, señala que,

[...] lo mejor no es usar la palabra otredad, o su equivalente derivado del latín, alteridad, en el análisis cultural. La conceptualización de Hayden White nos permite saber que se trata de una palabra semánticamente deíctica, pero que se hace pasar por objetiva. Esta falsa apariencia se ve reforzada por el uso del sustantivo abstracto. El adjetivo calificativo *otro* tiende a sustantivarse en el genérico *el otro*. El “yo”, inevitablemente adherido y sin el cual el “otro” no significa nada, no da lugar a discusión, de modo que la naturaleza deíctica de la otredad permanece oculta (Bal, 2021, p.97).

La *deixis* es clave para el estudio de las imágenes y los signos y dispositivos de producción ontológicos albergados en la intimidad de la educación inclusiva. El fenómeno deíctico establece un singular tipo de vínculo que no es fácil de reconocer, el cual modifica y posiciona elementos y unidades de análisis. Es un recurso que posee la capacidad de adaptarse a una multiplicidad de espacios de análisis, fomentando el

tráfico de imágenes desde el interior y el exterior de sus nudos problemáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2018). Y-cidad: los múltiples sentidos de «y». *Versants. Revista Suiza De Literaturas románicas*, 3(65), 187-207.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: AKAL.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, Vol. 13, No. 3, 239-253.
- Bugnone, A. (2021). Lo político de la mirada: mostrar y disputar. Conferencia impartida por invitación en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). 23 de julio de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ijQavwOcONo>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Davis, A. (2018). Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakraborty Spivak y Nikita Dhawan. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Felman, S. (1978). «To Open the Question». *Yale French Studies: Literature and Psychoanalysis. The Question of Reading: Otherwise*, 55/56, 5-10.
- Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: FCE.
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol. 1, No. 1, 41-67.
- González, H. (2021). *Ensayo, política y nación. Textos reunidos de Horacio González (1985-2019)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado el 12 de junio de 2021 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSGOUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>

- Hite, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática y la política en los espacios de la memoria en Chile*. Santiago: Museo de la Memoria.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- IFAS. (2020). The Institute. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>
- Kristeva, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Massey, D. (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: los cuarenta libros.
- Mignolo, W. & Walsh, K. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (pp.73-159). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2018a). Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphōnía. Revista De Educación Inclusiva*, 2(2), 16-46.
- Ocampo, A. (2018b). "Prólogo. Pedagogías de lo menor"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Pedagogías Queer*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Bol.redipe*, 8 (9), 42-88. Recuperado el 12 de abril de 2021 de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/814>
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM/UMCE.
- Panayotov, S. (2016). *Diagram. New Materialism. How matter comes to matter*. Recuperado el 23 de mayo de 2021 de: <https://bit.ly/3qSAUUX>
- Rajchman, J. (2004). *Constructions*. Cambridge, MA, MIT Press.

- Richard, N. (2021). *Zona de tumultos. Memoria, arte y feminismo. Textos reunidos de Nelly Richard (1986-2020)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodó, M. (2020). "Geografías de la interseccionalidad". Recuperado el 09 de mayo de 2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=O390mM0m1UM&t=1581s>
- Rodowick, D.N. (2001). *Reading the figural*. New York: Duke Press University.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Simmons, M. & Safe, G. (2012). Reframing anti-colonial theory for the diasporic context. *Postcolonial Directions in Education*, 1(1), 67-99.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Spivak, G. (2008). *La muerte de una disciplina*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Spivak, G. (2013a). Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo la Historiografía. Recuperado el 05 de marzo de 2021 de: <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2013/03/spivak.pdf>
- Spivak, G. (2013b). Edward Said Memorial Conference. Conferencia impartida el 16 de abril de 2013 en la Universidad de Utrech, Holanda. Consultado el 02 de febrero de 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=gY2fR56f3h4&t=2864s>
- Spivak, G. (2014). Entrevista. Recuperado el 05 de marzo de 2021 de: <https://lasdisidentes.com/2015/07/25/entrevista-a-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Spivak, G. (2016). Entrevista Cátedra Indígena de la Universidad de Chile. Parte 1. Consultado el 20 de febrero de 2021: https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs
- Spivak, G. (2018a). Conferencia de inauguración. Sabotaje afirmativo. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. Consultada el 02 de marzo de 2021: <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- Spivak, G. (2018b). Utopías planetarias, conversación con Ángela Davis y Nikita Dhawan. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>

- Spivak, G. & Pérez, M.E. (2020). Las humanidades, la democracia y la política del conocimiento en la educación superior. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 24, núm. 3, 1-18.
- Viveros, A. (2012). *El sabotaje como intuición filosófica. Una perspectiva de interpretación desde América colonial*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Chile.
- William, T. (2017). Literature and Psychoanalysis: Open Questions. Recuperado el 03 junio de 2021 de: <https://eupublishingblog.com/2017/11/07/literature-psychoanalysis/>
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and Democracy*. New York: Oxford University Press.

Semblanza del autor



Aldo Ocampo González. Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo, especializado en teoría crítica de la educación inclusiva, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Articula su actividad desde una perspectiva post-, inter- y para-disciplinar. Su trabajo intelectual ha sido reconocido por diversos países del continente.

Creador de la Epistemología de la Educación Inclusiva, trabajo reconocido por diversos países y universidades de Latinoamérica.

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile, en la Universidad La República.

Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú, Profesor de Epistemología de la

Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México y Profesor Visitante en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Fue Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI.

Se tituló como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía y Ciencias de Lenguaje, impartido por la UAM, España.

Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 90 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros.

En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (ELIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancaayo en Perú, tras su participación como conferencista en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura.

PUBLICACIONES: COLECCIÓN CIENCIAS SOCIALES

<https://ces-al.wixsite.com/website>

- 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.- PROCESOS 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).
- 14.- ¿QUIÉNES SON LOS POBRES ECUATORIANOS POR INGRESOS? UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN, de Efstathios Stefos (2020).

- 15.- EL DERECHO A LA SEGURIDAD SOCIAL Y EL PRINCIPIO DE SOLIDARIDAD EN ECUADOR, de Claudia Sánchez Vera (2020).
- 16.- DE LO RURAL A LO URBANO EN ECUADOR, coordinado por Pedro A. Carretero Poblete, Franklin R. Quishpi Choto y Luis A. Quevedo Báez (2020).
- 17.- TERRITORIO Y PATRIMONIO, coordinado por Rosa Campillo e Irina Godoy (2020).
- 18.- TESTIMONIOS, VIVENCIAS, REFLEXIONES E IMÁGENES EN TIEMPOS DE COVID-19: Ecuador, Tenerife, Málaga y Roma, coordinado por José Manuel Castellano y Genoveva Ponce Naranjo (2020).
- 19.- TRANSFORMACIÓN DEL PAISAJE URBANO DE RIOBAMBA (1900-2018), de Esteban W. Bravo Carrión, Ana L. Cerda Obregón y Fredy M. Ruiz Ortiz (2020).
- 20.- COSMOPOLÍTICA, DEMOCRACIA, GOBERNANZA Y UTOPÍA, coordinado por Luis Herrera Montero, con prólogo de Adrián Scribano (2020).
- 21.- CRÓNICAS DESDE ECUADOR, de José Manuel Castellano Gil, con prólogo de Manuel Ferrer Muñoz (2020).
- 22.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA POLÍTICA PÚBLICA UNIVERSITARIA ECUATORIANA (2004-2017), de Héctor Aníbal Loyaga Méndez (2020).
- 23.- LO ESCRITO, ESCRITO ESTÁ, de Simón Valdivieso Vintimilla (2020).
- 24.- ÁLBUM HISTÓRICO FOTOGRÁFICO: CUENCA-ECUADOR, de Adriano Augusto Merchán Aguirre, con prólogo de José Manuel Castellano (2020).
- 25.- HISTÓRIAS DA QUEERENTENA, coordinado por Pablo Pérez Navarro (2020).
- 26.- TRÍPTICO de Enrique Martínez Vázquez, con prólogo de Gustavo Vega (2020).
- 27.- PROVINCIA DE CAÑAR, de Juan Diego Caguana Ceta, Juan Carlos Bermeo García y José Manuel Castellano Gil (2020).
- 28.- PROVINCIA DE AZUAY, de Juan Carlos Bermeo García, Juan Diego Caguana Ceta y José Manuel Castellano Gil (2020).
- 29.- CRÓNICA DE UNA MATANZA IMPUNE. EL ASESINATO DE EMIGRANTES CANARIOS EN CUBA, de José Antonio Quintana García (2020).
- 30.- AZOGUES, 200 AÑOS, 200 FOTOS, coordinado por Erick Jara, José M. Castellano y Rafael Rodríguez (2020).
- 31.- LA MENTE DIVIDIDA. ESQUIZOFRENIA: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR, coordinado por Pedro Martínez Suárez (2020).

- 32.- VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO. Incidencia en estudiantes de la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador), de Sandra Urgilés León, Nancy Fernández Aucapiña y Diego Illescas Reinoso (2020).
- 33.- BANDA DE MÚSICOS DE MACHACHI, de Javier Fajardo (2020).
- 34.- APRENDAMOS KICHWA - KICHWA SHIMITA YACHAKUSHUNCHIK, de Carlos Álvarez Pazos, con prólogo de Ruth Moya (2020).
- 35.- UNA HISTORIA DE LAS CIENCIAS DE LA CONDUCTA, coordinado por Pedro C. Martínez Suárez, Alejandro Herrera Garduño, Nicolás Parra Bolaños, José Alejandro Aristizábal Cuellar y Oscar Arístides Palacio (2020).
- 36.- VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO. Entre la Desavenencia y el Amor, de Sandra Urgilés León, Nancy Fernández Aucapiña y Diego Illescas Reinoso, con prólogo de Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán (2020).
- 37.- LOS ORÍGENES DE LA IMPRENTA EN ECUADOR, de Bolívar Cabrera Berrezueta, con prólogo de Enrique Pozo Cabrera (2021).
- 38.- GUÍA PEDAGÓGICA – DIDÁCTICA. MUSEO DE LA IMPRENTA NACIONAL, de Bolívar Cabrera Berrezueta (2021).
- 39.- EL ZOOLÓGICO DE NIETZSCHE, de Jesús Puerta, con prólogo de Gustavo Fernández Colón (2021).
- 40.- HOMENAJE A BOLÍVAR ECHEVERRÍA, CARLOS MONSIVÁIS Y JOSÉ SARAMAGO, de VV. AA., con prólogo de Gustavo Vega (2021).
- 41.- PARTITURA DE PACO GODOY, con prólogo de Gustavo Vega y presentación de Wilson Zapata Bustamante (2021).
- 42.- ECONOMÍA BASADA EN EL SAQUEO Y LA VIOLENCIA: Ni democracia, ni mercado, de Federico Aguilera Klink, con prólogo de Chema Tante (2021).
- 43.- COMPENDIO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS EN ECUADOR de VV.AA. coordinador por Edgar Curay y Ángel B. Fajardo Pucha, (2021).
- 44.- PARTITURAS DE PACO GODOY con prólogo de Gustavo Vega Delgado y Nota Introductoria por Wilson Zapata Bustamante, (2021).
- 45.- PARTITURAS INFANTILES de Paco Godoy, con Prólogo Abdón Ramiro Morales Andrade y Nota Introductoria de Wilson Zapata Bustamante (2021).
- 46.- BIENES PATRIMONIALES de San Francisco de Peleusí de Azogues de Rafael Rodríguez, María Eugenia Torres y Humberto Berrezueta con Prólogo de Fabián Saltos, (2021).
- 47.- MODELOS DE AUTOEVALUACIÓN: Institucional y de carreras de Santiago Moscoso Bernal, Enrique Pozo Cabrera, Andrés Cañizares

- Medina y Pedro Álvarez Guzhñay con Prólogo de Efstathios Stefos, (2021).
- 48.- GESTIÓN CULTURAL COMUNITARIA Y TURISMO COMUNITARIO de VV. AA. Coordinador por Ramiro Caiza, (2021).
- 49.- CRÓNICAS DESDE ECUADOR (II) de José Manuel Castellano con Prólogo de Edgar Palomeque Cantos y Epílogo Gustavo Vega Delgado, (2021).
51. ALETURGIAS sobre Don Antonio de Clavijo de Pedro Arturo Reino Garcés con Prólogo Wilson Zapata Bustamante, (2021).
- 50.- PARTITURAS ECUATORIANAS con prólogo de José Manuel Castellano, (2021).
- 51.- MUSEO DEL SOMBRERO DE PAJA TOQUILLA. Cuenca-Ecuador. Aproximación histórica, catálogo e historia de Vida de Jonnathan Fernando Uyaguari Flores, Erick Jara Matute y José Manuel Castellano Gil, (2021).
- 52.- LAS MIRADAS DE MAESTROS SOBRE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA de VV.AA., coordinado por Mateo Silva Buestán y José M. Castellano (2021).
- 53.- Y-CIDAD O EL ACTO HEURÍSTICO-POLÍTICO DE LA INTERSECCIÓN LECTURA Y JUSTICIA SOCIAL Aldo Ocampo González, con prólogo de Ricardo Sánchez Lara y prefacio de Natalia Duque Cardona (2021).
- 54.- ITINERARIOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ZONA 3 ECUATORIANA: Estudio de pertinencia de Genoveva Ponce Naranjo, Liuvan Herrera Carpio e Ivonne Ponce Naranjo con prólogo de Yolanda Falconí Uriarte.
- 55.- REFERENTES SIGLO XXI. Ensayos de Abdón Ubidia (2021).

PUBLICACIONES COLECCIÓN TALLER LITERARIO

<https://ces-al.wixsite.com/website>

1. POEMARIO, de Edison 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 CAMELOS, de David M. Sequera (2020).
6. QUEJAS DESDE LA LÍNEA IMAGINARIA, de Claudia Neira Rodas y José Manuel Camacho Delgado (2020).
7. KILLKANA: Relatos de jóvenes ecuatorianos, coordinado por David Sequera (2020).
8. VOLVER A CASA, de Manuel Ferrer Muñoz, con prólogo de Catalina Sojos (2020).
9. POEMAS ENTRE ORILLAS, de VV. AA. (2020).
10. NUEVA CANCIÓN DE EURÍDICE Y ORFEO, de Jorge Dávila Vázquez (2020).
11. CIUDADES, de Juan Fernando Auquilla Díaz, con prólogo de Cristian Avelillas Sigüenza (2020).
12. DIEZ PEQUEÑAS HISTORIAS, de Esthela García, con prólogo de Germán León Ramírez (2020).
13. SINFONÍA DE LA CIUDAD AMADA, de Jorge Dávila Vázquez, con prólogo de Francisco Proaño Arandi (2020).
14. LOS COLORES PERDIDOS Y OTROS RELATOS, de Isabel Victoria Sequera Villegas y Andrés David Sequera Villegas, con prólogo de Yesenia Espinoza (2020).
15. HAIKUS COTIDIANOS, de Ramiro Caiza (2020).
16. POEMAS SOBRE DOS CIUDADES, de VV. AA., con prólogo de Yesenia Espinosa e ilustraciones de Alicia Méndez. Premio de Poesía de Azogues y Cuenca (2020).

17. TRAVESÍAS URBANAS, de Jacqueline Murillo Garnica, con prólogo de Manuel Ferrer Muñoz e ilustraciones de Marcela Ángel Salgado y Jéssica Rocío Mejía Leal (2020).
18. FUEGO CRUZADO. Crossfire, de Iván Petroff, con prólogo de Bojana Kovacević Petrovic (2020).
19. FILOSOFÍA DEL ARTE, de Galo Rodríguez Arcos, con prólogo de Carlos Paladines (2020).
20. EXPRESIONES Y ESBOZOS EN UN BICENTENARIO DIFERENTE. AZOGUES, de VV. AA. (2020).
21. EL SABIO POPULAR EN EL ANTIGUO EGIPTO, de David Sequera, con prólogo de Nacho Ares (2021).
22. MENSAJE DE NAVIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA., de VV. AA. (2021).
23. AMOR Y AMISTAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA, de VV.AA., coordinado por Yesenia Espinoza (2021).
24. UNA PARTIDA DE DADOS CON LOS DIOSES, de Iván Petroff Montesinos con prólogo de María de los Ángeles Martínez Donoso (2021).
25. DOS PIEZAS TEATRALES, de Fernando Vieira con Prólogo de Pablo García Gámez, (2021).
26. PASIONES A LA SOMBRA DEL KREMLIN, de Rodolfo Bueno con Prólogo de Abdón Ubidia (2021).
27. POEMAS INCONCLUSOS, de Luis Vicente Curay Correa con Prólogo de Jorge Dávila Vázquez (2021).
28. BODAS DEL FUEGO de Manuel Felipe Álvarez Galeano con Prólogo de Hernando Guerra Tovar, (2021).
29. REFERENTES SIGLO XXI. Ensayos de Abdón Ubidia, (2021).
30. MOJIGANGA de Rodolfo Bueno con Prólogo de Wilson Zapata Bustamante, (2021).
31. HISTORIA SOBRE LA MADRE EN TIEMPOS DE PANDEMIA de VV.AA. con Prólogo de Manuel F. Álvarez Galeano (2021).
32. WARMIS: HISTORIAS DE MUJERES de VV. AA. Coordinado por Manuel Felipe Álvarez Galeano y Mateo Silva Buestán (2021).
33. MEMORIAS de Christian Leonardo Nugra con Prólogo de Juan Fernando Aquilla (2021).
34. SEMILLERO ESCRITURAS CREATIVAS Coordinado por Jacqueline Murillo Garnica (2021).

35. POEMA INCONCLUSOS: Un intento lírico de Luis Vicente Curay Correa con prólogo de Jorge Dávila Vázquez (2021).
36. ANIMAL PATÉTICO de Manuel Felipe Álvarez Galeano con prólogo de con prólogo de Lenin V. Paladines Paredes (2021).

¿Será la subalternidad el espacio interseccional por develar? ¿Serán las disposiciones epistemológicas los sustratos por aventurar? ¿Será que las preguntas por la lectura son también las preguntas por la inclusión como justicia simbólica? Estas y otras interrogantes emergerán en las y los lectores de *“Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social”*, y creo, desde mi proyecto argumental, que en el texto de Ocampo habrá respuestas devenidas de una gramática rebelde (con una fuerza profundamente dislocadora) que nos situará en la entridad fenoménica de la lectura y su poder performático.

RICARDO SÁNCHEZ LARA

Esta publicación bajo el arte del descubrimiento nos permite encontrarnos con la voz del autor como posibilidad que reflexiona los múltiples sentidos que se entrecruzan cuando al caminar la palabra hace un llamamiento a la triada: inclusión-lectura-justicia social. Que sea esta la oportunidad para dar continuidad, al trabajo que el Dr. Aldo Ocampo González lidera como referente latinoamericano en los procesos de fortalecimiento de la producción de conocimiento situado que vincula alrededor del lenguaje y la dignidad humana.

NATALIA DUQUE CARDONA

