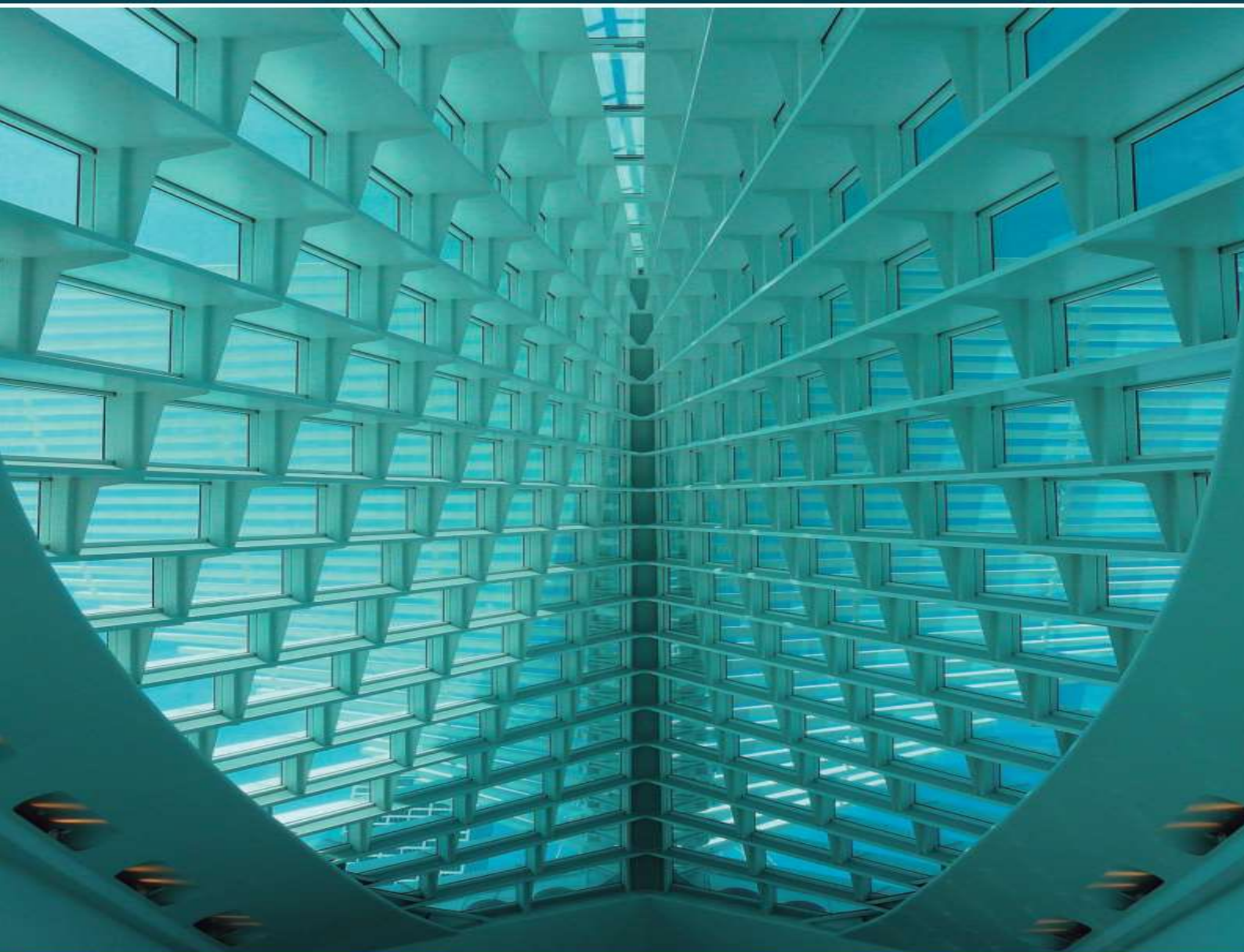


Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia

Concepción López-Andrada (Comp.)



Sello Editorial
Lecturas de la multiplicidad

Datos de catalogación bibliográfica

Concepción López-Andrada (Comp.).

Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-020-7

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

Materia: alfabetización crítica; educación lectora; sociología de la lectura; didáctica; política educativa; derecho a la lectura.

Páginas: 210



ABRIL, 2020 (Primera Edición)

Concepción López-Andrada (Coord.).

Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia

ISBN: 978-956-386-020-7

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

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

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



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

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

UN VIAJE A TRAVÉS DE LAS CULTURAS LETRADAS SUBVERSIVAS Y DE RESISTENCIA

Concepción López-Andrada (Comp.)

Autores:

Marina Alvarado Cornejo
Concepción López-Andrada
Miguel Fernández Campón
Laura Codaro
Ângela Balça
Moisés Selfa Sastre
Fernando Azevedo
Estíbaliz Barriga Galeano
Alberto E. Martos García
Rosa Taberner Sala
María Jesús Colón Castillo
Aldo Ocampo González



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

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



Índice

Prólogo. Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia	9
<i>Marina Alvarado Cornejo</i>	
Introducción. Escenas de lectura y escritura. Subversión del objeto de estudio de las culturas letradas	14
<i>Concepción López-Andrada</i>	
1.- Tú, que estás leyendo esto, ¿dónde estás?	36
<i>Miguel Fernández Campón</i>	
2.-La deconstrucción del canon literario escolar: estrategias y propuestas docentes hacia la subversión	63
<i>Laura Codaro</i>	
3.-The Bus Trip: children's literature and the roadmap for emancipation	80
<i>Ângela Balça, Fernando Fraga-de-Azevedo y Moises Selfa</i>	
4.-Entrevista a Evelyn Arizpe sobre culturas letradas subversivas, lectura de imágenes e inclusión	95
<i>Concepción López-Andrada y Aldo Ocampo González</i>	
5.-La fantasía y la ficción fantástica. Nuevas Perspectivas: desmontando estereotipos a través de las nuevas prácticas letradas	107
<i>Alberto E. Martos García y Estibaliz Barriga Galeano</i>	
6.-El álbum sin palabras en la biblioteca pública: de la alfabetización visual a la construcción de una comunidad lectora	121
<i>Rosa Tabernero y María Jesús Colón</i>	
Epílogo. La lectura como artefacto teórico y político: consciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión	147
<i>Aldo Ocampo González</i>	
Sobre los autores	204

Prólogo

Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia

Marina Alvarado Cornejo
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Al decir “estética”, “cultura” y “política”, no hablo de series aisladas ni de regiones separadas que el ir y venir de una cierta reflexión crítica podría eventualmente juntar para ampliar el marco de lectura requerido por sus objetos, sino la intercalación de estos planos de discursos en el interior de una misma mirada que los coloca en incesante juego de mutuas atracciones y refracciones.
(Nelly Richard,
Residuos y Metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición)

Les describo la *práctica* llamada “escritura”, que nos permite descifrar, por medio de un corte en los textos, en el lenguaje y en el estilo, el descentramiento del sujeto y la historia.
(Julia Kristeva,
Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis)

Las dos citas que encabezan este prólogo, sintetizan los propósitos y alcances de este valioso libro, *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*, coordinado por la investigadora Concepción López-Andrada, cuyo fin es relevar a la lectura y la escritura en tanto prácticas plurales, poliédricas y fragmentadas posible de desarrollarse a partir de diversos soportes, circunstancias, contextos y objetivos. Ambas referencias pertenecen a mujeres, feministas e intelectuales, la primera

chilena y la segunda belga-francesa, quienes han sido fundamentales para los estudios culturales y de género, por cuanto sendos trabajos defienden la complejidad tanto de la lectura como de la escritura debido a la imposibilidad de determinar “un sentido” final y unívoco, por tratarse de prácticas que enmascaran y superponen una y otra vez a los múltiples sujetos que allí se pueden inscribir y que, solo a través de las huellas, cicatrices, fisuras e hilvanes que los textos deslizan, es posible husmear.

Debido a que tanto quien lee como quien escribe desarrolla un ejercicio subversivo y múltiple, es que el trabajo que aquí se presenta viene a problematizar el modo en que la escritura y, sobre todo la lectura, se desenvuelve bajo diferentes contextos escolares e institucionales, en pugna permanente entre la instrumentalización y búsqueda de la “calidad” o “efectividad” de la lectura (como si se tratase de fines absolutos), y la cultura de la escuela, la cual debería poner el acento en la singularidad de los y las estudiantes.

Varios esfuerzos intelectuales se han desarrollado recientemente para superar la mirada medial y netamente academicista de las prácticas letradas. El caso más cercano son los serios esfuerzos desarrollados por Aldo Ocampo González, quien en diversos artículos publicados en revistas científicas de corriente principal, así también en las conferencias dictadas tanto en Europa como en Latinoamérica, ha insistido en la necesidad por superar los marcos teóricos tradicionales para interrelacionar interseccionalidad y derecho a la lectura, a partir de una serie de argumentos críticos acerca de la formación de mecanismos que crean y producen “poblaciones excedentes” al interior de este derecho, más allá de las posiciones sociales de origen que afectan a los múltiples colectivos de ciudadanos, sobre-representados en el discurso dominante –acrítico- (Ocampo, 2016). En una línea similar están las investigaciones de Concepción López-Andrada, quien recientemente (año 2019), ha explicado que la “lectura está en crisis”, por cuanto esta debe ser entendida en su dimensión política con participación activa de la ciudadanía.

Hace unos años atrás, Roger Chartier, reconocido por sus imprescindibles aportes sobre las prácticas lectoras, afirmó que el cambio de los soportes habituales para la lectura, transformaría también a sus lectores debido a que las disposiciones de acceso, los espacios, y la posibilidad de una lectura simultánea, otras “a saltos”, selectiva y, por qué no, a veces evasiva, influiría en la significación de las obras; en palabras de Chartier, “al romper el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y nociones que asociamos con lo escrito.” (2008, p.34).

La tarea que plantea el historiador francés, sin duda trasunta en la propuesta que López-Andrada construye a través de la introducción, los seis capítulos y el epílogo que conforman el libro, los cuales pueden ser leídos y apetecidos tanto por mediadores y facilitadores de lectura, profesionales de bibliotecas escolares y públicas, estudiosos de los fenómenos de lectura y escritura, profesoras y profesores de aula, agentes involucrados en decisiones institucionales para el desarrollo de programas lectores, e investigadoras e investigadores de disciplinas afines.

El concierto de temas que aquí se aborda nos permite valorar este trabajo tanto por su arrojo, como por su novedad, todo ello gracias a los ejes centrales que se cruzan. Se abre este libro con la introducción de la compiladora del volumen, Concepción López-Andrada, quien problematiza los modos y momentos en los cuales la lectura ha sido abordada por marcos teóricos tradicionales, para luego exponer las nuevas conceptualizaciones que han actualizado los estudios sobre dicha práctica cultural y educativa. El primer capítulo “Tú, que estás leyendo esto, ¿Dónde estás?” de Miguel Fernández Campón, hace hincapié en el acto de leer teniendo en escena diferentes registros artísticos: la pintura, el cine y la literatura; todos los cuales enriquecen la multiplicidad y heterogeneidad del sentido. El siguiente capítulo, “La deconstrucción del canon literario escolar: estrategias y propuestas docentes hacia la subversión”, de Laura Codaro, desarrolla un tema que sin duda a las y los profesoras y profesores de aula les sucede habitualmente: cómo hacer dialogar la propuesta curricular referida a las lecturas mal llamadas “obligatorias”, con lo que realmente se puede y/o se necesita desarrollar en el ámbito de la lectura en la sala de clases “real”. “El viaje en autobús: la literatura infantil y el itinerario hasta la emancipación” de Ângela Balça, Fernando Fraga-de-Azevedo, Moisés Selfa, capítulo cuyo propósito es describir el detalle en que los lectores infantiles decodifican y significan las obras (a través del texto verbal y el icónico), y la posibilidad que ambos sistemas sígnicos otorgan tanto a lectores como mediadores de la lectura para transformarlos en objetos subversivos y de resistencia, con miras a fortalecer la educación para la ciudadanía, la resistencia a la cultura dominante y la emancipación del Otro. El capítulo de los autores Alberto E. Martos García y Estibaliz Barriga Galeano titulado “La fantasía y la ficción fantástica. Nuevas Perspectivas: desmontando estereotipos a través de las nuevas prácticas letradas”, recrea la necesidad histórica de los seres humanos por narrar, contar o “armar lenguajes” ante lo que está ausente, hasta el día de hoy, haciendo uso de las nuevas herramientas que entrega la cultura letrada, como *twitter* o los blogs para desmontar estereotipos. El capítulo último, “El álbum sin palabras en la biblioteca pública: de la alfabetización visual a la construcción de una comunidad lectora” de los autores Rosa Taberner y María Jesús Colón, desarrolla los resultados de un interesante estudio realizado en una biblioteca rural de España, con lectores entre

los 3 y los 11 años, quienes participaron de un taller de lectura cuyo objeto central fue un álbum sin palabras, el cual, conforme a las conclusiones colegidas por las investigadoras, es una estrategia de lectura valiosa capaz de generar una comunidad lectora. Cierra este imprescindible libro el epílogo del investigador Aldo Ocampo González, quien resitúa a la lectura como una práctica que debe ser estudiada y comprendida desde la interseccionalidad, es decir, debe traspasar esquemas conceptuales tradicionales y tensionarlos, para dar cuenta con detalles tanto de la singularidad de quien lee como de quien escribe.

Finalmente, a través de este libro es posible cuestionar(se) y (re)pensar las prácticas individuales e institucionales en torno a la práctica de la lectura, y desestimarla como un ejercicio inocente o exclusivamente academicista, para dar pie a una consideración activa y estratégica de la literatura en todas sus formas y posibilidades.

REFERENCIAS

- Chartier, R. (2008). "Aprender a leer, leer para aprender", en: Millán, J. A. (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender*. (pp.23-42). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía: literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- López-Andrada, C., & Ocampo, A. (2019). Lecturas en crisis. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1). 16-24.
- Richard, N. (1998). *Residuos y metáforas: ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Ocampo González, A. (2016). *Interseccionalidad y Derecho a la Lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la ciudadanía y el fomento de la Lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva. Documento de Trabajo número 1*. Santiago: Fondo editorial CELEI.

Introducción

Escenas de lectura y escritura. Subversión del objeto de estudio de las culturas letradas

Concepción López-Andrada
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile
Universidad de Extremadura (UEX), España

La escena y la trama

En la película *La ceremonia* (*La cérémonie*, 1995) de Claude Chabrol, Sophie y Jeanne disparan con una escopeta una estantería de madera repleta de libros² propiedad de una familia arquetípica de la burguesía. La película –que puede ser descrita como una escenografía para la masacre (Horguelin, 1995) en su recta final- retrata códigos culturales en permanente contraste: el paternalismo burgués, el uso “apropiado” de la lengua y el disfrute de la alta cultura en comparación con el trabajo doméstico de Sophie, que ve la televisión (cultura visual) y que oculta que no sabe leer ni escribir. Sus días pasan en un mundo oscuro (Meuwes, 1998). Sophie es analfabeta y disléxica y durante todo el metraje intenta esconder este hecho que le produce vergüenza, haciendo creer con artimañas que tiene problemas de visión. La protagonista de esta película (en la que entra en juego una representación de la

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y paradisciplinar. Institución internacional afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

² La “violencia analfabeta que atenta contra el libro”, formulada por el investigador, escritor y comisario de arte Miguel Fernández Campón en el próximo capítulo.

lucha de clases) es excluida de los modos culturales dominantes y mecanismos de legitimación. Las escenas de lectura y escritura de la protagonista son fingidas y simuladas. Sophie intenta camuflarse en un comportamiento socialmente aceptable.





Fotogramas de *La ceremonia* (*La cérémonie*, 1995, Claude Chabrol). Sophie Bonhomme intenta ocultar que no sabe leer ni escribir, se excusa en problemas de visión

Prácticas y experiencias letradas en los escenarios del presente. Apropiación y celeridad

El conocimiento legítimo ha sido identificado por el transmitido en la escuela, por lo tanto, las habilidades de los estudiantes han sido representadas tradicionalmente como “letradas”, es decir, se han vinculado al desarrollo personal y social mediadas según grados de alfabetización (Olson, 1998, p. 27). El “efecto de legitimidad” concerniente a la consideración social sobre los modos de lectura discrimina entre lo que verdaderamente se lee, de lo que se proyecta como socialmente legítimo, lo que “se dice que se lee” (Chartier y Bourdieu, 2010). De igual forma que los procesos que mantienen “vedado o vigilado” el poder para formar parte o no de la cultura de lo escrito descubren que el texto es un dispositivo reproductor de jerarquías sociales (Viñao Frago, 1985, p. 136).

En el presente se evidencia una combinación de culturas letradas –en el viaje que lleva del mundo sobre el papel al mundo sobre la pantalla- con nuevas “formas de valor”, diseño de la verdad o gestión de verdades; una verdad que deviene en *performativa* (Zafra, 2017, p. 91). Los modos de leer se aproximan a modos instrumentales de discriminar información, de obtener una experiencia que nace muerta, la “muerte de la experiencia” descrita por Eagleton (2010) “en un mundo de percepciones fugaces y de eventos consumibles al instante, nada perdura lo bastante como para constituir esos trazos de la memoria profunda de los que depende nuestra experiencia genuina” (Eagleton, 2010, p.27).

Las prácticas letradas contemporáneas se inscriben en el consumo acelerado y mediatizado que se ha desplazado del papel a la pantalla, dispositivos digitales que predisponen a que “[...] lo que ahora consumimos no son objetos o acontecimientos, sino nuestra experiencia de ellos” (Eagleton, 2010, p.27). En un

“mundo excesivo en las representaciones” (Zafra, 2015, p. 55) la aceleración será un rasgo a examinar desde los espacios educativos críticos. La velocidad e inmediatez serán rasgos de lo que se considera información, al igual que la sobreabundancia de la misma (Lash, 2005). La velocidad –como fenómeno del tardocapitalismo– mediatiza nuestras experiencias a través de la ilusión de la inmediatez (Virilio & Lotringer, 2003). Somos partícipes de un mundo digital que “construye y deconstruye subjetividades, genera nuevos controles, seduce al poder y se torna cómplice absoluto de la vigilancia extrema, sutil pero extrema” (Araújo & Cardozo, 2016, p. 210).

Nuestro consumo de narraciones, imágenes, singularidades y diferencias está conformada en lo que podríamos denominar la cultura del evento³. En consecuencia, las implicaciones sociopolíticas de la cultura letrada entrañan tensiones: por un lado, se relaciona con elementos emancipadores y por otro, con elementos de opresión. Precisamente, la cultura escrita dominante es un medio de control social, es decir, un mecanismo sofisticado “para transformar a las personas en buenos ciudadanos, trabajadores productivos” (Oslo, 1998, p. 29). En el intento de dilucidar dichas tensiones será necesario cambiar el foco y ampliar las perspectivas anquilosadas sobre modos de escribir y leer; considerar que existe una pluralidad de culturas letradas, de contextos sociales y formatos donde esta se produce más allá del artefacto libro; distintos modos de usar textos, de extraer elementos con consecuencias diversas (Oslo, 1998, p. 30). Bombini (2008) apuesta por una poética de lectores múltiple que a través de las políticas lectoras sean reconocidas y representadas:

[...] Un registro de escenas, recorridos, tipos de experiencias de lectura supone la existencia de diversos contextos que van desde la escuela tradicional en cualquiera de los niveles, muchas de ellas en ámbitos de escolarización de alta vulnerabilidad, las experiencias de lectura escolares y extraescolares en contextos de interculturalidad y bilingüismo, en espacios de educación penitenciaria, en bibliotecas populares, en espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, entre otros (Bombini, 2008, p. 27).

En las comunicaciones del presente, con su multiplicidad de representaciones, dispositivos, canales, espacios materiales e inmateriales, con sus interacciones y ramificaciones, la oralidad cobra mayor fuerza, al punto que impregna los espacios de escritura. Es común también que la escuela en su búsqueda de la innovación (en ocasiones centrada en la herramienta y no tanto en la metodología) incorporando

³ El evento lector se inscribe en el campo de los nuevos estudios sobre literacidad. Consideramos que el acontecimiento lector: “actúa en la realidad, configura un compromiso ético y político frente a multiplicidad de formas de desigualdades estructurales, adquiere actualidad cuando es capaz de denunciar e identificar las ideologías que sustentan dichas formaciones. Actualidad y presencia de la lectura se expresan mediante la articulación de herramientas que permitan leer críticamente el presente” (Ocampo & López-Andrada, 2020, p. 11).

procesos de alfabetización desde lo comunicativo y lo visual caiga en el error de asimilar lo mediatizado con el conocimiento:

[...] El papel de la escuela no es desplazar las percepciones y creencias del niño en edad preescolar, sino explicarlas y elaborarlas, actividades estas que dependen tanto o más del habla que de la escritura. El énfasis en los medios puede menoscabar la importancia del contenido que es comunicado (Oslo, 1998, p. 32-33).

En el capitalismo cognitivo se establecen relaciones de desigualdad generadas en su estructura misma, “un orden al que no sólo se fuerza a la gente, a los cuerpos y a las cosas, sino en el que, además, estos juegan simultáneamente un papel activo” (Lorey 2008, p. 63-64); por lo tanto, el estudiante (el futuro trabajador precario) se ajusta a un mundo competitivo mediado por el capital en el que “las ideas de autonomía y libertad están constitutivamente conectadas con los modos hegemónicos de subjetivación en las sociedades capitalistas occidentales” (Lorey 2008, p. 58). Las dinámicas sociales se han visto interpeladas por la mediación de los procesos tecnológicos. De esta suerte, lo que se ha venido a llamar nueva economía es copartípe en una articulación en la cual el “conocimiento se identificó con internet, esa ‘mega-máquina conocimiento’; la Sociedad del Conocimiento fue interpretada como la sociedad del saber disponible en cualquier momento y lugar por medio de pulsar el ratón” (Resch, 2014. p. 248). Se produce una resignificación de los vínculos comunitarios y de las redes de socialización, lo que viene ocasionado por:

[...] un control del capital bajo nuevas características y exige un reconocer el poder existiendo de otra manera, más allá de las instituciones, instalado sobre el cuerpo y la vida misma, lo cual produce un nomadismo interpretativo de estos tiempos, ya que requiere salir de las comprensiones y las teorías en las cuales estábamos y, al tener que reconocer ese nuevo tipo de capitalismo, se produce una reestructuración en la comprensión de esa nueva realidad así como de las resistencias que deben ser creadas para poder apropiarse de la vida y construir el poder en otro sentido (Mejía, 2010, p. 63).

Una paradoja se produce en relación a los nuevos modos de convivencia y de comunicación social en donde se remarca la polarización en un mundo cada vez más homogéneo culturalmente⁴, en el que los dispositivos tecnológicos permiten modelar discursos sobre eficacia, planificación y racionalidad. La cultura del interior del neoliberalismo “se diseña como un territorio básico de la modulación de

⁴ Será pertinente revisar la noción de multiculturalismo que responde a la lógica del capital expuesta por Žižek (1998): “la problemática del multiculturalismo que se impone hoy -la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos- es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo, la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial” (Žižek, 1998, p. 176).

sentimientos. Se potencia algunos elementos, se varía algunas intensidades e intereses y se mantiene todo ello bajo el registro de la competitividad” (Santamaría, 2018, p. 199). Como sociedad “continuamente creamos y mantenemos un mundo de sistemas tecnologizados al vivirlo” (Hill, 1997); es decir, las relaciones sociales de la comunicación y la producción de símbolos y conocimientos técnicos se materializan en nuestras interacciones diarias con la tecnología, espacio donde día a día dejamos rastros, señales, memorias y evocaciones.

En el capitalismo un producto cultural es un bien mercantil destinado a satisfacer los gustos de todos los clientes, se inscribe en una concepción cultural que: “descalifica de entrada todo proyecto institucional y, de manera más amplia, toda política cultural” (Chartier, 2004, p. 75). Viejas y nuevas dinámicas culturales mutan, se aceleran delante de nuestros ojos, adaptándose a nuestros modos de vida de forma más o menos consciente, apropiándonos de ellas; de tal modo que es posible hablar de una “diversidad de escenas de lectura” (Bombini, 2008) las cuales nos bordean o nos absorben; “distintos modos en que la cultura escrita se convierte en objeto de apropiación, pues apropiación también significa modos en que la sociedad propone procesos que jerarquizan, consagran o desacreditan bienes culturales” (Bombini, 2008, p. 28).

La ruptura de la diferenciación entre alta/baja cultura ha implicado igualmente que en “el ámbito de la cultura popular, en el que se inscriben la mayoría de los productos mediáticos, ha prevalecido una visión técnica de sus objetos” (Luengo, 2011, p. 65). Toda cultura popular⁵, toda cultura según la lógica capitalista es un producto o un potencial producto. En un presente en movimiento se originan, pues, reconfiguraciones entre:

[...] la separación clásica entre *alta* y *baja* cultura (*high culture* vs. *low culture*) ya no puede mantenerse en los términos tradicionales si se confronta con la cultura de masas, la cultura mediática o la cibercultura (Galindo, 2006). Tampoco es homologable a los términos en que Chartier (1994) describía la cultura letrada en contraposición a la cultura popular. Así, se produce una nueva colaboración entre la cultura letrada y la cultura digital, es decir, Internet (García y García, 2017, pág.428).

Una cultura posletrada efecto de este presente digital, conglomerado de códigos y de tradiciones y rupturas; por ello, “el hipertexto, la narración serial o la intermedialidad remiten en realidad a una reutilización o “remediación” de códigos en los nuevos formatos en auge” (Martos García, 2009). ¿Podemos hablar de la

⁵ La cultura mediática como espacio de representación “[...] devora realidades, historias, situaciones, frases, culturas. Ha tomado los elementos festivos y rituales de la cultura popular y los ha vuelto espectaculares. La alegría de vivir, un principio de la cultura popular y de la especie humana, deriva allí en intento de risa permanente” (Vital, 2016, p. 99).

conformación espacios de resistencia dentro de la cultura letrada? Las bibliotecas públicas y populares encarnan un potencial de “espacios diferentes⁶”:

[...] las utopías consuelan, las heterotopías inquietan, porque minan el lenguaje y arruinan la sintaxis, impidiendo la referencia de las palabras a las cosas. Son lugares privilegiados de resistencia que hacen vacilar la distinción milenaria entre lo Mismo y lo Otro (Frex Aguirre, 2016, p. 25).

Las bibliotecas, los espacios lectores que se expanden en dirección a lo audiovisual y a lo multimedia, a la lectura como acontecimiento, al diálogo sobre el artefacto cultural; lugares para transitar, curiosear e indagar, pasar el tiempo compartiendo bienes comunes; “lugares que están fuera de todos los lugares, aunque resulten efectivamente localizables” (Toro Zambrano, 2018, p. 36). Quizás, disponemos de los espacios, pero todavía no sabemos cómo utilizarlos para impulsar lugares políticos y críticos de participación desde lo común⁷.

En busca de un nuevo objeto de análisis. La potencia crítica de lo visual

En este momento histórico, cuando, por un lado, la marea de los libros más oprime el horizonte del saber humano de unas clases enteramente formadas en el espacio tipográfico, y cuando, también, comenzamos a trasvasar esa dependencia hacia los medios fríos nacidos en la era electrónica, el momento en que proliferan los intentos de reevaluar lo que la letra ha sido en realidad para nosotros (Rodríguez De la Flor, 1997, p. 47).

La tarea en permanente movimiento radica en “leer” críticamente el presente, un presente continuo que tensiona la cultura letrada entre la realidad vivida y la realidad representada o construida por representaciones, entre la voluntad de representar el mundo y la voluntad de dominarlo a través de la escritura y lectura (Vital, 2016).

La cultura del nuevo capitalismo ejerce su fascinación por la superabundancia, el exceso que favorece cierta pasividad y desconexión por parte del receptor (Sennet,

⁶ Toro Zambrano (2018) en su estudio revisa la lógica del concepto foucaultiano de heterotopía: “Hay lugares, lugares efectivos, lugares que están diseñados en la institución de la sociedad, que son una especie de contra emplazamiento, una especie de utopías efectivamente realizadas, en las cuales los emplazamientos reales, todos los emplazamientos reales que es posible encontrar dentro de la cultura, están a la vez representados, impugnados e invertidos” (pág. 36).

⁷ La consideración de la cultura como un procomún que fomente y articule acciones colectivas desde la esfera educativa ha sido abordada por autores como Escaño (2013): “La organización y producción de los bienes culturales y sus procesos siempre han estado desarrolladas entre el individuo y el colectivo en base a una relación (comunicativa) a tres bandas: creación, difusión, y por último, recepción-consumo” (pág. 324). Insistimos sobre este punto en la necesidad de “resituarse” y de “apropiarse” de ciertos espacios a través de la articulación de proyectos claros en término de resistencia e indagación de alternativas. Un caso de interés es *La Red de Centros de Documentación y Bibliotecas de Mujeres*, creada formalmente en 1995 asocia a 41 unidades de información del estado español. Esta Red “no depende de ningún organismo administrativo concreto y tiene su razón de ser en los objetivos de un mejor conocimiento mutuo, apoyo, divulgación, autoformación, coordinación, reivindicación, difusión y mejora del acceso a los recursos informativos y documentales de género, feminismo y mujeres en general” (Muñoz-Muñoz y Argente-Jiménez, 2010, p. 505).

2006, p. 147). Un receptor que ha multiplicado y acentuado su capacidad de “ver” a través de los medios digitales, las pantallas cuyo principal rasgo sincrónico (intercambiar fotos, memes) se ha convertido en un modo de vida social a través de aplicaciones y redes sociales; implicando ritos sociales que hace unas décadas no se producían⁸. Sucede, pues, una representación del sujeto ante los “otros”, dándose una hegemonía de la imagen sobre el texto, aun cuando este se complementa a la propia imagen. La sociedad red (Castells, 1999), como canalización de la vida social que implica un acceso a todo tipo de imágenes de forma rápida incide en nuestras relaciones, en nuestra vida en red, pero también en nuestra vida *offline*, en nuestras maneras de reflexionar y experimentar dichas relaciones. Compartimos lo que vemos a través de las redes sociales en pantallas que nos acompañan en nuestros viajes y trayectos; según Mirzoeff (2016) la cultura visual puede suponer una manera activa de provocar transformaciones, no solo una forma de ver lo que sucede. Nuestros relatos se articulan a través de lo que se visualiza en los espacios digitales. ¿Nos exponemos a las imágenes hasta agotarlas? ¿Hasta cansarnos de “ver”? Cuando ya todas las imágenes parecen iguales, se estandariza lo que vemos, sucede que “un objeto cultural pierde su poder una vez que no hay ojos nuevos que puedan mirarlo” (Fisher, 2016, p. 24).

Una era posliteraria o era posletrada se anuncia desde diversos frentes culturales, el artefacto libro se combina con otros elementos; el producto libro que adquiere la forma de libro pasa a ser un simulacro de libro:

[...] desentrañar (“leer”) imágenes se ha convertido en un trabajo más gratificante y una tarea mucho más urgente a practicar de lo que es la propia consistencia en acceder a textos, los cuales tienen siempre unos protocolos de acceso crítico mucho más severos y perfeccionados (Rodríguez de la Flor, 2009, p. 18).

El interés en el campo de estudio de la alfabetización visual⁹ han aumentado en los últimos años (Pantaleo, 2015; Aisami, 2015; Brugar & Roberts, 2017). La presencia de imágenes y elementos visuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad está del mismo modo multiplicándose a partir de la implementación de tecnologías de la información y comunicación en algunos procesos didácticos (Stokes, 2002). Se produce una conexión entre la información visual y verbal expresa. Un componente cultural que se agudiza, asimismo, en los canales y

⁸ Es posible ver una película en una sala de cine, lo cual comprende una serie de rituales sociales: el silencio, el mantenerse sentado mientras el metraje transcurre, el adherirse a unos horarios (y cuando no existía un medio reproductivo de imágenes como es internet, el espectador dependía de la memoria y evocación de aquellas a las que se expuso durante un periodo prefijado de tiempo); o ver una serie o película en un canal *online* en una tableta en un espacio privado, lo que implica, asimismo que el usuario/espectador tenga “poder” sobre la imagen: pueda pararla, capturarla, compartirla, repetir su visionado, agotar la imagen.

⁹ Poco sabemos sobre la historia y la política del “alfabetismo visual” afirma la teórica y vídeo artista Mieke Bal (2016, p. 37).

mundos digitales. Emergen nuevas alfabetizaciones en relación a la construcción de textos híbridos y multimodales (Kress, 2009):

[...] Modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran cada vez más estrechamente entrelazados. Las consecuencias de ello en la práctica son enormes, puesto que cada vez más los textos escritos aparecen en los medios visuales tradicionales (como la televisión) y surgen medios multimodales verdaderamente integrados, incluso en áreas tradicionales como lo impreso. Y en la fase final del proceso –la creación–, el procesamiento de textos y la autoedición integran la logística del diseño visual en la construcción del texto hasta el extremo, incluso, de convertir el lenguaje artesanal y en otro tiempo oscuro del cajista en un lenguaje universal para la visualización del texto –tipos, cuerpos de letra y demás–, como base fundamental para el marcado de las arquitecturas textuales (Cope & Kalantzis, 2010, p. 94).

Diversos autores exponen la necesidad de la articulación de una gramática de lo visual para describir y categorizar las formas en que las imágenes intervienen, influyen o median al igual que un idioma (Cope y Kalantzis, 2010). Del mismo modo que por parte del receptor, el que contempla sitúa, organiza y completa el significado de lo visual (Kress, 2003). Leer y visionar ponen en funcionamiento diversos tipos de “imaginación y diferentes clases de esfuerzos de transformación en la re-representación de sus significados para uno mismo. Se trata de formas fundamentalmente distintas de conocer y de aprehender el mundo” (Cope & Kalantzis, 2010, p. 97). El desarrollo de una pedagogía de la multialfabetización orientada a que los docentes e investigadores incluyan y valoren la enseñanza de imágenes y textos visuales en los programas educativos será fundamental en los contextos formativos contemporáneos.

La lectura, práctica social y cultural, formadora de imaginarios, que cada comunidad resignifica (Chartier y Hébrard, 2002), junto a los nuevos modos y formatos de escritura y la reconfiguración de discursos, relatos, objetos culturales y políticos que la escuela es incapaz de trasladar a sus prácticas y dinámicas de enseñanza-aprendizaje para desafiar o al menos para resistir; los escenarios educativos carecen de imaginación política, de nuevos modos de “leer” y de “ver” la realidad.

La búsqueda de modos distintos de escribir y de leer implica la salida del logocentrismo (Derrida, 1978) que rige nuestra cultura y ciencia. La lectura sinestésica o pluridimensional según Chiurazzi (2008) indaga en formas diversas de leer los textos de la tradición¹⁰. Por lo tanto, “leer de modo diverso” significará:

¹⁰ “La tradición pierde sentido una vez que nada la desafía o modifica. Una cultura que solo se preserva no es cultura en absoluto” (Fisher, 2016, p. 24). Insiste Fisher (2006, p. 24) en esta afirmación donde una cultura exhausta y consumida de sí misma se dedica a “la conversión general de prácticas y rituales en objetos meramente estéticos, las creencias de las culturas previas quedan objetivamente ironizadas, transformadas en artefactos” (p. 25).

[...] recuperar la pluridimensionalidad implícita en la escritura, su carácter auroral de mitograma removido o controlado por la escritura logocéntrica o, mejor dicho, por la lectura logocéntrica que es una lectura meramente fonética, unidimensional –al menos eso se presume–. Se trata de leer lo que ya está entre líneas y, consecuentemente, en un orden que cruza e intersecciona distintas líneas, según otra organización del espacio (Chiurazzi, 2008, p. 7).

La “visualidad” como posible objeto de estudio en la cultura letrada y en el campo de estudio de las literacidades críticas comprende una conceptualización de lo visual como “*impuro* –sinestésico, discursivo y pragmático–; y *cultura* como variable, diferencial, localizada entre *zonas culturales* y puesta en acción mediante prácticas de poder y resistencia” (Bal, 2004, p. 16). Los destacados trabajos de Bal (2004; 2016) problematizan sobre la cultura visual como disciplina que rehúye de dogmatismos¹¹ y que coloca el foco de estudio en el objeto que emerge:

[...] Pero, ¿cómo se puede crear un nuevo objeto? Los objetos visuales siempre han existido y se han estudiado en una variedad de disciplinas, desde la arqueología a los nuevos estudios de medios audiovisuales. Por tanto, la creación de un nuevo objeto que no pertenezca a nadie hace que sea imposible definir el campo del objeto como una *colección de cosas* (Bal, 2016, p. 29).

La imagen en sus formas más complejas a través del acto de mirar “impuro” moviliza un nuevo objeto, un objeto trastocado y subvertido:

[...] Si el campo del objeto consiste en objetos que se han categorizado, por consenso, y en torno a los cuales han cristalizado determinados supuestos y enfoques, estamos ante una disciplina. Si el campo del objeto no es evidente, si, en efecto, debe ser «creado», tal vez después de haber sido destruido, podemos estar dirigiéndonos hacia el establecimiento –por definición, provisional- de un área interdisciplinar de estudio. Hace mucho tiempo, Roland Barthes, uno de los héroes de los estudios culturales, escribió sobre la interdisciplinariedad de una forma que la distingue claramente de su parásinónimo «multidisciplinariedad». [...] El estudio interdisciplinar, tal como lo planteaba Barthes, consiste en crear «un nuevo objeto que no pertenezca a nadie» (Bal, 2016, p. 28)

Un territorio nebuloso y problemático se despliega entre palabras e imágenes, “una suerte de tierra de nadie, si bien muy transitada, que a la vez era el escenario de una batalla interminable entre formas de designar y describir, modelar el conocimiento y determinar sus alianzas con el poder¹²” (Luna, 2014, p. 14). Tensiones entre la

¹¹ Bal (2004) elabora una crítica a los autores que restringen el estudio de la “cultura visual” a disciplinas como la Historia del arte y a lo que denomina “esencialismo visual”: “denuncio aquí como un tipo de esencialismo visual que tanto insiste en la “diferencia” visual –léase “pureza”– de las imágenes, como expresa un deseo de territorializar lo visual por encima de otros medios o sistemas semióticos” (pp. 1-2).

¹² El estudio de Mitchell (2009) en torno al poder, la imagen y la esfera pública analiza las visiones de Jürgen Habermas y Michel Foucault, de la plaza cívica al panóptico de la vigilancia: “La convergencia de estas dos formas de cultura visual fue imaginada con una precisión vívida en la figura de la telepantalla de 1984 de George

alfabetización letrada y la cultura visual, marcos que se desplazan, disciplinas que ya no ofrecen respuestas: “hay muchas razones para referirse a las imágenes o a las películas como «textos». Esta referencia implica varias premisas, incluida la idea de que las imágenes poseen, o producen, significado y que promueven actividades tan analíticas como leer” (Bal, 2009, p. 7). La capacidad textual de la imagen reverbera en las prácticas lectoras; el acto de leer posee grados de “visualidad” (Bal, 2009). Situar la dimensión visual de la lectura en el centro compromete a “leer de otro modo”, lo cual no solo significará distinguir otra modalidad de lectura sino también, otra *modalidad a la de la lectura* (Chiurazzi, 2008, p. 7).

La reproducción y/o sobreproducción de imágenes en la sociedad digital conlleva que la memoria se active de otro modo. La imagen se codifica a través del recuerdo, la proyección, las certezas. El “texto visual” representa un acontecimiento. La problematización de conceptos como el de “memoria” y el de “verdad” viajan a través de un terreno de “imágenes vaciadas de todo conflicto de significación e interpretación, es decir, sin huellas, sin sombras, sin consecuencias” (Richard, 2006). En la compleja relación entre imagen y texto se observa una dependencia por parte de la imagen del texto, del subrayado textual para que no haya espacio para la ambigüedad, temor quizás a que las interpretaciones se amplíen. La tarea crítica desde los estudios de alfabetización visual consistirá, entonces, en lograr que la imagen se emancipe de la palabra.

Leer y escribir como trayectos

El libro no es una imagen del mundo, según una creencia muy arraigada. Hace rizoma con el mundo, hay una evolución a-paralela del libro y del mundo, el libro asegura la desterritorialización del mundo, pero el mundo efectúa una reterritorialización del libro, que a su vez se desterritorializa en sí mismo en el mundo, (si puede y es capaz). El mimetismo en un mal concepto, producto de una lógica binaria, para explicar fenómenos que tienen otra naturaleza (Deleuze y Guattari, 2002, p. 16).

El libro como artefacto que “dignifica¹³” culturalmente ha sido situado como dispositivo central en las prácticas educativas y letradas en la escuela, el escenario de saber legitimado de la modernidad; a causa de todo esto, lo que no pudo ser encuadrado en la cultura letrada, como la imagen, ha sido tradicionalmente negado

Orwell. La telepantalla es un medio de dos direcciones, emite propaganda política [...], al mismo tiempo que sirve como un instrumento de vigilancia pública. Al combinar el panóptico y el espectáculo público, la telepantalla sirve para eliminar la frontera entre las esferas de lo público y lo privado. Las formas de resistencia a esta cultura de publicidad total se escenifican como intentos estériles de ampararse en una privacidad inexistente o en unos refugios arcaicos” (p. 316).

¹³ Hay que destacar como hoy en día en relación con productos culturales generados en contextos netamente digitales existe una querencia por extrapolar al “formato libros” ciertos fenómenos alejados en principio del ámbito “literario”. Esto es causado por cierta dinámica editorial (en permanente crisis y renovación) que explota todos los campos de consumo posibles, y a la búsqueda de cierto prestigio de las letras sobre el papel y de la publicación del objeto libro (artefacto que simula ser un libro). La etiqueta “libros de youtubers” utilizada por un gran grupo editorial es por lo menos curiosa y sintomática de nuestra época.

y excluido de los procesos de aprendizaje (Colomer, 1997). Dotar de significación en los campos de estudios sobre educación lectora y alfabetización a las formas de reproducción y acceso, a los modos de comunicación será primordial para comprender que “la escritura no es solamente el signo escrito, sino todo cuanto concierne al contexto de su producción, transmisión y apropiación” (Castillo Gómez, 1999, p. 116). Imaginarios que se establecen, se fragmentan, se diluyen, subordinaciones sociales, circulación de discursos:

[...] Esto implica entender la escritura como una tecnología de razonamiento y comunicación social capaz de generar modos propios de pensar el mundo y construir la realidad, advirtiendo que esas potencialidades dependen de las condiciones de su posibilidad, de la distribución histórica de las capacidades de escribir y leer, de los discursos sobre la función y el destino de la escritura (Castillo Gómez, 1999, p. 115-116).

La metáfora del viaje (Bal, 2009) se ajusta cuando se trabaja con supuestos analítico-metodológicos que median en la articulación de campos conceptuales que a la vez operan transitoriamente, es decir, “es necesario avanzar en la comprensión de los sentidos con los que cada disciplina, influencia, objeto, método, teoría, discurso, etc., emplea una determinada palabra, creando así, condiciones de legibilidad” (Ocampo, 2018, p. 14). La perspectiva postdisciplinar que propone Ocampo¹⁴ (2018) inscribe su recorrido en un análisis subversivo de los campos de conocimiento:

[...] su actividad metodológica se articula en los intersticios de las disciplinas, facilitando la emergencia de metodologías de investigación, saberes y conceptos, cuya creación, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. Sin embargo, asume el desafío de encontrar un método coherente con su base epistemológica (Ocampo, 2018, p. 16).

Las denominadas políticas de la mirada se abren a la resignificación del campo de estudio sobre literacidad crítica. Educar, formar y ejercitar la mirada llevará al análisis de “textos” en su conceptualización más diversa, en contextos complejos y múltiples.

Los trabajos más recientes sobre las formas de examinar las prácticas lectoras y de escritura en el presente –estudios inscritos en el campo de los estudios de literacidad- definen que la *literacidad* crítica se vincula a la capacidad de discriminar información, de analizar su veracidad, a la habilidad de contrastar las fuentes y las orientaciones nunca del todo neutras que se dan a los datos (Vargas Franco, 2015). Los “Discursos¹⁵” (Gee, 2005) como campos de poder y conocimiento se configuran

¹⁴ Ocampo (2018) se interroga acerca de la interpretación de conceptos que viajan entre diversas “geografías epistémicas” desde la perspectiva postdisciplinar, situando de forma inicial el foco en las fragilidades metodológicas que “atraviesa la demanda *anti/postdisciplinar*” (p. 16).

¹⁵ Gee (2005) usa el término en mayúsculas proponiendo una definición de los Discursos desde la multiplicidad.

como “formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que son aceptadas como casos de determinados roles (o tipos de personas)” (Gee, 2005, p. 10). En estas formas subyacen jerarquías, distinciones y sanciones; en consecuencia, el campo educativo ha sido (y sigue siendo) un campo de batalla ideológico. Así, la alfabetización tradicional ha potenciado (de forma más o menos consciente): “hábitos de trabajo guiados a la industrialización, habilidades de habla expositiva en situaciones artificiosas, una población religiosa, o políticamente inactiva” (Gee, 2005, p. 55) Añadiendo que: “cada uno de nosotros es miembro de muchos Discursos, y cada Discurso representa una de nuestras siempre múltiples identidades” (Gee, 2005, p.11).

La literacidad crítica incorpora el estudio y visibilización de prácticas distintas a las hegemónicas (Hermosillo y González, 2018); ampliando, de este modo, las visiones que recorren la tradición letrada como las nuevas prácticas lectoras que emergen en los entornos digitales. El conjunto de prácticas letradas “toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos” (Barton y Hamilton, 2004, p.112-113). Nos apropiamos, de este modo, de nuestros modos de leer y escribir: “alfabetizarse en un sentido amplio –el aprender a manipular y utilizar el lenguaje deliberadamente para participar en eventos socialmente valorados– implica tomar parte en situaciones generadoras de lectura y escritura donde estas prácticas se movilizan y se emplean” (Kalman, 2004, p. 25).

Las prácticas letradas establecen dispositivos reguladores de las formas de poder, que de igual modo, pueden orientarse en prácticas emancipadoras. En las prácticas letradas permean transformaciones de carácter más gradual en comparación con los soportes de lectura, de este modo, con la invención de la imprenta no se implantó una nueva forma de leer, al igual ocurrió con el paso del rollo al código (Chartier, 2000). Consecuentemente, las categorías socioculturales e intelectuales asociadas al libro conviven con los nuevos soportes de lectura, con la multiplicación de pantallas, de espacios textuales y de canales de comunicación y de representaciones de la escritura (Chartier, 1995). El eje como fuente de conocimientos que ha tenido el libro a lo largo de la historia se está desplazando dentro de los imaginarios contemporáneos a lo digital. Lo fundamental de la era digital es la “promiscuidad de los campos” (Canclini, 1995, 2007). La lectura colaborativa y social tiene que ver con la relación con “el otro”. En este caso, podemos hablar de textos en donde el lector contribuye. Es fácil comprobar como en internet cada vez los espacios se abren más a la opinión y los puntos de vista de los lectores-usuarios. Las redefiniciones de los bordes de la palabra escrita posibilitan nuevas oportunidades para su uso divergente en espacios privados y públicos.

Asoman formas de transformación latentes en las prácticas socioeducativas en términos de una geografía -pensamiento errante y territorio de la resistencia-. La educación nómada (Semetsky, 2008) presta atención a los espacios, a las memorias políticas y fuerzas contrahegemónicas capaces de realizar transformaciones, impugnando la propia identidad de la filosofía de la educación. Estos espacios cambiantes y en movimiento pueden estimular el camino hacia estrategias micropolíticas (Ball, 2012; Guattari y Rolnik, 2006) en el interior de las prácticas letradas a través del fortalecimiento de la producción de técnicas de resistencia al poder y la creación de dispositivos de emancipación (Ocampo, 2016).

La lógica contradictoria que se exterioriza en las formas de resistencia refleja espacios ideológicos antagónicos entre el capitalismo y la cultura escolar (Giroux, 1986); contradicciones ideológicas y estructurales que junto a las resistencias tanto individuales como colectivas marcan el terreno de los espacios sociales escolares, campos de disputa ideológica en donde cada grupo desarrolla estrategias de poder que emplea para promover sus intereses (Ball, 2012). Conflictos, disensos y resistencias se producirán en el interior de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero en las que se revelan espacios de resistencia a través de las cuales las prácticas mediadas de clase y género frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas (Giroux, 1986). En el imaginario social sigue dominando una representación literaria de la lectura adquirida en la escuela, invisibilizando aquellas otras prácticas marginales o que no son normativas (Lahire, 2004).

La hibridación de prácticas (orales y escritas; de lectura y de escritura), y de formatos está ocupando paulatinamente un espacio propio de cohabitación dentro de las culturas letradas actuales. Un artefacto cultural es un dispositivo esencial en la relación del ser humano con el mundo físico (Hill y Cole, 1995). Son a la vez materiales e ideales, discursivos y simbólicos. Tal y como se ha expuesto en este capítulo en la cultura letrada el artefacto por excelencia es el libro, en sus diferentes formatos, del códice a la tableta (Martos y García, 2014). Este concepto se asocia a todos los dispositivos que son elaborados de forma artificial, que conllevan tanto una manufactura como un diseño intelectual. Actualmente, leer y escribir se convierten en prácticas plurales, poliédricas y fragmentadas. El desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura se articula en escenarios que van más allá de la institución educativa. Escenarios novedosos que tienen que ver con la cultura mediatizada y el ocio, pero también con la creación de redes y espacios de sociabilidad que favorezcan una (re)politización; la alfabetización en su dimensión liberadora, entendida como mecanismo para imaginar otros presentes y futuros.

Nota final. Sophia la biblioclasta

“Cualesquiera que sea el lugar hacia el que nos encaminamos, una cosa es segura: que el trayecto se hace en el desconcierto por la imposibilidad de reconocerlo” (Rodríguez De la Flor, 1997, p. 293).

Abríamos este capítulo con fragmentos de la película francesa *La ceremonia* (1995), donde Melinda Lelievre, la hija bien intencionada de la familia descubre el secreto de Sophia, mostrando compasión hacia su trabajadora al comprender que esta no sabe leer. Sophie rechaza la ayuda que esta le ofrece de una forma recelosa y cruda.



Sophie Bonhomme escenifica en el tercer acto de la película todo su inquina sobre los libros cuando dispara a uno de los tomos (es significativo que durante su convivencia con la familia para la que trabaja evite entrar en ese espacio que es la lujosa biblioteca de la casa; existe un rechazo antintelectual, pero también dosis de reverencia y temor).

La protagonista de *La Ceremonia* encarna en el trascurso de la narración esa “animadversión hacia la letra impresa” (Rodríguez De la Flor, 1997, p. 283). Contra los libros -en este caso libros editados de manera suntuosa en su doble función de salvaguardas de la sabiduría y de decoración que toda casa con un cierto status

debe exhibir- una bala que atraviesa uno de los tomos. Ese momento preciso en el que la cultura y la barbarie se funden, cuando entablan un diálogo violento: “Antes bien, en plena paradoja, es desde el seno del propio dispositivo de cultura que nos alimenta, de donde sin duda han partido los ataques más virulentos al reinado del libro, a la preeminencia del texto, a la expansión de la palabra escrita”, nos recuerda Rodríguez De la Flor (1997, p. 294).

La cultura que esconde una barbarie. Ese odio al libro de Sophie quizás esconda también en su interior más recóndito una *poética del silencio*, como la de esos autores que desean ver arder y desaparecer su obra, por ello:

[...] El vértigo de la destrucción está presente como una tentación en el corazón mismo de la producción simbólica occidental, en sus mejores frutos, tal vez entendidos a la manera de dones, y por lo tanto destinados a una suerte de consumación de la que el fuego se ha revelado tradicionalmente como el mejor de los agentes. El purificador por excelencia (Rodríguez De la Flor, 1997, p. 279).

REFERENCIAS

- Aisami, R. S. (2015). Learning styles and visual literacy for learning and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 538-545.
- Araújo, A. M., & Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad.: Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 209-222.
- Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (2), 11-50.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades*. Murcia: CENDEAC.
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados: análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Ball, S. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social”; en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.109-140). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46(1), 19-36.
- Brugar, K. A., & Roberts, K. L. (2017). Seeing is believing: Promoting visual literacy in elementary social studies. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 262-279.
- Canclini, G. N. (1995). Consumidores y ciudadanos. *Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo: México.
- Canclini, N. G. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Castell, M. (2000). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castillo Gómez, A. (1999). Del signo negado al signo virtual: cambios y permanencias en la historia social de la cultura escrita. *Signo: revista de historia de la cultura escrita*, (6), 113-143.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M., & Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1995). *Forms and meanings: Texts, performances, and audiences from codex to computer*. University of Pennsylvania Press.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R., & Bourdieu, P. (2010). La lectura: una práctica cultural. Pierre Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires.: Siglo XXI.
- Chiurazzi, G. (2008). Leer de otro modo. Sinestesia y diagramaticidad de la escritura. *Escritura e imagen*, 4 (5). 5-16.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 93-154.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Eagleton, T. (2010). *Cómo leer un poema*. Madrid: Akal.

- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons. Procomún, cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, individuo y sociedad*, 25(2), 319-336.
- Fernández-González, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Frex Aguirre, H. (2016). El espacio bibliotecario del saber: De Foucault a Borges. *Aisthesis*, (59), 23-40.
- García, A. M., & García, A. M. (2017). La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural como " disolventes" de la modernidad líquida. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 427-445.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hermosillo, M. M. M., & González, J. R. V. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50).
- Hill, D. H., Cole, M. (1995). Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Antropology and Education Quarterly*, 26, (4), 475-489.
- Hill, S. (1997). "La fuerza cultural de los sistemas tecnológicos" en *Innovación tecnológica y procesos culturales. Nuevas perspectivas teóricas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Horguelin, T. (1995). Scénographie pour un massacre/La cérémonie de Claude Chabrol. *24 images*, (80), 50-51.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-28.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

- Lahire, B. (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura. En Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura* (pp.149-178). Barcelona: Gedisa.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lorey, I. (2008). "Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales". En *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Luengo, M. (2011). Filosofía de la cultura popular: una lectura de la teoría crítica desde la perspectiva de Hannah Arendt. *Cinta de moebio*, (40), 64-83.
- Luna, S. M. (2014). Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3),
- Martos García, A.E. (2009). Tecnologías de la Palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(2), 15-37.
- Martos, E., y García, A. E. M. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119-135.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista Aletheia*, 2(2).
- Meuwes, S. (1998). Les premières relations au livre. *La revue des livres pour enfants*, 179, 89-93.
- Mirzoeff, N. (2016) *Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W.J.T. (2009) *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Muñoz-Muñoz, A. M., & Argente-Jiménez, M. (2010). Red de Centros de Documentación y Bibliotecas de Mujeres: cooperación entre las bibliotecas feministas españolas. *El profesional de la información*, 19(5), 504-509.
- Ocampo González, A. (2018) "Conceptos viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad"; en: Ocampo González, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.: Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.

- Ocampo González, A., & López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe*, (21), 1-21.
- Ocampo, A. (2016). *Interseccionalidad y Derecho a la Lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la “ciudadanía” y el “fomento de la Lectura” desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Documento de Trabajo, 1. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pantaleo, S. (2015). Language, literacy and visual texts. *English in Education*, 49(2), 113-129.
- Resch, C. (2014). Sociedad del conocimiento: Sobre la ambición del estrato social formado por las posiciones de poder. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 6(0), 228-258.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial/Flacso, 97-109.
- Rodríguez de La Flor, F. (1997). *Biblioclasmo. Por una práctica crítica de la lecto-escritura*. Salamanca: Consejería de Educación y Cultura.
- Rodríguez de La Flor, F. (2009). *Giro visual. Primacía de la imagen y declive de la lecto-escritura en la cultura postmoderna*. Salamanca: Delirio.
- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible: Política, cultura y capitalismo afectivo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic Education: variations on a theme by Deleuze and Guattari*. Boston: Sence Publishers.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Toro Zambrano, M. (2018). El concepto de heterotopía en Michel Foucault. *Cuestiones De Filosofía*, 3(21), 19-41.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42).

- Viñao Frago, A. (1985). Del analfabetismo a la alfabetización: análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (4), 209-226.
- Virilio, P., & Lotringer, S. (2003). *Amanecer crepuscular*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vital, A. (2016). *La muerte de la cultura letrada*. Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Hermenéutica.
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Bilbao: Consonni.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la época digital*. Barcelona: Anagrama.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, 137-188.

CAPÍTULO I

Tú, que estás leyendo esto, ¿dónde estás?

Miguel Fernández Campón
Investigador independiente, España

Traiciones y fracturas en el club de los alfabetizados

Tú, que estás leyendo esto, perteneces al selecto club de los lectores, a la comunidad de los alfabetizados. Posees el carnet de miembro de un grupo sobre el que se operó un dispositivo técnico de domesticación capaz de trazar una línea definitoria entre los-que-pueden y los-que-no-pueden. Entre nosotros, como entre todo escritor y lector, estamos estableciendo unas reglas de manera tácita a través de este texto; con toda claridad y sin ningún pudor, nos miramos con una sugestiva complicidad, porque en nuestro juego “no estamos malgastando tiempo con analfabetos”. Después de siglos de expansión metamórfica de las culturas humanistas, cabe hacerte una pregunta, una interpelación que deberás leer: ¿dónde estás como miembro de tu comunidad hoy, cuando lo gramaticalmente estructurado ha dejado de integrar los espacios transitables del lenguaje¹⁶? ¿Qué significa el círculo excluyente de las culturas letradas, cuando la casa del ser ya no cuenta con filósofos ni poetas como guardianes¹⁷? ¿Continúas conservando celosamente la tarjeta identificativa que daba acceso a una nostálgica comunidad que ha dejado de articular toda voluntad de mejoramiento humano? ¿Qué significa en este siglo tu pertenencia al universo letrado?

¹⁶ Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Véase el texto titulado “Google: el lenguaje más allá de la gramática”, pp. 167-177.

¹⁷ Aludimos al término usado por Heidegger al inicio de *Carta sobre el humanismo*, cuando define a poetas y filósofos como guardianes de la casa del ser: «El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre. Los pensadores y poetas son los guardianes de esa morada». Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial, p. 11.



Asta su abuelo, 1797-1799 / *Sueño 26* (?). *El asno literato*, 1796-1797
Francisco Goya

Tal vez sea oportuno comenzar este relato sobre la lectura en la época de la Ilustración, tomando un grabado de Goya como zona originaria e iniciadora de un pensamiento sobre las culturas letradas y sobre el objeto tradicionalmente a ellas asociado: el libro. En la lámina número 39 de la serie gráfica *Los Caprichos* (1797-1799), titulada *Asta su abuelo*, aparece un burro que lee un libro cuyas páginas contienen, a su vez, pequeñas figuras de burros. Las diversas interpretaciones de la pieza describen a un aristócrata que investiga, estúpidamente, su árbol genealógico para encontrar entre sus antepasados algún ascendiente con títulos nobiliarios que le dote de una posición social privilegiada dentro del mundo cortesano de su tiempo. A pesar de su búsqueda, el asno solo halla un linaje de rancio abolengo compuesto por asnos tan ignorantes como él¹⁸.

Lo relevante, desde el punto de vista de las culturas letradas, es interpretar *Asta su abuelo* a partir de la lectura y la alfabetización concebidas como domesticación humanística, extrayendo las implicaciones de este enfoque. La filosofía de Peter Sloterdijk servirá como eje pivotante de esta interpretación, en concreto la desplegada en su texto *Normas para el parque humano* (1999). En él afirma que el humanismo «es una telecomunicación fundadora de amistad por medio de la escritura. Lo que se llama “humanitas” desde los días de Cicerón, pertenece en

¹⁸ «Las obsesiones heráldicas y genealógicas, que tanto atormentaban a los “parvenues” y que culminan, en tiempo de Goya, con la grotesca genealogía de Godoy, que le hacía descender de los Reyes Godos, es satirizada aquí con eficacia y crudeza: “Los borricos preciados de nobles descienden de otros tales hasta el último abuelo”». Pérez Sánchez, A. E. (1986). *Goya. Caprichos-Desastres-Tauromaquia-Disparates*. Madrid: Fundación Juan March, p. 53.

sentido tanto estricto como amplio a las consecuencias de la alfabetización»¹⁹. Aquello que conocemos por humanismo podría ser definido como un «modelo de una sociedad literaria, sociedad en la que los participantes descubren por medio de lecturas canónicas su común amor hacia remitentes inspirados. En el corazón del humanismo entendido de este modo descubrimos una fantasía de secta o club, el sueño de fatal solidaridad de aquellos que han sido elegidos para poder leer. Para el viejo mundo, es decir hasta las vísperas de los Estados nacionales modernos, la capacidad de leer significaba de hecho algo así como la entrada en una élite rodeada de misterio... El conocimiento de la gramática era tenido antaño en muchos lugares como cosa de nigromancia: de hecho, ya en el inglés medieval la palabra *grammar* había dado lugar al *glamour*: al que sabe leer y escribir, le resulta fácil lo imposible. Los humanizados no son por el momento más que la secta de alfabetizados, que como muchas otras sectas dan a luz un proyecto expansionista y universalista»²⁰.

Leer viene a ser, para Sloterdijk, una domesticación que contribuye a la construcción del humanismo, una antropotécnica que hace desaparecer la barbarie y la animalidad de aquellos que penetran en la secta de los lectores: «el tema latente del humanismo es entonces el rescate del ser humano del salvajismo, y su tesis latente dice: *La lectura correcta doméstica*. [...] El convencimiento de que los seres humanos son «animales bajo influjo» pertenece al credo del humanismo, así como el de que consecuentemente es imprescindible llegar a descubrir el modo correcto de influir sobre ellos. La etiqueta Humanismo recuerda –con falsa inocencia– la perpetua batalla en torno al hombre, que se ratifica como una lucha entre las tendencias bestializantes y las domesticadoras»²¹. Si además de estas líneas de Sloterdijk, atendemos al pensamiento de Foucault, la alfabetización como domesticación se hace incluso más explícita. Para Foucault, escribir (y por extensión leer), se desvela como un modo de control y vigilancia, una tecnología de la disciplina que implica una gimnasia óptico-caligráfica en la que entra en juego la totalidad del cuerpo, sujeto a precisiones posturales y a correcciones gestuales constantes²². Cabe, por tanto, plantearse la interpretación de la imagen goyesca a

¹⁹ Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela. El texto en línea puede encontrarse en el siguiente link (consultado el 13/09/2019): <http://www.bolivare.unam.mx/cursos/TextosCurso10-1/Sloterdijk%20Reglas%20Para%20El%20Parque%20Humano.PDF>, p. 1.

²⁰ *Ibíd.*, p. 2

²¹ *Ibíd.*, p. 5.

²² «Nel buon impiego del corpo, che permette un buon impiego del tempo, niente deve rimanere ozioso o inutile; tutto deve essere chiamato a formare il supporto dell'atto richiesto. Un corpo ben disciplinato forma il contesto operativo del minimo gesto. Una buona scrittura, ad esempio, presuppone una ginnastica – tutta una routine di cui un codice rigoroso investe il corpo per intero, dalla punta del piede alla punta dell'indice. Bisogna «tenere il corpo diritto, un po' girato e sciolto verso il lato sinistro, e sia pur poco inclinato sul davanti, in modo che, essendo il gomito appoggiato sulla tavola, il mento possa essere appoggiato sul pugno, a meno che la portata della vista non lo permetta; la gamba sinistra deve essere un po' più in avanti, sotto il tavolo, della destra. Bisogna lasciare una distanza di due dita dal corpo al tavolo, poiché non solamente si scrive con maggior prontezza, ma perché niente è più nocivo alla salute del contrarre l'abitudine di appoggiare lo stomaco contro il tavolo. Il braccio destro deve essere lontano dal corpo circa tre dita ed uscire di circa cinque dita dal tavolo sul quale deve appoggiare leggermente. Il maestro farà conoscere agli scolari la posizione che essi devono tenere

partir de la constitución de una domesticación. El burro que lee estaría saliendo de su animalidad y entrando en una comunidad alfabetizada, en un club selecto integrado por miembros que se comunican con un lenguaje específicamente lector que traza una línea para desplazar a los no lectores, distinguiendo entre los que saben y pueden (los humanizados) de aquellos que ni saben ni pueden leer (los deshumanizados). “Nosotros podemos / vosotros no podéis” podría ser el lema compartido por la sociedad de los letrados.



An Artist Who Cannot Speak English Is No Artist, 1992
Mladen Stilinivić

Del mismo modo que en la pieza de Mladen Stilinivić *An Artist Who Cannot Speak English Is No Artist* (1992), donde se afirma en inglés que “un artista que no puede hablar inglés no es un artista”, categorizando a los angloparlantes como seres-que-pueden frente a un resto-que-no-puede, el burro lector goyesco se vanagloria de ser miembro de la secta alfabetizada, de pertenecer al círculo de aquellos que tienen acceso al glamour de los discursos gramaticalmente articulados frente a los pobres emisores de mensajes sin glamour, incorrectos y desordenados.

Ahora bien, ¿cómo interpretar que el asno lea su propio árbol genealógico? ¿Cómo pensar la aparición de un texto unívocamente asnal? ¿Podría un libro animal ejercer un mejoramiento sobre el aprendiz? *Asta su abuelo* muestra, a nuestro parecer, una perfecta escenificación de la lectura como voluntad de poder moderna. La lectura aparece en él como una acción en la que no se deja de buscar un árbol genealógico donde siempre los antepasados son lecto-escritores. El personaje, al leer un libro lleno de dibujos de burros que marchan genealógicamente hacia atrás²³, nos revela

scrivendo, e la correggerà con un segno o in altro modo, quando se ne allontanassero.” Un corpo disciplinato è il sostegno di un gesto effi cace.» Foucault, M. (2005). *Sorvegliare e punire*. Nascita della prigione. Torino: Giulio Einaudi Editore, p. 166.

²³ «Una vez instalado en país de infieles, el asno Julián entretuvo sus ocios con una afición muy acorde a su rango y circunstancia: la genealogía. Armado de muy sabios libros y documentos, fue reconstruyendo su linaje generación tras generación y fue apuntando con gran esmero y muy cuidadosa letra cuanta noticia pudo hallar acerca de las familias y parentescos de sus antepasados, sin dejarse ni uno solo, hasta varios siglos atrás». Cela, C. J. (1989). *Los Caprichos de Francisco de Goya y Lucientes*. España: Sílex, p. 90.

que siempre se lee hacia el pasado, que leer pone en marcha un proceso teleológico en el que pasamos de la domesticación (el aprendizaje) a la autolegitimidad del saber como poder. Quien lee no solo valida las misivas canónicas del club; también abre, sobre todo, el mismo libro de los privilegios heredados.

Pero la acción de leer como despliegue de la voluntad de poder ilustrado-moderna no está esenta de un principio inherente de corrupción. El poder basado en la lectura humanista no encuentra un fundamento pleno que asegure su implantación absoluta. Un detalle en el grabado hace posible pensar el desmoronamiento del club aristócrata alfabetizado. Si en un dibujo anterior a la obra, llamado *Sueño 26 (?) El asno literato (1796-1797)* aparecía una estantería de libros, en la versión definitiva del *Capricho* todo se reduce a un solo volumen, dejando en gran parte de la estampa un fondo vacío. Si, además, observamos con detenimiento las páginas del libro, veremos que las pequeñas figuras carecen de una concatenación o conexión gramatical entre ellas, volviendo a aparecer en el fondo un vacío espacial entre las frases²⁴. Y es este vacío el que convierte el mundo erigido del libro en un contra-mundo, en una ausencia de lenguaje, en un surgimiento de la materialidad, en una apertura del libro hacia su mero ser cosa. Los libros pueden revelarse también como meros objetos aculturales, inscritos como están en un exponente material o cósmico [como escribiera Heidegger en *El origen de la obra de arte (1936)*]²⁵, por el que bien podría penetrar un exterior marginal extra-lingüístico o emerger un espacio silenciosamente analfabeto. El libro como puerta de entrada a una secuencia genealógica habitada por la comunidad de los que pueden/pudieron deja de ser el principio rector de la domesticación humanística. En el interior de la secta elitista de los letrados emerge una entidad que no puede ocultar del todo su carácter radical y analfabetamente material. La pervivencia de la comunidad es amenazada, en consecuencia, desde su misma constitución por la bestialidad de lo pobre de mundo o de lo sin mundo²⁶, por una materialidad no domesticada que burla los intentos pedagógicamente expansivos y políticamente totalizadores de la alfabetización²⁷. No es de extrañar que Goya observara, en el proyecto de una

²⁴ Lyotard, J.-F. (1999). *La diferencia*. Barcelona: Editorial Gedisa. Lyotard, J.F.(1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

²⁵ Heidegger, M. (1998). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 11-62.

²⁶ Definición heideggeriana del animal como “pobre en mundo”: Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica: Mundo, finitud, soledad*. Madrid: Alianza Editorial.

²⁷ Interpretado así, el libro no deja de recordarnos a una obra de Pierre Huyghe titulada *Pierre Menard, El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha (1996-2007)*. La pieza es un libro referido por Borges dentro de un relato contenido en *Ficciones (1944)*, en el que se narra cómo Menard sería autor de una obra inédita donde habría reescrito exacta y literalmente los capítulos nueve, treinta y ocho y un fragmento del capítulo veintidós de *El Quijote*. Este libro imposible es impreso por Huyghe, exhibiéndolo como “verdadero”. Hoy puede encontrarse a la venta en diversas plataformas de internet. Lo importante respecto a la interpretación que estamos desarrollando, es que el juego de leer-escribir se produce entre miembros de un club que comparten gustos literarios, que no dejan de hacer referencias a la tradición alfabetizada que los precedía, que hacen, incluso, del acontecimiento de la repetición y del eterno retorno letrado una novedad editorial autoreferencial, incestuosamente metalingüística de los que pueden y pudieron, a pesar de que el pasado, casualmente, se revele como un punto del tiempo domésticamente empoderado en la identidad. Sin embargo, la impresión en

sociedad letrada, una esencia constitutivamente analbabetas, un espacio que se agranda, que aumenta su tamaño hasta hacer del ilustrado la figura de un asno salvaje que se ha introducido, por error, dentro del club de los letrados.



Asnería, 2010
Pilar Albarracín

La interpretación de la emergencia del libro como agente cósmico alcanzará otras derivaciones en la propuesta llevada a cabo por Pilar Albarracín en su instalación *Asnería* (2010), un homenaje a la obra de Goya desde parámetros actuales. En ella reaparece la figura del asno rodeado de una masa de libros que, más que alimentar su saber, parece contribuir a su ignorancia²⁸. En este mar de datos, cuyas dimensiones exceden toda posible canalización a través de relatos y reuniones de sentido, se hacen nítidos los mecanismos de la industria cultural, término introducido por Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*²⁹. Si pensamos *Asnería* desde Marx, constatamos que el desarrollo del capitalismo ha producido un creciente malestar en el club de las culturas letradas³⁰: el libro confeccionado bajo parámetros de producción mercantilista focalizada en el incremento cuantitativo pasa a ser una entidad extraña para su productor (ya sea escritor o lector), un objeto que ya no domina y que pierde todo valor cultural humanizador. Leer-escribir se convierte en un trabajo donde el escritor-lector se niega. Alienado, sin gozar de aquello que debería proporcionarle placer³¹, sale fuera de sí, convirtiéndose en un

papel de una ficción hace que el texto llegue a los lectores actuales como una entidad cultural fantasmal, como un simulacro ideológico del que solo nos queda el sustrato material, analfabetamente perceptible, de sus páginas. García, T., Huyghe, P., Lavigne, E. y Normand, V. (2014). *Pierre Huyghe*. Munich: Hirmer Verlag GmbH, p. 60. Borges, J.L. (2002). *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.

²⁸ Faure, F. (2010). *Esos animales que se deslizan bajo la piel de los humanos (a propósito de una obra de Pilar Albarracín)*. Albi: Centre d'art le Lait. El texto en línea puede consultarse en el siguiente enlace: http://www.pilaralbarracin.com/textos/fabien_cast.pdf, consultado el 25/08/2019.

²⁹ La industria cultural es, «en tanto que producción estandarizada, una tecnología; en tanto que procedimiento para la difusión, una mercancía; y en tanto que instrumento de la dominación, una ideología». Ariño, A. (2000). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Editorial Ariel, p. 158.

³⁰ Freud, S. (1997). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

³¹ «Marx se demora en el análisis del trabajo alienado o enajenado. (...) el producto del trabajo se le aparece al productor, al obrero, como un ente extraño, como un poder independiente sobre el que no tiene control. Esta

bárbaro que se contenta con ejecutar las funciones animales básicas. Así, en la *Asnería* de Pilar Albarracín, las pretensiones iluministas y humanizantes del asno quedan desarticuladas por la proliferación de información. El protagonista, incapacitado para reagrupar los mensajes fragmentados, solo puede nadar entre los restos de un naufragio cultural, constatando que el humanismo fundamentado en una comunidad de lectores se ha vuelto inoperante. La domesticación que aseguraba la lectura deja de poseer la vigencia que tuvo, y podría afirmarse que la disciplina y el control del campo social pasa por otros factores. ¿Cómo regular, ante la emisión descontrolada de mensajes, la lectura correcta, aquella que, según Sloterdijk, domestica? ¿Cómo efectuar una labor de domesticación tras la implosión excéntrica de los mantras reguladores del club de los alfabetizados? Si el libro deja de ser un objeto cultural que erige un mundo, si aparece como un objeto analfabeto, desnudo y sin lenguaje, ¿no puede ser considerado como un bloque material exterior que tiene la posibilidad de incidir en el espacio de la domesticación y del poder? ¿Y cómo, entonces, comportarse ante él, con él, entre él y a través de él?

Interludio. ¿Leer? Ya no confiamos en vosotros. Preferimos boicotear la lectura

En 1960, Gadamer escribiría en el primer volumen de *Verdad y Método* su célebre frase: «el ser que puede ser comprendido es lenguaje»³². Esta máxima de la hermenéutica clásica, representativa del giro lingüístico de las filosofías del siglo XX, no deja de ser una exhortación lanzada hacia un círculo de amigos letrados. Sin embargo, no todo sucede en el interior dramático del texto. Existe un resto, un perímetro de materialidad, una disrupción trágica en la esfera de la cultura. Y es que una perspectiva post-literaria también podría ser entendida como una zona radicalmente no bibliófila, colmada de agresiva y violenta misobiblia. Afirmar, como lo ha hecho la historia de la cultura, que el hombre pueda ser definido como un animal a educar³³, mediante mecanismos inhibidores, a través de la alfabetización,

es la primera forma de extrañamiento o enajenación. Puesto que la mercantilización domina todo el proceso, cuantos más objetos produce el trabajador tanto más atado queda a la dominación de sus propios productos, del capital. (...) lo que produce se convierte en algo extraño para él, en un poder independiente que se le enfrenta: da vida al objeto y al dársela la pierde, pues el objeto se le enfrenta como cosa extraña y hostil. El trabajador se convierte en siervo de su objeto, de su producto, en un doble sentido. Cuanto más produce menos ha de consumir; cuantos más valores crea tanto más sin valor queda. Cuanto más elaborado es su producto, más informe es el trabajador. Cuanto más civilizado su objeto, más bárbaro resulta ser él mismo. Y cuanto más rico espiritualmente se hace el trabajo tanto más desespiritualizado y ligado a la sola naturaleza queda el trabajador. (...) En su trabajo el trabajador no se afirma sino que se niega; no se siente feliz sino desgraciado. Solo se siente en sí fuera del trabajo y en el trabajo fuera de sí. Se siente como en casa precisamente cuando no trabaja y cuando trabaja se siente fuera de ella. Ve el trabajo como algo forzado. El ser humano como trabajador solo se siente libre en sus funciones animales (comer, beber, procrear) y en cambio en sus funciones específicamente humanas se siente como un animal. Lo bestial se convierte en lo humano y lo humano en bestial». Fernández Buey, F. (2004). *Marx (sin ismos)*. Barcelona: El viejo topo, pp. 105-106.

³² Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, p. 567.

³³ «La pregunta por la esencia del hombre no llega por la vía correcta hasta que se toma distancia de la práctica más antigua, persistente y ruinosa de la metafísica europea: definir al hombre como animal rationale. Según

¿no podría ocasionar una revuelta contra los creadores de la definición, contra los presuntos amigos, contra los educadores? El hombre, como animal aficionado a olvidar los suplementos metafísicos adquiridos, puede, desalfabetizado, atentar contra el libro. Resultaría lícito admitir una voluntad que quiera hacer añicos el espejo que habla, deliberadamente, mal de nosotros. Prescindiendo de las consecuencias que ello pudiera traernos, existe la posibilidad de que las culturas no letradas quisieran destruir los objetos esclarecedores por excelencia de las diferencias socio-culturales. Perpetrar un atentado contra una librería podría adquirir, desde un punto de vista post-humanista, un sentido fundado en el rechazo a la historia de la lectura como genealogía de los que pudieron y de los que no pudieron. Cancelar brutalmente el escenario antropotécnico de la alfabetización sería articular con claridad la pregunta por el nuevo sistema de domesticación a seguir. Negar que se ejerza el poder sobre otros a través de la regulación cultural y rechazar la prevalencia de ese poder supondría desplazar el lenguaje hacia un merecido descanso. Aunque para algunos el lenguaje jamás trabajó y para otros nunca dejó de hacerlo, invitar a descansar a la cultura letrada tal vez acabara con el inocente optimismo pedagógico. ¿Acaso no se definió el saber como un camino infinito en el que jamás se alcanza la meta? ¿Cómo entonces se consiente una línea divisoria en el seno del infinito?, podría preguntarse un no letrado. El analfabetismo bien podría comenzar a concebirse como la oculta *lethe* heideggeriana³⁴, como aquella tierra sobre la que cultivar para atraer al mundo poético un *Dasein* lectocéntrico que no deja de conservar su caótica e iletrada reserva. ¿Persistir como una tierra por explorar de la cultura, como el ser del segundo Heidegger, como los márgenes de Derrida, como los vencidos de Benjamin, como los débiles de Vattimo³⁵, como todos los analfabetos de la historia! Rechazar, para sorpresa del selecto club de los que pertenecen al mundo del lenguaje, la posibilidad de querer-ser-domesticado de ese modo, como un juego que no delega el poder al transcurso del tiempo, sino a criterios y evaluaciones desconocidas del ahora, nunca del todo inocentes, tal vez sea lo que nos permita escenarios de proximidad para con los amigos de nuestro tiempo.

esta interpretación, el hombre termina siendo entendido como una animalitas ampliada por medio de adiciones espirituales. Contra esto se rebela el análisis existencial ontológico de Heidegger: para él la esencia del hombre no puede ser enunciada desde una perspectiva biológica o zoológica, por más que a éstas se les agregue por regla general un factor espiritual o trascendente». Sloterdijk, P. (1999). Op. cit., p. 7.

³⁴ Heidegger, M. (2007). *De la esencia de la verdad*. Barcelona: Herder Editorial.

³⁵ «Pero, ¿quiénes son los “débiles”? Los débiles son el desecho del capitalismo, es decir, del realismo metafísico, y son lo que Heidegger llamó “ser”; Derrida, los “márgenes de la filosofía”, y Benjamin, “la tradición de los oprimidos”. (...) Los adversarios de los débiles no son los fuertes, sino los poderosos, es decir, los vencedores de la historia, cuya voz filosófica se expresa mediante individuos como John Searle, Francis Fukuyama y Robert Kagan, para quienes la política se ha convertido en la culminación del ideal liberal de objetividad de la ciencia. Esos vencedores se consideran a sí mismos los portadores no solo del conocimiento “verdadero”, sino también de los “justos” procedimientos democráticos, sistemas económicos y guerras humanitarias, que en realidad son guerras contra los débiles». Vattimo, G. y Zabala, S. (2012). *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*. Barcelona: Herder Editorial, pp. 17-18.



La ceremonia, 1995 / *El séptimo continente*, 1989 / *Melancholia*, 2011
Claude Chabrol / Michael Haneke / Lars Von Trier

La violencia analfabeta que atenta contra el libro ha sido objeto de múltiples versiones. Destacan, en especial, sus recreaciones cinematográficas. Tres películas constatan, de manera diferente, un salvaje no-querer-ser-domesticado, abriendo implicaciones diversas desde un pensamiento post-literario:

1. *La ceremonia* (1995), dirigida por Claude Chabrol. Sophie Bonhomme comienza a trabajar como empleada doméstica para los Lelievre, una familia burguesa y adinerada de provincias cuyos integrantes poseen un alto nivel cultural. La protagonista, que pasa su tiempo libre viendo la televisión, intenta ocultar a lo largo de la película su analfabetismo, un complejo experimentado desde la vergüenza y cuya revelación sería intolerable. Cuando su secreto es descubierto, decide, en compañía de su amiga, la irreverente cartera Jeanne Marchal, asesinar a la familia Lelievre mientras ve cómodamente, en el salón de casa, la ópera *Don Giovanni* de Mozart. Tras constatar la muerte del clan familiar, Sophie dispara con una escopeta a la estantería de los libros a los que jamás tuvo acceso. Si interpretamos la película, como indicó Chabrol, como un film marxista, leeríamos su gesto como un tic de la lucha de clases que quiere hacer caer el telón de las ideologías, superando el

resentimiento analfabeto respecto al confort de los alfabetizados. Si, como escribe Francisco Fernández Buey, “la ideología sería el sistema de creencias que la clase dominante utiliza (...) para legitimar su posición de dominación”³⁶, disparar a los libros manifestaría el odio hacia la prevaencia del poder socioeconómico y político mediante un sistema de creencias culturales superestructurales³⁷. Desde la genealogía de Nietzsche o desde la antropotécnica de Sloterdijk, Shophie podría preguntarse: ¿por qué necesito ser educada, domada, domesticada? ¿Por qué soportar la vergüenza de no serlo? Ellos, humanistas modernos, creen que podrían educar desde el inocente optimismo del saber, cuando *saben muy bien* que para ello tendrían que crear unas normas de juego en las que el otro debe-reconocer-su-ignorancia porque necesita-ser-educado. ¿Por qué aceptar definirme a mí misma como alguien que se somete a unos domesticadores, seres humanos o animales como yo, aceptando una arbitraria y abismal relación de poder? El gesto de Sophie puede, por tanto, ser interpretado como una rebelión contra los que han detentado históricamente el monopolio de la educación como si fueran nuestros amigos de confianza, sabiendo que estaban desarrollando de manera silenciosa en las escuelas, esos gimnasios de las letras, un sutil proyecto antropotécnico respecto a los no alfabetizados³⁸.

2. *El séptimo continente* (1989) dirigida por Michael Haneke, muestra una cruda y seca sinfonía de la destrucción que afecta también al libro. Cuando la familia Schober decide “marcharse” comienza a destruir sistemáticamente todos sus enseres personales, en un proceso emocionalmente devastador donde los libros no se salvarán. La película podría ser interpretada como paradigma lecto-apocalíptico en el que la demolición del mundo como lugar poblado de signos, proyecciones y vivencias necesita ser clausurado. Cuando el padre rompe de un martillazo las paredes de cristal de la pecera (última resistencia que contribuye al confort psíquico de la familia) y el agua se derrama sobre los restos inservibles de los objetos desnudos, se pone de manifiesto que el mundo³⁹, comprendido como insulamiento cultural y lingüístico, termina de ser anegado por la materia analfabeta. Haneke

³⁶ Ariño, A. (2000). Op. cit., p. 111

³⁷ «Lo que llamamos conciencia es, por tanto, un producto social que para empezar se expresa bajo la forma del lenguaje: el lenguaje es la conciencia práctica. Es en este sentido en el que se puede decir que la historia de la moral, de la religión, de la metafísica, incluso de la ciencia, solo es autónoma relativamente. Pues las ideas de los hombres cambian de acuerdo con las cambiantes relaciones socioeconómicas. Y las ideas que dominan en cada época son las ideas de la clase dominante, de la clase poseedora de los principales medios de producción». Fernández Buey, F. (2004). Op. cit, pp. 135-136.

³⁸ Refiriéndose a Nietzsche, escribe Sloterdijk: «Él nos da la medida de procesos milenarios anteriores, en los que, gracias a un íntimo entramado de crianza, domesticación y educación, se consumó la producción humana, en un movimiento que por cierto supo hacerse profundamente invisible y que ocultó el proyecto de domesticación que tenía como objeto bajo la máscara de la escuela». Sloterdijk, P. (1999). Op. cit., p. 13.

³⁹ El origen de la palabra alemana mundo (Welt) se relaciona con «la tierra como lugar de residencia del hombre, en contraposición a la inhabilitabilidad del mar». Escudero, J. A. (2009). *El lenguaje de Heidegger*. Barcelona: Herder, p. 199. Sloterdijk, en el tercer volumen de su trilogía *Esferas*, también hablará acerca del mundo a través de los insulamientos: «así como la obra de arte, siguiendo a Heidegger, presenta un mundo, el mar circunscribe un mundo». Sloterdijk, P. (2004). *Esferas III*. Madrid: Siruela, p. 239.

hace trizas la superestructura ideológica que vincula los personajes a su entorno, en una violenta agresión sobre el lenguaje que desmonta el espacio simbólico del Uno y toda posible activación de códigos genealógicos que denoten una pertenencia al pasado. Tal vez el acto revolucionario consista en concebir el lenguaje como un todo a negar, en la imposibilidad de seguir leyendo para provocar un cambio en la función del libro que permita un comienzo carente de legibilidad, solo dictaminado por una ausencia de tiempo lineal que no obligue a aprender a leer (desde una voluntad de poder nihilista) lo fácticamente sucedido.

3. En una escena de *Melancholia* (2011), Lars von Trier relanza el acto de leer imágenes hacia su reverso extra-lingüístico. Después de contemplar una estantería con libros abiertos donde se observan pinturas pertenecientes al Suprematismo de Malevic creadas durante la primera vanguardia rusa, la protagonista, Justine, decide sustituir sin saber por qué, de manera irracional, compulsiva y violenta, estos libros por conocidas imágenes de la tradición pictórica occidental con escenas anticipadoras de los acontecimientos que sucederán después⁴⁰. Frente a la apuesta por un arte revolucionario que rompería con los sistemas representativos de la historia del arte, Justine es movida por un impulso reaccionario que, lejos de despertar proyectos emancipadores, parece unirla, con rabia, a la tierra. El arte devenido producto cultural a consumir por una élite de compañeros chic es alérgicamente rechazado en beneficio de un triunfo del realismo, verdadero catalizador del devenir de una historia cuya ferocidad, escrita o no escrita, letrada o no letrada, está fatalmente sucediendo. La escena de Lars von Trier retrata la victoria de los impulsos bestializantes frente a la domesticación letrada, donde el antihumanismo deshinibidor vence a la disciplina civilizatoria. Aquellos que antes eran nuestros amigos dentro de un contexto de nivelación y equivalencia liberal (Suprematismo de Malevic) dejan de serlo, haciendo que sea imposible fundar una comunidad basada en lo letrado. Quizá la influencia del planeta *Melancholia* despeje el camino para una nueva selección de la diferencia que no pase por la lectura, sino por otro tipo de domesticación que se articule desde la distinción existencial entre autenticidad e inautenticidad. Tal vez, desde el punto de vista de Justine, sea necesaria la crianza de hombres que sean capaces de vivir considerando el desastre analfabeto como una oportunidad para el acontecimiento del otro⁴¹.

⁴⁰ «Justine, después de una disputa con Claire, cae de nuevo en la desesperación, y su mirada se desplaza con desamparo a través de los cuadros abstractos de Malevic. Luego, en un ataque, arranca del estante los libros abiertos y los reemplaza ostensiblemente por cuadros que refieren, todos ellos, a pasiones abismales del hombre. En este momento preciso suena de nuevo el prelude de Tristán e Isolda. Por tanto, de nuevo se trata de amor, deseo y muerte. Justine primero centra su mirada en Los cazadores en la nieve de Brueghel. Luego se dirige presurosa a Millais con su Ofelia y enseguida a David con la Cabeza de Goliat, de Caravaggio, a El país del Jauja de Brueghel y, finalmente, a un dibujo de Carl Fredrick Hill en el que se representa a un ciervo que ronca en soledad». Han, B.-C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder, pp. 15-16.

⁴¹ «Este acontecimiento desastroso, esta irrupción del afuera, de lo totalmente otro, se realiza como un despropiar (expropiar), como supresión y vaciamiento de lo propio. (...) En eso consiste la dialéctica del desastre,

La tres secuencias descritas, escenificaciones de un acabamiento del mundo o de un fin de la historia desde un punto de vista letrado, plantean preguntas sobre la lectura como punto de inflexión de la domesticación ilustrada: ¿funciona mejor la maquinaria de un mundo letrado que la de uno no letrado? ¿Para quién? ¿Bajo qué fundamentos? Y, sobre todo, ¿para qué? ¿No es la alfabetización, como toda colonización cultural, un modo de sincronizar individuos, comunidades o instantes no sincronizados (y tampoco plenamente sincronizables) con el reloj de un entendimiento globalizador? ¿No es la alfabetización, ante todo, correlacionista⁴²? Los recién incorporados amigos lecto-escritores siempre podrán generar interpretaciones más o menos dialógicas dentro de una casa del lenguaje cuyos guardianes, escritores y lectores supremos, conocen en la misma medida el arte del filibusterismo como se desconocen a sí mismos. Si alfabetizar es el horizonte de posibilidad del diálogo, ¿no lo es también de una censura y de un silenciamiento de lo pre-literario? ¿Qué hacer cuando todo ha llegado a convertirse en un diálogo, en una eterna conversación que no llega a su término? Dialogar es la disuasión del marcharse. Supone permanecer. Pero, ¿no es posible la llegada de un tiempo no dialógico, producido por un agotamiento del lenguaje, por un descreimiento en el leer, por una toma de posición en la que, bajo una recuperación clínica (basada, incluso, en la mera apetencia o el más veleidoso de los caprichos) se considere como no preferible perpetuar una comunidad que, mirada desde un punto de vista política y económicamente pragmático, no ha dejado de constatarse como construcción de una refinada y tácita posposición, como una promesa hecha con un alfabeto de transmundanidad para el mañana y por tanto, para una negación del hoy?

que también estructura la película *Melancholia*. El infortunio desastroso se trueca de manera inesperada en salvación». *Ibidem*, pp. 15-16.

⁴² «La conciencia y el lenguaje fueron los dos “medios” principales de la correlación en el siglo XX, dando sostén respectivamente a la fenomenología y a las diversas corrientes de la filosofía analítica. (...). Porque estamos bien encerrados en el en-afuera del lenguaje y a conciencia, puesto que estamos allí *siempre-ya* (otra locución esencial, en el “co-“ del correlacionismo), porque no disponemos de ningún punto de vista desde el cual podamos observar desde el exterior a estos “objetos-mundo”, donadores insuperables de toda exterioridad. Podría suceder, en efecto, que los modernos tuviesen la sorda impresión de haber perdido irremediamente el *Gran Afuera*, el *Afuera absoluto* de los pensadores precríticos». Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra Editora, pp. 30-32.



Lucha de relatos, 2017
Gema Rupérez

El tiempo de la ausencia de diálogo es lo que nos muestra la obra de Gema Rupérez. Cuando dialogar se convierte en un encuentro de posturas y racionalidades inconmensurables, aparecen obras como *Lucha de relatos*, presentada por primera vez en la exposición *Hegemonía* en 2017⁴³, donde dos libros, uno de Karl Marx y otro de Adam Smith, confeccionados con el mismo formato, color y diseño y animados por un mecanismo robotizado, realizan movimientos continuos sobre la superficie que los contiene, chocando entre sí e interrumpiendo una y otra vez sus trayectorias. Como ha escrito Adonay Bermúdez, la pieza enfrenta las concepciones capitalista y marxista del mundo. Interpretada desde un contexto del consenso letrado, muestra lo infructuoso del diálogo entre posiciones jamás sincronizables. Al reunir ambos libros sobre un mismo tablero de juego, la artista acota las posibilidades de los encuentros y, sobre todo, de los desencuentros temporales, manifestando que, cuando las palabras han dejado de ser efectivas, surge la materialidad del choque, el contacto de la prehensión (a la que se refieren Whitehead y Graham Harman⁴⁴) no letrada que hace desvanecerse el humo de las ideologías hasta manifestar una radical objetualidad. Investigar los posibles puntos de conexión entre Adam Smith y Karl Marx supondría trazar una utopía del consenso (una optimista posibilidad, una fe en una sincronía todavía no cumplida, una pedagogía domesticadora y silenciadora de lo múltiple) que enmascara el disenso real. Pero reconocer la confrontación entre mundos facilita la emergencia

⁴³ «Continuando con esta misma idea, se descubre *Lucha de relatos* (2017), en la que dos libros, uno escrito por Adam Smith y otro de Karl Marx, tropiezan una y otra vez. “(...) el tema de la relación problemática entre identidad y alteridad se presenta a través de una lucha entre las “verdades” contenidas en los libros. (...) cabe recordar que la historia humana más reciente ha sido dramáticamente protagonizada también por la contraposición de doctrinas laicas (filosóficas, económicas y políticas) antitéticas, que la artista sintetiza a través de un choque mecánico (y mecanicista) entre las teorías de Karl Marx y Adam Smith, los dos patriarcas filosóficos de las ideologías comunista y capitalista». Bermúdez, A.: “Gema Rupérez. Aproximaciones a 15 años de coherencia”, en: Armengol, D. y Bermúdez, A. (2019). *Líneas de resistencia*. Huesca: Diputación Provincial de Huesca, pp. 97-101.

⁴⁴ «Todos los objetos prehenden a todos los demás, incluso si en la mayoría de los casos la intensidad de esta prehensión es cercana a cero. La piedra y el vidrio que rompe se prehenden claramente el uno al otro, y lo mismo hacen todos los objetos con una conexión inmediata o casi. (...) Todas las entidades afectan a todas las otras entidades». Harman, G. (2015). *Hacia el realismo especulativo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora, pp. 31-32.

del sustrato material de los libros. Si en *Asta su Abuelo Goya* indicaba un espacio eminentemente analfabeto que amenazaba al proyecto colonizador ilustrado, si en *Asnería* Pilar Albarracín mostraba la emergencia objetual y material del libro como un producto que no genera una comunidad basada en la lectura, ¿no se plantean, asimismo, las películas anteriores y esta obra de Gema Rupérez como modos de abrir un afuera (no doméstico, no letrado) del libro?

El Coyote, Alicia, un niño: cambiar los libros-amigos por otras amistades

Es posible salir del círculo de los amigos del lenguaje. Es posible salir del club de la domesticación humanista. Es posible precipitarse fuera de una antropotécnica basada en la lectura. Así lo sugieren las dos imágenes adjuntas: una fotografía de Annie Ratti titulada *Willy the coyote: The limits of my language means the limits of my world* (2006), y un fotograma de la película *Sayat Nova (El color de la granada)*, dirigida en 1968 por Sergei Parajanov. Aparecida en un cuaderno de Éric Alliez publicado con motivo de Documenta 13⁴⁵ donde gran parte del texto se muestra bajo tachadura, la imagen de Ratti interpreta en contextos visuales la proposición 5.6 del *Tractatus* de Wittgenstein, «los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo»⁴⁶. La popular figura de dibujos animados de Willy El Coyote ha atravesado, persiguiendo al esquivo correccaminos, los límites del lenguaje. Como animal no doméstico que carece de alfabetización, ha transgredido el bloqueo de lo letrado: la silueta que marca en el la pared es la constatación de que la antropotécnica alfabetizadora no ha resultado eficaz. Es verdad que en su rastro ha dejado una huella literaria para nosotros, los ilustrados que sabemos y podemos leerla. Pero también es cierto que ha traspasado la pantalla captora del ser hasta devenir un animal que, fuera de los consensos y de los círculos comunitarios de amigos lectores, está si(gui)endo [tal vez en lo no letrado todo sea una cuestión de se(gui)r]⁴⁷ un deseo independiente del deseo filo-sófico de saber.

⁴⁵Alliez, É. (2012). *Diagram 3000 [Words] / Diagramm 3000 [Worte]*. N° 90. 100 Notes – 100 Thoughts / 100 Notizen – 100 Gedanken. Kassel, Ostfildern: Documenta and Museum Fridericianum, Hatje Cantz Verlag, p. 2.

⁴⁶ Wittgenstein, L. (2002). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Tecnos, p. 234.

⁴⁷ Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Editorial Trotta.



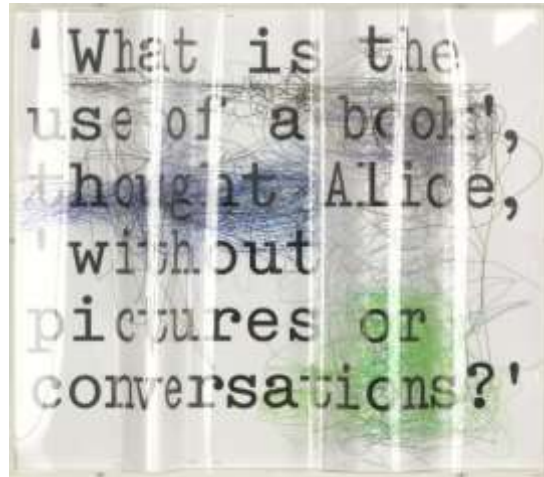
Willy The Coyote: *The limits of my language means the limits of my world*, 2006
Sayat Nova (El color de la granada), 1968
Annie Ratti / Sergei Parajanov

Tal vez, al salir de la frontera doméstica del lenguaje, el coyote se haya convertido, como si su figura hubiera sufrido una traducción topológica, en el niño que aparece en las primeras escenas de *Sayat nova*, un infante sin voz y sin escuela⁴⁸ que seca en la cubierta de un templo los manuscritos mojados tras una inundación. Podríamos imaginar que la tinta ha vuelto ilegible algunos de ellos. Sobre el tejado de la post-literatura, las antiguas cartas enviadas a los amigos han devenido objetos convalecientes en el hospital de las cosas. Ahora se muestran como bloques de imágenes semejantes a la acumulación de contenidos de redes sociales como Instagram. El niño se limita a acompañarlos y a escuchar el sonido del viento pasando sus páginas, liberando lo meramente ideológico hacia experiencias y sensaciones más allá de lo lingüístico y hermenéutico en sí. Los libros, más que ser instrumentos culturales de la alfabetización, exceden la utilidad del objeto como herramienta confortable para desvincularse de un lecto-mundo donde siempre-sea se lee⁴⁹, desvelándose como seres vivos generadores de una singular música no domesticada, recibida como emancipadora en cuanto que gozosa (*jouissance*)⁵⁰

⁴⁸ «Jacques Rancière ha mostrado de un modo muy bello que esta división corresponde a una fórmula social mucho más antigua: la distinción entre el ruido y el habla, establecida con el fin de dividir a la masa entre la turba y los ciudadanos. Si quisiéramos no tomarnos a alguien seriamente, o limitar sus derechos o su estatus, actuaríamos como si su discurso fuera tan solo ruido, un quejido incoherente o un llanto, como si esa persona careciera de razón y por lo tanto estuviera exceptuada de ser un sujeto, mucho menos poseedora de derechos. En otras palabras, esta política descansa en un acto de decodificación consciente, que separa el “ruido” de la “información”». Steyerl, H. (2018). *Arte Duty Free. El arte en la era de la guerra civil planetaria*. Buenos Aires: Caja Negra Editora, pp. 56-57.

⁴⁹ Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme, p. 141 y ss.

⁵⁰ Barthes, R. (2007). *El Placer del texto*. Lección inaugural. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



“What is the Use of a Book”, Thought Alice, “without Pictures or Conversation?”, 2004
Thomas Locher

Ahora bien: ¿qué libro, fuera del humanismo literario, es aquel que articula sonidos, imágenes y textos más allá de la cultura alfabetizadora? ¿Cuál es el libro de cabecera de las “comunidades” post-humanistas de hoy? Será un libro que hunda su objetualidad en el goce, un artefacto muy parecido a la obra de Thomas Locher, titulada *What is the use of a book, thought Alice, without pictures or conversations?*, donde las palabras dejan de importar para abrirse a las líneas de color, a garabatos, a ondulaciones materiales, cumpliendo la máxima de *Alicia en el país de las maravillas*, donde la protagonista se pregunta “¿Para qué sirve un libro sin imágenes ni diálogos?”⁵¹. Resulta fácil imaginar a Sayat Nova hoy, entre nosotros, recibiendo un mensaje en su teléfono móvil, cuya pantalla podría ser tan reflectante como la superficie de la pieza de Locher, y en cuyo interior existen, de manera predominante, las imágenes y los diálogos. ¿No es el móvil una zona de “gocce” post-literaria y post-objetual, una tecnología creadora de una comunidad que ha desplazado al club de los letrados? Con el teléfono móvil conectado a internet se desarticula la legibilidad humanista. El usuario ya no puede ser el filósofo-poeta que custodia el lenguaje como casa del ser. Actúa regido por el envío extra-bíblico de mensajes irrelevantes. Los amigos del teléfono móvil conectado, los nuevos pedagogos de la web, enseñan una lección tan sencilla como reconfortante: al maleducado proletariado post-literario ya no le hace falta leer ni escribir; basta con reaccionar, postear o etiquetar.

¿Antropotécnica post-ilustrada? Demasiado idiotas para ser domesticados

El desarrollo de la era informática y de internet ha producido un fin del humanismo. Como escribe Sloterdijk, la cultura letrada basada en la lectura y en el libro ya no es “suficiente para anudar un vínculo telecomunicativo entre los habitantes de la

⁵¹ Carrol, L. (1998). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Edimat Libros, p. 11.

moderna sociedad de masas. Por el establecimiento mediático de la cultura de masas en el Primer Mundo en 1918 con la radio, y tras 1945 con la televisión, y aún más por medio de las revoluciones de redes actuales, la coexistencia de las personas en las sociedades del presente se ha vuelto a establecer sobre nuevas bases. Y no hay que hacer un gran esfuerzo para ver que estas bases son decididamente post-literarias, postepistolográficas y, consecuentemente, post-humanísticas”⁵². Aquello que nos queda del humanismo de las culturas letradas es un conglomerado comunitario marginal. Los lectores saben que los libros se han convertido en objeto de archivo. Una prueba fehaciente lo constituyen las citas de obras literarias de la tradición, las cuales emergen en la actualidad como frases descontextualizadas que cualquiera, como si se tratara de un archivero, puede extraer de los estantes del pasado: “lo que nos queda en lugar del sabio, son sus escritos con su áspero brillo y su creciente oscuridad; todavía se presentan en ediciones más o menos accesibles, todavía pueden ser leídos con sólo quererlo. Su destino es permanecer en quietos estantes como cartas detenidas y que ya no serán entregadas: imágenes o espejismos de una sabiduría que ya no logra la creencia de los contemporáneos, enviada por autores de los que ya no sabremos si podrían ser nuestros amigos”⁵³. Ahora bien: si la domesticación basada en la alfabetización ha sido desplazada, ¿qué mecanismos antropotécnicos son, en la actualidad, usados para el “mejoramiento” y el control humano? ¿Qué hace, hoy, salir al ignorante de su animalidad para venir al mundo?

Tal vez tengamos que hablar del algoritmo como el método domesticador más eficaz de nuestro siglo⁵⁴. Lo letrado como eje rector de los que pueden frente a los que no pueden ha sido sustituido, en la era computacional, por los que también pueden sin leer. ¿Acaso no pretende lo algorítmico ocupar la zona vacía en la que residimos como pobres animales desnudos esperando ser educados, proponiendo un sistema de producción de subjetividades específicas, en un escenario donde impera la omnipotente asimetría de un “eres exactamente lo que quiero que seas”? Igual que el escritor, a menudo el único capaz de leer su propia grafía, así la antropotécnica del algoritmo trata de pintar de blanco las (im)posibles historias otras. Cada software emisor de posibilidades procura, para su seguridad, una escenografía del blanqueamiento del nos-otros. Con el algoritmo sucede como con la obra de Riiko Sakkinen⁵⁵ titulada *Colon(lianismo)*: la comunidad de usuarios solo

⁵² Sloterdijk, P. (1999). Op. cit., p. 3.

⁵³ Ibídem, p. 18.

⁵⁴ «En algún momento de finales de la primera década del siglo XXI cambió nuestra relación con los ordenadores. Al principio llevábamos los dispositivos en los bolsillos, los consultábamos sentados a la mesa, les murmulábamos cosas silenciosamente desde un rincón. Dejamos de pensar en hardware y empezamos a pensar en aplicaciones y servicios. Ha llegado un momento en que no solo usamos sino que confiamos en los sistemas computacionales que nos dicen adónde ir, con quién citarnos y qué pensar». Finn, E. (2018). *La búsqueda del algoritmo. Imaginación en la era de la informática*. Barcelona: Alpha Decay, pp. 35-36.

⁵⁵ «The word “colonialism” and Colón, Columbus in Spanish, may have the same roots in the Latin colonia (colony) and colonus (farmer, settler). Colon is a popular detergent brand in Spain. Detergents are one of the main products that porters carry on their backs from the exclaves Ceuta and Melilla to Morocco». Sakkinen, R. y

son capaces de leer las letras de la historia escrita por ellos mismos (Colón), dejando en sus márgenes una pureza-nada construida bajo el hechizo de un conocimiento autolegitimador. El algoritmo funciona como un detergente colonizador que vela por la perfecta emisión del mensaje, alisando el espacio neutro y homogéneo de la comunicación al mismo tiempo que desecha, en un violento propósito de conspicuidad, todo lo que considera obstáculos y entorpecimientos. Quiere, cueste lo que cueste, constituir una zona impoluta que ocasione una máxima optimización de lo legible. ¿Dónde estamos cuando tratamos con algoritmos, sino en una granja de probabilidades que cría a los animales hacia su elección más auténtica? Como en contextos literarios, el algoritmo vuelve a mostrar la máxima de Benjamin reinterpretada desde la inocencia de “nuestras” posibilidades: en el documento de cultura que estas pretenden constituir se oculta, también, una barbarie.



Colon(nialismo). Madrid Remix, 2005 / Seguimiento de una noticia, 1977
Riiko Sakkinen / Concha Jerez

La deliberada cancelación del otro producida por el algoritmo continúa la ocultación de la historia de los vencidos, ya sean enemigos políticos o instintos dominados. Así puede interpretarse el libro de Concha Jerez *Seguimiento de una noticia* (1977), el cual no deja de hacer explícito, antes de la era computacional, los intereses que guían la aparente inocencia del devenir. En él plantea el seguimiento del periódico *El País* de la muerte de cinco trabajadores con motivo de una protesta laboral en Vitoria durante la transición española, recopilando para ello, según escribe Carmen Fernández Aparicio, “las apariciones de noticias relacionadas con este hecho en las portadas del diario *El País* desde el 5 al 23 de mayo de 1977 fotocopiadas en tamaño Din A4”⁵⁶. La artista fue tachando los renglones de las noticias que no aludían a este

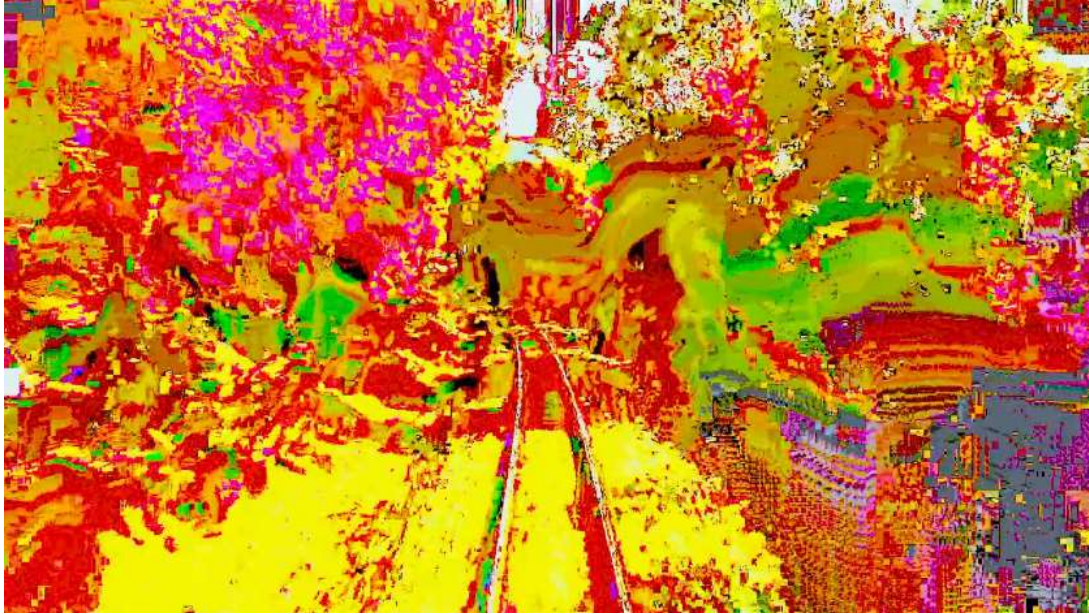
Sivonen, P. (2018). *Riiko Sakkinen. Closing Borders*. Helsinki: Serlachius Museums' Publications, Parvus Publish, p. 50.

⁵⁶ Puede encontrarse la información referente a esta obra en el siguiente link (consultado el 15/08/2019): <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/seguimiento-noticia>.

hecho, lo cual permitía visualizar la reducción progresiva del espacio dedicado al acontecimiento hasta llegar a constatar su completa desaparición, reflexionando sobre la existencia o inexistencia de un hecho ligado a su visibilidad mediática. *Seguimiento de un noticia*, además de permitir visualizar la lógica exterminadora del algoritmo, nos lleva, a través de la tachadura, más allá de la designación del abuso de poder: comienza a considerar (como indicábamos en obras anteriormente referidas) el texto en su mera fisicidad, el cual se despliega explícitamente como volumen material en las obras de la artista portuguesa Fernanda Fragateiro. En *(Not) Reading Abitare #1* (2016), presenta diferentes ejemplares cortados de una revista de arquitectura y diseño, apresándolos en una estructura que hace imposible su lectura. El corte, como la tachadura de Concha Jerez, convierte el texto en un volumen disponible para los no alfabetizados, el cual guarda semejanzas con una pantalla de ordenador. Como veremos en las líneas que siguen, más que manifestar la claridad del mensaje y sus posibilidades interpretativas, muestra un error en el sistema de generación de imágenes⁵⁷.



⁵⁷ Altman, A. (2010). *Not reading Modernism*. El texto puede encontrarse en el siguiente link, (consultado el 12/08/2019): https://www.fernandafragateiro.com/texts/AnnaAltman_Notreadingmodernism.pdf



(Not) Reading Abitare #1, 2016 / *El libro de imágenes*, 2018
Fernanda Fragateiro / Jean-Luc Godard

De nuevo, todo parece indicar que en la era computacional también es posible una salida que se oponga a la domesticación. Si el algoritmo digital ha pasado a ser el aparato de captura del devenir⁵⁸, funcionando como antropotécnica pos-literaria, existen estrategias contra los mecanismos pedagógicos no letrados. Es posible encontrar la emergencia del analfabetismo contemporáneo como acto subversivo que ejerce su violencia contra los sistemas de legibilidad en multitud de formas no gramaticales. Entre ellas, el *glitch*⁵⁹, un error informático producido de modo azaroso por el funcionamiento del software que viene a dilapidar la legibilidad de las imágenes haciendo de ellas una informe sopa material. Del mismo modo que el analfabetismo se introducía dentro de la esfera del saber ilustrado, el *glitch* emerge dentro del cálculo y la sobredeterminación post-ilustrada. En términos levinasianos, constituye el goce del material que va más allá de los útiles de Heidegger, configuradores no explícitos de mundo. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en la última película de Jean-Luc Godard, titulada *El libro de imágenes* (2018). Tras introducir diversas secuencias que tienen como motivo el tren en movimiento, la

⁵⁸ Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos. Véanse, en especial, los capítulos 12 y 13, titulados “1227. Tratado de nomadología: la máquina de guerra” y “7000 a. J.C. Aparato de captura” (pp. 359-482).

⁵⁹ «In *Software Studies*, A Lexicon in the chapter entitled “Glitch”, Olga Goriunova and Alexei Shulgin write that “In electrical systems, a glitch is a short-lived error in a system or machine. A glitch appears as a defect (a voltage-change or signal of the wrong duration – a change of input) in an electrical circuit. Thus, a glitch is a short-term deviation from correct value and as such the term can also describe hardware malfunctions”. From the aesthetic perspective glitches can be “claimed to be a manifestation of genuine software aesthetic’s as they reveal the computational nature of the digital image. (...) They allow us to break away from the screen-centric approach and make a softwarization of the digital image clearly visible. The glitch, being a direct and natural result of an algorithmic error, unveils the degree of the software’s influence on the aesthetic of digital image». Contreras-Koterbay, S. y Mirosha, Ł. (2016). *The New Aesthetic and Art: Constellations of the postdigital*. Amsterdam: Institute of Network Cultures, pp. 85-86.

imagen salta hacia la espontaneidad del error. La materialidad de la pantalla digital se convierte en un magma de píxeles y patrones que licúan toda posible lectura cultural. Más que concebirse como imagen que cumpla con la función de permitir una continuidad narrativa o secuencial facilitando una legible gramática del sentido, encontramos que el tren de las imágenes ha descarrilado y que los píxeles analfabetos producen un corrimiento de los sustratos icónicos y mundanos alfabetizados. La antropotécnica post-literaria del algoritmo es radicalmente rechazada por un caos de sensaciones sin finalidad mejoradora. Fuera del pantalla-centrismo y de la claridad y univocidad de los mensajes, el usuario queda convertido en un personaje que, como el idiota Benji de *El ruido y la furia*⁶⁰, altera perceptivamente la lógica sincronizadora del mundo que le rodea. Como disrupción y espaciamento del poder no letrado, el *glitch* hace posible que penetren en la esfera globalizante de la corrección los ruidos técnicamente no previsibles a los que se refirió Jacques Rancière. “Rancière cuenta una historia mítica sobre el modo en que la separación de señal y ruido puede haberse llevado a cabo en la Antigua Grecia. Los sonidos producidos por los hombres locales y acaudalados fueron definidos como habla y determinaron, por el contrario, que las mujeres, los niños, los esclavos y los extranjeros producían sonidos confusos. La distinción entre habla y ruido funcionó como un tipo de filtro de spam político. Aquellos identificados como hablantes fueron considerados ciudadanos, y el resto molestias irrelevantes, irracionales y potencialmente peligrosas”⁶¹. El *glitch* es ese ruido al que se refiere Rancière, una depauperada masa analfabeta que interrumpe la snobista circulación de un club post-literario. Como contra-ilustración que presenta aquello que no puede ser presentado, es similar a un inmigrante no legalizado que no puede detentar ningún poder. Supone en el ámbito de la antropotécnica lo mismo que supondría un golpe de estado ejecutado por un extranjero inculto, maleducado y, además, pobre, un gobierno ejercido por un idiota al que nunca le daremos *la razón*.

Pero, más allá del *glitch*, la introducción de Steyerl en el discurso contemporáneo del término *spam* abre una vía de interpretación de las culturas post-letradas. En su ensayo titulado *Desechos digitales*, aparecido por primera vez en October en 2011 y recogido en el libro *Arte Duty Free (El arte en la era de la guerra civil planetaria)* en 2017, se remonta a los orígenes del *spam*, cuando durante la década de los ochenta fue usado como bloque material, volumétrico, para expulsar los textos de otros

⁶⁰ Faulkner, W. (2004). *El ruido y la furia*. Madrid: Alianza Editorial.

⁶¹ Steyerl, H. (2018). Op. Cit., pp. 75. Merece la pena citar el texto de Rancière: «Para rechazar una categoría, por ejemplo los trabajadores o las mujeres, la calidad de los sujetos políticos, tradicionalmente bastó con constatar que pertenecían a un espacio “doméstico”, a un espacio separado de la vida pública, de donde solo podían emerger gemidos o gritos que expresan sufrimiento, hambre o cólera, pero no discursos que manifiestan una aisthesis común. Y la política de esas categorías (...) consistió en hacer ver lo que no se veía, en entender como palabra lo que solo era audible como ruido». Rancière, J. “Diez tesis sobre la política”, en: (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM, p. 73.

participantes en los foros multiusuarios⁶². El *spam*, un correo-ruido no deseado, fue usado estratégicamente como materialidad analfabeta que atenta contra el acto de lectura. El texto, como sucede en Concha Jerez y en Fernanda Fragateiro, se convierte aquí en un objeto sólido desnudo, carente de ideología. Y es que, como nos recuerda Steyerl, “antes de que la palabra spam se volviera una palabra que se transformó en un objeto, ya era un objeto (...): la famosa lata de carne enlatada producida por Hormel Foods Corporation. (...) El spam era, y todavía es, un alimento básico para las clases populares y el ejército. (...) Pero el spam no existe sin su contrapoder. En la admirable pintura *Actual Size* [*Tamaño real*] (1962), de Ed Ruscha, una lata resplandeciente de Spam es captada en una trayectoria descendente. Su cola luminosa le hace verse como un cruce entre un cometa y una bomba molotov. El spam es un objeto sólido, aéreo y combustible, potencialmente imbuido de poder cinético. Las latas de spam pueden ser arrojadas contra las vidrieras de los bancos. Son fuertes y resistentes”⁶³. El spam, igual que la carne consumida por las clases populares, se convierte en un coctel molotov revolucionario, en un bloque material que funciona como materia políticamente analfabeta, contra-ilustrada y contra-domesticada, para producir una rebelión contra la optimización de la lectura.



Spam study, 1961-1962 / *Actual Size*, 1962
Ed Ruscha

⁶² «Lejos de ser una excepción en las comunicaciones online, el spam es una realidad en toda regla. En los últimos años, alrededor del 80% de todos los correos electrónicos fueron spam. El spam constituye la mayor parte de la escritura digital, su esencia. Y también está fuertemente anclado en la realidad material. Es una sustancia activa y extensiva. (...) En la década de 1980, el término *spam* fue literalmente usado como un tipo de invasión dentro de los entornos MUD (*multi-user dungeon*, “dominios multiusuario”): los participantes de esos foros tipeaban la palabra repetidamente para expulsar los textos de las otras personas de la pantalla. El contenido no era lo que importaba, sino el volumen. La palabra spam se convirtió en un material inerte, capaz de propagar físicamente la información no deseada. De este modo, el *spamming* emergió como una actividad online para desplazar a alguien o algo por medio de la repetición verbal. Las palabras eran de hecho utilizadas como objetos extensivos, que tenían el potencial de apartar a otras palabras». Steyerl, H. (2018). Op. Cit, pp. 145-147.

⁶³ *Ibidem*, pp. 148-150.

A la luz de un desarrollo contemporáneo del *spam* desde un enfoque político subversivo para con los espacios algorítmicos, antropotécnicamente post-literarios, cabe preguntarse: ¿dónde estamos cuando hablamos de leer? ¿Qué somos, actualmente, cuando usamos las redes y qué posibilidades contra-domesticadoras nos restan? Si, según Sloterdijk, el incremento de publicaciones-mensajes producido después Gutenberg ha generado una creciente devaluación de los remitentes, antes considerados como genios salvadores capaces de transmitir y revelar una verdad⁶⁴, ahora, que posteamos, reaccionamos o etiquetamos, podríamos ser considerados como los mensajeros-hermeneutas más devaluados de la historia. Grupos de Whatsapp o Telegram, amigos de redes sociales como Instagram o Facebook son los que hoy envían y leen misivas que ni siquiera pasan por el universo letrado. Bastan emoticonos, imágenes, gifs o likes para conocer las posibilidades de nuestras amistades post-literarias. Como remitentes cumplimos con exactitud con la etimología del idiota (*ιδιώτης*)⁶⁵ en cuanto que ciudadanos desvinculados de los asuntos públicos, incapaces de enunciar con claridad un mensaje: somos productores de spam, de ruido doméstico, analfabetos telemáticos que no dejan de interrumpir no solo la optimización de la lectura, sino sobre todo la optimización de todo ser. ¿Cómo pudieron concebir que podríamos ser domesticados? ¿No hemos demostrado que somos demasiado idiotas para ello? ¿Había una esperanza real de mejoramiento? ¿No pensaron que el lenguaje en manos de animales terminaría por generar una polifonía de granja que les impediría, incluso, escucharse entre sí? Pobres en mundo, salvajes que jamás tendrán mundo. Tal vez solo hubiera hecho falta mandarnos callar; en el caso hipotético de que fuéramos capaces de comprender su lenguaje, hubiera bastado con pronunciar la orden de guardar silencio.

Queda imaginar, otra vez, a Sayat Nova, saliendo a la terraza para fotografiarse con su *Iphone* y enviar su imagen a la red. Pero también cabe la posibilidad de pensar

⁶⁴ «Si nos ponemos de acuerdo en adelante en la fórmula de que la época moderna es un proceso de información que provoca la crisis de la metafísica del remitente, contaremos también con el medio para comprender cómo una teología sensible al tiempo y posterior a Gutenberg no puede compaginarse con una doctrina angelética del salvador como enviado. Con el incremento de las potencias-remitentes y la inflación de enviados en el libre mercado de las noticias, un hiperenviado del tipo de un Dios salvador, representado por delegados apostólicos, no puede afirmar su posición feudal de preeminencia. Quien quisiera influir liberadoramente sobre los seres humanos en un sentido específico, en el futuro ya no podría ser tanto un enviado con un *message* trascendente como, más bien, un ser humano, cuya diferencia con los demás fuera inmediatamente perceptible en presencia real, y que reemplazara, así, plenamente al portador de una misiva del más allá. La genialidad filosófico-religiosa de Dostoievski muestra que él fue el primero en reconocer y en examinar con toda minuciosidad la oportunidad de transferir la cristología de la angelética a la idiótica. Precisamente porque el mundo moderno está saturado del ruido de los mensajeros de los partidos de poder y de los estruendos artísticos del genio, que llaman la atención sobre sus obras y sistemas delirantes, la diferencia religiosa ya no puede señalarse convincentemente desde la figura del embajador. El Dios presente no puede alcanzar a los mortales como enviado, sino sólo como idiota». Sloterdijk, P. (2009). *Esfemas I*. Madrid: Siruela, p. 426.

⁶⁵ Fernández Campón, M.: “Devenir-idiota: la estética otra en Duchamp, Warhol y otros artistas Contemporáneos”, en: Del Val, G. y Fuentes Lázaro, S. (2011). *Saberes artísticos bajo signo y designios del Urbinat* (2011). Anales de Historia del Arte. Volumen Extraordinario. Madrid: UCM, p. 135-150.

que podría lanzar su teléfono al vacío. Quizá solo con la voluntad de provocar un *glitch*, con el solo deseo de sustituir los algoritmos, esos mejores amigos de siempre, por amistades nuevas.



Sayat Nova lanza su móvil por una ventana de tren, 2019
Fotografía del autor

REFERENCIAS

- Alliez, É. (2012). *Diagram 3000 [Words] / Diagramm 3000 [Worte]*. N° 90. 100 Notes – 100 Thoughts / 100 Notizen – 100 Gedanken. Kassel, Ostfildern: Documenta and Museum Fridericianum, Hatje Cantz Verlag.
- Altman, A. (2010). *Not reading Modernism*. El texto puede encontrarse en el link: https://www.fernandafragateiro.com/texts/AnnaAltman_Notreadingmodernism.pdf
- Ariño, A. (2000). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Barthes, R. (2007). *El Placer del texto*. Lección inaugural. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bermúdez, A. (2019). “Gema Rupérez. Aproximaciones a 15 años de coherencia”, en: Armengol, D. y Bermúdez, A. (2019). *Líneas de resistencia*. Huesca: Diputación Provincial de Huesca.
- Borges, J.L. (2002). *Ficciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carrol, L. (1998). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Edimat Libros.
- Cela, C. J. (1989). *Los Caprichos de Francisco de Goya y Lucientes*. España: Sílex.
- Contreras-Koterbay, S. y Mirosha, Ł. (2016). *The New Aesthetic and Art: Constellations of the postdigital*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Trotta.

- Escudero, J. A. (2009). *El lenguaje de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- Faulkner, W. (2004). *El ruido y la furia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Faure, F. (2010). *Esos animales que se deslizan bajo la piel de los humanos (a propósito de una obra de Pilar Albarracín)*. Albi: Centre d'art le Lait. Texto en línea: http://www.pilaralbarracin.com/textos/fabien_cast.pdf
- Fernández Buey, F. (2004). *Marx (sin ismos)*. Barcelona: El viejo topo.
- Fernández Campón, M. (2011). Devenir-idiota: la estética otra en Duchamp, Warhol y otros artistas Contemporáneos. *Saberes artísticos bajo signo y designios del Urbinate. Anales de Historia del Arte. Volumen Extraordinario*. Madrid: UCM, pp. 135-150.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Finn, E. (2018). *La búsqueda del algoritmo. Imaginación en la era de la informática*. Barcelona: Alpha Decay.
- Foucault, M. (2005). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Freud, S. (1997). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, T., Huyghe, P., Lavigne, E. y Normand, V. (2014). *Pierre Huyghe*. Munich: Hirmer Verlag GmbH, p. 60.
- Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Han, B.-C. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Harman, G. (2015). *Hacia el realismo especulativo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Heidegger, M. (1998). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2007). *De la esencia de la verdad*. Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica: Mundo, finitud, soledad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Liotard, J.-F. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Liotard, J.-F. (1999). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Meillassoux, Q. (2015). *Después de la finitud. Ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Pérez Sánchez, A. E. (1986). *Goya. Caprichos-Desastres-Tauromaquia-Disparates*. Madrid: Fundación Juan March.
- Rancière, J. (2006). "Diez tesis sobre la política", en *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM.
- Sakkinen, R. y Sivonen, P. (2018). *Riiko Sakkinen. Closing Borders*. Helsinki: Serlachius Museums' Publications, Parvs Publish.
- Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2004). *Esferas III*. Madrid: Siruela.

Sloterdijk, P. (2009). *Esferas I*. Madrid: Siruela.

Steyerl, H. (2018). *Arte Duty Free. El arte en la era de la guerra civil planetaria*. Buenos Aires: Caja Negra.

Vattimo, G. y Zabala, S. (2012). *Comunismo hermenéutico. De Heidegger a Marx*. Barcelona: Herder.

Wittgenstein, L. (2002). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.

CAPÍTULO II

La deconstrucción del canon literario escolar: estrategias y propuestas docentes hacia la subversión

*Laura Codaro
Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

El presente trabajo forma parte de una extensa investigación personal motivada por diferentes inquietudes, observaciones e intercambios con otros docentes, con los que compartimos espacios de formación, instancias de diálogo y debate, proyectos y actividades colectivas, en fin, colegas a partir de los cuales y con quienes pensamos la práctica docente en las asignaturas del área de Lengua y Literatura. El punto central de estas reflexiones reside en el canon literario escolar, no sólo en el corpus de textos literarios que se lee en la escuela, sino en las prácticas de lectura que se desarrollan en el aula, en los modos de leer, en los materiales no literarios que se emplean, en las decisiones y las intervenciones de docentes, alumnos y otros actores... en definitiva, el objeto de estudio continúa siendo el canon literario escolar en un sentido amplio, ya que incluye distintos temas que atraviesan cotidianamente la práctica docente de los profesores de literatura.

En una primera instancia, nos dedicamos a observar las propuestas de los diseños curriculares del área de Lengua y Literatura, es decir, los documentos oficiales creados y divulgados por el gobierno que buscan ser una guía para los docentes, los equipos de conducción y otros actores. En principio, recorrimos los diseños curriculares para la Educación Secundaria confeccionados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y luego aquellos preparados por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) para las escuelas secundarias del distrito federal. Estos documentos que fueron publicados en 2006 y

en 2015 respectivamente, representan los principales materiales de referencia oficiales utilizados desde su creación hasta la actualidad y son indudablemente significativos en la formación del canon literario escolar. Posteriormente procedimos a analizarlos detalladamente tratando de observar las propuestas, los títulos y los autores sugeridos para indagar, entonces, las inclusiones y las exclusiones. De este modo, aparecieron un amplio conjunto de interrogantes sobre la conformación del canon literario escolar, sobre los vínculos de estos textos con la historia reciente, los derechos humanos, el testimonio, la memoria, la identidad, la sexualidad, el género y otros temas que nos interpelan profundamente desde hace algunas décadas. Nuestros análisis y reflexiones de estas herramientas mostraron, entre otras cosas, que el docente ocupa un rol fundamental en la conformación del canon literario escolar.

En esta instancia, en consecuencia, se propone en una primera parte de carácter más teórico una deconstrucción del canon literario escolar (en el sentido derridiano del término), es decir, un abordaje teórico-crítico que permita explicar y entender los intereses, las motivaciones, las dinámicas y las prácticas que atraviesan dicho canon. En una segunda parte se busca observar y analizar los textos que realmente se leen en las clases, las prácticas de lectura que emergen, los artefactos culturales que se emplean y los espacios lectores que surgen... en fin, las estrategias y las propuestas docentes que representan dinámicas subversivas. Para ello, se utilizan como elementos primordiales las entrevistas realizadas a diez profesores/as que trabajan en distintas materias del área de Lengua y Literatura, en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. El trabajo con sus comentarios, sus opiniones y sus experiencias pretende iluminar situaciones que atraviesan múltiples instituciones educativas y que nos interpelan como docentes de literatura.

Hacia la deconstrucción del canon literario escolar

Cuando definimos el canon literario escolar usualmente pensamos en un corpus de textos literarios confeccionado especialmente para trabajar en las instituciones educativas, generalmente armado sobre una idea “estándar” (o por qué no una idea abstracta que se acerca a un ideal) de escuela, de aula, de clase, de docente y de alumno. En América Latina y particularmente en Argentina, durante el siglo XX se intentó arduamente definir y confeccionar un canon literario escolar que guiara las lecturas que se realizaban en la escuela, sobre todo en el nivel primario pero también (aunque en menor medida) en la escuela secundaria. Ciertamente, circulan múltiples definiciones, la mayoría se vincula a conceptos como orden, hegemonía, valor, legitimación y norma. Asimismo, diferentes docentes e investigadores han estudiado la conformación de dicho canon y para dar una definición de él apelaron a

los planteos de teóricos como Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Harold Bloom, Raymond Williams, y de otros críticos locales que se dedicaron a nuestra literatura, como Noé Jitrik y Susana Cella.

Aquí retomamos las lecturas de Mila Cañón, quien desde hace años estudia las lecturas que se realizan en la escuela (concentrándose en el nivel inicial y primario dado que su carrera inicial es el magisterio), se dedica especialmente a la literatura para niños y conoce y reflexiona sobre diferentes procesos que se desarrollan en nuestras escuelas. Ella define el canon literario escolar como “el resultado de una serie de operaciones literarias, editoriales y pedagógicas, de parte de los agentes comprometidos, que producen un recorte conveniente en el espacio permeable y acotado de la escuela” (Cañón, 2003, p. 10-11). Esta explicación que desarrolla a lo largo de su tesis de maestría y de otros artículos supone, en resumidas cuentas, un sentido amplio de la noción de canon literario escolar que parece adecuarse a diversos escenarios educativos, en los que participan diferentes agentes y atraviesan realidades particulares. Sin embargo, luego de diferentes lecturas sobre el tema, de investigaciones de diferente índole, de encuentros compartidos con otros colegas, comenzamos a problematizar la idea del canon literario escolar, las dificultades y los interrogantes que lo envuelven, por ello decidimos acudir a otros autores y a otros planteos para revisar algunas nociones.

Cuando pensamos en la noción de “deconstrucción”, nos retrotraemos inmediatamente al planteo del filósofo Jacques Derrida, quien reflexiona a partir de las ideas de Martin Heidegger. Si bien el propio Derrida y otros críticos han escrito múltiples textos en torno a este término y a sus implicancias, aquí proponemos que este concepto puede servir para observar y analizar el canon literario escolar, que es también una noción compleja, como veremos. Pensamos en la deconstrucción como un proceso que implica desestructurar, descomponer, dislocar las estructuras, hablamos de un conjunto de estrategias que se vinculan a la escritura y a la lectura, y por ello al lenguaje y a la interpretación, que promueven un movimiento de transformación. Se trata de un concepto que liga estrechamente la filosofía y la literatura y en consecuencia, interviene en los modos de leer y de escribir. En este sentido, uno de los trabajos de Analía Gerbaudo (2006), una de las principales especialistas en la Didáctica de la Lengua y la Literatura de nuestro país que incorpora a esta área la Teoría Literaria y cuya tesis doctoral se consagra a Derrida, nos resulta iluminador ya que presenta una interesante lectura del papel de la literatura en el proyecto del pensador francés. La investigadora se concentra fundamentalmente en el análisis de *Glas* (1974) para mostrar que la deconstrucción configura una nueva epistemología a partir de supuestos teóricos, estéticos, éticos y políticos que se hacen visibles en las prácticas de lectura y de escritura. Su planteo nos permite pensar en la influencia de este reconocido filósofo en la noción del canon literario escolar y a su vez, en las implicancias y las representaciones que los

“agentes comprometidos” que mencionaba Cañón tenemos de éste. En efecto, las postulaciones de Derrida no pretenden generar estructuras sino que buscan analizar, desmenuzar y desandar recorridos y estructuras, como aparece en el epígrafe elegido por Gerbaudo para inaugurar su texto que recupera una afirmación del autor: “La desconstrucción, si es que existe tal cosa, debería abrir puertas: ...es estratégicamente necesario volver a la biblioteca y leer de una forma distinta”. (Gerbaudo, 2006). Si Derrida piensa en la salida, en la apertura, en la libertad, en la literatura que está atravesada por infinidad de tópicos, temas y situaciones, parece necesario volver a mirar el canon literario escolar, analizarlo y deconstruir, por qué no, su existencia y su composición.

En este proceso de deconstrucción vale la pena, en primer lugar, preguntarnos ¿cómo y quiénes conforman el canon literario escolar? Como hemos mencionado, en la difícil misión de definirlo podemos afirmar que, en un sentido amplio, el canon literario escolar hace referencia a un corpus delimitado de obras literarias que deberían leerse en la escuela, en una asignatura y/o en una instancia en particular del sistema educativo. Parafraseando a Isabel Tejerina Lobo (2004), se desprende de la idea del canon literario, una noción antigua que se puso de moda con la publicación de *El canon occidental* (1995) de Harold Bloom. En este caso, la pregunta que rige el canon literario escolar podría ser “¿qué deben leer los/as niños/as?” o más bien “¿qué se debe leer en la escuela?” Teresa Colomer (2002) observa las lecturas del siglo XX y reflexiona en torno a estos interrogantes en “Una nueva crítica para un nuevo siglo” de cara a los desafíos del siglo XXI, allí desarrolla diferentes criterios de valoración: la calidad literaria, los valores morales, la opinión del lector, el itinerario de aprendizaje y la articulación de respuestas junto a la generación de preguntas. En América Latina en particular, si bien pueden rastrearse las huellas del canon literario escolar durante todo el siglo XX, éste cobró mayor relevancia en la segunda mitad, momento de consolidación de los sistemas educativos en distintos países del Cono Sur. No obstante, se trata de una categoría que hasta nuestros días, ya recorriendo el siglo XXI, atraviesa muy disímilmente nuestro territorio y nuestras culturas, debido a un conglomerado de situaciones complejas que forman parte de los escenarios educativos, entre las que subrayamos: la convivencia de una multiplicidad de lenguas entre las que se encuentran las lenguas de los pueblos originarios que son frecuentemente excluidas; el deterioro de los establecimientos educativos y la escasez de insumos para trabajar (entre ellos se encuentran los libros en todas sus formas); las insuficientes y cuestionables políticas públicas en materia educativa.

Para la segunda parte de la pregunta, podríamos responder que se trata de una construcción en la que intervienen un gran conjunto de actores entre los que se destacan el Estado, el mercado editorial, los equipos de gestión de las instituciones educativas, los docentes y los alumnos. Todos ellos, en mayor o menor medida,

generan, ante todo, diversos insumos que son artefactos culturales (Hill y Cole, 1995) en un sentido amplio, que se transformarán en los principales elementos que contiene la caja de herramientas de los profesores de lengua y literatura. Entre esos materiales encontramos los manuales escolares, los diseños curriculares, los libros que hay en la biblioteca de la escuela, los textos que poseen los docentes y los alumnos, las producciones de los estudiantes, etc. En trabajos anteriores (Codaro, 2014, 2015, 2018) nos dedicamos a observar y analizar una de las principales herramientas que componen el canon literario escolar: los diseños curriculares. Estudiamos, primeramente, la conformación del mismo en Argentina durante el siglo XX y nos encontramos con una gran presencia de los “arrabales de la literatura” (materiales que se usan en las clases de literatura pero no son textos literarios), obras de la cultura clásica, de Literatura Española y Literatura Latinoamericana y Argentina, luego el ingreso de los escritores del “boom de la literatura latinoamericana” y finalmente de los textos infantiles, que marcaron el pasaje del conocimiento historiográfico a las pedagogías del “placer de la lectura” y dieron un mayor protagonismo al lector, que es un niño o un adolescente. Posteriormente nos adentramos en los diseños curriculares para la Educación Secundaria confeccionados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) y aquellos preparados por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) para las escuelas secundarias del distrito federal, que son documentos oficiales de carácter prescriptivo que conforman un género discursivo específico. Ahora bien, ¿qué mostraron estas investigaciones? Por un lado, observamos que todas las propuestas presentan una mirada universal e idealista, no contemplan las múltiples situaciones y realidades con las que los docentes nos enfrentamos, vinculadas, como se anticipó, con la diversidad lingüística, sexual y racial, la pobreza y la violencia que padecen los estudiantes, el deterioro de las instituciones, etc. Además, se concentran en el abordaje y las orientaciones didácticas para trabajar los textos literarios, entre ellas predominan las que buscan transmitir conocimientos históricos o ejercitar la lengua y las prácticas del lenguaje. Por otro lado, encontramos una vasta lista de textos literarios, cuyos títulos y autores pertenecen al mundo grecolatino, hay obras clásicas de la literatura universal y textos de reconocidos autores argentinos y latinoamericanos del siglo XX. Generalmente se excluyen las obras contemporáneas, aquellas que se ligan al pasado reciente, las que reflexionan en torno a situaciones complejas que interpelan a los jóvenes como el género o los nuevos modelos de familia, los textos escritos específicamente para niños y adolescentes, la literatura en otras lenguas que también son habladas en distintas regiones de nuestro país como el guaraní y el quechua, por mencionar las exclusiones más resonantes. A lo largo del camino intentamos encontrar diferentes explicaciones a los lineamientos que allí aparecen, recientemente tomamos la propuesta de la investigadora mexicana Laura Guerrero Guadarrama (2008), que piensa la literatura infantil y juvenil (LIJ) en términos de

subversión y neo-subversión. Gracias a sus reflexiones pudimos concluir en que dado que las características del canon literario escolar se acercan a un continuum, la subversión y la neo-subversión parecen estar a cargo de los docentes y los alumnos (Codaro, 2018).

Sin embargo, al ampliar y diversificar las fuentes utilizadas, confirmamos que en Argentina existe un extenso conjunto de materiales producidos por el Estado, que acompañan a los diseños curriculares en la ardua tarea de definir y conformar el canon literario escolar. Aquí recuperamos una de las fichas dentro del área de Literatura titulada “El concepto de canon”, en el espacio “Aportes para la enseñanza para el nivel medio”, disponible en el sitio web de Educ.ar, producido por el Ministerio de Educación de la Nación:

[...] Hay una vacilación que, al igual que la pregunta sobre el objeto literario, atraviesa el campo de la literatura y el de su enseñanza. Esta vacilación, llamada canon, es deudora, justamente, de qué se consideraba literatura y de la improbabilidad de acceder a la totalidad de las obras literarias.

Así, al igual que la inquietud sobre «qué es la literatura», el canon depende de una serie de variables como autor, género, lengua, contexto, tradición, gusto, mercado. A su vez, el campo de la enseñanza de la literatura es particularmente sensible a esta problemática en la medida en que, a través de la literatura, el Estado ha considerado que se constituye la «identidad nacional». Por esta razón, más adelante nos detendremos en la fundación de la literatura argentina, ya que allí la noción de literatura nacional se alía con la conformación del canon escolar.⁶⁶

Este fragmento nos sirve de ejemplo para observar la definición de canon que desde el Ministerio de Educación de la Nación difunden: una vacilación, un conjunto inestable de obras, siempre insuficiente dadas las dificultades de acceder a la totalidad de la literatura existente. Si bien se forma a partir de diferentes criterios, la identidad nacional y la fundación de la literatura argentina se perfilan como horizontes históricos e indiscutibles para armar un corpus de textos que posibilite la enseñanza de la literatura.

Como puede verse, la existencia y la conformación del canon literario escolar están completamente atravesadas por decisiones e intereses políticos. Mientras que diferentes instituciones gubernamentales como en este caso el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) ponen en acción diferentes estrategias para conformar un canon literario escolar, como son los diseños curriculares que hemos analizado, otros actores entre

⁶⁶Portal Edu.car disponible en: http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec_id=108527&nucleo=literatura_nucleo_ense%C3%B1anza

los que se destacan indudablemente los docentes desarrollamos diversas operaciones para deconstruirlo. De este modo, arribamos a otro de los puntos que marca Gerbaudo: las intervenciones de Derrida representan un acto político. Así, podríamos pensar que no sólo la deconstrucción derridiana es política sino que el acto de cuestionar, de intervenir, de corromper y de deconstruir el canon literario escolar constituyen prácticas profundamente políticas. Puede verse un movimiento y un corrimiento de este canon que realizamos los profesores de lengua y literatura, quienes nos encontramos frente a la imagen del canon literario escolar y emprendemos el desafío de diseñar planificaciones y programas, de hacer selecciones, crear consignas y actividades que buscan la salida, leer otra cosa y de otros modos. Indudablemente somos nosotros quienes deconstruimos, en primer lugar, el canon literario escolar y guiarnos de diversas formas las prácticas de lectura y escritura que se realizan en la escuela y en el aula. ¿Por qué sucede esto? Probablemente existan distintas motivaciones que nos conducen a dislocar los corpus de textos literarios sugeridos en los diseños curriculares, a proponer otros títulos y otros autores, a emplear nuevos y heterogéneos modos de leer y de abordar una obra. Muchas de ellas tienen que ver con la práctica docente y los saberes docentes, entre los que subrayamos el saber experiencial (Tardif, 2004). Por ello, aquí consideramos que quizás sea el momento de disolver el cuadro anquilosado y fantasmal del canon literario escolar que subyace en los programas, las planificaciones y otras propuestas docentes, y comenzar a observar y conversar sobre lo que verdaderamente sucede en la escuela. Para poder analizar este fenómeno de la deconstrucción del canon, presentamos diez entrevistas realizadas a docentes del área que permitirán continuar la reflexión.

Estrategias y propuestas docentes hacia la subversión

Para deconstruir el canon literario escolar y observar qué es lo que efectivamente piensan, hacen y plantean los docentes que enseñan literatura, proponemos en esta oportunidad analizar las entrevistas a diez profesores que trabajan en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, pero también desempeñan su labor en otros espacios como instituciones privadas, escuelas de arte, talleres literarios, etc. y cuentan con un recorrido plural en el área de la lengua y la literatura. Es interesante destacar que en todos los casos se trata de docentes, hombres y mujeres, en ejercicio que son jóvenes, es decir, tienen entre 25 y 40 años de edad, por lo cual, sus vínculos con el canon literario escolar (primero como estudiantes, luego como practicantes y finalmente como profesores) se sitúa a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, hasta la actualidad. Algunos son oriundos de otras provincias u otras ciudades pero residen en la ciudad de La Plata hace por lo menos cinco años, por ello conocen las problemáticas y las situaciones locales de los escenarios educativos. Asimismo, todos ellos recibieron

una formación específica en el área de Letras (en su mayoría poseen título universitario) que les permite ejercer la docencia en las asignaturas del área en distintos niveles del sistema educativo, generalmente con excepción del nivel inicial y la escuela primaria. En esta instancia omitiremos sus apellidos, no obstante, los llamaremos por su nombre: Samanta, Emiliano, Florencia O., Josefina, Lucía, Julia, Ignacio, Florencia B., Cecilia y Constanza.

Las entrevistas se realizaron durante el ciclo lectivo 2019 y se presentaron fundamentalmente cuatro preguntas que sirvieron de guía:

1. *¿Qué criterios utilizás para seleccionar los textos literarios de cada asignatura?*
2. *¿Qué estrategias empleás para trabajar con ellos (prácticas de lectura, propuestas áulicas, actividades, formas de evaluación, etc.)?*
3. *¿Qué otros materiales utilizás en las clases para trabajar contenidos ligados a la literatura (noticias periodísticas, fotografías, películas, etc.)?*
4. *¿Cómo ves la recepción de los textos literarios y de los otros materiales en el aula? ¿Qué manifiestan tus alumnos/as?*

El diálogo con los docentes, sus relatos y sus comentarios nos mostraron sus pensamientos, sus motivaciones y sus decisiones, al mismo tiempo que nos posibilitaron conocer de una forma más exhaustiva lo que sucede en las escuelas de la ciudad. Una de las primeras observaciones que cabe realizar está vinculada a las relaciones entre los docentes y los diseños curriculares. Aunque ninguno de los profesores menciona explícitamente al canon literario escolar, su existencia parece materializarse sobre todo en el diseño curricular que se presenta como la “palabra autorizada” para decir qué y cómo se debe leer en la escuela. En la ciudad de La Plata, los materiales que ofrece el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires están disponibles en un conocido sitio web para la comunidad educativa, aquellos específicos del área de Lengua y Literatura fueron revisados en trabajos anteriores (Codaro, 2014, 2015, 2018). En efecto, la mayoría de los entrevistados nombra sin demasiado detalle estas herramientas que se muestran presentes de alguna u otra manera al momento de seleccionar los textos literarios y conformar un corpus para trabajar con sus alumnos. Mientras que Samanta, Josefina, Florencia B., Constanza, Ignacio, Florencia O. y Lucía reconocen tenerlos en cuenta para elegir títulos y autores, confeccionar el programa o definir ejes temáticos, Cecilia y Julia parecen ignorarlos y Emiliano niega explícitamente su utilización. Ciertamente, no sólo consideran las listas de obras sugeridas en el diseño curricular sino los lineamientos que éste presenta, así, por ejemplo, utilizan los textos literarios para abordar temas de gramática y estudiar distintos aspectos lingüísticos. Sin embargo, los entrevistados comentan otros criterios de selección, además del empleo del diseño curricular, que de algún modo entran en tensión con las directivas de estos

documentos oficiales, esto se ve también en diversas descripciones que realizar al hablar de las estrategias o de otros materiales en uso. Para explicar estas tensiones, proponemos volver a los diseños curriculares, uno de los apartados titulado “Orientaciones didácticas” de los diseños de la asignatura “Literatura” de 4°, 5° y 6° año contiene el subtítulo “La selección de obras literarias”, allí leemos:

[...] El docente deberá decidir cuáles son los textos más pertinentes para que los estudiantes lean, considerando el anexo de autores sugeridos donde se han privilegiado autores contemporáneos de literatura en lengua española. (Bracchi y Paulozzo, 2010, p. 25).

Luego, se hace hincapié en la importancia de las cosmovisiones y los géneros, la cantidad de obras y autores que deberían leerse, el análisis planificado y controlado al que debe someterse a cada texto, entre otros puntos que reflejan un riguroso y pautado estudio de la literatura. Los diseños curriculares de 1°, 2° y 3° no son muy diferentes dado que al tratarse de otra asignatura, “Prácticas del lenguaje”, el abordaje de la literatura es escaso aunque igualmente riguroso y al final, hay un extenso “Anexo de Sugerencias de Obras literarias”. Ahora bien, como pudimos observar en nuestras entrevistas, los profesores destacan otros criterios de selección que entran en tensión con la propuesta del Ministerio. Por un lado, aparece la contemplación de los intereses de los estudiantes, el profesor tiene en cuenta las situaciones cotidianas y las realidades que los atraviesan, el lenguaje que utilizan y que entienden, los temas ligados a la adolescencia (que es la compleja etapa de la vida que ellos transitan), entre otras cuestiones afines al alumnado. En la misma línea, los docentes afirman considerar también el interés propio, es decir, eligen obras que los motivan y los interpelan personal e individualmente. Esto muestra el lugar predominante que ocupa el gusto al momento de pensar y trabajar la literatura, un criterio de selección marginal en los diseños curriculares. Si bien según los recorridos por la historia del canon literario escolar realizados por diferentes críticos, los diseños curriculares actuales deberían concentrarse en el “placer de la lectura”, en realidad son los propios profesores quienes se preocupan por el abordaje de textos literarios que interpelen a los alumnos, elegidos por los chicos o por ellos, que generen un espacio de debate y reflexión y a la vez, un momento de placer en el aula. Como ya marcaba Teresa Colomer (1996), esta empatía de los niños y adolescentes con la literatura suele estar vinculada a la utilización de textos pertenecientes a la Literatura Infantil y Juvenil, que son fuertemente sugeridos para fomentar la lectura. El empleo de estos materiales, la libre elección del alumno (aunque con orientaciones), el clima de lectura favorable al comentario, a la opinión y al intercambio, pueden ser algunas de las estrategias para que los estudiantes se apropien de los textos y la lectura se convierta en un acto personal.

Por otro lado, encontramos que los diseños curriculares no solo proponen textos clásicos de la literatura universal y escasos títulos de literatura latinoamericana y argentina de las últimas décadas sino que el tratamiento de los mismos debe concentrarse en un conjunto de conocimientos y saberes teóricos (las características de los géneros y las cosmovisiones, el contexto de producción, la biografía del autor, etc.), entonces difícilmente aparezcan las situaciones cotidianas, las problemáticas que atraviesan a los adolescentes, los temas que les interesan, entre otros aspectos que también tienen en cuenta los profesores entrevistados al armar el corpus de textos. En esta misma línea, subrayamos que algunos docentes muestran un marcado rechazo por la literatura tradicional y proponen, por el contrario, textos y autores contemporáneos, incluso ocasionalmente experimentan trabajar con obras recientemente publicadas. Para ilustrar estos últimos señalamientos, podemos retomar, por ejemplo, el relato de Emiliano, quien narra que lleva a clase textos literarios que él está leyendo por su cuenta y suele “probar” con publicaciones recientes como *Aparecida* de Marta Dillon, publicado en 2015 o *Magdalufi* de Verónica Sánchez Viamonte, escrito en 2018. Es interesante señalar que la contemporaneidad del texto no implica necesariamente que los estudiantes se apropien de la trama y les guste verdaderamente la propuesta, de hecho, Emiliano cuenta que debió interrumpir la lectura de *Aparecida* porque el grupo no mostró ningún tipo de interés. Por su parte, Lucía expresa una necesidad de renovar los corpus y opone los textos etiquetados como “obsoletos”, “de antes” y “pasados de moda”, donde entraría *La vida de Lazarillo de Tormes* de 1554 que suele fastidiar y cansar a los alumnos, y los “más actuales”, como *Solo tres segundos* de Paula Bombara de 2012, que tienen mayor aceptación entre los chicos, parafraseando a la docente. Además, cabe remarcar que estas obras contemporáneas pertenecen a escritores argentinos, por lo cual surge un conjunto de elementos locales como el dialecto, los lugares y los paisajes conocidos o las situaciones cotidianas, que atraen más al lector, que en este caso es un adolescente que vive en La Plata. En consecuencia, ante una propuesta oficial que incluye prolongadas listas de obras literarias (entre las que predominan los textos clásicos, la literatura universal y la literatura latinoamericana y argentina fundamentalmente de la primera mitad del siglo XX), que intenta hacer un abordaje desde la teoría literaria y el conocimiento historiográfico, hallamos que la mayoría de los docentes reconoce partir de los diseños curriculares pero, a la vez, suma otros criterios de selección, otras lecturas y otros abordajes que, como vemos, entran en tensión con lo que plantea el Ministerio de Educación.

Otro de los puntos a señalar que surge de las entrevistas es que los diseños curriculares divulgados entre los docentes de la provincia tienen un carácter universal, homogeneizador y hasta irreal o utópico. A lo largo de los relatos de los profesores, podemos observar que hay un conjunto problemáticas planteadas que de alguna manera atraviesan todas las preguntas presentadas y son comunes en las

distintas escuelas donde trabajan, en los grupos de estudiantes que tienen, en las asignaturas que dictan, etc. Así, los docentes entrevistados coinciden en que generalmente sus alumnos no pueden comprar las obras literarias (los originales pero tampoco las fotocopias) por falta de recursos económicos y en otros casos, por una decisión personal o familiar de gastar ese pequeño monto de dinero en otra cosa, como señala Emiliano. Además, las escuelas suelen tener una biblioteca con poco material y con escasos volúmenes de la misma obra, por lo cual, resulta imposible acudir a la lectura domiciliaria. En efecto, los diez docentes afirman que deben leer los textos en clase, habitualmente en voz alta ya que no hay suficientes ejemplares para todos. Aquí resulta pertinente traer la figura del “niño carente” de la que habla Pablo Martinis (2006) para pensar las relaciones entre educación y pobreza, a partir de las reformas educativas de los noventa en América Latina. Pero 15 años después y en un contexto de profunda crisis, nos encontramos no sólo con una organización escolar que no responde a las necesidades del “niño carente” sino con una escuela a la que concurren adolescentes en situación de pobreza, que sufren problemas de adicciones, embarazos a temprana edad, habitan en viviendas muy precarias, realizan trabajos informales, y están rodeados por un contexto familiar de vulnerabilidad y violencia. Como las condiciones de pobreza y precariedad también envuelven a las escuelas e invaden las aulas, el corpus de textos literarios que efectivamente se lee en las clases se define también por las condiciones materiales que permiten trabajar con unos textos y no con otros. De esta manera, quedan fuera de esta selección un amplio grupo de títulos que no está disponible en la biblioteca, que no está incluido en algún manual, que no se puede descargar gratuitamente de un sitio web... en fin, que el docente no puede conseguir. Los profesores entrevistados comparten algunas estrategias que ponen en práctica para poder trabajar con el material, como invitar a sus alumnos a traer los libros que tienen en sus casas o bien proveer ellos mismos al grupo de libros y fotocopias, tal como relata Emiliano, quien cuenta que al ver el entusiasmo de sus alumnos por la novela *Magdalufi* de Verónica Sánchez Viamonte, él decidió hacer seis copias para compartir en el aula y pidió a la biblioteca que, a través de la Cooperadora de la escuela, compren cinco libros más.

Estas características del diseño curricular son visibles en el corpus pero también en las propuestas de trabajo. En consecuencia, las situaciones de las escuelas secundarias públicas y de la comunidad educativa que las conforma conducen a los docentes a rever sus prácticas de lectura. Así, los profesores cuentan que además de leer los textos literarios en clase, suelen proponer consignas orales, dar lugar a la reflexión y al debate oral, analizar y conversar sobre lo leído en el aula, hacer actividades lúdicas e improvisaciones, en otros términos, intentan aprovechar el encuentro en el aula, por ello, las propuestas donde se desarrolla sobre todo la oralidad parecen desempeñar un rol central. Este abordaje de los textos florece no sólo como una necesidad sino también como una decisión. Esto puede verse en las

aclaraciones de Cecilia, Constanza y Florencia B., que relatan que piensan propuestas que se alejen del cuestionario o la guía de lectura que persigue una comprensión lectora exhaustiva del texto. Por el contrario, afloran novedosos planteos: sacar fotografías, realizar salidas educativas, hacer entrevistas (Emiliano); armar videos, hacer maquetas, escribir obras teatrales (Constanza); configurar perfiles en Facebook e Instagram (Ignacio).

El deterioro de las escuelas y de las condiciones de enseñanza en general también es significativo al momento de pensar y definir los materiales no literarios. Ciertamente, en los discursos de los profesores encontramos que trabajan con películas u otros documentos audiovisuales, también, aunque en menor medida, aparecen las fotografías, las noticias periodísticas, las canciones, los dibujos y las aplicaciones de los teléfonos celulares. No obstante, los docentes subrayan las dificultades con las que se enfrentan para poder desarrollar estas propuestas, por ejemplo, dado que en algunas escuelas no hay televisor o el único que existe es muy antiguo, resulta difícil poder proyectar una película o mucho menos un video que ellos mismos proveen. Por lo tanto, en algunos casos optan por utilizar insumos que producen individual y grupalmente en el aula y además, trabajar con los materiales que tanto docentes como alumnos traen de sus casas y los socializan. Los “arrabales de la literatura” que envolvieron al canon literario escolar desde sus comienzos mutan y se resignifican en nuestro tiempo, ahora son los insumos que los sujetos comparten y producen.

Pues bien, los docentes hacen referencia implícitamente a las carencias que padecen los alumnos y sus familias, las bibliotecas escolares, las escuelas. Constanza menciona, además, otra carencia que se vincula a la formación y a la preparación de los docentes, asegura que los profesores egresados del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata, a diferencia de quienes estudian en un instituto terciario, no sólo no reciben una vasta formación en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, sino que, según su relato, desconocen la literatura infantil y juvenil y los autores contemporáneos, saberes que adquieren luego en la práctica docente. Si bien los otros entrevistados no hablan de este tema, sí muestran interés y preocupación por renovar sus conocimientos en torno a la literatura que se va publicando, a los textos que eligen y leen los adolescentes, en fin, por conformar entre todos un canon literario dinámico que los represente y les genere placer. Para que esto realmente suceda, en un escenario escolar inundado de situaciones de carencia y de conflicto, como vimos, aparece un conglomerado de ideas y estrategias que acuñan los docentes para poder desarrollar las prácticas de lectura y escritura en el aula, que es, ni más ni menos, el principal lugar de encuentro de los estudiantes con la literatura. En esta instancia nos preguntamos: ¿por qué los profesores piensan y organizan tales estrategias? ¿qué motivaciones tienen para revisar y reinventar las prácticas de lectura? Podríamos acudir a diferentes trabajos

para explicar cómo y por qué los docentes emprenden esta tarea, pero elegimos el dossier coordinado por Laura Rafaela García y Lucía Belén Couso, publicado en 2018 en la revista *Catalejos*. En el primer trabajo escrito por ambas autoras, ellas reflexionan someramente sobre las tensiones que atraviesa el canon literario escolar y sobre cómo los cambios sociales, culturales, políticos provocan (o deberían provocar) transformaciones que ese corpus, que no es único e inacabado. Inmediatamente aparece uno de los términos claves para entender las estrategias del profesor de lengua y literatura, ellas afirman que “la subversión opera por transgresión a las convenciones sociales y culturales que cristalizan en determinadas manifestaciones ideológicas”. En Argentina, al igual que en otros países de América Latina, el término “subversión” nos recuerda tiempos oscuros, de violencia y represión, en los que las fuerzas armadas etiquetaban con ese vocablo a diferentes grupos de personas y caían sobre ellos. Sin embargo, aquí el docente emprende estrategias subversivas porque ante la presencia fantasmal y temida del canon literario escolar, que se materializa y se divulga fundamentalmente a través de los diseños curriculares (en este caso tomamos la propuesta de la provincia de Buenos Aires, pero la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con otros materiales y así, cada provincia confeccionó sus propios documentos), él decide pensar y buscar otros autores y otros títulos, revisar, leer e investigar qué se publicó recientemente y qué leen otros adolescentes, escuchar los intereses y las opiniones de sus alumnos para definir otras obras, hurgar en su biblioteca y compartir distintos materiales que renueven el entusiasmo y las ganas de leer y de escribir, diseñar consignas, armar actividades que los interpelen y les permitan trabajar en el aula, enseñando literatura pero también disfrutándola.

A las tensiones que atraviesan el canon literario escolar y se transforman en desafíos para los profesores de lengua y literatura se suman, además, las situaciones de conflicto y carencia que ya comentamos, con las que el docente también tendrá que trabajar. Por ello, creemos que cobra relevancia la idea de la neo-subversión puesto que, como pudimos ver en los relatos de los entrevistados, frecuentemente el docente rompe las propias reglas que él planteó, cuando, por ejemplo, abandona un texto literario que él eligió y llevó al aula porque reunía un conjunto de características que atraparía a los alumnos, pero que finalmente no les gustó, como cuenta Emiliano. La investigadora Laura Guerrero Guadarrama cuando habla de la subversión en la literatura infantil y juvenil explica que luego emergió “una neo-subversión que es trastrocamiento temático y formal en la que se rompen reglas implícitas que dominaban el panorama de la LIJ” (Guerrero Guadarrama, 2008: 36). En este sentido, su propuesta nos sirve también para pensar la neo-subversión en las experiencias compartidas por los profesores entrevistados. Tal es el caso del testimonio de Constanza, dado que ella cuenta que a lo largo de sus años de estudio en la universidad, no tuvo contacto con la literatura infantil y juvenil, no obstante, cuando llegó a las aulas descubrió la importancia de trabajar esos textos

con los adolescentes, entonces, comenzó a leer e investigar obras y autores que ignoraba completamente.

Algunas conclusiones

En este breve trabajo nos propusimos mirar el canon literario escolar a través de algunos conceptos teóricos como “deconstrucción”, “subversión” y “neo-subversión”. Para ello, entrevistamos a diez profesores de lengua y literatura que compartieron opiniones y experiencias cuyo análisis amerita posiblemente la escritura de un libro entero. Sin embargo, aquí nos sirvieron para proponer una deconstrucción del canon, para desestructurarlo y desentrañarlo, dado que confirmaron que los docentes somos quienes verdaderamente lo deconstruimos cotidianamente. Sus relatos, en los que no aparece de forma explícita la figura del canon literario escolar, nos condujeron a pensar ¿será que no existe más? Por lo menos y para empezar, quizás sea el momento de dejar de preocuparnos por su conformación y sus características, reinventarlo en base a lo que pasa en la escuela y específicamente en las clases de literatura.

Por su parte, la subversión y la neo-subversión son nociones que se acercan a la idea de deconstrucción pero implican trastocar lo establecido, los autores y los textos escogidos, las prácticas de lectura afianzadas, las dinámicas escolares en desarrollo. Éstas nos ayudaron a entender y a explicar las estrategias docentes, que son, en los tiempos complejos que atraviesan nuestras escuelas argentinas y nuestros alumnos, las principales herramientas para salvar la literatura en el aula.

REFERENCIAS

- Bracchi, C. (coord.) (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Bracchi, C. (coord.) (2010a). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES5: Literatura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Bracchi, C. y Paulozzo, M. (coord.) (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Literatura*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Cañón, M. (2003). *La literatura entre la escuela y el mercado* (Tesis de maestría), Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

- Codaro, L. (2014). “Educar en la memoria: la literatura infantil y juvenil y los olvidos del canon literario escolar” en *Actas de las VI Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Codaro, L. (2015). “Las políticas de memoria y las resistencias del canon literario escolar. Un recorrido por los diseños curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires” en *Actas del VIII SEMINARIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE LA MEMORIA*. CABA: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.
- Codaro, L. (2018). “Subversión y canon literario escolar” en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 4; No. 7, diciembre de 2018. ISSN (en línea): 2525-0493 (pp. 24- 37).
- Colomer, T. (2002) «Una nueva crítica para el nuevo siglo», *CLIJ*, 145, pp. 7-17.
- Colomer, T.; A. Camps (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender (versión castellana)*. Barcelona: Edicions 62.
- Derrida, J. (1974) *Glas*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Derrida, J.: (1967) *De la grammatologie*, 1967, Paris, Minuit, 1997 [trad. al español: Oscar del Barco y Conrado Ceretti: *De la gramatología*, S. XXI, Bs. As., 1971].
- García, L. y Couso, L. (2018). “Hacia una dirección inasible. Subversión en la literatura para niños y jóvenes” en *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 4; No. 7, diciembre de 2018. ISSN (en línea): 2525-0493 (pp. 5-13).
- Gerbaudo, A. (2005). *De la resistencia a la teoría a una teoría de la lectura: el impacto de Derrida en la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias* (Doctorado en Letras Modernas, Universidad Nacional de Córdoba, Tesis Doctoral en prensa -mimeo-).
- Gerbaudo, A. (2006). “La literatura en el proyecto teórico y político de Derrida: una lectura”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/liderrida.html>
- Guerrero Guadarrama, L. (2008). “La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad” en *OCNOS, Revista de Estudios Sobre Lectura*, No4, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Hill, D.H., y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology & Education Quarterly*, 26 (4), 475-489.
- Martinis, P. (2006). “Educación, pobre e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’” en Martinis, P. y Redondo, P. *Igualdad y educación, escritura (entre) dos orillas*, Buenos Aires, del estante editorial, pp. 13-31.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid.
- Tejerina Lobo, M. I. (2004). “Los cien libros del siglo XX: El canon literario y la literatura infantil y juvenil” en *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, ISSN 1576-9666, N°. 12, págs. 17-25.
- Zysman, A. y Paulozzo, M. (coord.) (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 10 año ESB*. Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación.
- Zysman, A. y Paulozzo, M. (coord.) (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 20 año ESB*. Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación.
- Zysman, A. y Paulozzo, M. (coord.) (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 30 año ESB*. Buenos Aires (prov.). Dirección General de Cultura y Educación.

Fuentes orales: entrevistas realizadas a Florencia Baraboglia, Emiliano Tavernini, Samanta Rodríguez, Lucía Capalbi, Florencia Ortiz, Constanza Albarracín, Cecilia Medina, Ignacio Gelso y Julia Cisneros.

CAPÍTULO III

The Bus Trip: children's literature and the roadmap for emancipation

Ângela Balça
University of Évora/CIEC, Portugal

Fernando Azevedo
University of Minho/CIEC, Portugal

Moisés Selfa
University of Lleida, Spain

Introduction

This study follows a line of research that we have already pursued in other published works (Balça & Costa, 2015; Balça, Azevedo & Selfa, 2017, 2018), focused on Portuguese children's literature, written and published from the mid-1970s to the present day.

For some years now, we have been focusing our research on political and citizenship issues in children's literature, not only because there have always been literary texts for children that have addressed, or been shaped around, these themes, but also because, in today's world, societies and countries have been facing growing challenges which are naturally reflected in the world of childhood and children's literature.

Today, authors, illustrators and publishers continue to publish old and new literary texts for children, which somehow carry a political message. In the countries that make up the Iberian Peninsula (Portugal and Spain), the establishment of democratic regimes, in the 1970s, allowed children's literature to be opened to themes previously considered inappropriate for children, which were, therefore, censored. We can mention, by way of example, themes such as the Colonial War in African countries under Portuguese rule, the Spanish Civil War or others such as

racism, gender discrimination or homosexuality. Although books for younger audiences may currently be influenced by covert forms of censorship (Machado, 2015), it is undeniable that children's literature writers, illustrators and publishers are heralds of the problems that affect contemporary societies, proposing forms of resistance and emancipation strategies in their works.

In this study we will focus on works by authors/illustrators, published in recent years, and coming from different contexts at the global level, addressing the contribution of children's literature to the social and civic education of young people. Children's books are culturally rich and complex objects. Their reading usually encompasses two different types of text: writing and illustration. By linking these two types of text, children's literature encompasses a set of themes, messages and values that are shared with young readers by reading mediators. Text and illustration combine to communicate, share, urge, warn of the most diverse problems and point to a wide variety of solutions.

In this context, these books, in addition to performing both an aesthetic and a playful function, share with young readers a clearly formative and emancipatory function. It is along these lines that, in this study, we propose to approach two children's books: *Last Stop on Market Street* (2015), by American authors Matt de la Peña and Christian Robinson and *Rosa Parks' Bus* (2011), signed by Italian authors Fabrizio Silei and Maurizio Quarello.

The objectives of this study are to introduce two contemporary children's books, written on two different continents (America and Europe), but whose narrative contents are similar; to understand what values and messages are being shared with young readers; to understand the importance of these books for the civic education of children.

Our hermeneutic analysis will focus on the books' texts and illustrations, with the aim of interpreting the themes, messages and values they contain.

Thus, in this article, in addition to this introduction and a brief discussion of the potential of children's literature for individual transformation, we intend to offer a critical and reflective reading of the aforementioned books, highlighting their contribution to the construction, in young readers, of a free and critical spirit that enables a journey towards emancipation. Lastly, we will make some final remarks and present our bibliographical references.

Children's literature, the path to emancipation

The human being acts in society imbued with a set of principles and values and, according to Patrício (1993), education is only intelligible with an axiological reference. And, therefore, Patrício (1991) introduces six categories that combine values, from which we highlight both ethical and aesthetic values.

Ethical values encompass politics, law, and morality. Democracy, freedom and autonomy are, for this researcher, the pillars of civic education. However, freedom should not be confused with autonomy; Autonomy is deeper, more radical than freedom. Freedom is the power to choose within an established legality. Autonomy is the power to establish one's own legality. So, we can say that autonomy is the freedom of freedom (Patrício, 1991, p. 212).

Over the years, though different regimes around the world have, at different times, established harsh dictatorships supported by fierce censorship, children's book authors have always found a way to create forms of resistance and to share their political and civic messages through their books (Balça, Azevedo & Selfa, 2017, 2018). Freedom and autonomy characterise multiple verbal and visual discourses, in works that come across as subversive, addressing issues that are inconvenient for the established powers.

For Patrício (1991), aesthetic values are of enormous educational importance, and aesthetic education "should aim to prepare the student for the human aesthetic experience in its entirety. It should therefore include a component focused on fruition, another one on creation, and a third on reflection" (Patrício, 1991, p. 150).

According to Peñafiel (2013), when we talk about art, such as literature or theatre, its intention is to provoke readers/viewers; its intention is to instigate their critical spirit, or even to provoke an indignation that may mobilise the construction of change. Aesthetic values, "the elements with which language is created for the purpose of communicating meaning, related to the political sphere, can be an interesting way of reading" (Peñafiel, 2013, p. 2). In other words, aesthetic creation, beyond fruition, implies reflection; it implies the attitude of individuals towards taking on the different areas of life in society, positioning themselves in relation to various problems.

In today's democratic regimes, discourse (and aesthetic discourse) is facing subliminal censorship, in its many guises. As Machado (2015) tells us, the key aspect of censorship is "the arbitrariness of a personal decision taken based on an unquestionable power that falls on a defenceless victim" (Machado, 2015, p. 16). And nowadays, this censorship is directly related to the power of certain lobbies

and of economic power, from an asymmetric logic that favours the instituted powers established in society.

The publishing of children's books is no exception to this rule and they are censored because "publishers often hesitate when it comes to publishing something that might seem unpleasant to someone" or because there is a "concern to avoid any possibility of offending exaggerated sensitivities that might pose some risk to their sales and profits" (Machado, 2015, p. 16-17).

In fact, Cerrillo (2014) tells us about two types of censorship: direct censorship is an express prohibition of certain books for different reasons; on the other hand, covert censorship is not exactly the result of a prohibition, but rather the result of omissions, concealment or deliberate forgetfulness. Also according to this researcher, censorship can take quite sophisticated forms, such as relegating certain books to inaccessible library shelves. And Cerrillo (2014) does not shy away from stating that "In the 20th century, the arbitrariness and impertinence of all censorship has also affected children's and young adult literature" (Cerrillo, 2014, p. 10). Censorship in children's literature relates to its obvious connection to education. Cândido (2004) says that "in our societies, literature has been a powerful instrument of instruction and education, entering the curricula, being proposed individually as a piece of intellectual and emotional equipment" (Cândido, 2004, p. 175).

Therefore, censorship in children's literature can take a multitude of forms. On the one hand, the current regimes may view certain themes and/or uses of language as unsuitable for children and, for this very reason, they are not addressed in children's books - issues such as war or homosexuality. There is clearly an attempt to protect children by not allowing them to come across information that may be relevant to their all-round individual development. By way of example, we mention the book by Justin Richardson and Peter Parnell, illustrated by Henry Cole ⁶⁷ (*And Tango Makes Three*, which is on the top ten list of the most commonly challenged books in the United States, gathered by the American Library Association (Cf. <https://bannedbookweek.org/banned-spotlight-and-tango-makes-three/>).

On the other hand, it is often via the educational system, but also via the cultural and editorial systems, and via children's literature, that the current regimes often approach the newest elements that assert their ideology, conveying ideas and/or events that are often false. We usually find these manipulations of facts in many books aimed at discussing History for young readers. According to Azevedo (2011), children's literature has an emancipating potential, because it questions practices, suggests alternatives, and stimulates critical reflection on multiple realities.

⁶⁷ The book *And Tango Makes Three* has been published in Spain and Portugal, by Editora Kalandraka, and is one of the books recommended for reading with children in the Portuguese National Reading Plan.

Children's books are voices of resistance, often the voices of large majorities oppressed by small hegemonic minorities. In the struggle for power, these dominant minorities are too often favoured; majorities are also all too often left with the space and time of resistance, in an unrelenting pursuit of forms of emancipation.

Cândido (2004) considers literature as "incompressible assets, that is, those that cannot be denied to anyone." (Cândido, 2004, p. 173). According to this researcher, literature has a humanising force; it is "a conscious instrument for unmasking" (Cândido, 2004, p. 186) the trampling of human rights.

Literature has the capacity to transform individuals and this change in people contributes to changing the world itself (Cerrillo, 2014). And children's literature really reflects the society in which it is produced, giving voice to Patrício (1996) when he asserts the axiological neutrality of discourse as a fallacy or an impossibility, or as Peter Hollindale (1988) says, "a large part of any book is written not by its author, but by the world its author lives in" (p. 23).

Critical analysis of the narrative albums

In this study we propose to carry out a critical and reflexive analysis of two works, whose multiple possible readings undoubtedly lead us to voices of resistance and forms of emancipation: *Last Stop on Market Street* (2015), by American authors Matt de la Peña and Christian Robinson and *Rosa Parks' Bus* (2011), signed by Italian authors Fabrizio Silei and Maurizio Quarello.

The bus and travel as a metaphor are key elements of both works. When we look at travel as a metaphor, we must first try to understand its double perspective as an imaginary, intellectual journey and as physical displacement in space and time. These two aspects should be regarded as complementary. If, on the one hand, we have travel as something real, as a physical displacement in space, it also corresponds to a journey with a symbolic, inner nature, to the knowledge of oneself. Savater (1976) explains that a number of initiation rites often take place on a trip, an aspect that is masterfully shown in these works. However, in these works, the trip is made by bus, a means of public transportation, which can transport a large number of people. In fact, in these works, the bus becomes a symbol of this journey that should be everyone's, which leads us to discovery, to knowledge of reality and to a struggle that enables change and the construction of a fairer society.

Indeed, in both *Last Stop on Market Street* (De La Peña & Robinson, 2015) and *Rosa Parks' Bus* (Silei & Quarello, 2011), there are transformations which are decisive for the characters and, therefore, for changing the cognitive environments of those

who read them. And it is thanks to the experience of accompanying the trip made by young CJ and his grandmother that the reader realises that wealth and happiness are not gained from materials goods, but rather from sharing and healthy interactions with others. It is also by discovering and learning more about Rosa Parks' bus that the reader becomes aware of the nightmare that was racial segregation in the United States until the end of the 1960s and of the non-violent struggle for resistance waged by a fragile woman at the time. Both works are narrative albums, where there is a clear coordination between the visual text and the verbal text, and there are times when the visual text significantly expands or suggests what is verbally expressed.

Matt de la Peña and Christian Robinson, *Last Stop on Market Street* (2015)

The book *Last Stop on Market Street* was published in Portugal in 2015, by Editora Minotauro. It has been distinguished with several international awards, such as the *New York Times Book Review Notable Children's Book* of 2015, the *Wall Street Journal Best Children's Book* of 2015, , the 2016 *Newbery Medal* or the 2016 *Coretta Scott King Honour Book for the illustrator*; both the writer and the illustrator are American.

Matt de la Peña lives in Brooklyn, New York and has a Master of Fine Arts (MFA) in creative writing from San Diego State University. Of Mexican origin, Matt de la Peña wrote a book for young adults called *Mexican WhiteBoy*, which was banned from classrooms in Tucson, Arizona. In his own words, in an interview with Michael Winerip for *The New York Times*, we find the causes he stands for in his works for both young adults and children. "He explained that, half-Mexican, half-white, he had grown up speaking no Spanish; too white for Mexican kids, too brown for whites." (Winerip, 2012). Reflecting American society, Matt de la Peña draws attention to the Other, to the growth that leads to resistance and emancipation, in a society with both subliminal and real, effective forms of censorship, and where a large part of the population, notably Hispanics or African Americans, do not enjoy equal opportunity.

Christian Robinson lives in Northern California and studied animation at The California Institute of the Arts. He is an award-winning illustrator who has received, among others, the *Caldecott Honour*, the *Coretta Scott King Illustrator Honour* or the *Newbery Medal*. Christian Robinson has also worked with the Sesame Street Workshop and Pixar Animation Studios. Talented, mastering various illustration techniques, Christian Robinson says "I love working in collage. *Last Stop on Market Street* was produced using a mix of paint and collage." (Brightly Editors, 2019, s/p). Raised by his extended family, and undeniably living in very difficult conditions, as "He grew up in a small one bedroom apartment with his brother, two cousins, aunt, and grandmother." (Simon & Schuster, 2019, s/p), for him, drawing became a form

of emancipation, giving him the possibility of imagining and creating the world he wished to see.

Somehow, the duo Matt de la Peña and Christian Robinson, who published *Carmela Full of Wishes* in 2018, found in art, the art of words and visual art, a way to contribute to the construction of change, to foster critical thinking and awareness of the problems, injustices, and arbitrariness that rule the world among the younger audiences. So, for these two artists, art is a form of emancipation, an incompressible asset, necessary for their way of being present in society.

In *Last Stop on Market Street* (de la Peña & Robinson, 2015), the front and back covers are a unit of meaning. The front cover, which continues the back cover and the visual metaphor of the trip, shows, in addition to the highlighted title, the writer's and the illustrator's names, peritextual references to two awards. The front cover shows, in a close-up and seen from behind, both the grandmother and grandson, waiting for the bus that will take them to their destination, a bus driven by a black driver and inside of which there are several people from different age groups.

The endpapers show a series of elements repeated on a yellow background. These elements (a bus, a butterfly, a coin, a jar with butterflies, a guitar, a bird, a pair of glasses, a tree with leaves, a sitting dog, a rainbow, an umbrella and a lady's hat with flowers) refer to isotopes that will be dominant throughout the book, enabling, in a pre-reading moment, the activation of a certain horizon of expectations and, in a post-reading moment, the identification of the key elements of the book: travelling, life, music, freedom and happiness. This yellow background establishes a chromatic dialogue with the clothes worn by the child, CJ, the protagonist of the story.

The narrative begins with CJ, a black boy, and his grandmother, also black, leaving a church, in a city, and waiting for the bus to arrive. The scenery shows an urban street with its multi-coloured houses, trees, the street, residents, pedestrians, cars circulating.

Basically, the daily life of any city. In this context, the child asks his grandmother questions, and it is she who, with her answers, explains the world to CJ. This explanation, made with wisdom and experience, will help CJ and the reader envisions a society where not everyone has the same material goods and, therefore, can own the same objects. The work praises the simplicity and the essentials of life, which is living happily with what you have, always looking for the positive side of situations and experiencing sharing. Happiness is not connected to the ownership of material objects (a car, a bicycle, an mp3 player), but to the way the world is read and lived. Greeting other people who share the same space, getting to know them,

calling them by their names, establishing relationships based on kindness, friendship and respect with them is much more relevant than owning material goods. True wealth lies in sharing and interacting with others. So, the bus represents a sort of Garden of Eden, a space for sharing and happiness. When, at certain times, the child expresses sadness when he realises that he is unable to have the same objects as other children, his grandmother, with the wisdom that comes with age, deconstructs the situation, showing him that he is much wealthier than those other children.

The bus is also a place where CJ can listen to live music, feel it, enjoy it. Music represents, in this text, a moment of narrative climax. Music is, in fact, synonymous with a space of freedom, of escape, of colour, of magic, of return to nature and to the harmony of ecosystems, in short, a vehicle for accessing wonder:

[...] And, in the dark, the rhythm carried CJ to other places, far away from the bustling city. He saw sunset colours swirling over crashing waves. He saw a family of hawks slicing through the sky. He saw the old lady's butterflies dancing free in the light of the moon. CJ felt his chest fill with air and let himself be carried away by the magic of the music (de la Peña & Robinson, 2015, s/p).

The trip ends at the last stop, on Market Street. The urban landscape has changed. The reader realises that the surrounding environment is now characterised by rundown streets, pitted sidewalks, broken doors, windows covered with graffiti, closed shops and, in this scenario, the grandmother tells her grandson to look at the sky: "- Sometimes when you're surrounded by dirt, CJ, you're a better witness for what's beautiful" (de la Peña & Robinson, 2015, s/p).

The sky, with its rainbow, a symbol of the connection between the sky and the earth, is a gift for all those who, like little CJ and his grandmother, visit the Soup Kitchen. It is in this place, topologically removed from the central and rich part of the city, that people recognise familiar faces and that the happiness of sharing (human interactions and food) becomes a reality. The multicoloured rainbow is a precious metaphor for reading this album: the most important determinant to human happiness is not material goods, but the way we read the world and interact with it. And this is the wisdom of life that the grandmother shares with her grandson, CJ.

The album ends with grandson and grandmother at the bus stop, waiting for the bus that will take them home, certainly on a collective journey, a physical journey and a much richer inner journey.

Fabrizio Silei and Maurizio Quarello, *Rosa Parks' Bus* (2011)

The book *Rosa Parks' Bus* was published in Portugal in 2011, by Dinalivro. Distinguished with several international awards, such as the 2012 *Llibreter Award*, chosen for the 2012 *White Raven Award*, this book, whose author and illustrator are Italian, has been translated in many countries, such as Portugal, Spain, France, Germany, Greece, Brazil, South Korea or the USA.

Fabrizio Silei was born in Florence and has a degree in Political Sciences, having worked as a sociologist. He is also a well-established visual artist, with a degree from the College of Arts. Fabrizio Silei has won several major awards, not only as a writer (Hans Christian Andersen Prize, 2014) but also as a visual artist (Stepan Zavrel International Illustration Prize, 2007). He is a versatile artist, committed to society, and he describes himself as "a researcher of stories and human events" (Silei, 2019, s/p); his novel *Alice ei Nibelunghi* (2008) chosen as a finalist for the Unicef Award for Literature of Human and Children Rights.

Maurizio Quarello was born in Turin and studied graphic design, architecture, and illustration. He teaches illustration at the Academy of Fine Arts in Macerata (Italy) and organises illustration courses for children and adults. He also worked for clients as diverse as Lufthansa, the Wall Street Journal or Bilan. He is an award-winning illustrator who has received, among others, the Hans Christian Andersen Award for best Italian illustrator (2012), and his work has been published in various countries, such as Spain, France, Switzerland or the USA (Quarello, 2019, s/p).

Rosa Parks' Bus (Silei & Quarello, 2011) is a fictional recreation of the life of a significant figure in the history of the United States: Rosa Louise McCauley, better known as Rosa Parks, and her struggle against racial segregation in the 1950s. This work, with well-crafted images that evoke the contemporary American painter Edward Hopper, recreates the episode that took place on 1 December, 1955, involving Rosa Parks, an African-American seamstress who lived in Montgomery, Alabama. Rosa Parks boarded a bus on Cleveland Avenue and, at a certain point during her trip, refused to give up her seat to a white passenger who wanted to sit down just because he was white.

Rosa Parks was arrested and subsequently supported in her struggle by the African-American community, who stopped riding the bus. This legal fight was led by Martin Luther King. After 14 months of legal battle, the Supreme Court ruled that racial segregation in transport was unconstitutional. Rosa Parks, who died in 2005, has become a symbol of the civil rights movement.

The importance and symbolism of this episode made it famous around the world and was interestingly recreated by these Italian artists. *Rosa Parks' Bus* is, therefore, a work that enlightens the readers about the recent past and points to the notion

that they need to defend their rights and fight for a just, inclusive and democratic society.

The front and back covers are a unit of meaning. In them we see the famous bus and an African-American lady preparing to get on it. On the top of the A4 cover, we find the names of the authors and the title of the work, centred; the publisher's logo is on the bottom, centred, and, in the right corner, we find the Amnesty International logo, with the name Portugal. The presence of this logo, linked to an important human rights organisation, fits the work within a concrete ideological perspective. This logo, clearly visible on the book cover, also helps potential readers to know where they stand: this is a work recommended by a human rights organisation, so we certainly have in front of us a book whose theme focuses on an appeal to ethical values.

The back cover, in addition to showing the back of the bus, where we see a few seated passengers, includes a short verbal text, which will also appear in the narrative, and explicitly calls upon readers to take action: "In each of our lives, there will always be a bus running. Keep your eyes open and don't miss yours." (Silei & Quarello, 2011, back cover). This somewhat cryptic phrase draws the attention of potential readers to the notion that travel is a metaphor for life, materialised in the bus and the right opportunity, at the right time, to catch it.

The endpapers have a yellow background, repeating the colour of the bus shown on the cover. Regardless of the colour of the bus, the colour chosen for the endpapers can reveal to the potential reader a book whose message will refer to life, to energy, to light, all symbolisms associated with yellow.

The frontispiece is dominated by a close-up drawing, with the shadow of the bus stop sign projecting onto the following page. The bus stop at which Rosa Parks got in, the bus stops at which several passengers got on, the bus stop at which the bus driver placed the *coloured* sign behind the row where Rosa Parks was sitting, triggering the episode recreated in this work. The (bus) stop can also be a metaphor for this episode: stop to racial discrimination, stop to think and stop to act on the way we want to lead our lives and, through them, build a changing world.

The narrative begins with a grandfather taking his grandson to see an object on display at the Henry Ford Museum, Rosa Parks' bus, and there he shares with him the story of the young seamstress' non-violent resistance to the laws of racial segregation in force in her country, but also her life story. The grandson learns about the struggle to resist racial segregation, its anonymous heroes, those who had the strength and courage to fight and those who couldn't do it. However, the grandson learns that "the most important thing is to overcome fear and always be on the side of what is fair" (Silei & Quarello, 2011, s/p).

From a chromatic point of view, the work is divided into two diegetic moments: the present and the past. The present is depicted using coloured tones, while the past, the time when there were unfair racial segregation laws, is shown to the readers in black and white tones, with close-up drawings, allowing them to get a good look at the environment and examine parts of Rosa Parks' face in detail. The choice of colours, as well as the option to use close-up drawings, which allow the emotions of the protagonists to be seen in detail throughout the story (those who preceded Rosa Parks and Rosa Parks herself), are elements that are imposed on the readers and encourage them to reflect on this greatly significant historical event for the present.

The book includes historical references to the atmosphere of fear and tension that characterised this period, leading the reader to experience the emotional climate of the time. Indeed, there are references to "a white hood with two holes for the eyes" (Silei & Quarello, 2011, s/p), a clear reference to the violent white supremacy movement Ku Klux Klan which, in fact, has an iconic presence on the double page that shows the beating of Jeremy, the baggage handler, whose glass eye and wooden leg had "become a warning" (Silei & Quarello, 2011, s/p): a depiction of the fear that had taken over the African American community.

The book ends with picture that evokes Edward Hopper's work: grandfather and grandson sitting at a table in a pastry shop, the grandson eating ice cream and the grandfather reading a newspaper, "which had a photograph of a man on the front page" (Silei & Quarello, 2011, s/p), whose "skin was as dark" (Silei & Quarello, 2011, s/p) as the narrator's. This scene takes place in a peaceful and serene atmosphere, with different people sharing the same space, and a bright sign outside, where we can read, in large letters, the word "Hope". It is, in fact, in the younger generation, in those with the same age as the grandson, that lies the hope for a more tolerant and inclusive world, a world where everyone can live their lives in respect and harmony, without fear, discrimination or intolerance. But these healthy interactions with others imply sharing memories and experiences between generations, helping younger people not to be afraid and to fight for what they believe in.

This final scene, the narrative climax, brings together the stories told in the two diegetic planes (the present and the past), as well as the fulfilment of the mission of each of those journeys. Barack Obama, the then president of the United States of America, a black African-American, is shown as the ultimate exponent of the path towards the end of racial segregation; on the other hand, when the grandfather passes on this historical legacy to his grandson, it becomes a testimonial that, despite the need to be conveyed, reveals a deep and bitter feeling of guilt. The grandfather apologises to his grandson for not having had Rosa Parks' courage, for not having been the protagonist of History, and it is at this moment, very

emotionally charged, that there is a call for individual awareness of the importance of not missing the bus: "in each of our lives, there will always be a bus running. (...) keep your eyes open and don't miss yours." (Silei & Quarello, 2011, s/p). Emotionally recalling Rosa Parks' journey is therefore a means for learning history, learning about its protagonists, and learning from them, daring to challenge fears and fight for what one believes in.

Final Remarks

The objectives of this study were to introduce two contemporary children's books, written on two different continents, but whose narrative contents are similar; to understand what values and messages were being shared with young readers; and to understand the importance of these books for the civic education of children. Thus, we reflected on how children's books can become rich and complex artistic objects that help young readers read the world. Children's literature is not innocuous and can carry a political message, becoming a powerful subversive instrument associated with resistance. Due to its power to change the world and to educate younger audiences, children's literature is no exception to the rule and is also subject to censorship, even in the 21st century, in different countries around world, even those traditionally vaunted as bastions of democracy and the defence of human rights.

The works under analysis contain an axiological reference that is in no way negligible. In fact, they contain a set of values, which lied at the origin of European humanist thought, which can help us build a democratic, free, inclusive, and increasingly participatory society. Both works feature children as protagonists, accompanied by an adult with educational responsibilities: the grandmother in one case and the grandfather in the other. They are tutelary figures, older, even in their worldly wisdom, and here they replace the parents as the most likely guardians, as they are currently perceived as being too busy to tell stories, to accompany, to educate, to live.

In both works, the elderly are the ones who share with the children a series of considerations that help them to read the world, to understand it in its complexity, to learn how to resist the dominant culture (materialism, in the case of *Last Stop on Market Street*) or how to fight, without fear, for what is fair (*Rosa Parks' Bus*).

Art becomes a roadmap for emancipation and, according to Fritzen (2019), "perhaps it is also our responsibility to defend, in the new configuration of forces in which we are immersed, not the right to literature, but the duties it imposes on us (Fritzen, 2019, p. 88). In this context, both works explicitly call for an emancipation of the Other, conveying values relevant to citizenship education.

REFERENCIAS

- Azevedo, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. Braga, Portugal: CIFPEC/Universidade do Minho.
- Balça, A. & Costa, P. (2015). Quem nos governa? A política na literatura para a infância. In F. Azevedo (Eds.), *Literatura para Crianças e Jovens. Da memória ao leitor* (pp. 187-202). Braga, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação.
- Balça, A., Azevedo, F. & Selfa, M. (2017). Literatura infantil portuguesa en tiempos de la Dictadura: censura y voces de resistencia. *Ocnos*, 1, 107-120. Obtido de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.1.1160/pdf
- Balça, A., Azevedo, F. & Selfa, M. (2018). O valor da democracia na literatura infantil. *Álabe*, 18, 1-12. Obtido de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/485>
- Brightly Editors. 2019. *Meet the illustrator: Christian Robinson*. Obtido de <https://www.readbrightly.com/meet-illustrator-christian-robinson/>
- Cândido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Cândido, *Vários Escritos* (4.ª ed.) (pp.169-191). São Paulo, Brasil: Duas Cidades
- Cerrillo, P. C. (2014). *El poder de la literatura*. Cuenca, Espanha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- De la Peña, M. & Robinson, C. (2015). *A última paragem*. Coimbra, Portugal: Minotauro.
- Fritzen, C. (2019) “O direito à literatura” trinta anos depois. *Contexto*, 35, 78-95. Obtido de <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/23018>
- Hollindale, P. (1988). Ideology and the Children’s Book. *Signal*, 55, 11-30.
- Machado, A. M. (2015). Censura, arbitrio y sus circunstancias. *Ocnos*, 14, 7-17. Obtido de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.14.01
- Patrício, M. F. (1991). *Curso de axiologia educacional*. Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1996). Formation des enseignants et éducation axiologique. In M. Valente (Eds.), *Teacher Training and Values Education: Selected Papers from*

the 18th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (pp. 103-120). Lisboa, Portugal: DEFCUL/ATEE.

Peñafiel, V. (2013). Leer lo estético desde lo político. *Álabe*, 7, 1-10. Obtido de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/141/122>

Quarello, M. (2019). *Biography*. Obtido de <http://www.quarello.com/bio.html>

Savater, F. (1976). *La infancia recuperada*. Madrid, Espanha: Taurus.

Silei, F. (2019). *Fabrizio Silei. Biografia*. Obtido de <https://www.fabriziosilei.it/htm.htm>

Silei, F. & Quarello, M. A. (2011). *O autocarro de Rosa Parks*. Lisboa, Portugal: Dinalivro.

Simon, R. & Schuster, M. L. (2019). *Christian Robinson. About the author*. Obtido de <https://www.simonandschuster.com/authors/Christian-Robinson/401773231>

CAPÍTULO IV

Entrevista a Evelyn Arizpe sobre culturas letradas subversivas, lectura de imágenes e inclusión

La Dra. Evelyn Arizpe es catedrática de la Universidad de Glasgow en la Escuela de Educación donde inició el magíster en “Children’s Literature and Literacies” y ahora coordina un nuevo magíster *Erasmus Mundus* “Children’s Literature, Media and Culture” junto con otras cuatro universidades europeas. Supervisa estudiantes de doctorado que trabajan con literatura infantil y lectura. Su docencia e investigación establece puentes entre la literatura infantil y la educación, campo sobre el que ha trabajado ampliamente los últimos años. Concretamente, la Dra. Arizpe ha estudiado e investigado sobre lectura y respuestas lectoras, involucrando tanto a niños como adolescentes en diversos contextos internacionales. Entre otros libros, es coautora de *Reading Lessons from the Eighteenth Century* (2006); *Visual Journeys through Wordless Narratives* (2014) y co-editora de *Young people reading: Empirical research across international contexts* (2018). Sus proyectos más recientes se centran en la relación entre migración, xenofobia y la creación de espacios seguros a través de la lectura del libro-álbum o el álbum ilustrado y de prácticas artísticas y creadoras. Estos proyectos se han realizado en colaboración con los gobiernos y ONGs de Escocia, México y Egipto financiadas por las ayudas del *Arts and Humanities Research Council Global Challenges Research Fund (AHRC-GCRF)*, *European Social Fund* y *Scottish Funding Council*. Actualmente es presidenta de la *International Research Society for Children’s Literature (IRSL)*.

Concepción López-Andrada (C.L.A.): Buenas tardes, Doctora Arizpe, quisiéramos agradecer su apoyo y disposición para participar de esta publicación. Nos gustaría comenzar con la siguiente pregunta:

Considerando la relevancia de sus trabajos de investigación: ¿Podríamos hablar de un nuevo campo en relación con las “políticas de la mirada” y de la “lectura de imágenes” que en el contexto digital se revela imprescindible? ¿Cuál sería el estado actual de estos estudios en su opinión? ¿Qué encrucijadas emergen en el presente a través de este campo de estudio en relación con las culturas letradas?

Evelyn Arizpe (E.A.): Les agradezco mucho a ustedes, Concepción y Aldo, por su interés en mi investigación y por su invitación a participar en este ciclo de entrevistas.

Para comenzar a responder a estas preguntas, quisiera anotar que podría discutirse si realmente el campo puede designarse como “nuevo”, ya que las “políticas de la mirada” y la “lectura de imágenes” podría decirse que surgen a la par del nacimiento del arte, de la presencia de códigos simbólicos y estéticos en la comunicación entre seres humanos. Como bien sabemos, los creadores se valen de una serie de herramientas y recursos culturales, estéticos y poéticos, entre otros, para posicionar de cierta manera al que mira la imagen. Esto me recuerda el comentario de una niña de ocho años que entrevisté en el primer proyecto de investigación en el que Morag Styles y yo nos adentramos en el mundo del libro-álbum y sus lectores. El objetivo del proyecto “Lectura de imágenes” (2000-2003) consistió en indagar sobre la respuesta de niñas y niños lectores entre 4 y 11 años ante una selección de libros-álbum cuyos códigos estéticos, simbólicos y lúdicos invitaban a un acto de mirar más allá de la superficie. Ante la pregunta de ¿cómo sabes leer una imagen? esta niña se refirió a los vitrales en las iglesias, comentando que los mira e intenta contar las historias y como esto le ayuda a “entender los dibujos” en los libros (Arizpe y Styles 2003). Su respuesta nos remite a la época medieval cuando las historias bíblicas se transmitían a las personas analfabetas a través de imágenes similares en los vitrales. De tal forma que en ese estudio encontramos que los niños y niñas se valen de sus experiencias y conocimientos para hacer su propia “lectura de imágenes”.

A la vez que nuestra investigación (y otras que le siguieron) reveló que la mayoría de la niñas y niños pueden interpretar imágenes sofisticadas; también fue claro que no todos llegan a apreciar los múltiples niveles de significado que ofrece la interacción entre la palabra y la imagen en los libros-álbum más complejos (y por cierto, tampoco todos los adultos, como por ejemplo, los maestros). Muchos lectores requieren de un soporte para mirar más de cerca. Por ello, con mis colegas en la Universidad de Glasgow, hemos desarrollado una serie de herramientas -teóricas, metodológicas y didácticas- para identificar, interpretar y comprender cuál es esa perspectiva que se nos invita a tomar y cómo podemos crear una distancia del objeto estético y mirar o “leer” desde un espacio más crítico, más enriquecedor. Este acercamiento analítico y pedagógico a las “políticas de la mirada” es una actividad cada vez más imprescindible, como bien dicen ustedes, porque en el contexto digital contemporáneo las imágenes no solamente se reproducen y comunican con una rapidez nunca antes vista, sino que también pueden manipularse con facilidad (pensemos en las posibilidades de *foto-shop*, las “noticias falsas” y la inmediatez de la información visual en las redes sociales).

Entonces, a pesar de que no podemos decir que es un campo “nuevo”, lo que sí es novedoso es el área de estudios desde la estética, la literatura y la educación, sobre cómo los niños y los jóvenes interpretan y comprenden imágenes y, especialmente, los estudios que toman en cuenta lo que ellos mismos dicen y opinan. Hasta hace relativamente poco, no se les otorgaba importancia a estas respuestas porque se consideraban no solamente inmaduras sino hasta “peligrosas” porque podían relegar la cuestión del “buen gusto” a quienes no se consideraban lo suficientemente educados para hacerlo. A pesar de que esto sigue siendo el caso en muchos contextos culturales y educativos, en otros se ha aceptado la idea de que los niños y jóvenes tienen el derecho de seleccionar lo que miran y leen, así como a expresar sus opiniones sobre ello y que estas opiniones tienen validez. A la par, el mercado editorial de libros para niños y jóvenes, con todas las opciones visuales que ofrece, ha experimentado un crecimiento sustancial desde el comienzo del milenio. La aportación creativa de los ilustradores es cada vez más reconocida con premios y exposiciones en ferias y festivales (pensemos, por ejemplo, en las ferias internacionales como Guadalajara o Boloña y por supuesto en las ferias específicas del libro infantil y juvenil). Por lo mismo, también ha aumentado el interés y el número de investigaciones sobre la respuesta lectora, tanto ante la palabra como ante la imagen, dentro y fuera de la escuela. Es un campo dinámico debido a que los objetos y sujetos de estudio se renuevan constantemente (me refiero a las nuevas obras y a las nuevas generaciones de niños). También es un campo con oportunidades para la investigación interdisciplinaria (desde la neurociencia y la psicología hasta la historia del arte y los estudios de los medios de comunicación), y el estado actual de los estudios revela un gran potencial en cuanto a lo que estamos aprendiendo sobre la diversidad, la inclusión, la empatía, la lectura literaria y otros temas cruciales para la educación, además de las líneas de investigación que incorporan los textos digitales.

Volviendo a la investigación que se publicó con el Fondo de Cultura Económica en español en 2004 (Serie Espacios para la lectura), quiero mencionar que Morag Styles y yo partimos de las teorías de la recepción, representadas por pensadores tanto desde la crítica literaria, como Wolfgang Iser, como desde la educación, sobre todo Louise Rosenblatt (publicada en esa misma serie del FCE). A grandes rasgos, estas teorías sostienen que la obra no existe sin el lector y, de hecho, es el lector quien crea o recrea la obra durante el acto de leer. Morag y yo estábamos interesadas en la recepción y recreación no solamente del texto, sino también de la imagen y, sobre todo, de la coyuntura entre ambos. Nosotras mismas estábamos fascinadas e intrigadas por el libro-álbum, entendido como objeto estético y cultural donde los creadores juegan no solamente con la interacción entre la palabra y la imagen sino también con otras modalidades del libro. Nos inquietaba la cuestión de cómo los niños podrían comprender e interpretar esos libros-álbum complejos donde pueden encontrarse elementos “posmodernos” o “subversivos” como la fragmentación y la

ironía, así como referentes intertextuales o ambiguos. Así nació el proyecto “Lectura de imágenes” y desde entonces casi toda mi investigación se ha desarrollado dentro este campo, con trabajos que involucran distintas poblaciones lectoras y distintos espacios de lectura, incluidos contextos históricos (Arizpe y Styles 2006).

Por supuesto que son muchas las encrucijadas a propósito de las culturas letradas, y algunas de ellas se remiten a percepciones que persisten desde hace años. A la palabra escrita se le continúa atribuyendo una autoridad o peso mayor que a la imagen, quizá porque es necesario tener algo de educación para poder decodificar las letras, mientras que se piensa que cualquier puede “ver” una imagen. Se ha establecido también la convicción de que los libros para niños sin imágenes son más serios, es decir, que los libros con imágenes son meramente para niños pequeños, para entretener a los que todavía no saben leer. Ligado a ello está la idea de que cuando hay imágenes, estas existen como mera decoración o como soporte para la palabra y tienen poco que aportar por sí solas. Todas estas convicciones y expectativas continúan saltando a la vista, no solamente en las investigaciones sobre la respuesta lectora de muchos niños y jóvenes sino también en las perspectivas de maestros y bibliotecarios, mamás y papás quienes se muestran incómodos con la idea de leer la imagen y que esa imagen puede aportar tanto o más que las palabras.

Sin embargo, pienso que cada vez más los libros-álbum y otros textos con dimensiones multimodales -donde la imagen, el diseño y los paratextos son íntegros al significado- comienzan a rebatir estas ideas y a exigir un público lector que no solamente sabe decodificar letras sino también imágenes, un público con, como me gusta nombrarlo, una “mirada perspicaz”. Forman parte de esta mirada la selección y el rechazo, los tiempos y espacios de la lectura, la interpretación y el diálogo. Muchas veces las obras mismas son las que van guiando a ese público, ofreciendo distintas invitaciones a leer y mirar. Además, frente a la lectura en pantalla ha aumentado el interés en el libro como objeto material y en el comprender cómo su materialidad interactúa con la corporalidad y afectividad del lector (García, Veliz y Matus 2019), abriendo nuevas posibilidades para la interpretación y la transformación. Las nuevas generaciones están más abiertas a estas posibilidades y por lo tanto resulta obvio que trabajar juntos para desarrollar esa mirada perspicaz representa una oportunidad tanto para los adultos como para los jóvenes.

Aldo Ocampo González (A.O.G.): ¿Qué elementos son centrales en el estudio del derecho a la lectura y de la mediación lectora, en tanto, práctica crítica, radical y contingente?

E.A.: Las investigaciones que he llevado a cabo se sustentan en las ideas arriba mencionadas y que apoyan los derechos del lector, pero me parece que uno de esos

derechos es precisamente el derecho de la niña, el niño o el joven lector a valerse de una guía o mediador. Michèle Petit expone que para que las palabras de la literatura, el lenguaje del arte o de la ciencia hagan al mundo más habitable, hacen falta, por lo pronto, otras palabras de un facilitador que te acoja, te escuche y que sueñe el mundo contigo.

Ciertamente, también tienen el derecho a rechazar el acompañamiento a su lectura, pero este derecho es fundamental en el caso de los que se sienten menos seguros como lectores, los que necesitan algo de ayuda para seleccionar, para decodificar o para expresarse acerca de lo que leen. En otras palabras, la mayoría de quienes están aprendiendo el oficio de lector requieren un soporte, a veces mayor, a veces menor, por parte de un lector con más experiencia. La importancia de un guía ha sido recalcada en muchas de las entrevistas que he llevado a cabo con lectores de distintas edades; los lectores con frecuencia se refieren a la intervención crucial de un familiar, una maestra o un amigo, que recomendó un texto, con quien se sostuvo un diálogo y a veces el resultado fue el enganche con la lectura. Ese acompañamiento es esencial sobre todo en situaciones donde los lectores no poseen las herramientas básicas para acercarse a un texto, cuando desconocen el idioma del texto o no saben leer y, como ya mencioné, también puede ser un soporte para desarrollar la lectura de imágenes.

Me gusta la definición de “mediador” propuesta por un grupo de mediadores en México porque muestra que es imposible separar las dimensiones afectivas y colectivas de la dimensión didáctica:

[...] Ser mediador es compartir una pasión, tender puentes, ser enlace, acompañar, facilitar, generar situaciones, disfrutar el estar con otros, aprender de los otros, observar y escuchar, crear posibilidades para formarse como lector, amar a la gente, posibilitar el intercambio de experiencias y saberes, crear a partir de la lectura, aprender y construir con otros, aprender y vernos, abrir las posibilidades para reinterpretar el mundo (*Mediadores de México, producción colectiva, audio, 2018*).

El diálogo que conlleva el intercambio de experiencias, saberes y opiniones puede tener una gran influencia en la formación y la trayectoria de un lector. Un buen mediador conocerá la oferta existente y reconocerá los libros con el potencial de atraer e involucrar a un lector debido a sus características o por su situación. Al tener en mente los criterios de selección y las formas de interacción con los textos (sin olvidar las imágenes), sin perder de vista los derechos y la libertad del lector, el mediador participa en lo que ustedes describen como una “*práctica crítica, radical y contingente*”. La práctica crítica, desde mi punto de vista, involucra la apertura de distintos mundos: tomar distancia para profundizar en la experiencia estética pero también para comenzar a comprender las herramientas que utiliza el creador para crear significados, desde el diseño hasta las figuras retóricas.

A través de una mirada analítica, la práctica crítica incluye una reflexión sobre la inclusión a través de interrogar al texto sobre quiénes están representados en el texto y las imágenes y cómo (y quienes permanecen invisibles). Por esto mismo, la práctica es radical: tiene que ver con tomar riesgos con la selección, apostar por el potencial de los textos complejos, por la capacidad del lector, por un diálogo donde se valen múltiples interpretaciones y por la subversión de los textos y las tradiciones didácticas que excluyen o ignoran a ciertos grupos. Otra idea radical es reflexionar sobre el libro objeto y cómo existe en el mundo, es decir, que la lectura implica no solamente las conexiones que el lector tiene con el mundo, sino también las conexiones que el libro tiene como objeto material, con las formas de producción y con los espacios de lectura. Esta atención al libro como producto cultural, social e ideológico es fundamental para realizar una práctica crítica y nos conduce a la idea de la práctica contingente.

La práctica contingente toma en cuenta los antecedentes culturales y sociales del lector y los valora. A partir de estos antecedentes se buscan libros relevantes que respondan a las circunstancias que rodean al lector. Esto implica una sensibilidad a los contextos, la búsqueda de lecturas y actividades apropiadas; por ejemplo, para momentos lúdicos o para momentos de crisis. En la investigación “Travesías visuales” que realizamos entre colegas en Arizona, Barcelona, Boloña y Sídney, utilizando *Emigrantes* (2006) de Shaun Tan con grupos de niños migrantes, aprendimos lo valioso que era para estos lectores poder expresarse sobre sus experiencias pero sobre todo reconstruir su identidad y su historia a través de la lectura, el diálogo y otras actividades relacionadas al tema (Colomer y Fittipaldi 2012; Arizpe, Colomer y Martínez-Roldán 2014). Más recientemente, en una serie de entrevistas que realizamos a mediadores de lectura durante el sismo de 2017 en México, nos percatamos de la importancia de la experiencia del mediador en estas circunstancias para ofrecer lecturas adecuadas a los grupos afectados. En otras palabras y, para resumir, el elemento más importante en el estudio y la práctica alrededor de la lectura son los lectores y todo lo demás debe girar en torno a ellos.

C.L.A.: ¿Cuáles serán a su juicio, las principales ideas que podrían sustentar la formación de los trabajadores culturales para fomentar una intervención cultural en el marco de la inclusión y la justicia social?

E.A.: Mi respuesta parte de la propuesta de utilizar la literatura y el arte, y sobre todo la literatura infantil y juvenil para la intervención cultural y, volviendo a la pregunta anterior, incluye también un llamado a una reflexión crítica por parte del trabajador social o mediador. A partir de mi investigación, pero también desde los estudios de colegas que para mí han sido fundamentales, sugiero cinco de las principales ideas que deben sustentar la formación y el proceso de intervención: en primer lugar, es esencial conocer bien el contexto donde se llevará a cabo la

intervención cultural. Esto implica apoyarse en la cultura tangible e intangible de los espacios o de los individuos, incluir diversas voces y reconocer lo que podemos llamar la “mochila cultural” que incluye los “fondos de conocimiento” (*funds of knowledge*) (Moll, Amanti, Neff, González 1992) que todos llevamos con nosotros. Es decir que el mediador o trabajador cultural debe estar atento al potencial de los saberes de los individuos y grupos y no caer en una visión de déficit (y tampoco de lástima), por ejemplo, porque un lector no conoce la lengua del texto, no sabe leer y escribir o se encuentra en condiciones vulnerables.

Segundo, junto con el conocimiento del contexto, es importante conocer bien los libros que se tienen a la mano, por poco o mucho que sea, para poder seleccionar los más adecuados. Idealmente, y cuando hay presupuesto, esta selección se puede enriquecer si se incluye una gama de libros diversos, por ejemplo, libros multilingües, libros-álbum sin palabras y libros de no-ficción junto con una gama de temas. Al hacer la selección, es esencial tener los objetivos claros y reconocer, como dice Colomer (2005) cuáles son los discursos que se presentan en los textos elegidos. De acuerdo a las circunstancias, pueden incluirse temas más complejos, como la migración o el cambio climático. Ya he mencionado que es importante considerar la forma en que se representan la inclusión y la justicia social en el texto mismo, estar atentos al género de los protagonistas y al rol de las mujeres y los hombres que aparecen, como también a la presencia de minorías en cuanto a culturas, discapacidades y sexualidad. Es importante también que la selección no se imponga, sino que, dentro de lo posible, los lectores tengan agencia para decidir lo que quieren leer o escuchar.

Un tercer principio, quizá bastante obvio, es valerse de distintas formas de aproximarse al texto y las imágenes, y de actividades para extender la lectura. Pueden encontrarse muchas sugerencias en línea sugeridas por organizaciones dedicadas a la promoción o animación de la lectura (incluso dentro de nuestra página www.childslitspaces.com para contextos de desplazamiento, bajo la sección de “Herramientas”). Sin embargo, es necesario hacer una reflexión primero para adaptarlas según las circunstancias y, eso sí que es importante, reconocer que no se trata de aplicar terapias o de alimentar esperanzas falsas, especialmente en contextos críticos.

Un cuarto principio es reconocer que un libro puede funcionar de distintas maneras en la conexión con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea. Una metáfora que nos ha servido tanto en cursos teóricos como en la práctica y que fue la base del programa “Leer con migrantes” (creado para la Secretaría de Cultura en México en la anterior administración, véase *Leer en contextos adversos*, 2018) fue propuesta por la profesora americana Rudine Sims Bishop (1990). Ella sugiere considerar la LIJ puede funcionar como espejo, ventana y/o puerta. Como espejo, sugiere que a

través del proceso de lectura los lectores pueden reconocerse en los libros, pero también ver nuevas representaciones de sí mismos, conduciendo quizá a una mayor comprensión de su propia cultura, dotando a sus experiencias de mayor significado y creando enlaces entre su presente y el pasado. Como ventana, el libro permite al lector atisbar mundos alternativos y posibles, fomentando una nueva comprensión de los demás junto con la idea de vivir en un mundo diverso y complejo. Los lectores pueden comparar lo que ven por la ventana con lo que ven en el espejo y percibir contrastes entre sus creencias y valores y los que aparecen retratados en el texto. La puerta puede interpretarse como la frontera entre lo imaginario y lo real y al pasar de uno a otro, el lector se abre al mundo, quizá tomando un paso hacia la transformación y la acción ante las desigualdades y retos que percibe en ese mundo.

Finalmente, un quinto principio es procurar crear un espacio donde se privilegie la experiencia poética, lúdica e inclusiva. Michèle Petit ha escrito mucho sobre el tema de la lectura y la transmisión cultural y no voy a repetir sus ideas aquí, pero éstas han tenido un gran impacto en mi trabajo. Ella insiste en la importancia de provocar la imaginación, la memoria, el juego, y el diálogo e intercambio para ayudar a los que participan en esos espacios a encontrar su voz y poseer la palabra con el fin de darle sentido y valor poético a sus experiencias vividas y a partir de ahí, hacerle un lugar a las experiencias de Otros (Petit 2005). Este principio resume mucho de lo que ya he dicho anteriormente, ya que nos remite de nuevo al acompañamiento sensible de los mediadores, a la selección de textos que inviten a conocer otros mundos, a la creación de un ambiente acogedor y abierto, y a la importancia de respetar los tiempos, conocimientos y necesidades de los participantes, sobre todo si se encuentran en contextos críticos o emergentes.

Quiero aclarar que no estoy segura si todos estos son “principios” ni tampoco existe un número determinado, pero para terminar esta sección quisiera recalcar la importancia de extender y profundizar las capacidades y conocimientos de los trabajadores y mediadores a través de herramientas teóricas y también de investigación. Esto les permitirá comprender mejor quiénes son los lectores y cuáles son sus historias (por ejemplo, las causas de la migración); qué sucede en el acto de la lectura y la experiencia estética; cómo funcionan las palabras, las imágenes y la relación entre ambas (y por lo tanto cuál puede ser el potencial del libro álbum, la novela gráfica, el comic e incluso textos e imágenes en pantalla) y, finalmente, conocerse mejor a sí mismos como trabajadores culturales, pero también como lectores. Todo ello ayudará a sustentar su vocación por la inclusión y la justicia social y el uso de la LIJ y otras manifestaciones culturales y artísticas para contribuir a su trabajo en estas áreas.

A.O.G.: ¿Qué retos nos encontramos como docentes, investigadores y ciudadanos a la hora de revisar muchas de las visiones anquilosadas y conservadoras respecto a la didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil?

E.A.: Los mayores retos tienen muchos años anclados en la didáctica y ya mencioné algunos de estos retos en la primera pregunta cuando me referí a las ideas conservadoras que perduran acerca de la lectura de imágenes. Aquí me refiero a visiones anquilosadas no solamente de la LIJ sino también de la literatura en general. Además de crear un canon que incluye poca literatura contemporánea o LIJ, el currículo tiende a mirar a la literatura y los libros como objetos sagrados que no pueden cuestionarse o criticarse. El “mensaje” del autor, descifrado por quienes se consideran con la autoridad para hacerlo (los maestros), es transmitido a los alumnos y no se acepta que pueda haber más que una sola verdad. En mi investigación, incluso los jóvenes lectores piden la confirmación que su interpretación es la “correcta” porque así se les ha enseñado a pensar.

La otra cara de la moneda es el poco valor que se atribuye a la LIJ como literatura “seria”. Ya mencioné que en los pocos espacios donde existen los libros en el aula, los tiempos para su lectura son considerados como ratos de esparcimiento, no de aprendizaje. Por supuesto que son necesarios los ratos de lectura que no implican el aprendizaje, pero estos mismos libros, de entrada atractivos para los lectores, pueden leerse en el aula con la misma atención que una obra para adultos y a partir de ella pueden enseñarse, quizá de una forma más amable, elementos literarios, recursos de la narrativa y también de la estética, desde la metáfora hasta la ironía y la metaficción. Lo ha venido argumentando la investigadora Teresa Colomer durante más de dos décadas: la LIJ contribuye al aprendizaje literario y por lo tanto es indispensable que los trabajan en el ámbito educativo conozcan el potencial de esta literatura (Colomer 1998).

Para reforzar este aprendizaje de una manera amena y divertida, por ejemplo, existen muchas obras en la LIJ que reflexionan sobre la lectura y los libros (por ejemplo, *Los cuadernos del doctor Calamar* de José Andrés Gómez e ilustrado por Juan Carlos Restrepo, 2017) que introducen la metaficción al lector de una forma divertida e invitan a los lectores a conocer esos mundos a través del texto y la imagen. Son lecturas que más adelante pueden conducir a la lectura de obras literarias como *El Quijote*.

¿Por qué no incorporar en la enseñanza una reflexión de los mismos lectores sobre la lectura? ¿Por qué no explorar la historia del libro y el papel que juega en la sociedad contemporánea, tomando en cuenta lo que ofrecen las pantallas digitales? ¿Por qué no permitir a los jóvenes participar en las investigaciones que buscan comprender lo que los jóvenes leen o no leen? En el estudio que realizamos en secundarias en México en 2014 Laura Guerrero de la Universidad Iberoamericana y

yo, hicimos partícipes a los jóvenes estudiantes para investigar cómo había cambiado la lectura en las últimas décadas (véase el blog “Transformaciones lectoras” <http://transformacioneslectoras.blogspot.com/2014/09/>). Junto con ellos, creamos una breve lista de preguntas que les hicieron a un familiar o amigo y grabaron en audio. Luego entre todos analizamos las transcripciones y reflexionamos sobre algunos de los cambios mencionados. Los jóvenes se entusiasmaron de poder participar como parte del equipo y se interesaron por el tema, contribuyendo a un rico debate sobre los beneficios y perjuicios de la lectura en pantalla.

Más que nada, nos preocupó comprobar en esta investigación que sigue viva la visión simple de la lectura como una herramienta para el aprendizaje, para obtener información o “cultura” - como dijeron algunos de los participantes. Esta visión es alimentada por los adultos que los rodean, adultos que saben poco de lo que los jóvenes realmente leen o quieren leer.

La LIJ permite tomar riesgos, por ejemplo, acercarse a libros en lenguas desconocidas pero que ayudan a conocer otras culturas, pensar en el lenguaje o en la traducción; acercarse a los libros sin palabras para invitar la lectura detenida de las imágenes y volverse coautor; acercarse a la tecnología digital para aprender qué tipo de historias se pueden crear, qué escriben los jóvenes en los miles de sitios de “fanfiction” y aprender del fenómeno de los “booktubers”. Permite también tratar temas difíciles y controversiales (abuso, violencia, xenofobia, muerte, discapacidad, sexualidad) dentro de un espacio seguro porque el lector puede tomar la distancia que requiere para leer, para hablar sobre estos temas o hacer preguntas. Permite hacer conexiones entre distintas materias curriculares, por ejemplo, hablar de ciencia, biología, política o historia en la ciencia ficción o en las distopías para jóvenes.

Por supuesto que hay otros retos, como el afán por medir el conocimiento con exámenes y evaluaciones, lo cual limite la libertad de seleccionar y trabajar con detenimiento con ciertos textos o como el acceso a textos de alta calidad literaria y estética. Aquí es donde los gobiernos pueden ayudar al ofrecer acervos seleccionados por expertos en la LIJ a las escuelas. Los estudios nos muestran que para crear lectores, son importantes los libros atractivos como también los espacios donde los lectores se encuentren con los autores e ilustradores, donde se pueda leer y dialogar con libertad, donde se pueda fomentar la empatía y la expresión emocional y estética con un acompañamiento adecuado y sensible a las necesidades de las nuevas generaciones de niños y jóvenes.

REFERENCIAS

- Arizpe, E. (2018). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El Programa “Leer con migrantes”. In Secretaría de Cultura (ed) *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. Dirección General de Publicaciones, 23-64.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas, in T. Colomer & M. Fittipaldi (eds) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Banco del Libro – GRETEL y Fundación SM. pp 44-68.
- Arizpe, E., Colomer, T. y Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys through Wordless Narratives: An international inquiry with immigrant children and The Arrival*. Bloomsbury Academic (Premio Literacy Research Association (LRA) Edward B. Fry).
- Arizpe, E. y Styles, M. con Heath, S. B. (2006). *Reading Lessons from the Eighteenth Century: Mothers, Children and Texts*. Pied Piper Press.
<http://www.indiana.edu/~liblilly/janejohnson/reading-lessons-fulltext.pdf>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes*, FCE.
- Bishop, R.S. (1990). ‘Mirrors, windows, and sliding glass doors’, *Perspectives*, 6(3), pp. ix–xi.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de cultura Económica.
- García Moll, L.; Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. México: Fondo de cultura Económica.

CAPÍTULO V

La fantasía y la ficción fantástica. Nuevas Perspectivas: desmontando estereotipos a través de las nuevas prácticas letradas

*Alberto E. Martos García
Universidad de Extremadura, España*

*Estibaliz Barriga Galeano
Universidad de Extremadura, España*

La fantasía a la luz de las neurociencias

Los estudios sobre el cerebro, agrupados en lo que se conoce como *Neurociencias*, ponen el énfasis en los mecanismos por los que nuestro cerebro llega a procesar la información. Tiene una vertiente aplicada de gran interés de cara a los procesos que influyen en el aprendizaje y a la memoria. En efecto, dichas investigaciones están derrumbando barreras y prejuicios, y nos revelan aspectos importantes relacionados con los procesos socio-educativos o a cómo favorecer un ocio más saludable entre los jóvenes. Incluso, a veces, proporcionan sorpresas notables; se ha glosado el tópico de que el “fantasear” es una facultad improductiva, que solo se limita a evadir de la realidad al sujeto, alabándose, en cambio, el mercado y lo utilitario como valores máximos de la sociedad. La “imaginación” ha sido vista como una habilidad más o menos superflua, destinada al “recreo” o “evasión” de la persona y vinculada, pues, a placeres más o menos prescindibles. He aquí que la neurociencia vuelve del revés el tópico cuando ha investigado una curiosa cuestión: a qué se dedica el cerebro cuando no hacemos nada (Raichle 2003, p. 759). Resulta ahora que el fantasear –lo que coloquialmente denominamos “pensar en las musarañas”, dejar volar la imaginación-, todo eso, parecen ser al final manifestaciones importantes e inherentes a lo que se llama el “cerebro suplente”

(Raichle, 2003). El neurocientífico Marcus Raichle, de la Universidad de Washington, ha demostrado que hay especie de "modo por omisión" desconocido, más menos como un juego solitario interno, que el cerebro enciende, en cuanto se entra en un estado de reposo o distracción. Hasta el punto de que la actividad de un cerebro desocupado fantasea sin cesar -sin darse cuenta el sujeto-, y se establece un intenso "trajín" entre todas las áreas del cerebro, que se interrumpe cuando se reanuda una actividad física.

Fantasear no sería, después de todo, ni un lujo ni una banalidad, sino parte esencial del complejo engranaje de nuestro cerebro. Resulta que este *cerebro suplente* no consume menos energía en reposo que el cerebro titular, al contrario; lo cual sólo puede querer decir una cosa: una segunda red neuronal sigue en marcha cuando estamos en reposo, dedicada a interpretar y predecir las demandas del entorno.

La verdad es que ya la literatura lo había intuido de algún modo al convertir el "soñar despierto" en la base de su trabajo. De hecho, el cerebro es capaz de construir "falsos recuerdos", es decir, recuerdos de hechos que nunca ocurrieron pero que por alguna causa han sido articulados de esa manera. Los neurocientíficos como Antonio Damasio lo dicen de forma más prosaica: el cerebro nos engaña, fabula, busca conexiones entre aquellos "espacios en blanco" que hay en nuestra memoria (Klein, 2008).

Narración y juego – en el sentido anglosajón de "explorar"- se convierten, pues, en dos mecanismos fundamentales de todo este engranaje cerebral. Tal vez se pueda decir que el artista o el fabulador popular -extendiendo el concepto a la cultura oral- es siempre un "mentiroso compulsivo", un "fingidor" por naturaleza, sólo que las reglas de la lectura implican un pacto tácito entre texto y lector para aceptar las convenciones del "mundo fingido". Digamos que el creador no simplemente es un "mentiroso o tramposo ocasional", movido por el engaño, sino alguien que aplica una facultad superior, la "imaginación creadora", ya reconocida por los poetas del s.XIX.

El colorario de estas ideas es interesante. Antes a los niños "fantasiosos" se les llevaba al psicólogo o se les menospreciaba, pero ahora sabemos que la fabulación es parte esencial del equipaje cognitivo del sujeto, y que los niños que fantasean desarrollan un entusiasmo por la lectura, la escritura y otras habilidades necesarias para su desarrollo social y cognitivo; en esa medida, tal vez sea un *indicador de talento*, pues las personas de intelecto superior son muy propensas a visualizar, a soñar despiertos, activando el descubrimiento mental de posibilidades insólitas e innovadoras.

Con que las historias, los juegos, las simulaciones, ya no son pérdidas de tiempo sino preparaciones, ni la gente ávida de sagas o historias de fantasía sean simples *frikis* (Redondo, 2013). Tal vez esta gente desocupada muchas veces, en esas situaciones, esté incluso, si hemos de creer a Raichle, resituando su vida sin saberlo, buscando una alternativa, convirtiendo la energía oscura del cerebro en fabulaciones iluminadoras. Sí, en mundos que nos ayuden a resolver los problemas cercanos y que nos den esperanza, en un momento de crisis en que la cultura caduca nos trata de decir cómo gestionar toda esta información del cerebro sólo a través de preconcepciones y consignas, pero no nos enseñar cómo gestionar y solucionar los retos actuales. A raíz de estos nuevos estudios, ya nadie podrá seguir creyendo que la Fantasía es como esa escena de sobremesa ante la televisión en que dormitamos - un ensimismamiento vano-, lo que pasa es que nuestro cerebro pasa a “stand-by”, y aprovecha para tejer y destejer los recuerdos y preocupaciones, y, en su caso, fabricar historias o ensoñaciones, igual que esas abejas de los versos de Antonio Machado.

Por tanto, ahora sabemos que lo más fantástico del ser humano es su cerebro, y que sólo con la educación -es decir, potenciando el cerebro y todas las capacidades del ser humano pilotadas desde él- podemos de verdad cambiar muchas perspectivas y criterios de actuación. Tal vez sea éste el único camino para salir del atolladero, educar en términos creatividad, impulsando la cultura emprendedora y adentrarnos en estos laboratorios de la imaginación. San Agustín utilizaba una expresión aún mejor: "*los palacios de la memoria*", éstos en los que debemos introducir a los jóvenes para que aúnen patrimonio, ciencia e innovación, tecnología y humanidades, informática y literatura -las nuevas síntesis del humanismo posmoderno-, de modo que podamos ganarnos un sitio en el futuro (otro tema de ciencia ficción).

En definitiva, hemos descubierto que lo que llamamos “imaginación” o “fantaseo” (Freud, 1908) es una facultad ligada íntimamente a la memoria, un espacio tan vasto que llamaba San Agustín “los palacios de la memoria”. También sabemos que la imaginación es la facultad de evocar imágenes, y está estrechamente unida a la memoria, que es como el “bosque” donde se hallan depositadas, de tal modo que fantasear, dice la neurociencia, es establecer un diálogo continuo entre nuestro pasado y nuestras expectativas. Los trabajos de Raichle (2006), además, han evidenciado que incluso cuando “desconectamos” se activa una segunda red neuronal. Así que nuestra capacidad de fantasear es innata e instrumental, no podemos dejar de pensar y de (re)pensarnos, aunque no lo queramos, ya que lo que se trata es de “crear conocimiento del mundo”. Es ese mismo enfoque el que preconiza Bortolussi (1985) cuando defiende que la fantasía lo que hace es “domesticar la realidad”, esto es, es como una especie de caja de herramientas

cognitivas que nos permite abordar diversos conflictos y problemas precisamente a través de las peripecias narrativas.

Todas estas perspectivas (desde las neurociencias y la historia de la cultura al estudio de los textos o la literatura infantil) pueden y deben sintetizarse, y es que lo hace a la perfección autores como Daniel Link (1997). Raichle (2003) nos advertía de que solamente el 10% de las sinapsis neuronales parecen transportar información del mundo exterior, de modo que la cantidad de información que viene del exterior es muy pequeña en comparación con todos los otros mecanismos, por eso se dice que la mayor parte de lo que vemos lo construye el cerebro. El profesor Raichle llega a matizar que si bien parte de lo que percibimos proviene de nuestros sentidos, otra parte procede de nuestra propia cabeza, y tal vez sea la parte más grande. Parece ser que esa red por defecto se utiliza para fantasear, para evaluar nuestras acciones, para evocar el pasado y para poder predecir el futuro.

Esta visión viene a complementarse con las teorías de otro neurocientífico, Michael Gazzaniga (2000; 2015), sobre “*el cerebro intérprete*”, elaborada a partir de las observaciones de pacientes a quienes les ha sido separado el funcionamiento de sus dos hemisferios cerebrales. Nuestra autoconciencia y nuestra memoria biográfica serían parte, también, de esta “*urdimbre narrativa*”, el cerebro interpreta, vincula acontecimientos, prevé finalidades. Por tanto, lo que parece dar coherencia a nuestras acciones no es la información exterior en sí sino el conjunto de los mecanismos aplicados a procesarla e interpretarla, incluyendo esta especie de “*teatro de las emociones y los sentimientos*”, en expresión de Antonio Damasio (2006). De hecho, el cerebro es capaz de (auto)engañar(se), de alucinar, de falsear emociones, de crear, como antes señalábamos, falsos recuerdos, es decir, es capaz de actuar como un simulador, y en todo ello juegan un papel importante los sentimientos.

Precisamente, la *cultura letrada* que se atesora en las bibliotecas se asocia con expresar ideas, sentimientos, experiencias, fantasías y sueños. Leer y escribir no son simples herramientas, sino potencialidades que a la vez modelan nuestro cerebro, y eso se aprecia a lo largo de las etapas culturales que van desde el simple uso de la lengua “*vehicular*” a los dominios de la lengua por llamarla así “*autorreflexiva*”, de las prácticas socioculturales que se sirven conscientemente de soportes y lenguajes (desde la tablilla de arcilla al libro, desde la narración lineal al hipertexto) para tratar de dar sentido, de interpretar el “*conocimiento del mundo*”, en ese diálogo continuo entre la información exterior y las (re)construcciones del cerebro sobre dicha realidad.

Si hacemos caso de las teorías de Gazzaniga (2015), el discurso escrito, la propia lectoescritura, es ante todo un discurso interpretativo, donde hipotetizamos,

conjeturamos, deducimos, inferimos, establecemos vínculos entre A y B, es decir, tratamos no con las cosas en sí, sino con sus representaciones.

La *autoconciencia* de que hablamos no impide que, en ese continuo proceso de “repensar” todo, el sujeto -y la colectividad- sea consciente de los mecanismos en juego, es algo que Cervantes pone de evidencia en el Quijote cuando tras el episodio de la cueva de Montesinos y la sarta de “disparates” que cuenta D. Quijote como fruto de su experiencia de “inmersión”, deja al “discreto lector” que juzgue sobre la realidad o fiabilidad de tales “recuerdos”. Es un buen ejemplo, porque Cervantes lo que hace en dicho episodio es integrar una serie de contenidos muy relevantes de la cultura popular y letrada, como son, de un lado, las historias y leyendas sobre grutas y cuevas, y, del otro, el imaginario caballeresco que impregna el pensamiento de D. Quijote y es el “motor” de su conducta. Sin duda, el cerebro del caballero cervantino es ese *teatro de emociones* de que habla el neurocientífico Antonio Damasio (2006), y tal vez sean esos mismos sentimientos irrefrenables los que le hace evocar recuerdos, simular realidades, atribuir intencionalidades (“los malandrines” que le “escamotean” o trastocan la realidad) o bien concatenar sucesos.

La Contrarreforma, por su parte, supuso derribar la idea de que hay un intérprete único y mediador de los textos sagrados, por tanto, favoreció la proliferación de “comunidades interpretativas”, cuya trascendencia fue grande, pues, según Olson (1994), las categorías desarrolladas para leer la Biblia fueron también apropiadas para leer *el libro de la naturaleza*. Según Olson, volverse letrado es compartir un paradigma, una comunidad textual, pertenecer a la cultura escrita es una condición social, al leer y escribir textos *participamos de una comunidad textual*.

El auge de la fantasía como nexo entre la cultura letrada y la cibercultura

La descripción de las nuevas tendencias de los niños y los jóvenes ante la cultura digital en el ámbito de nuestro país (Bringué y Sádaba, 2008) ha revelado ciertos fenómenos muy significativos, tanto en las formas como en los contenidos. Sin duda, el auge de lo que se suele denominar vagamente “fantasía” es parte fundamental de esta fenomenología juvenil, la cual además se expresa por muy distintos conductos y lenguajes. Además, esto sucede en un contexto global donde en los negocios, la ciencia, la tecnología, la sociedad, en todo, se prima la innovación y la creatividad como herramientas fundamentales.

Este auge de los géneros fantásticos, por llamarlo así, se entronca con lo que algunos autores como Verdú (2003) han acuñado el término “capitalismo de ficción” para referirse no sólo a la importancia que cobra el espectáculo y la

industria del entretenimiento en la sociedad actual sino a cómo en ésta la realidad misma se convierte en espectáculo y en ficción animada, ya sea mediante *realitys*, teleseries o sagas de toda índole.

Es verdad que la ficción proporciona dos necesidades básicas que poco tienen que ver con lo artístico en sí: nos ayudan a socializarnos, y también nos ayuda a establecer una identidad social, en la medida en que compartimos unos mismos universos de ficción, es decir, héroes o historias comunes. No es algo solo de los *frikis* modernos, de los fans de series, películas, comics o libros basados en fantasías épicas: este mismo nivel de identificación estaba en la base de las capas populares de todas las épocas, las que seguían por ejemplo las primitivas sagas nórdicas, precisamente porque participaban de una identidad común.

Lo original es que el joven del s.XXI, a diferencia del que oía a los bardos noruegos de la Edad Media cantar una saga, es que suelen ser historias no tomadas de “hazañas locales” sino que se plantean como un universo alternativo – *El Señor de los Anillos*- y que al desvincularse de un lugar y un tiempo cercanos, pueden lo mismo trazar un argumento histórico-legendario que de terror, urbano, de ciencia ficción... Se puede decir que en ambos casos lo tribal, la lucha de un grupo contra otros, es lo recurrente, pero la orientación ha cambiado. Ni son las gestas de los ancestros los referentes ni los valores son ya los mismos, de modo que hay, en la base, un similar patrón épico pero muy actualizado, por ejemplo, como comentaremos, el papel de la mujer ha cambiado sustancialmente, ya no es el “botín” que se disputan dos héroes, como Briseida en “La Ilíada”; al contrario, en muchas sagas fantásticas modernas, la heroína es a menuda la “cazadora”, la que tiene el protagonismo, como le ocurre a Xena y tantas otras.

En la “aldea global” de MacLuhan el componente tribal sigue formando parte no sólo de la cultura de los jóvenes, sino de todas las instancias: clubes de fútbol, pueblos, regiones e incluso países si se toman como un todo, manifiestan estos mismos esquemas épicos, de confrontación, cuando entran en alguna clase de rivalidad. El deporte ritualiza esta rivalidad siempre subyacente entre unos grupos y otros, a veces dentro de una misma localidad. Así que la cultura global y la cultura local se dan la mano en cuanto que potencian lo que estamos llamando “esquemas épicos” generales, pero los actualizan de modo muy diferentes.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han universalizado ciertas historias, en el marco de la cibercultura (Martos García, 2009), tomándolas de distintas fuentes, como el cine, la literatura o el folklore, como en *La Guerra de las Galaxias* o el *Rey Arturo*-, y es normal que en este “menú” se crucen influencias de muy distintos niveles. Por ejemplo, el terror en general, o lo que últimamente se conoce como moda “gótica” se alimenta también de folklore, mitología, literatura, cine y de otras fuentes. El horror ancestral, los monstruos, los fantasmas o las

ánimas, todo eso queda “remezclado” o hibridado dentro de un universo de ficción construido para el espectáculo. Todo se junta en esta moderna cultura-mosaico (Moles, 2012), que el gran escritor español Gómez de la Serna definió muy bien: el mundo de la bagatela y del “kitsch”.

Aparentemente, este auge de la fantasía encubre un comportamiento mitómano propio de los jóvenes, lo cual ha tenido mucho que ver con el movimiento fan, que se quiere relacionar con los movimientos juveniles surgidos en torno a Elvis Presley y a los Beatles, pero que en realidad ha tenido mucho más que ver con el desarrollo del cine y la televisión, los auténticos impulsores de las modas juveniles audiovisuales.

En realidad la palabra griega *phantasía* y fan 'aparición' e 'imaginación' parten de la misma raíz es el importantísimo verbo griego (*phaíno*) 'aparecer, mostrar(se), manifestar(se)', brillar, origen de numerosas voces en griego y en castellano como fenómeno, fantasma, fantasía, fanum. “Fanum” equivale a santuario, lugar de revelación, de iluminación (no es propiamente el edificio, eso es *templum*, sino todo el lugar), porque tiene que ver con la luz (fanal: farol) y de ahí “fanaticus, el cuidador de ese lugar sagrado, que se mostraba particularmente exaltado e inspirado. Y de “fanaticus” la contracción es fan, que empieza a usarse con este mismo sentido desde los admiradores de Presley los Beatles. Así pues, todas estas nociones están emparentadas etimológicamente y tienen un origen religioso, pues lo que subraya en el “fan-ático” es el aspecto intelectual, sino esa actitud de entrega, de entusiasmo. Por su parte, el término saga es nórdico y tiene que ver con narrar en general, y el término *fan fiction* es anglicismo, en cuyo lugar podríamos usar más propiamente “ficción-manía”. El idioma inglés no aporta nada a este significado, simplemente calca estos términos y significaciones, pero el resultado, para la mayoría de la gente, es que parece un término anglófono, reciente y aplicado a adolescentes, cuando la realidad es que es un término ancestral y de origen claramente religioso, por ejemplo, si “fanum” es el lugar sagrado y “fanaticus” quien lo cuida, “profano” es todo lo que está delante, lo que queda fuera. Y, claro, fan es también, por lo que acabamos de decir, un “iluminado”, alguien que recibe “la luz” y que la comparte en un grupo, que se opone, por tanto, a los que no, a los “profanos” (que es lo mismo que decimos cuando argumentamos que alguien es “profano en la materia”).

Este énfasis en lo etimológico aporta, además, otras dos virtudes: nos subraya la relación del fan con la fantasía y del fan con el comportamiento emocional, compulsivo incluso, propio del devoto, y, por tanto, nos hace menos incomprensible y extravagante el fenómeno, y nos lo ubica donde están este tipo de manifestaciones religiosas: en la cultura popular (Martos García, 2009).

Vemos, en resumidas cuentas, cómo todos estos conceptos se relacionan. Los ídolos, los personajes o los líderes que supuestamente interesan a los jóvenes representan a menudo iconos juveniles sólo entendibles desde la diversidad y la fragmentación que estamos describiendo. Lo mismo que explica los fans patológicos, como Mark David Chapman, que asesinó a John Lennon después de pedirle un autógrafo. El llamado síndrome de admiración al ídolo se corresponde también con una necesidad de cohesión del grupo, de la “hermandad”, que siempre requiere “guías” y una estratificación de los niveles. El sociograma de estas relaciones sería, pues, complejo, no es sólo el líder de una parte y todos los demás de otra, hay otros niveles intermedios; es lo que vemos a propósito de los clubes de fans, de los animadores y *webmasters*, y de todo un conjunto de lo que podríamos llamar “mediadores” (Martos García, 2011).

De todo ello se aprovecha el llamado capitalismo de ficción (Verdú, 2003), quien ha descubierto el poder del entretenimiento no sólo como “anestésico” sino como auténtica máquina de producir identidades y de crear vínculos entre la ideología dominante y los sectores más desfavorecidos. Máxime cuando estos repertorios de historias que idolatran los fans (en forma de libros, comics, filmes, series de televisión, juegos de rol, etc.) pueden llegar a construir mundos alternativos, en absoluto críticos con la realidad imperante. Es decir, cuando la imaginación y la fantasía no “revierten” sobre la realidad próxima sino que alejan de ella y se convierten en una industria de evasión que adormece, da beneficios y no molesta a nadie.

Sin embargo, toda esta cultura del fan, de las sagas, de los *fanfics*, juegos, etc. no es un simple pasatiempo ni una excentricidad. De hecho, está suponiendo una auténtica revolución que está desplazando a los medios “masivos” de comunicación e instaurando una nueva realidad, la fragmentación de las audiencias y la emergencia del único medio que de verdad crece en su uso, Internet, muy por delante de los libros, la TV, el cine, etc.

Los escritores fantásticos, en la estela de Tolkien

Curiosamente, no se ha insistido demasiado en la poética del autor de “El Señor de los Anillos”, y que a fin de cuentas sustenta su obra, pues hay en él también un trabajo de reflexión sobre la tarea creativa del escritor que se plasmó en su ensayo “Sobre los cuentos de hadas” y otras pequeñas piezas.

Tanto Tolkien como el grupo literario de los *Inklings* aportaron elementos interesantes, que trataron de delimitar estos nuevos “territorios de la imaginación”. El escritor, en particular, lo expresó muy bien con su teoría de la *subcreación* (Tolkien, 1994), al subrayar que cada persona es capaz de crear un universo

alternativo, réplica y parábola a su vez del mundo “real”. Así pues, propio Tolkien hablaba de la “subcreación” como la facultad que tiene el narrador para forjar mundos completos que sirvan no sólo de fondo a las historias, sino que ellos mismos la conformen y la “contengan”, como ocurre con la Tierra Media y la Guerra del Anillo.

La narrativa realista no podía concebir un “contenedor” o fondo para sus historias que no fuera la misma realidad, fiel a la poética aristotélica de que la creación es “mímesis de una praxis”, imitación de la realidad. Sin embargo, los avances neurocientíficos que hemos venido comentando nos orientan más bien hacia la faceta del cerebro como “constructor de imágenes” que no se supeditan a la información que nos viene del exterior. Al contrario, todos los mecanismos de *fantaseo* que antes comentamos subrayan cómo el cerebro establece un diálogo continuo entre el pasado, la evocación de nuestros recuerdos, y el futuro, las expectativas. Por eso imaginación y memoria están estrechamente unidas. Por eso la saga de Tolkien y tantas otras que han seguido sus pasos no serían nada sin las mitologías que le subyacen y que el autor no inventó, ya estaban ahí.

No es de extrañar, por tanto, que las Sagas modernas se hayan inclinado cada vez más hacia mundos tipo “High Fantasy” (es decir, mundos donde los hombres conviven con dragones y otros seres mitológicos, en continentes o universos totalmente inventados) a medida que se “achicaban” los espacios ignotos, gracias a la Ciencia o las exploraciones geográficas. Verne o London todavía podían fantasear con “viajes extraordinarios” al Polo o a lugares recónditos de la Tierra; la ciencia ficción moderna llevó la frontera más lejos, a la exploración espacial.

Hoy sabemos, aplicando la teoría de la subcreación de Tolkien (1994), que las realidades alternativas son construcciones poéticas, urdidas en esos márgenes que existe entre lo cotidiano, los sueños, la utopía, la tradición... y que por tanto, como el mito, tienen un carácter ejemplarizante, modélico. Por eso todo lo que pasa en “El Señor de los Anillos” se ha interpretado en clave cristiana, y lo que Tolkien llama la “eucatástrofe”⁶⁸ halla su equivalente en el sacrificio y redención de los héroes épicos clásicos.

Fabulación, estereotipos y posverdad

García Landa (2011) habla del “hombre que hace historias” como definidor de la genuina naturaleza humana, y Molino (2003) acuña el concepto de “homo fabulator”. En ambos casos se presta atención especial a la importancia de la narración en la gestación de la cultura y del ser mismo humano.

⁶⁸ *Eucatástrofe* lo concibe Tolkien como la inversión de un final anunciado y previsible, el “vuelco” de una situación calamitosa, gracias a un hecho milagroso, tal como resulta en “El Señor de los Anillos” merced al esfuerzo épico de Frodo y los suyos.

Podemos añadir que más que "homo fabulator" deberíamos hablar de "homo con-fabulator", es decir, que fabula o crea historias, y que o bien las hace (García Landa) o las cuenta (Molino), pero que en todo lo hace no para sí sino en conjunción con otros, o para otros. La peculiaridad, como bien remarca García Landa (2011), es que otros animales pueden ensayar diversos tipos de lenguaje frente "a lo que tienen delante", pero ninguno en relación a lo que está ausente.

Probablemente, la hora primitiva de hace unos 50.000 años, según Harari (2016), impulsó el desarrollo cognitivo en base a estos dos mecanismos: el chisme, el comentario de lo cercano o inmediato, y la (auto)narración, el contar experiencias de boca en boca mediante el acceso a un código elaborado de signos y símbolos. Además, la hermenéutica analógica (Beuchot, 2008) nos enseña los mecanismos de generación del pensamiento simbólico, y las bases de lo que sería una "lectura sutil", base en realidad de lo que se ha entendido como *literacidad crítica*. Como bien vemos en la arqueología de las cuevas con pinturas prehistóricas, un dibujo de un bisonte se generó probablemente como parte de un complejo técnico-estético-mágico, en alusión a una experiencia(s) de caza de la que había que hacer partícipe al grupo y en aras a producir una performatividad, esto es, un impacto o efecto para inducir a la acción o la imitación.

De esta misma acción performativa se deriva la acepción peyorativa de "con-fabular", instigar, conspirar para conseguir algo (Martos García y Martos Núñez, 2016). La ciudadanía cultural pasa hoy por la capacidad de desmontar los estereotipos derivados de una con-fabulación que genera posverdades, *fake-news*, clisés, y lo que podríamos llamar *fake-ideas*, que ya no son cuestionadas por las formas clásicas de la controversia académica (como el ensayo) sino por prácticas nuevas, como *twitter*, *blogs*, etc. Se conforman así nuevos discursos analizados a la luz de estas nuevas perspectivas.

A modo de conclusión

La Fantasía, pues, no debe confundirse con lo "fantasioso", forma peyorativa, ni con los sueños, sino con la elaboración artística por ejemplo de un contador de cuentos, capaz de introducirnos en una "subcreación", a veces más "viva" que la propia realidad, tal como le pareciera a D. Quijote de la Mancha.

El éxito de las sagas modernas están en que plasman esos mundos alternativos o *paracosmos* (García Rivera, 2006) en base a las acciones memorables de un(os) héroe(s), que se sitúan en un mundo localizado, el cual puede ser real o imaginario, lo importante es que la *magia de la narración* les otorgue credibilidad ante el lector.

En particular, siguiendo la idea de M. Ende en "La Historia Interminable" debemos rechazar la fantasía usada –o sobreexplotada más bien- como mascarón de proa de

una mercantilización de la cultura, multiplicada no sólo ya en diversos lenguajes y formatos –libros, cine, video, anime, etc.- sino en multitud de objetos y de reclamos banales, yogures, pegatinas, etc.

La Fantasía que no se restringe a estos usos, la fantasía de calidad, que hace preguntas y asombra nuestras percepciones comunes, lo que hace es diseñar mundos paralelos. Y lo hace a través de la imaginación creadora, que son herramientas con que el “fabulador” dialoga con el mundo real.

Lo rubrica el propio Tolkien: “Lo que en verdad sucede es que el inventor de cuentos demuestra ser un atinado “sub-creador”. Construye un Mundo Secundario en el que tu mente puede entrar. Dentro de él, lo que se relata es “verdad”: está en consonancia con las leyes de ese mundo. Crees en él, pues, mientras estás, por así decirlo, dentro de él. Cuando surge la incredulidad, el hechizo se quiebra; ha fallado la magia, o más bien el arte”.

REFERENCIAS

- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM.
- Bortolussi, M. (1985) *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2009). *La generación interactiva en España*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Cohen, D. y Mackeith, S. (1991) *El desarrollo de la imaginación: Los mundos privados de la infancia*. Londres: Routledge
- Damasio, A. (2006) *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Freud, S. (1908). *El creador literario y el fantaseo*. Obras completas, 9, 123-135.
- García Landa, J.A. (2011) Narrating narrating: Twisting the twice-told tale. *Theorizing Narrativity*, 12, 419.
- García Rivera, G. (2004): “Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos), en *Primeras noticias. Revista de literatura*, N°. 207.
- Gazzaniga, M. (2000). *The new cognitive neurosciences*. MIT press.

- Gazzaniga, M. S. (2015). *Tales from both sides of the brain: A life in neuroscience*. Ecco/HarperCollins Publishers.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria: la narración de historias de vida*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Link, D. D. (1997). Literaturas comparadas, estudios culturales y análisis textual: por una pedagogía, *Filología*, 1-2, 5-14.
- Martos García, A. E. (2008): "El poder de la con-fabulación Narración colectiva, fan fiction y cultura popular", en *Espéculo*, 2008, nº 4, versión digital en http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html
- Martos García, A. E. (2009). Introducción al mundo de las sagas. *Puertas a la lectura*, (6), 1-243.
- Martos García, A. (2009). "Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC* 8 /2 (2009): 15-37.
- Martos García, A. (2011). "Los jóvenes ante las pantallas: nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria". *Revista Currículum* 24 (2011): 11-28.
- Martos García, A. y Martos Núñez, E. (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5(1), 10-40.
- Moles, A. A. (2012). *Sociodinamica della cultura*. Roma: Armando Editore.
- Molino J., Lafhail-Molino R. (2003). *Homo fabulator, théorie et analyse du récit*, Paris: Lemeas/Actes Sud.
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Raichle, M (2003). Social Neuroscience: A Roll for Brain Imaging. *Political Psychology* 24:759-764.
- Raichle, M. E. (2006). 15 Social Neuroscience: A Perspective. *people thinking about thinking people*, 287.

Redondo, M. M. (2013). Un mundo de frikis: análisis de la cultura digital de la comunidad de usuarios universo Star Wars. In *Educación mediática y competencia digital: ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes* (pp. 152-164).

Tolkien, J. R. R. (1994). Sobre los cuentos de hadas. *Árbol y hoja*, 43-44.

Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo: la vida en el capitalismo de ficción*. Madrid: Anagrama.

CAPÍTULO VI

El álbum sin palabras en la Biblioteca Pública: de la alfabetización visual a la construcción de una comunidad lectora

*Rosa Tabernero y María Jesús Colón
Universidad de Zaragoza, España*

Introducción

La investigación que se presenta forma parte de un estudio más amplio sobre la función del álbum sin palabras en la formación del lector infantil. Interesaba, en principio, profundizar en la recepción de este género y en las implicaciones que de ella se pudieran derivar. Conforme se fue desarrollando la intervención en el campo, las implicaciones se mostraron con solidez y se definieron como un aspecto fundamental en la investigación. De este modo, se optó metodológicamente por un diseño de estudio de caso desarrollado en una biblioteca municipal del ámbito rural aragonés, en España. En este capítulo, se incide en tres ejes que resultaron significativos en la investigación que desembocó en la construcción de una comunidad lectora: álbum sin palabras, biblioteca pública y contexto rural⁶⁹.

El álbum sin palabras y la biblioteca pública

El álbum sin palabras

El álbum sin palabras ha generado sólidos estudios en lo que a su descripción se refiere. Así Emma Bosch (2015) define el álbum sin palabras como “una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas, afianzada en la estructura de libro, cuya unidad de fragmentación es la página, la ilustración es primordial y el texto es subyacente” (p. 16). Diferencia esta estudiosa dos líneas principales de investigación

⁶⁹ Las autoras expusieron los principios metodológicos de esta investigación en un artículo anterior (Colón y Tabernero, 2018). En este capítulo se desarrollan los objetivos atendiendo a una perspectiva narrativa en el análisis del discurso con el fin de explicar la dimensión social de la propuesta de intervención.

conectadas entre sí. La primera tiene como propósito el análisis y conocimiento de los álbumes, de sus fundamentos de construcción y de sus principales autores. Aquí se encuentran las contribuciones de Sandra Beckett (2012) y Marcella Terrusi (2017), quienes profundizan en sus raíces y analizan obras y autores emblemáticos. La propia tesis doctoral de Emma Bosch (2015), quien aporta un conocimiento más exhaustivo del género mediante su definición, caracterización y clasificación o los monográficos de Sophie Van der Linden (2008) y Ana González Lartitegui (2014). Las implicaciones de la ausencia de texto, su naturaleza híbrida y compleja, sus antecedentes y evolución, o su conexión con otras artes gráficas y visuales son algunos de los temas que convierten el álbum sin palabras en un objeto de estudio.

La segunda línea de investigación se centra en el lector. Pertenecen a este ámbito investigaciones empíricas en las que se utilizan las respuestas lectoras de uno o varios informantes y se profundiza en los objetivos didácticos del álbum sin palabras. A este objetivo obedecen los trabajos de Domiciano (2008), las experiencias de Crawford y Hade (2000), Lysaker y Miller (2013), Arif y Hashim (2008), Chaparro-Moreno, Reali, y Maldonado-Carreño (2017) o el proyecto internacional dirigido por Arizpe (2015) desarrollado en aulas de distintos países con niños inmigrantes. Los resultados de estos estudios coinciden en señalar el potencial de los álbumes sin palabras en la formación de lectores puesto que invitan a los receptores de una gran variedad de niveles y edades a la interacción y a la construcción activa y compartida de la historia. Sin embargo, las creencias de los adultos mediadores y sus criterios de selección indican que el álbum y los nuevos discursos literarios más experimentales no forman parte del canon escolar en tanto que los mediadores tienden a priorizar el criterio pedagógico frente al artístico y literario (Taberner, 2013). Los álbumes sin palabras rompen además las expectativas de los adultos, en consecuencia, resultan de difícil acceso para los lectores infantiles (Graham, 1998) y no son libros de uso frecuente en el hogar o en las bibliotecas escolares. Generalmente la ausencia de texto relaciona estos libros con la simplicidad propia de la prelectura, razón por la que tiende a asociarse con sencillez y con los niños que no saben leer todavía (Van der Linden, 2008); es decir, su carácter gráfico los convierte *a priori* en obras desvinculadas de la enseñanza de competencias lectoras y literarias.

Desde este marco teórico, la propuesta inicial de investigación fue introducir de forma mediada el álbum sin palabras en un escenario socioeducativo concreto y profundizar en el conocimiento de su recepción a través de la lectura compartida, tanto en educación infantil como en primaria. Como es característico de los diseños emergentes constructivistas (Charmaz, 2013), la interacción con el contexto originó nuevas preguntas de investigación, mientras que el declive de la función social de la biblioteca en un ámbito rural de despoblación provocó un compromiso con el campo. Tal como exponen Sabirón y Arraiz (2014), la utilidad para la comunidad

educativa es uno de los nuevos criterios de científicidad que debe contemplar la investigación en las ciencias sociales y humanas.

La biblioteca pública y su función social

En sus orígenes, las bibliotecas públicas españolas adquirieron básicamente la función de ser depositarias del patrimonio cultural y conservadoras de obras antiguas; la lectura no era un acto socialmente extendido y sólo una minoría las utilizaba (García-López, 2016). La alfabetización de la población, la consideración de la lectura, la evolución del sentido de lo público y la sociedad de la información han transformado el cometido de las bibliotecas. La *Ley actual de la lectura, del libro y de las bibliotecas* (2007) subraya el acceso a la información, la educación y la cultura como derecho de todos los ciudadanos desde el principio de igualdad. Sin embargo, los cambios sociales han exigido su adaptación y han modificado sus atribuciones de forma que la búsqueda de información ya no es exclusiva de estas instituciones, mientras que “la promoción de la lectura ha sido uno de los servicios más desarrollados en los últimos años” (Yubero, 2015, p. 11). En este proceso de cambio, destaca especialmente la utilidad social de las bibliotecas como un espacio de cohesión e integración de la ciudadanía (Castillo, Gómez y Quílez, 2010). Marlasca (2015), a partir de los resultados de diversos estudios e informes, subraya la fusión de la labor social y de la labor educativa de las bibliotecas públicas y su relación con “el bienestar social, el desarrollo económico y el progreso de cualquier comunidad” (p. 97). En la misma línea, las recomendaciones realizadas por Lluch, Escandell, Francés, Baldaquí y Esteve (2017) en cuanto a las políticas públicas de lectura insisten también en su carácter social, en su objetivo de promover la cohesión, inclusión y participación de la ciudadanía y en la necesidad de reconocer su “dimensión constitutiva del bienestar social y la calidad de vida colectiva” (p. 131).

Por otra parte, las aportaciones sociales y educativas de las bibliotecas resultan más significativas y necesarias en contextos críticos (Castillo et al. 2010) en los que pueden llegar a ser el único espacio cultural al que tenga acceso la ciudadanía (Yubero, 2015). Sin duda, la concepción de la biblioteca como espacio cultural de encuentro es la idea fundamental de los estudios ya clásicos de Geneviève Patte (2008; 2011) o Michèle Petit (1999; 2009; 2015), autoras que han entendido la lectura como eje de hospitalidad en contextos hostiles.

La Biblioteca Pública Municipal⁷⁰ en la que se ha realizado esta investigación se encuentra en el contexto rural aragonés, caracterizado por la despoblación y la consecuente falta de recursos. Aunque la despoblación rural afecta de forma general a España y a Europa occidental, Aragón es un caso extremo que ha generado políticas específicas (Sáez, Ayuda y Pinilla, 2016). En líneas generales,

⁷⁰ En adelante BPM.

Aragón se caracteriza por ser un territorio extenso, fundamentalmente rural, con una baja densidad demográfica (tabla 1): pequeños núcleos de población se agrupan en 731 municipios de los que un 86% no llega a los 1.000 habitantes. Entre estos municipios se encuentra la localidad en la que se ha desarrollado el estudio, donde el descenso de la población es progresivo y su densidad actual es tan solo de 17,4 hab./Km². (Instituto Aragonés de Estadística [IAE], 2018).

Tabla 1
Datos comparativos de población en Aragón (IAE, 2018)

Aragón en la Unión Europea de los 28					
Población					
	Unidad	Periodo	Aragón	España	UE-28
Población total a 1 de enero	Personas	2017	1.316.072	46.528.024	511.522.671
Densidad de población	Hab/Km ²	2017	27,6	92,0	114,9
Crecimiento anual de población	Personas	2016	-2.499	87.925	1.242.605

Aunque el problema de la despoblación sea integral y extensivo a los países, afecta de forma local a las personas porque el riesgo a desaparecer también es siempre local. En estas zonas rurales, cualquier pequeño movimiento demográfico es una cuestión socialmente trascendente; los servicios culturales y educativos se valoran como indispensables para la supervivencia y su conservación promueve reacciones más comprometidas; es decir, el declive de un pueblo se convierte en un bien público ya que involucra al conjunto de toda la comunidad (Sáez et al., 2016). Así una biblioteca puede ser un valor muy apreciado incluso por aquellos vecinos que no la utilizan, en tanto que es un bien cultural que puede estar en riesgo de perderse —hay que tener en cuenta que sólo un 31% de los municipios de Aragón disponen en estos momentos de una biblioteca pública municipal (Red de Bibliotecas de Aragón [RBA], 2018)—.

En la investigación planteada, el espacio de la BPM se convirtió en una variable significativa por sus posibilidades como espacio educativo no formal y por el decaimiento de su función social tal como refirieron los adultos en sus relatos de vida al definirla como espacio físico inhóspito frente al recuerdo de su infancia en el que se definía como lugar de encuentro. La confrontación con el presente era consecuencia lógica puesto que incidían en que sus hijos apenas conocían la Biblioteca y el espacio físico se había vuelto intransitable. Son varias las causas de esta circunstancia (Del Molino, 2016), pero, ante la propuesta de intervención, los agentes sociales manifestaron interés y compromiso por recuperar el papel socioeducativo de su BPM.

Objetivos, diseño del estudio y aproximación al campo

Los objetivos de la investigación contienen el doble componente educativo y social expuesto. Este planteamiento parte, en principio, de un interés por el desarrollo de la educación literaria en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil e incorpora el análisis del contexto de intervención. La BPM ofrecía un espacio en el que poder indagar sobre la recepción de los álbumes sin palabras y explorar sus posibilidades educativas; a su vez, el espacio necesitaba recuperar su función social a través de la promoción de la lectura. Interesaba, por tanto, analizar los significados que los protagonistas atribuían a la experiencia socioeducativa en este sentido. El estudio aquí presentado trata de responder a dos preguntas vinculadas con ambos componentes: ¿Qué estrategias utilizaron los lectores infantiles en la recepción de los álbumes sin palabras? ¿Qué significados otorgaron los actores a la experiencia socioeducativa? Estas dos preguntas corresponden, por tanto, a dos objetivos: Analizar las respuestas de los lectores infantiles ante el álbum sin palabras y conocer los significados que los actores otorgaron a la experiencia socioeducativa.

Como forma de indagación pertinente con los objetivos y consecuente con la singularidad del contexto descrito, se propuso un estudio de caso cualitativo (Stake, 2010) de modalidad etnográfica (Simons, 2011). En cuanto al tratamiento de los datos, se realizó un análisis inter e intra-categorial inductivo con el propósito de referir los patrones y elementos comunes y advertir también lo singular del caso (Arraiz, Azpillaga y Sabirón, 2016). Para el análisis categorial se utilizó el Método comparativo constante, consecuente con la Teoría fundamentada en los hechos (Glaser y Strauss, 2017) por la posibilidad que ofrece de generar conocimiento teórico. En este proceso, se recurrió al apoyo de software informático NVivo especializado en el tratamiento de datos cualitativos.

En colaboración con el ayuntamiento de la localidad, se impulsó el acondicionamiento de la BPM y la realización de un taller de lectura. Se inscribieron 41 de los 45 niños escolarizados en el municipio, 24 niñas y 17 niños. Se distribuyeron en grupos pequeños, entre cinco y siete participantes, organizados por edad (gráfico 1). Los niños acudían a la biblioteca cuando salían del colegio, un día a la semana, y las sesiones duraban una hora con cada grupo. En estas sesiones, se propuso la lectura compartida y la conversación literaria siguiendo los presupuestos de Chambers (2014). Durante el primer año, se utilizaron álbumes, especialmente álbumes sin palabras. El muestreo teórico lo conformaron todos los niños participantes en el taller de lectura y la información fue proporcionada por las familias, la persona responsable de la biblioteca, el ayuntamiento, la asociación de padres y madres y el centro escolar. Las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron la grabación audiovisual de las sesiones realizadas en el taller de lectura, entrevistas con las familias y con otros agentes de la localidad,

materiales elaborados por los participantes y el diario de campo de las investigadoras.

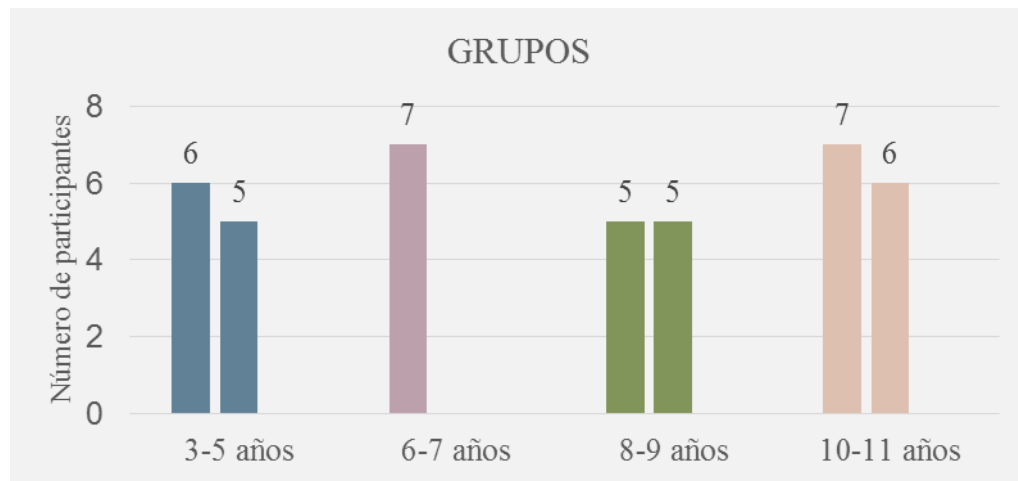


Gráfico 1. Distribución de los informantes por grupos.

Selección del corpus. *La ola* y *Sombras* de Suzy Lee

En este estudio se presentan los resultados del análisis categorial de las respuestas en torno a la lectura de *La ola* (2008) y *Sombras* (2010), álbumes sin palabras de la autora Suzy Lee.

La ola plantea un juego entre una niña y el mar, el juego habitual de perseguir y escapar de las olas. Como señala Terrusi (2017), el mundo marino y la evocación mítica de la naturaleza son temas frecuentes en los álbumes sin palabras; en este caso, la voz humana está silenciada pero el sonido de las olas y de las gaviotas parece emerger en cada página.

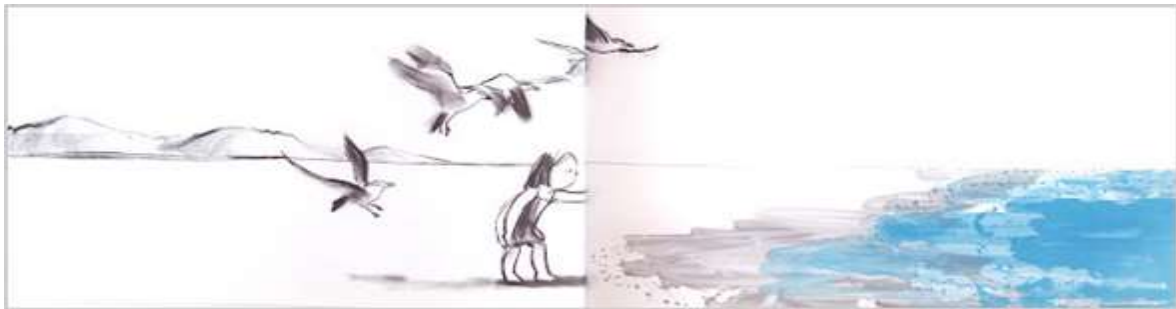
Figura 1. Escena 2 de *La ola*



La historia se compone de diecinueve escenas a doble página con una composición tradicional en cuanto a la direccionalidad izquierda-derecha y al traslado progresivo de la dinamicidad hacia la derecha. El formato apaisado del libro potencia el alargamiento del horizonte que atraviesa la doble página y sirve de conexión en

cada secuencia; en las páginas de la izquierda, destacan las figuras a carboncillo sobre blanco: trazos negros y sombras grises perfilan tres montañas sobre la línea del horizonte; en primer plano, una niña interacciona con el mar y cinco gaviotas participan del juego; en las páginas de la derecha, se observa el cielo también blanco y los azules del mar salpicados de espuma. El pliegue central del libro se percibe como un «límite psicológico» entre las dos páginas (Lee, 2014, p. 45) que acabará por desvanecerse. En las primeras escenas, las olas se acercan a la niña, pero no atraviesan el pliegue central, sino que chocan contra él; en la secuencia seis, la niña y las gaviotas deciden cruzar la línea y parte de su cuerpo es absorbido por el pliegue.

Figura 2. Escena 6 de La ola



Tras pasado el límite, comienza un juego de chapoteo en las páginas de la derecha mientras las de la izquierda quedan casi vacías, hasta que una ola amenaza con engullirlas; la niña y las gaviotas regresan entonces asustadas a la página izquierda, aunque, mientras las gaviotas parecen prever lo peor, la niña se burla del mar, segura de que no podrá llegar hasta ella. El pliegue central deja de ejercer de barrera y en la escena trece las dos páginas acaban por fundirse, el azul invadirá los espacios que antes pertenecían al blanco en la convergencia de los dos mundos.

Figura 3. Escena 13 de La ola



Sombras fue el tercer álbum de la trilogía. Lee (2014) cuenta que cambió la forma de abrir el libro, de abajo-arriba, y que la motivación surgió de esta estructura y de sus condicionantes. En *Sombras* se retoma la idea del yo reflejado utilizada en *Espejo* y de nuevo aparece el juego de una niña como origen de la trama argumental. Un ¡click! dibujado con tiza blanca sobre fondo negro a modo de onomatopeya de cómic da paso a una doble página repleta de objetos. En la parte superior, unas botas viejas sobre una escalera, una bicicleta colgada bocabajo, un aspirador, un monopatín... se acumulan alrededor de una niña que destaca subida en unas cajas. Su mano estira de una cadenita que desciende por el centro de la página: ha encendido la luz del desván. En la página inferior todas las figuras se proyectan en negro, como si fueran sombras, pero respetando la simetría. En la página siguiente, la niña, ya en el suelo, sostiene una manzana mordida mientras baila con su sombra en un guiño que recuerda a *Blancanieves* y *Peter Pan*.

Figura 4. Escena 2 de *Sombras*



El juego continúa en páginas sucesivas; los objetos se transforman poco a poco en una selva imaginada mientras desaparecen del mundo real. El aparente desorden del desván se percibe ahora como una imagen perfectamente articulada para crear significados en el mundo de las sombras. Como sucede en *La ola*, el color también toma cada vez mayor protagonismo; en este caso, el amarillo, símbolo de la fantasía, avanza desde una aparición sutil hasta inundar todo el espacio y, otra vez,

en la escena trece fracturar el límite del pliegue central para fusionar ambos mundos.

Figura 5. Escena 13 de *Sombras*



El análisis de Lartitegui (2014) incide en el plano icónico y plástico de *Sombras* y muestra cómo las decisiones adoptadas en ambos planos refrendan las connotaciones y valores simbólicos del álbum. Lartitegui (p. 49) destaca además la «organización estratificada y compleja de referencias donde varios niveles de interpretación resultarán viables». Lee (2014) también considera que *Sombras* requiere más esfuerzo del lector que los otros títulos de la trilogía: la simultaneidad de secuencias narrativas invita a detenerse y volver atrás, se rompe el orden cronológico y el lector se encuentra con el reto y el juego de tener que poner orden a «las piezas esparcidas de este rompecabezas» (p. 68) para que todo cobre sentido.

Por tanto, la concepción física del libro como espacio en el que viven los personajes y se desarrollan las historias se refleja en unas estrategias discursivas que caracterizan el universo de Suzy Lee y que, en definitiva, son consecuencias de su interés por reflexionar sobre las fronteras, los límites entre la realidad y la ficción, entre la realidad y la ilusión. El libro para ella es el objeto como forma de arte con en el que puede tratar de los límites, es el propio contenido, en definitiva, de sus obras:

[...] El libro no solo se convierte en un recipiente de información sino también en una forma de arte a tener en cuenta por sí misma. A partir de la matización que lleva a cabo el artista, la forma empieza a crear significados y la historia se anima. La forma del libro se convierte en el contenido potencial (Suzy Lee, 2014, p. 99).

Los dos álbumes comentados tuvieron un protagonismo especial en el taller, y fueron de los más seleccionados por los niños de forma que estuvieron presentes en 6 de los 7 grupos y en 11 de las 42 sesiones recogidas. Posiblemente el universo silente y lúdico de Suzy Lee y su concepción material de la obra fueron causas de su éxito entre los lectores puesto que los libros se convirtieron en un espacio de acogida de todo tipo de receptor.

Análisis de los datos

Las respuestas lectoras recogidas y analizadas pertenecen tanto a la fase de recepción como a la conversación posterior sobre los álbumes. Su análisis categorial fue inductivo y se realizó en dos direcciones: comparación categorial entre grupos y comparación categorial dentro de un mismo grupo. La comparación entre grupos se situó en un eje sincrónico puesto que se contrastaron sus respuestas ante la lectura de un mismo libro. La comparación dentro del mismo grupo se situó en un eje diacrónico ya que se trataba de contrastar las diferentes lecturas que un mismo grupo de informantes realizó durante el transcurso del taller y analizar así su evolución. Es decir, las respuestas recogidas permitieron el análisis en las dos direcciones: entre grupos y dentro de un mismo grupo, lo que refuerza la validez de las categorías emergentes (Arraiz et al., 2016).

Se presenta a continuación el análisis de los resultados obtenidos en función de las dos preguntas planteadas en esta investigación.

Pregunta 1

¿Qué estrategias utilizaron los lectores infantiles en la recepción de los álbumes sin palabras?

El análisis de las respuestas lectoras generadas por *La ola* y *Sombras* muestra las estrategias que los niños utilizaron en su recepción. Las categorías detectadas se distribuyeron en dos bloques: estrategias de comprensión y estrategias de mediación.

Estrategias de comprensión: La carencia de texto y la consecuente ambigüedad de las imágenes provocaron la verbalización espontánea. Al principio, los niños prestaban atención a detalles y su discurso era básicamente descriptivo, pero pronto realizaron inferencias y trataron de interpretar las imágenes:

J.: Allí hay un cocodrilo, una serp... Ah, la manguera creo que hace de serpiente y la sierra de cocodrilo... (interrumpe V.)

V.: ¡Son animales! (con tono de haber descubierto algo importante)

J.: Entonces la paloma está haciendo creo del martillo

R.: A ver... ¿dónde está el martillo?

V.: Las cosas se están convirtiendo en sombras de animales, de flores, de cosas...

H.: Sí, porque esto es la escalera y esto son los árboles. Esta es la manguera y esto es la... manguera

(...)

J.: Se ha puesto a llorar

R.: Porque le han dado miedo

J.: Y Ahora la niña está, ahora la niña (se pierde la voz)

V.: Que le podía ayudar

J.: ¿Qué si va a ayudarle o no?

R.: El lobo está triste ahora porque los animales le han asustado, pero...

(...)

R.: Ahora, tranquilizan al lobo le dicen que se habían juntado todos y era para que no comiera a la niña.

(...)

V.: Y la niña ya no va a volver a ser normal, es sombra.

(...)

J.: ¡Ah! Que creo que la niña estaba en un sueño.

(...)

V.: Que la niña ha empezado a imaginar con su imaginación sombras y después ella las ha creado con las manos, por ejemplo, el lobo no era de verdad

(...)

(Grupo 8-9 años, recepción de Sombras)

Al terminar la lectura, la investigadora formulaba algunas preguntas para fomentar la conversación literaria (Chambers, 2014). La conversación provocó la revisión de partes del libro y relecturas en las que se construyó un relato más sinóptico y alejado del detalle descriptivo. La profundidad de la conversación estuvo condicionada por la edad ya que los niños a partir de 8 años se implicaron más y lograron un nivel de comprensión crítica. Las características del libro influyeron en las respuestas obtenidas. Así por ejemplo, *Sombras* generó un mayor debate por su mayor complejidad. Por otra parte, la experiencia de lectura previa se entendió como una variable de interés puesto que en la fase de recepción ya surgieron y se resolvieron temas propios de la conversación literaria. Las categorías revelan las estrategias más frecuentes utilizadas por los informantes en los procesos de construcción de sentido y comprensión de los álbumes (tabla 2).

Tabla 2
Categorías: estrategias de comprensión

Comprensión: Nivel descriptivo	Identificación objetos Identificación personajes Identificación espacios Identificación acontecimientos
Comprensión: Nivel interpretativo	Anticipaciones Identificación elementos clave Inferencias: sentimientos personajes Inferencias: intenciones personajes Inferencias: relación entre personajes Inferencias: relación entre imágenes Inferencias: relación entre acontecimientos Inferencias: elipsis (oculto, entre páginas...) Recapitulaciones Construcción argumento coherente
Comprensión: Nivel crítico	Identificación temas Valoración crítica del álbum Inferencias: funcionamiento de la narrativa Inferencias: intenciones autores Valoraciones generales libros sin palabras
Construcción sentido	Aportación idea propia Apropiación idea de otro Construcción concadenada de una idea entre varios informantes Búsqueda de confirmación Refutación de una idea Pregunta al grupo

En este estudio, se realizó un análisis emergente de las categorías, de forma que las categorías surgieron de las respuestas lectoras y en un principio no se tuvieron en

cuenta clasificaciones o estudios previos. En este sentido, es significativo comprobar que los resultados obtenidos sobre los niveles de comprensión en la recepción de álbumes sin palabras coincidan en gran medida con el tipo de respuesta analítica desarrollado por Sipe (2008) en la recepción de libros con texto. Es decir, la clasificación de este autor se refiere a las respuestas indicadoras del análisis que los niños realizan durante o tras la lectura de álbumes con texto por lo que sus respuestas estarían condicionadas por el texto escrito. Sin embargo, en el caso de los álbumes sin palabras, los niños asumieron el papel de crear su propio texto oral con fundamentos analíticos como forma de comprensión e interpretación de las obras. Como puede observarse en la tabla 2, el nivel de comprensión de los lectores infantiles evolucionó durante el proceso de recepción. Inicialmente, los niños se detenían en los objetos, los personajes o los espacios de las primeras imágenes y tendían a identificarlos o a describirlos, por lo que mostraban un nivel de comprensión básico o descriptivo. Tras comentar las primeras escenas, comenzaron a expresar distintos tipos de inferencias sobre los sentimientos, las intenciones o las relaciones entre los personajes. Manifestaban una comprensión narrativa, puesto que establecían conexiones entre las páginas y los acontecimientos, buscaban el hilo argumental o deducían las elipsis, revelaban así la necesidad de construir sentido narrativo y su nivel de comprensión era más interpretativo. Finalmente, se evidencia un nivel crítico cuando los niños parecían distanciarse de la historia, comentaban el tema o las claves de construcción de la obra y profundizaban en sus reflexiones sobre los álbumes sin palabras.

P.: Estos libros son para que te inventes la historia.

A.: (Nada más cerrar el libro) Pues a mí me parece que es muy bonito el libro.

P.: A mí el libro me parece que es un poco más de inventarte la historia y también de saber lo que le pasa al personaje sin palabras. Pero yo me parece que es más para que intentes saber qué le pasa al personaje. Como nosotros hemos dicho anteriormente, el juego... ¡ay! el libro va más... así como de... como así pues mira ahora la niña está hablando con el agua.

A.: Pues yo creo que este libro es muy bonito y que como en otros libros hay que tener imaginación y poder crear la historia antes de leerla.

L.: Yo creo que este libro de *La ola* pues trata de una niña que se va al mar, porque su madre ha visto el mar o lo que sea y le gusta y ha estado jugando con él y se la ha tragado una ola, pero no sé... tiene... nosotros nos hemos imaginado una historia que era de que controlaba el mar, pero otro por ejemplo puede pensar que... de repente piensa que tiene poderes con el mar o lo que sea (Grupo 10-11 años, recepción de *La ola*).

Este proceso estuvo además acompañado de respuestas en las que se pudieron constatar las estrategias que los niños utilizaban para realizar una lectura compartida y comprensiva de los álbumes, cómo los niños organizaban su pensamiento, negociaban los significados y buscaban la coherencia en la construcción del relato, estas estrategias son las que se recogen en las categorías relacionadas con la construcción de sentido (tabla 2).

Estrategias de mediación: las estrategias de mediación estimularon la producción de respuestas lectoras. Por tanto, su análisis es necesario para una mejor comprensión de las interacciones. En los grupos de niños de 3 a 5 años, las respuestas fueron más dependientes de la mediación adulta y de la asunción de este rol por parte de algún participante:

Mediadora: ¿Qué hace la niña?

Los niños miran atentos la página en silencio.

Mediadora: ¿Se acerca al mar?

Varias voces: Sí.

Mediadora: ¿Y cómo hacen las olas?

Todos hacen sonidos y movimientos de las olas con los brazos.

Mediadora: Y entonces... (pasa la página)

J.: (Grita y echa el cuerpo hacia atrás mostrando sorpresa) ¡Se ha bañado!

Todos: (Se acercan a la imagen. Repiten.) Se ha bañado.

Mediadora: Se ha metido en el agua...

A.: Yes.

Mediadora: Y ¿qué está haciendo en el agua?

A.: (Comienza la palabra y siguen todos los demás) ¡Chapotear!

Mediadora: ¡Ah! ¿Y a quién le gusta chapotear?

Todos: (Levantando la mano y gritan). ¡A mí, a mí!

(Grupo 3-5 años, recepción de *La ola*).

Sin embargo, la mediación del adulto fue menos destacada en los grupos de más edad, en los que tomó mayor protagonismo el andamiaje entre iguales. Por

ejemplo, en el grupo de 10 a 11 años la lectura de *La ola* y *Sombras* fue grupal, pero autónoma, no hubo apenas intervención adulta. Además, tras la lectura, los niños de esta edad decidieron contar *Sombras* a los pequeños y asumieron también el rol de mediadores. Para ello, se dividieron en dos grupos y decidieron intervenir en dos grupos distintos de niños de menor edad, entre 3 y 7 años, (grupos A y B). En los resultados, se observa que las estrategias que utilizaron a la hora de contar la historia a los niños pequeños fueron diferentes en cada grupo porque su manera de asumir el rol de mediadores y su finalidad eran también distintas. Mientras en el grupo A, los niños-mediadores priorizaron la descripción de las imágenes y en cada escena se detenían en este aspecto, los mediadores que intervinieron en el grupo B intentaron dar una coherencia al relato de forma que también describían las escenas, pero trataban de aportar un hilo argumental y dar sentido narrativo a la historia.

P.: (Abre el libro y muestra la primera página) Una niña hace... a ver (mira la página) está con una manzana y hace una figura y se ve la sombra.

(...)

L.: Aquí la niña pone las manitas como para hacer una paloma y la sombra que se refleja se ve una palomita.

(...)

D.: Y la aspiradora se cambia por una flor muy grande.

(...)

P.: Mira ahora, ahora la aspiradora y las cajas se han convertido en un elefante...

(Relato de *Sombras*, grupo A)

A.: (Enseña la portada) Este cuento se trata de una niña que está creando en su imaginación con sombras.

(...)

L.: Aquí la niña ya está creando todo en su imaginación.

(...)

A.: Y al final todos vuelven a su dimensión y... se juntaron... a ver (se gira un poco para mirar mejor la página) y se juntaron con el zorro.

(...)

L.: (Modela la voz) La niña se da cuenta de que se tiene que ir, con lo bien que estaba jugando ella.

(Relato de Sombras, grupo B)

De esta forma, las categorías correspondientes a las estrategias de mediación se organizaron en dos apartados, las estrategias detectadas y los objetivos que se deducen de su análisis (tabla 3).

Tabla 3
Categorías: estrategias de mediación

	Estrategias	Objetivos
Mediación adulta	Avance selectivo. Modulación de la voz. Gestos. (Imitación personajes) Onomatopeyas. (Imitación personajes) Fórmulas narrativas tipificadas. Preguntas abiertas. Frases narrativas incompletas. Preguntas dirigidas hacia la observación de aspectos concretos. Recapitulaciones. Inducción al cuestionamiento. Petición aclaración de una idea.	Captar la atención. Generar expectación. Implicar participantes. Provocar respuestas verbales. Provocar respuestas no verbales. Dirigir la atención hacia aspectos clave. Recuperar el hilo narrativo. Provocar expresión de opiniones. Provocar disfrute. Provocar reflexión. Reconducir la conversación hacia el libro.
Mediación entre iguales (niños 10-11 años con niños 3-7 años)	Grupo A *Prioridad: descripción imágenes. Modulación de la voz. Onomatopeyas. (Fórmulas de suspense) Inferencias: intenciones personajes. Inferencias: sentimientos personajes. Aclaraciones.	Grupo A *Construir y contar un relato a partir de la descripción detallada de imágenes. Captar la atención. Generar expectación.
	Grupo B *Prioridad: coherencia narrativa. Modulación de la voz. Sinopsis inicial. Preguntas retóricas. Inferencias: intenciones personajes. Inferencias: sentimientos	Grupo B *Construir y contar un relato a partir de la interpretación de la secuencialidad narrativa de imágenes. Captar la atención. Generar expectación.

	personajes. Lenguaje figurado. Búsqueda de un final coherente.	
Mediación entre iguales (dentro del mismo grupo) Se trata de casos específicos de niños que tienden a asumir este rol o bien intervenciones clave para el grupo.	Anticipaciones. Conclusiones. Identificación clave nivel descriptivo. Inferencia clave nivel interpretativo. Reflexión nivel crítico.	Iniciar el relato. Dirigir el relato. Dirigir la atención hacia aspectos clave. Descubrir un hallazgo. Aclarar confusiones al grupo. Buscar sentido a lo ambiguo. Defender una interpretación. Aportar una reflexión.

Las categorías de ambos bloques (tablas 2 y 3) muestran que en la recepción de *La ola* y *Sombras* los informantes utilizaron estrategias consideradas propias y necesarias en la lectura y comprensión de textos escritos (Solé, 2009). Todos participaron en un proceso cognitivo de reconstrucción de significados en el que activaron destrezas y habilidades lingüísticas (Mendoza, 2002). Los niños aplicaron estas estrategias en la tarea conjunta de construcción de un texto oral coherente con la secuencialidad narrativa de las imágenes. La cooperación fue imprescindible y la lectura se convirtió “en un acto de interacción social” (Bosch, 2015, p. 25); por eso, aunque los grupos compartieron estrategias, las lecturas siempre fueron diferentes, incluso las realizadas por un mismo grupo con un mismo libro. Algunas imágenes provocaron interpretaciones parecidas y los resúmenes narrativos también tenían similitudes, pero el proceso de construcción de significado siempre fue distinto en tanto que estaba vinculado al libro, pero también al grupo que lo producía, a sus experiencias previas y a su forma de ver y estar en el mundo. El producto creado en cada grupo fue un texto oral único, efímero e irrepetible de autoría coral, su hilo conductor fueron los álbumes, pero se vio interrumpido por textos intercalados (Bal, 2016) estrechamente vinculados al contexto y a la comunidad.

Los álbumes de Suzy Lee propiciaron esta lectura colectiva e intercalada de experiencias vitales. En primer lugar, los niños seleccionaron estos libros porque se sintieron invitados a adentrarse en su espacio físico, su aspecto material fue clave en este sentido; por otro lado, ambos resultaron cómodos a los lectores de todas las edades, familiarizados con las situaciones planteadas por la protagonista, con quien la identificación e imitación fue generalizada en los grupos: *La ola* plantea un juego entre una niña y el mar, el juego habitual de perseguir y escapar de las olas; en *Sombras* de nuevo aparece el juego de una niña con sus sombras como origen de la trama argumental. Finalmente, los niños se sintieron retados por la complejidad y

ambigüedad de unas imágenes que contaban tanto como ocultaban, el afán por el hallazgo de claves significativas mantuvo activos y expectantes a los niños durante todo el proceso de recepción.

Pregunta 2

¿Qué significados otorgaron los actores a la experiencia socioeducativa?

Además de las respuestas lectoras, los informantes aportaron en las sesiones datos sobre los significados que otorgaban a la lectura, a la realización del taller y al espacio de la biblioteca. También se registraron 19 entrevistas con las familias, 1 entrevista con el responsable de la biblioteca y varias conversaciones con el ayuntamiento y vecinos de la localidad recogidas en el diario de las investigadoras. La triangulación de estos datos muestra el significado que los actores del contexto de la investigación concedieron a la intervención realizada (tabla 4).

Tabla 4
Categorías: significados contexto

	Acondicionamiento espacio biblioteca	Realización taller	Finalización taller
Niños participantes	No se usa la biblioteca. Curiosidad por el espacio. Interés actividad (3-9 años). Rechazo parcial (10-11 años). Falsas expectativas. Concepto instrumental lectura. Mayoría no lectores.	Uso servicios biblioteca. Arraigo en el espacio. Interés actividad. Implicación. Conflictos. Sugerencias. Modificación concepto lectura. Lectura libros biblioteca.	Uso servicios biblioteca. Apropiación del espacio. Interés continuidad. Asistencia libre. Sugerencias. Valor lectura grupal frente individual. Lectura libros biblioteca.
Familias	Escaso uso biblioteca. Alto valor biblioteca. Crítica agentes sociales. Compromiso recuperación biblioteca. Alto valor a la lectura. Concepto instrumental lectura. Hábitos de lectura escolares en el hogar.	Uso servicios biblioteca. Sentimiento recuperación bien comunidad. Confrontación expectativas. Confianza investigadora. Implicación. Curiosidad álbumes sin palabras. Modificación concepto lectura. Nuevos hábitos lectura hogar.	Uso servicios biblioteca. Nuevos usos del espacio. Satisfacción resultados. Solicitud continuidad. Implicación.

Ayuntamiento	Interés recuperación espacio. Interés promoción lectura. Concesión de libertad para actuar. Aportación económica BPM. Elusión decisiones conflictivas.	Interés seguimiento. Confianza investigadora. Aportación económica BPM.	Satisfacción resultados. Decisión de continuidad. Programación nuevas actividades: club de lectura. Compromiso aportación económica BPM.
Responsable biblioteca	Sentimiento invasión. No intervención. Situación conflicto.	Satisfacción proyección biblioteca. Sugerencias. No intervención taller. Confianza investigadora. Escepticismo futuro biblioteca.	Satisfacción proyección biblioteca. Cooperación investigadora. Cooperación club de lectura adultos.
Vecinos localidad	Escaso uso biblioteca. Crítica agentes sociales. Curiosidad actividad. Colaboración.	Aumento uso servicios biblioteca. Sentimiento recuperación bien comunidad.	Aumento uso servicios biblioteca. Sentimiento recuperación bien comunidad. Formación club de lectura adultos.

Entre los resultados, es destacable el proceso experimentado por la BPM. Al comienzo del estudio, los informantes adultos rememoraban la biblioteca como un lugar de encuentro cotidiano en su infancia, sin embargo, sus recuerdos se confrontaban con el presente, puesto que manifestaban que sus hijos apenas la conocían y el espacio se había vuelto inhóspito. En colaboración con el ayuntamiento, se acondicionó el espacio de la biblioteca para poder acoger el taller de lectura. Durante esta fase, los niños más pequeños manifestaron interés y curiosidad por la actividad de lectura que se iba a desarrollar, mientras que algunos de los niños de más edad se declararon no lectores y consideraban que su asistencia no sería libre, sino que estaría vinculada a una decisión de sus padres. Posteriormente, durante el desarrollo del taller de lectura, se fueron observando cambios en el contexto de intervención. Todos los niños se hicieron socios de la biblioteca, utilizaban el servicio de préstamo con frecuencia y comenzaron también a sentir el espacio de la biblioteca como propio y a ocuparlo en los horarios en los que estaba abierta al público, así lo corroboró también el responsable de la biblioteca. En las entrevistas y en las conversaciones con los padres, se detectó además interés por favorecer hábitos de lectura en sus hijos y un cuestionamiento de las actividades lectoras que se realizaban en el hogar cuando estas sólo incidían en una lectura instrumental. Los álbumes sin palabras contribuyeron a este cuestionamiento y a la ruptura de estereotipos previos sobre la “utilidad de los libros de imágenes”.

Durante el desarrollo del estudio, la biblioteca también fue utilizada para realizar actividades culturales y reuniones de asociaciones, se observó una apropiación vecinal del sitio público. Significativa es además la creación de un club de lectura formado por 28 integrantes adultos en un lugar de escasa población. La revitalización de la función social de la BPM fue debida fundamentalmente al compromiso de los actores por recuperar un espacio al que otorgaban el significado de bien público para la comunidad (Sáez et al., 2016) y a la realización de actividades de promoción de la lectura continuadas en el tiempo. En este sentido, los álbumes sin palabras resultaron propicios al facilitar la lectura en comunidad en un contexto democratizador; estos libros aportaron un espacio desafiante pero acogedor, en el que todos los niños, independientemente de su arraigo en la localidad, su origen sociocultural, su competencia lectora o su edad, se sintieron igualmente participantes activos y plenamente competentes.

Conclusiones

Los resultados indican que los fundamentos de construcción del álbum sin palabras favorecen una lectura oral, creativa y espontánea en la que el receptor se convierte en actor. Se lee –mira, observa, interpreta- desde la oralidad y la construcción conjunta de sentido. En sintonía con las teorías constructivistas, el estudio muestra además la incidencia de esta lectura oral compartida en el desarrollo de estrategias complejas propias de la lectura de textos escritos (Solé, 2009). Se aprende a leer planteando preguntas y realizando predicciones e inferencias, por tanto, el álbum sin palabras se descubre como un instrumento favorable para el aprendizaje de habilidades de lectura literaria desde la descripción, interpretación y análisis crítico. La ausencia de un texto que desempeñe las funciones de anclaje (Barthes, 1970) provoca en el receptor infantil la necesidad de compartir las inferencias propias del acto de leer para asegurar la interpretación literaria. Bosch (2015) menciona, en este sentido, que el carácter polisémico de los signos visuales implica una suerte de “garantía de recepción” con la que validar la correcta interpretación de las imágenes. Así consta en la identificación de las estrategias utilizadas por los informantes. La búsqueda de confirmación de las interpretaciones, las preguntas al grupo, la discusión generada y la continua creación de “textos intercalados” desde la experiencia vital de los participantes confirman esa lectura oral, compartida, de tal manera que la construcción de sentido se convierte en una empresa colectiva, aunque el texto creado siempre será único y efímero por la naturaleza del canal oral.

Por otra parte, las estrategias utilizadas por los lectores para comprender la obra muestran cómo la poética del género forma un lector activo, muy hábil en la interpretación de lo no dicho, de lo que está oculto. Se infieren sentimientos, emociones, motivaciones, ideas clave. Adquiere especial protagonismo la fisicidad

del libro y se confirma la idea de Bajour (2016) de que, en relación con los álbumes sin palabras, no solo es de interés la lectura de la imagen sino también el modo en que se relaciona el receptor con el libro como objeto. No es difícil extrapolar a este efecto la idea de Littau (2006) por la que la forma, la materia y el contenido condicionan un modo de lectura.

En lo que respecta a los significados que los actores concedieron a la experiencia educativa, los datos revelan un cambio de actitud frente a los hábitos de lectura y al uso de la biblioteca como espacio de encuentro. Este cambio se encuentra relacionado, por un lado, con el propio contexto, un ámbito rural de escasa población en el que los servicios culturales adquieren el significado de indispensables y el riesgo de pérdida favorece el compromiso comunitario (Sáez et al., 2016). Por otra parte, el álbum sin palabras generó una lectura oral y en grupo, en un lugar público, la biblioteca, donde se construye el sentido dentro de la colectividad porque el lector necesita contrastar su interpretación. El concepto polisémico de las imágenes y la ausencia de palabras facilitaron además el acceso a todos los lectores, independientemente de su edad, de su intertexto vital y literario y de su dominio instrumental de la lectoescritura. Así el discurso propone la participación de un receptor que asume el protagonismo de tal modo que, en algunos casos, transforma su recepción en mediación. A juzgar por los resultados, el álbum sin palabras facilita una lectura fundamentalmente colectiva que construye una comunidad por las exigencias de una poética que lo convierte en un género hospitalario para todo tipo de lector. Este concepto de hospitalidad de la lectura se traslada de la concepción física del libro a la concepción física del espacio en el que se produce la lectura. De esta forma la biblioteca se convierte en un punto de encuentro en el que todo lector ocupa un lugar en el grupo constituido por la propia especificidad del género. Así lo reflejan los diferentes actores en las entrevistas realizadas y las anotaciones que figuran en el diario de campo de las investigadoras. Del mismo modo, una investigación que comenzó fijando su atención en las respuestas que los lectores generan cuando se aproximan a un álbum sin palabras fue paulatinamente tomando conciencia de la creación de una comunidad lectora en la que el espacio físico de la biblioteca adquiriría un sentido insospechado de recuperación de un tejido social a través de la lectura.

REFERENCIAS

Arif, M. M., & Hashim, F. (2008). Reading from the wordless: A case study on the use of wordless picture books. *English Language Teaching*, 1(1), 121.

- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2015). *Visual Journeys Through Wordless Narratives: An international Inquiry with Immigrant Children and 'The Arrival'*. London: Bloomsbury.
- Arraiz, A., Sabirón, F., & Azpillaga, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 189-201.
- Bal, M. (2016). *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Beckett, S. L. (2012). Wordless Picturebooks. En: S. L. Beckett, *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages* (pp. 81-145). New York: Routledge.
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. (Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona). Recuperada de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66127>
- Castillo, J., Gómez, J. A., & Quílez, S. (2010). Bibliotecas y recesión, una introducción. En J. Castillo, J. A. Gómez, & S. Quílez (Eds.), *La biblioteca pública frente a la recesión: acción social y educativa* (pp. 13-16). Murcia: Ediciones Tres Fronteras.
- Colón, M. J. & Tabernero-Sala, R. (2018). El álbum sin palabras: la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17 (3), 31-41. doi: <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Chambers, A. (2014). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Barcelona: Gedisa.
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
- Crawford, P. A., & Hade, D. D. (2000). Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66-80. doi: <https://doi.org/10.1080/02568540009594776>

- Domiciano, C. L. C. (2008). *Livros infantis sem textos: dos pré-livros aos livros ilustrados* (Tesis de doctorado, Universidade do Minho). Recuperada de <http://hdl.handle.net/1822/8528>
- García-López, G. L. (2016). The origins of the Spanish library system: features and usefulness of the bibliographic holdings of the first public libraries in the middle decades of the nineteenth century. *Investigación bibliotecológica*, 30(69), 223-251. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.10.023>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée: Stratégies pour la recherche qualitative*. Malakoff: Armand Colin.
- Graham, J. (1998). Turning the visual into the verbal: children reading wordless books. En J. Evans (Ed.), *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books* (pp. 25-43). Liverpool: Paul Chapman Publishing.
- Instituto Aragonés de Estadística (2018). *Datos de población en Aragón*. Recuperado de <https://goo.gl/Vp62yg>
- Lartitegui, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes: tramas visuales y discurso*. Zaragoza: Pantalia.
- Lee, S. (2008). *La ola*. Cádiz: Barbara Fiore Editora.
- Lee, S. (2010). *Sombras*. Cádiz: Barbara Fiore Editora.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Albolote: Barbara Fiore Editora.
- Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas* 10/2007, 22 de junio. Madrid: BOE (2007). Recuperado de <https://goo.gl/wXv7RG>
- Lluch, G., Escandell, D., Francés, M., Baldaquí, J. M., & Esteve, A. (2017). Políticas públicas de lectura e investigación. El diseño del Plan Valenciano de Lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 121-133. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1087
- Lysaker, J. T., & Miller, A. (2013). Engaging Social Imagination: The Developmental Work of Wordless Book Reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 147-174. doi: <https://doi.org/10.1177/1468798411430425>
- Marlasca, B. (2015). El papel de la biblioteca pública en la formación de lectores. En S. Sánchez-García, & S. Yubero (Coords.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 91-126). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza, A. (2002). El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras. En L. J. Tigero (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 101-137). Madrid: MECED.
- Molino, S. del (2016). *La España vacía: viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F.: Océano Travesía.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Red de Bibliotecas de Aragón (2018). *Bibliotecas Públicas Municipales*. Recuperado de <https://goo.gl/HTZRpo>
- Sabirón, F., & Arraiz, A. (2014). Complexité et recherche en éducation: La construction complexe des savoirs scientifiques en éducation. En L. Marmoz, & R. Marmoz (Eds.), *La recherche en éducation: pluralité et complexité* (pp. 31-42). París: L'Harmattan.
- Sáez, L. A., Ayuda, M. I., & Pinilla, V. (2016). Pasividad autonómica y activismo local frente a la despoblación en España: el caso de Aragón analizado desde la economía política. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 21, 11-41. doi: 10.4422/ager.2016.04
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taberero, R. (2013). El lector literario en los grados de maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47-56. Recuperado de <https://goo.gl/P6uBxr>
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci editore.

Yubero, S. (2015). Lectura, bibliotecas y espacios lectores. En S. Sánchez-García, & S. Yubero (Coords.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 9-24). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Van der Linden, S. (2008). *Et si le sans avait du sens? Hors Cadre [s]*, 3, 7-11.

Epílogo

La lectura como artefacto teórico y político: consciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁷¹, Chile.

Este trabajo esboza un análisis transversal de orden estriado y reticular que cruza multiaxialmente cada uno de los tópicos de análisis que vertebran la presente obra. Para ello, haciendo uso de las categorías con las que articulo mi trabajo como teórico y crítico educativo, examino problemáticas de orden político, estructural y relacional implicadas en el ejercicio de la lectura concebida en tanto estrategia de inclusión y construcción permanente de justicia. Inspirados en los legados y contornos de la *interseccionalidad*, la *epistemología de la educación inclusiva* y la *metodología de consciencia oposicional*, intentaré articular estas y otras tensiones y respuestas en fuga.

Introducción: frenos al autodesarrollo a través del derecho a la lectura y la producción de subjetividades políticas

La lectura constituye un poderoso dispositivo de creación, transformación e intervención crítica en la multiplicidad de sistemas-mundo. Su actividad heurística y praxis crítica articula una herramienta que performa⁷² la realidad y la consciencia de

⁷¹ 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. Institución internacional afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

⁷² No sólo posee la capacidad de performar, sino de deformar –llevar a otros rumbos– nuestras pasiones, afectos, imaginaciones, siempre hacia proyecciones audaces.

los ciudadanos –principio de audibilidad⁷³-. Tanto la lectura como las prácticas letradas configuran un espacio que fomenta el despliegue de subjetividades políticas, convirtiéndose así, en un vector de movilización de la acción social y cultural. Los entendimientos implicados en el derecho a la lectura cristalizan un corpus de sentidos, imágenes y prácticas políticas que desafían las formas canónicas de justicia cultural –redistribución– y justicia cognitiva –reconocimiento⁷⁴–, equidad y ciudadanía lectora. Si bien, las categorías de *lectura*, *prácticas letradas*, *eventos letrados*, *configuraciones espaciales del derecho a la lectura y praxis cultural*, entre otras; son el resultado de un complejo entramado de formaciones sociales y discursivas específicas, cuyas articulaciones se sustentan en un locus de relaciones que oscilan entre lo político, lo social, lo cotidiano, lo afectivo, lo sensible, lo imaginativo, lo simbólico y lo temporo-espacial, dando paso a una red de fugas inquietas, posibilitando que no podamos hablar de una única forma de aproximación y práctica del derecho a la lectura. Exigencia analítica que, en parte, significa a la lectura⁷⁵ –tecnología de semiotización cultural– en tanto categoría compleja y contingente a nivel histórico, social y político, que sólo acontece en el movimiento, la irrupción y el giro. Lo político de esta, no reside, exclusivamente, en la intervención en los sistemas-mundo, sino más bien, configura una singular fuerza de performatividad crítica abierta a la captura de un proyecto de interpelación, criticidad y de disenso cuya orientación trabaja para destrabar las formas de dominación cultural y la producción de obstáculos complejos que sustentan las articulaciones de determinadas culturas letradas. Como tal, es siempre un hecho histórico que circunscribe a un singular encuadre temporo-cultural. Su poder político incide en la modelización de la subjetividad de los ciudadanos, en la producción de sus marcos de valores, formas agenciales y estrategias de presencia en el sistema-mundo.

La lectura concebida como política del disenso y función semiótica de carácter heterodoxa impuesta por la inclusión, subvierte las formas de ordenación y clasificación de sujetos y objetos a través del pensamiento de lo idéntico. Evita la proliferación de sistemas intelectuales que conduzcan a la imposición de una concepción y de una praxis ciega de justicia (Santos, 2009), centrada exclusivamente en la lógica de los ‘todos colectivos’ –énfasis analítico del paradigma distributivo⁷⁶– y de procesos que abogan y garanticen por la imposición de una estrategia articulada sobre la metáfora de ‘inclusión a lo mismo’. El umbral ‘lectura e inclusión’ –y-cidad– comparten la preocupación referida a la creación de una estructura analítica y de una praxis de subversión y transformación del mundo.

⁷³ Principio determinado por Ocampo (2019). Forma parte de las once propiedades centrales del adjetivo ‘inclusiva’, entre ellas, el principio de audibilidad explica la forma en que este discurso moviliza estados de conciencia y esculpe la realidad.

⁷⁴ Aspecto clave en la producción de la subjetividad.

⁷⁵ En adelante, objeto sensible.

⁷⁶ Principal crítica esbozada por Young (2002).

En sí mismas, son un dispositivo de performatividad e intimidad crítica. Al mismo tiempo, se convierten en estrategias de intervención, actuación y configuración de lo social. La dimensión política de la lectura ofrece un marco de interpretación para concebir a los lectores como sujetos políticos –categorías históricamente construidas–, que son el resultado de un proyecto nación y de singulares relaciones espacio-temporales. A través de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva creada por Ocampo (2018), brinda herramientas para superar la concepción de sujeto sometido a condiciones de modelización y/o producción de la subjetividad, debido, en parte, a construir un nuevo sistema de subjetividad, desconfigura toda forma y tecnología de normatividad, afectando a los modos tradicionales de cristalización de las identidades políticas de los ciudadanos.

Si bien, el estudio de la subjetividad posee diversos planos y aristas entrelazadas, estas, en cierta medida, son el resultado de complejas articulaciones inscritas en la matriz cultural y de poder, establece nuevos vínculos con lo político y la política. En su investigación desempeña un papel crucial la imaginación y la creatividad político-epistémica. La lectura y sus prácticas acontecen en un escenario regulado por un ‘exterior-constitutivo’, un lugar, una espacialidad y unidad relacional que no se cierra, se encuentra en permanente movimiento, apertura, giro y redoblamiento. En efecto, dicha comprensión “exige una aproximación crítica, tanto a los contenidos subjetivos, como a los dispositivos de poder que buscan imponer un modo determinado de producción de sociedad y de sujetos” (Martínez y Cubides, 2012, p.178). La lectura y las condiciones de aseguramiento de su derecho, cristalizan una determinada práctica de participación política cuya incidencia en la subjetividad es el resultado de un determinado orden sociopolítico, fomenta una forma específica de recuperación del lazo social. Cada una de “estas formas subjetivas constituidas políticamente se entraman permanentemente con otras subjetividades, por lo que los sentidos acerca de la política se elaboran en forma colectiva, aunque nos acerquemos a ellos a partir de un sujeto (particular) que siente, que habla, que hace” (Bonvillani, 2012, p.193).

La lectura en tanto subjetividad política establece un lazo de recuperación del sujeto con sus formas agénciales –instaura un sistema de re-cognición crítica en su legitimidad– configura una operación a favor de la emancipación. La lectura es un dispositivo eminentemente político y subjetivante, fomenta la desarticulación de las lógicas culturales de funcionamiento institucional y sus respectivos sistemas de legitimación –se opone al ideal liberal de igualdad y justicia de carácter burgués–. En sí misma, es un proceso emancipador. En tanto proceso de subjetivación se funda en la creación de lo posible y en la desidentificación, lo que para Rancière (2006), sugiere la “puesta en práctica de la igualdad (...) por personas que están juntas y que por tanto están “entre”. Es un cruce de identidades que descansan sobre un

cruce de nombres: nombres que ligan (...) un ser a un no-ser o a un ser-por-venir” (p. 22).

La emancipación a través de la política de la diferencia aplicada a la comprensión del derecho a la lectura en clave relacional, ofrece una comprensión situada de la categoría de ‘inclusión’ en tanto expresión de la historia de la consciencia y praxis crítica de los movimientos emancipatorios inscribe su actividad en el pluralismo cultural y ciudadano, cuya racionalidad a juicio de Young (2002), contribuye a eliminar las diferencias asociadas a determinados grupos sociales y culturales mediante un patrón de regulación interpretativa fundado en la ausencia de reciprocidad, legitimando una opción analítica que entiende las diferencias como algo negativo –problema ontológico de los grupos sociales–. La transitividad al imponer el signo del pluralismo, asume un cambio ligado a la comprensión de la igualdad, la justicia y la equidad en el marco las diferencias, instala nuevas formas de respeto y convivencia, a objeto de evitar la proliferación de opciones políticas y éticas de carácter compensatorias y asimilacionistas significadas como parte de una política de diferencia e inclusión. Una política de inclusión y diferencia centrada en la asimilación, la acomodación y la incorporación a lo mismo –metáfora: ‘inclusión a lo mismo’– trabaja para negar y encubrir la multiplicidad de desventajas, opresiones y dominaciones que tienen lugar en la configuración de las prácticas letradas. En efecto, dicho sistema interpretativo opera en términos de un dispositivo de regeneración sistemática y performativa que contribuye a la reproducción del paternalismo, la exclusión y políticas arbitrarias de equidad y justicia social y educativa, trazando particulares circunstancias para cada colectividad. Estas cegueras hacia la comprensión política, relacional, multinivel y multidimensional de la diferencia colocan a diversos colectivos en situación de desventaja, o bien, ofrecen respuestas de compensación, fundamentalmente, articuladas mediante dispositivos de asimilación a lo que genera condiciones de freno al autodesarrollo. Es necesario aprender a comprender las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad –las que a su vez, son constitutivas y regulativas del sistema educativo en su conjunto–.

Una de las principales tensiones analíticas que enfrenta la ‘diferencia’ en lo más profundo del campo de la educación inclusiva y la lucha por la justicia social real, consiste en la producción de una concepción de la diferencia de carácter absolutista y dependiente de los universalismos –como expongo en la sección que exploro la relación entre los Estudios Postcoloniales y los Nuevos Estudios de Literacidad–, consagrando un campo intelectual y político con énfasis en lo categorial. La diferencia en esta concepción –hegemónica y arbitraria– es construida en tanto sujeto sin naturaleza común con determinados grupos neutrales, articulando la proliferación de un campo analítico de oposición categorial destinada a reprimir y esencializar la acción cultural de una amplia multiplicidad de ciudadanos. La

comprensión epistemológica de la educación inclusiva asume que es la singularidad el vector analítico clave en la constitución de su política ontológica, precedido por una morfología que asume la diferencia en términos de variación, heterogeneidad y multiplicidad. Bajo esta perspectiva, rechaza la ficción de comparación que instalan los planteamientos liberalistas de la educación inclusiva a partir de las interacciones de diferentes colectivos y grupos sociales. La comprensión relacional de la educación inclusiva, y, particularmente, del derecho a la lectura, que hemos desarrollado desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) –singular forma de figuración creativa–, contribuye a descentrar la posición universal de los grupos privilegiados, así como, sus atributos de homogenización y cosificación del sujeto, permite focalizar en aquellas formas entrelazadas que articulan mecanismos de dominación y opresión a través de la cultura, rescatando el papel de la subalternidad y deconstruyendo los regímenes de verdad que sustentan las articulaciones de la cultura popular. Intenciona un significado de la diferencia a partir de un análisis relacional y multinivel.

Tal como abordo a lo largo del capítulo, el discurso hegemónico significado como educación inclusiva a través los planteamientos liberales, reafirma, un ideal de asimilación y arbitrariedad como sinónimo de un ideal de diversidad y diferencia. Wassertrón (1997), quien establece esta vincularidad, observa que, dicha operación analítica manifiesta un conjunto de desventajas sociales que afectan a determinados ciudadanos, restringiendo la cristalización de diversas formas de igualdad y justicia en materia de derecho a la educación y la lectura, preferentemente. El imperativo ético es crear canales de participación centrados en la multiplicidad de singularidades sin generar procesos de diferenciación, imperativo que exige mapear los dispositivos y los significados complejos construidos en torno a la justicia, la igualdad, la equidad y el funcionamiento de las estructuras sociales, educativas, políticas, culturales y económicas. En este escenario, la lectura desempeña un papel centrado en la liberación e intervención en el mundo.

Las condiciones de aseguramiento del derecho a la educación y a la lectura han de ampararse, políticamente, en la multiplicidad, concebida como un todo compuesto por partes singularmente singularizantes –universo mosaico–, se propone denunciar las múltiples formas en las que opera la política de las opresiones a través del acceso y participación de la cultura letrada. Una de las interrogantes críticas que ha de responder toda política pública centrada en la construcción permanente de justicia y potenciación de la acción cultural, observa, críticamente, cómo los planteamientos de la inclusión, la igualdad y la equidad van en contra de la multiplicidad de formas de opresión –freno al autodesarrollo– y dominación –trabas a la autodeterminación– constitutivas y regulativas del sistema-mundo. Una de las preocupaciones centrales de las condiciones de aseguramiento del derecho a la lectura, desde una perspectiva relacional, analiza los ejes de producción y

funcionamiento –en permanente movilidad– de un conjunto de procesos institucionales sistemáticos que impiden que las personas hagan una variedad de cosas en beneficio de la humanidad, específicamente, satisfacer sus necesidades sociales y culturales, etc. La lectura en tanto tecnología de intervención en el sistema-mundo se convierte en un poderoso mecanismo de toma de consciencia, planteamiento freiriano que asume que, aquellos grupos de ciudadanos que han sido objeto de opresión, forjan una consciencia altamente comprometida con una amplia variedad de formas de injusticias. En este marco, la actividad sígnica de la opresión y la dominación desempeñan un papel sustantivo en la producción de otras formas analíticas y ángulos de visión.

Para Young (2002, p.156), la justicia social refiere a un complejo entramado de condiciones institucionales que permiten a las personas –sin diferencia alguna– adquirir y desarrollar un conjunto de capacidades para intervenir críticamente en una variedad de contextos. Concebida así, la justicia coincide con la lectura en una actividad hermenéutica y encara un corpus de resultados redistributivos. Una de las principales problemáticas analítico-metodológicas que enfrenta la justicia reside en la concepción del compromiso social que persigue. Si bien, la concepción liberal de justicia social se articula en premisas de la sociedad industrial intentando asegurar un amplio espectro de condiciones básicas, en cierta medida, esta opción, se vuelve infértil, no por su dilema ético, sino, por el carácter universal de sus medidas estrechamente vinculadas a la cristalización de la política occidental orientada a asegurar lo mismo para todos –‘todos colectivos’, cuya función reside en la universalidad y la homogenización–. La lectura y la inclusión nuevamente coinciden y comparten la función de ser una de las condiciones claves de la justicia social. Sin embargo, la concepción de justicia que propongo adopta un carácter relacional, centrado en la comprensión multinivel de las formas de producción de la dominación –trabas a la autodeterminación– y la opresión –freno al autodesarrollo– articulando diferentes ejes de desigualdades. La comprensión y el poder de la justicia se encuentran estrechamente vinculados a la gramática del contrato social adoptado por las sociedades occidentales. La lectura en tanto dispositivo de justicia fomenta

[...] la oportunidad de participar en las decisiones colectivas que afectan a nuestras acciones, o a las condiciones de nuestras acciones, propicia el desarrollo de la capacidad de pensar sobre nuestras propias necesidades en relación con las necesidades de otras personas, interesamos por la relación entre las demás personas y las instituciones sociales, razonar y ejercer las capacidades de articulación y persuasión, etc. Más aún, solo esta participación puede dar a las personas una sensación de relación activa con las instituciones y procesos sociales, una sensación de que las relaciones sociales no son naturales sino que están sujetas a la invención y al cambio (Young, 2002, p.158-159).

Uno de los desafíos que enfrenta la praxis del derecho a la lectura consiste en la creación de reglas justas de cooperación cultural, apoyadas sobre una concepción compleja de redistribución, equidad, justicia e igualdad. La persistente desigualdad en el acceso y apropiación de los bienes cultural y las formas de redistribución del derecho a la educación y a la lectura, obedece a un problema de configuración de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, ellas, fomentan la violación sistemática de ambos derechos. Se hace necesaria la creación de dispositivos que permitan monitorear la mecánica de configuración de dichas reglas y sus desviaciones, especialmente, a través de un examen relacional concebido como el producto de procesos sociales. En tal caso, una política de educación inclusiva real o auténtica, a partir de los principios de exterioridad, comprende que es infértil tratar a todas las personas con los mismos principios, reglas y criterios de justicia. A esta concepción, Wassertrou (1997) denomina, igualdad compleja, y, Ocampo (2019) justicia compleja. Concibe los derechos como algo en permanente movimiento, cambio y transformación, no supone una concepción de individualidad –idea que desde Freud, ha sido concebida como sistema de razonamiento involucrado en la producción de masas o seres homogéneos–, trabaja para superar la matriz interpretativa articulada sobre sistemas de oposición excluyentes. El campo de la educación inclusiva y el derecho a la lectura expresan una singularidad basada, fundamentalmente, en la especificidad de variación e irrupción. La comprensión relacional del derecho a la lectura deslinda un conjunto de dependencias de dispositivos de universalización, estructuras analíticas que conciben a los sujetos de la inclusión en tanto víctimas de la matriz colonial del poder, del saber y del ser. Concebida así, la diferencia y la redistribución de derechos “se presentan no como una descripción de los atributos de un grupo, sino como una función de las relaciones entre grupos y de la interacción de los grupos con las instituciones” (Young, 2002, p.288).

El examen relacional del derecho a la lectura y de los obstáculos complejos que proliferan y circulan en la interioridad del espacio político-pedagógico de la inclusión, la diferencia y cada tecnología del poder –exclusión, opresión, dominación, violencia estructural, racismo, discriminación silenciosa, etc.– operan contextualizadamente. El problema ontológico de los grupos sociales constituye uno de los resultados más evidentes de la ingeniería del liberalismo. En tal caso, la comprensión del derecho a la lectura converge a partir del “resultado relacional de interacciones, significados y afinidades de acuerdo con las cuales las personas se identifican unas con otras” (Young, 2002, p. 383). La inclusión es eminentemente relacional, adopta el compromiso con una variedad de significados, construye una comprensión de grupos sociales sin opresión y esencialización.

Aproximaciones teóricas en torno a los Nuevos Estudios de Literacidad: observaciones desde los Estudios sobre Educación Inclusiva

Los Nuevos Estudios de Literacidad constituyen una corriente teórica en la que la lectura en tanto praxis social, política y cultural, es puesta en contexto, es decir, rescata el papel situado de su intervención de carácter multinivel en la multiplicidad de estructuras constitutivas de los sistemas-mundo. Desde la contribución de la etnografía, la lectura constituye una práctica socio-histórica situada, producto de complejas articulaciones del poder. En este punto, coincide con la corriente discursiva francesa impulsada por Pêcheux (1969), al destacar que, “no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología: el individuo es interpelado en sujeto por la ideología y de esa forma que la lengua tiene sentido” (Orlandi, 2012, p.23). Coincidiendo con Street (2004), la ideología desempeña un papel crucial en los Nuevos Estudios de Literacidad, sin embargo, no adscribe al significado proporcionado por exegetas franceses que inscriben su fuerza analítica en la falta de conciencia, más bien, construyen una imagen sobre la ideología próxima a la resistencia, a la invención de otros mundos y la creatividad. En los Nuevos Estudios de Literacidad la ideología se convierte en un patrón de analítico en resistencia o bien, en una estrategia micropolítica de carácter analítica e interpretativa. Es una herramienta central en la actividad del análisis cultural.

La lectura en los Nuevos Estudios de Literacidad, supera la visión instrumentalizadora ratificada comúnmente por la escolarización dedicada a la extracción de información y su comprensión, así como, al manejo de un conjunto de signos. Su potencialidad analítica reside en la articulación de un conjunto de prácticas sociales permanentemente reconstruidas en lo más intrínseco de cada comunidad. Toma prestado desde la geografía espacial impulsada por Massey (1994), una comprensión micro-escalar sobre las configuraciones de la exclusión en territorios geográficos y simbólicos particulares, mientras que, desde la noción de cartografía permite describir las prácticas de memoria que una determinada comunidad expresa en relación a su presencia en el sistema-mundo.

En los Nuevos Estudios de Literacidad la lectura constituye una práctica social, política y cultural situada, describe un repertorio de complejos procesos de carácter interactivo y contextual, fabrica un nuevo objeto de análisis y un proyecto de conocimiento que emerge desde la trama micropolítica, es decir, de las acciones que determinadas comunidades emprenden en su aproximación a la alfabetización, crea un mapa en torno a ella. Uno de los principios clave de la literacidad que coinciden con los axiomas de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva propuesta por el autor de este trabajo, consiste en el principio de heterotopicalidad, a través del cual, se observa la presencia de una amplia variedad y multiplicidad de singularidades epistémicas y analíticas que dan vida a dicho

territorio heurístico. En otras palabras, lo múltiple permite recocer la presencia de varias formas de literacidades, coherentes con la noción de múltiples singularidades, es decir, cada singularidad articula un modo específico de literacidad en el seno de su comunidad, dando paso a un corpus de nuevos alfabetismos, muchas veces opuestos a las articulaciones legitimadas por las estructuras educativas y sus respectivas políticas educativas y culturales. Un concepto clave en la comprensión de la dimensión social de la lectura es el de *evento de alfabetización*, permite examinar las funciones a partir del tipo de interacciones y procesos interpretativos que tienen lugar entre sus interlocutores. Todo evento de alfabetización fomenta una naturaleza situada de carácter multidimensional. De acuerdo con González Landa (1990), “la complejidad del contexto alfabetizador actual se asienta en esta pluralidad que se manifiesta en diversos planos, pues leer y escribir se realizan en muy distintos entornos y situaciones, por diferentes usuarios, con diferentes textos, en diferentes modalidades, soportes, grados de atención, para fines diferentes” (p.159).

Barton y Hamilton (2004), describen los Nuevos Estudios de Literacidad a través de una heurística de carácter interdisciplinaria, regionalización que comparte un conjunto de influencias y preocupaciones paralelas con diversos campos procedentes de las Ciencias Sociales, adentrándose en la producción de nuevas categorías de análisis que atienden a un conjunto de eventos sociales, culturales, políticos e individuales; constituyen un punto de convergencia y mutación del pensamiento que emerge del análisis del “micromundo de interacciones sociales y discurso o en el macromundo de las instituciones sociales y el cambio global, las diferentes disciplinas han elaborado diversos aspectos de la relación entre acción y estructura” (Barton y Hamilton, 2004, p.128).

Desde una perspectiva foucaultiana, los Nuevos Estudios de Literacidad asumen que la lectura es un dispositivo de acción e intervención cultural configurada en el marco de un conjunto de formaciones sociales e ideológicas específicas, en otras palabras, mediante operatorias particulares del poder. Todo ello, condiciona el funcionamiento de las prácticas letradas. Coincide con la región dedicada a la corriente discursiva francesa desarrollada por Pêcheux (1975) y Orlandi (2012), ciertamente, el existen muchas maneras de estudiar la lectura –actividad hermenéutica–, el propósito central de los Nuevos Estudios de Literacidad se convierte en una excedencia disciplinaria a lo planteado históricamente por la corriente psicologista de esta, se propone abordar la lectura en tanto fenómeno político-cultural, centra su actividad en la intersección de análisis entre una amplia variedad de campos de investigación, proyectos de conocimientos y estrategias de análisis, así como, discursos letrados, agencias culturales y estructuras de poder que participan en la cristalización de un amplio espectro de modalidades de alfabetización. Comparte con la corriente discursiva francesa el entendimiento que

reconoce en la lectura un sistema de mediación entre cada singularidad, subjetividad y comunidad interpretativa y la realidad social, política y cultural en la que esta acontece, fomenta “la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación del hombre y la realidad en que vive. El trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana” (Orlandi, 2012, p.22).

De acuerdo con lo anterior, la lectura no reduce su campo de actividad a la interacción con un conjunto de signos, sino que trabaja para intervenir en el mundo, construyendo y legitimando singulares formas de producción de sentido como agentes pertenecientes a una determinada comunidad. Los Nuevos Estudios de Literacidad conciben al hombre en su historia, “articulan de un modo particular los conocimientos del campo de las Ciencias Sociales con los de dominio de la Lingüística. Esa articulación, fundándose en una reflexión sobre la historia de la epistemología y de la filosofía del conocimiento empírico, busca la transformación de la práctica de las ciencias sociales y también la de los estudios del lenguaje” (Orlandi, 2012, p.22). En esta perspectiva, la lectura se convierte en un objeto sensible, socio-histórico y socio-político, concibe las prácticas letradas como un espacio materializado por la ideología y por relaciones del poder, trabaja en la articulación lengua-discurso-ideología.

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

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

La literacidad inaugura nuevas posibilidades analíticas y metodológicas, proporcionando un marco que propende a la investigación de las prácticas letradas en contextos socioculturales y políticos específicos. Se convierten en un concepto analítico de experimentación de la cultura, del pensamiento y de la acción política. Me interesa en esta oportunidad, emplear el concepto en plural, a objeto de contribuir a sistematizar un marco analítico capaz de descentrar los modos cognitivos dominantes implicados en su ejercicio, atraviesa y nutre campos de orden histórico, social, político, cultural, etc. Concebida así, se convierte en un dispositivo de intermediación heurística que devela una poderosa praxis situada regulada por un conjunto de disposiciones internas que trazan el funcionamiento de una formación social específica. En otras palabras, las modalidades de regulación de dicha formación inciden en los modos de configuración de sentido y ejercicio de las prácticas letradas. A su vez, coincido con Gee (2015), respecto que, las modalidades de interacción con la cultura y sus diversos formatos se encuentran mediadas por un conjunto de valores y prácticas, denota una articulación micropolítica⁷⁷ por naturaleza. Obedece a una configuración molecular. Cada comunidad traza una singular ingeniería de eventos letrados o procesos de interacción entre los ciudadanos-lectores, las gramáticas de culturización y los ejes de configuración de sus dispositivos analíticos e intervención cultural y política, etc. Todo ello, reafirma la co-existencia y co-presencialidad de una multiplicidad de culturas letradas con efectos y alcances diferentes en los más diversos ejes de la sociedad. Interesa relevar en esta oportunidad la literacidad como praxis discursiva, interés analítico que inscribe su fuerza en los planteamientos de la performatividad del lenguaje, es

⁷⁷ Aquí la micropolítica no es de cualquier tipo.

decir, la capacidad de cada persona para usar la lengua en tanto dispositivo de intervención en el sistema-mundo. Atiende al relacionamiento que existe entre lectura, prácticas discursivas e identidad.

Las prácticas discursivas en el contexto de la inclusión, nos hablan sobre la creación de otros modos de concebir el acto y la experiencia educativa, descentran un conjunto de categorías de análisis y perspectivas de desarrollo, afectando a la reconstrucción de los dispositivos de producción de la subjetividad. La inclusión en tanto fenómeno y campo, al participar de las relaciones de poder que interroga, construye un nuevo y singular estilo de subjetividad. Por esta razón, observo necesario analizar mediante la herramienta hermenéutica de 'lectura minuciosa', el corpus de regulaciones que inciden en la configuración de dichas prácticas y del tipo de significantes que de ellas se desprenden, afectando poderosamente a la comprensión de los procesos de escolarización. Desde una perspectiva foucaultiana, las regulaciones discursivas son el resultado de complejas operaciones históricas, los conceptos que ensamblan su función de campo de acción son el resultado de mediaciones sociopolíticas y culturales de legitimidad y abducción de ciertos conceptos. Acción que sugiere el despliegue de un trabajo negativo a objeto de liberar cualquier tipo de tensión analítica.

La gramática letrada tradicional –altamente vigente en los procesos de escolarización– conduce a practicar un conjunto de disposiciones de la cultura letrada dominante, contribuyendo a la producción de mapas abstractos del desarrollo, es decir, explicaciones que favorecen a un tipo de niños, al tiempo que, colocan en desmedro la acción cultural, la matriz de saber y la gramática letrada de Otros, significados, como subalternos –edipización de la alteridad–, etc. En tal caso, los desafíos y funciones de la literacidad se encuentran estrechamente vinculados a problemas de orden, eminentemente, políticos. Si bien, la literacidad no se encuentra ajena de los efectos que la lectura y sus modos de abrir el mundo, o bien, cerrarlo a través de determinaciones imperceptibles del poder, intervienen el mundo psíquico de las comunidades interpretantes y de sus lectores. Una orientación de esta naturaleza atenderá a los efectos que la opresión y la dominación –frenos al autodesarrollo cultural, relacional y estructural–, provocan en la psique de las personas.

El estudio de la lectura en tanto praxis cultural, política y social, exige un análisis de carácter relacional, específicamente, de tipo multinivel, cuya organización analítica descentra la eclipsión de formas interpretativas binaristas o dicotómicas, escapa a los usos restrictivos de lo popular, lo subalterno, lo iletrado, lo docto, lo letrado, etc. Operaciones de esta envergadura contribuyen a mutilar el pensamiento, pues, en su dimensión positiva, tienden a romantizar la acción cultural, sustrayéndole poder analítico de subversión e intervención en el sistema- mundo. La contribución de los

estudios de la subalternidad, y, específicamente, de la corriente interseccional, proporcionan poderosos marcos de análisis políticos para examinar el funcionamiento de las desigualdades que acontecen a través del derecho a la lectura. Una dimensión altamente significativa en el estudio de las prácticas culturales, específicamente, las que tienen lugar en la educación –a pesar de que esta, es en sí misma, una praxis cultural–, entre ellas, la lectura, consiste en la comprensión de sus reglas de funcionamiento. De esta observación, se desprenden sus potenciales de efectividad. Cada cultura y acción cultural articula un(os) singular(es) dispositivo(s) de acceso a la cultura letrada. Una comprensión relacional del derecho a la lectura sugiere ecologizar la mente, objetivo de lucha que coincide con los propósitos del pensamiento fronterizo. La lectura es concebida en tanto estrategia de liberación y no domesticación. La literacidad se propone comprender los registros y patrones de funcionamiento de cada comunidad, contribuyendo a modificar las bases de preservación de la memoria cultural, instaura diversos significantes y significados acerca de la función, alcance y sentido de la lectura y la escritura. Su construcción es el resultado dinámico e inquietante de mediaciones, diálogos e interacciones entre diversos aspectos, segmentos y elementos de una comunidad, instaurando formas distintas de organización social, dispositivos de transmisión y funciones.

La literacidad al igual que muchos conceptos, campos de investigación y proyectos de conocimiento, también ha sido afectada por procesos de violenciación epistemológica, es decir, procesos de descrédito, marginación y prácticas de deslegitimación del saber que construye a la luz de un corpus de regulaciones cognitivo-culturales y sociopolíticas legitimadas por la matriz colonial del poder. Operaciones que han cristalizado patrones de homogenización de determinadas prácticas letradas. No obstante, la literacidad articula un proyecto cultural que alberga una “multiplicidad de valores, usos y consecuencias que caracterizan a la escritura como práctica social” (Scribner y Cole, 2004, p.76). La función de la literacidad consiste encontrar sistemas de razonamientos más amplios a los históricamente, proporcionados por la cultura y la Psicología, interesándose por aquello que las comunidades culturales e interpretativas hacen a la luz de la lectura concebida como dispositivo escultórico e intervención crítica en el sistema-mundo. En su centro de análisis, no convergen exclusivamente, preocupaciones relativas a las prácticas sociales y el tipo de representaciones sociales que determinados colectivos y comunidades interpretativas efectúan acerca de esta. Recurriendo al concepto de *red heterogénea de dispersión*, la lectura en tanto praxis de regulación del mundo, devela una triple dimensión que no sólo inscribe su función en lo social y cultural, sino también, en lo político. Si bien, el estudio de la lectura a la luz de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) expresa un cierto descentramiento en sus marcos interpretativos, en su centro de análisis se entrecruzan diversos niveles de variación cultural. Dominio analítico que abordo desde los procesos de elaboración

situada por la subalternidad y su estrecha relación con la producción de subjetividades y micropolíticas de la diferencia.

La literacidad como objeto de estudio, campo de investigación y praxis crítica, en adelante, los bordes críticos de esta (Ocampo, 2019), atienden comprensivamente a los patrones de variación de los usos y significados culturales que convergen en el estudio de la lectura, lo que nos lleva a sostener la inexistencia de un único estilo de literacidad, más bien, coexisten una amplia multiplicidad formas de literalidad como mecanismos de intervención en el mundo. Evita la imposición de un singular estilo de literacidad a ciertas comunidades, pues comprende que en dicha intención oscila un cierto marco de violencia epistémica. La literacidad es, sin duda, una transacción político-cultural, un dispositivo analítico y metodológico en sí mismo, escapa a las formas lingüísticas y letradas entrecomilladas reproducidas en diversos escenarios de la escolarización. En tanto proyecto de conocimiento reconoce que participa de las relaciones de poder que interroga –al igual que la inclusión y la interseccionalidad–, deslinda un conjunto de mecanismos que pueden o no, contribuir a reproducir los intereses de una determinada forma política –igualmente, regulada al interior de una formación social específica–. En tanto proyecto de conocimiento siempre se encuentra vinculada al conjunto de prácticas reales que tienen lugar en diversos espacios culturales. Implícitamente, a pesar de desempeñar un marcado carácter ideológico, ofrece un repertorio de eventos analíticos que posibilitan analizar las operatorias del poder –en sus diversas expresiones– en la conformación del sistema-mundo, especialmente, en la intimidad crítica que designa los procesos de escolarización. Cada cultura y práctica letrada entraña una singular condición de especificidad diferencial. En tanto dispositivo de intervención cultural situada –en adelante, la intervención es sinónimo de método, ya que en sí misma, impone un repertorio analítico propio– orientado a maximizar la creatividad y las necesidades, los intereses y las motivaciones de cada grupo, colectividad y escenario de ciudadanías en el que acontecen. Como expondré en algunas secciones posteriores, la literacidad no puede entenderse sin ofrecer una descripción pormenorizada sobre la micropraxis en la que se inserta, y, específicamente, las agencias y dispositivos de subjetivación que de ella se desprenden. Es fuente de incidencia en el devenir de la subjetividad, fortalece su dimensión política.

La lectura es siempre un impulso de creatividad, una pulsión de resistencia y un deseo de intervención y dislocación del sistema-mundo. En sí misma, denota una configuración heurística, persigue el develamiento de los patrones de funcionamiento de la ideología en tanto punto de tensión/mutación entre diversas agencias y acciones culturales. Si la literacidad es una práctica de liberación e intervención crítica y micropolítica en el mundo, su acción ha de centrarse en la configuración de condiciones que contribuyan a la superación de la opresión y la

dominación, evita consolidar disposiciones que aumenten el estigma en determinados grupos. La noción de *acontecimiento* proporcionada por la filosofía contemporánea, contribuye en mi trabajo a proporcionar sólidas comprensiones e imágenes para producir lo posible o bien, crear otros mundos a partir de la intervención cultural concebida en términos de líneas de fuga. Como tal, “la construcción de la literacidad está imbricada en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder en la vida cotidiana: está socialmente construida, materialmente producida, moralmente regulada y tiene un significado simbólico que no puede reducirse a ninguno de estos” (Rockhill, 2004, p.80).

La literacidad, en sí misma, constituye un proyecto de conocimiento en resistencia, un compromiso ético y un proyecto político con un mandato poderoso de transformación del mundo e interpelación de toda forma de hegemonía cultural destinada a mutilar la revolución molecular. La literacidad coincide con la comprensión epistemológica de la educación inclusiva expuesta por Ocampo (2018 y 2019) en el propósito deconstruccionista de los modelos y discursos dominantes sobre la escolarización y la alfabetización. Si bien, la noción de otros espacios puede resultar en una trampa retórica, o bien, devenir en un cierto efecto discursivo ingenuo (Giroux, 1997) al no designar un conjunto de directrices para su materialización. Las prácticas y culturas letradas son espacios de alta densidad ideológica, entendiendo a esta, como un proceso creativo, de resistencia y transformación que nutren la agencia y la acción cultural de singulares colectivos de ciudadanos.

Epistemológicamente, la literacidad en tanto táctica analítica devela un conjunto de estrategias de novedosidad –en la literatura deleuziana, las novedosidades constituyen estrategias de cambio basadas sobre más de lo mismo, lo que en términos derridianianos, son asimilables a las políticas de falsa deconstrucción–. Sumado a ello, la presencia de un contexto social escasamente limitado como objeto de análisis, neutralizando su inscripción en estructuras de poder y prácticas investigativas devenidas en “suposiciones sobre la «neutralidad» del objeto de estudio; y, desde el punto de vista lingüístico, la restricción del «significado» en el nivel de la sintaxis” (Street, 2004, p.85). La literacidad bajo ningún punto de vista constituye una operación independiente del contexto social, cultural, político y cívico en el que acontece; encuentra su función en el significado real de las prácticas letradas que tienen lugar en el corazón de la experiencia intersubjetiva de las personas. La literacidad se encuentra estrechamente ligada al conjunto de estructuras culturales, ideológicas y de poder, articula su inscripción en torno a estas. Cada comunidad interpretativa y grupo cultural desarrolla un singular modo de agenciamiento letrado de naturaleza múltiple, interesándose por develar el conjunto de compromisos –éticos y políticos– implícitos que asumen determinadas prácticas letradas en la reproducción, transformación o bien, erradicación de

condiciones de dominación y opresión, conceptos centrales desde mi posición teórica y política, puesto que, constituyen frenos al autodesarrollo. En este marco, las prácticas letradas son, siempre, el resultado de complejas articulaciones del poder y sus formatos operando mediante mascaradas y singulares patrones de regeneración sistemática que, “en la antropología, la sociolingüística y los estudios culturales contemporáneos, donde la ideología es el punto de tensión entre, por una parte, autoridad y poder y, por otra, resistencia y creatividad” (Street, 2004, p.89).

¿Cómo entender la comprensión de la literacidad y sus praxis a través de los mecanismos re-cognoscitivos proporcionados por la inclusión y la justicia social? Como aproximación preliminar, ofreceré una respuesta desde lo que he denominado ‘lectura como método’, convergencia analítica que recoge un corpus de planteamientos y rutas de trabajo proporcionadas, en su mayoría, por las directrices centrales que he venido ofreciendo en variados trabajos sobre epistemología de la educación inclusiva, acompañada por una diversidad de campos y conceptos, capturados mediante una operación extra-disciplinar por redoblamiento. La configuración de un dispositivo reconocitivo en materia de lectura, recurre a la contribución desarrollada por Smith (1999) en su célebre obra: “*A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*”. La ‘lectura como método’ ofrece la construcción de una estrategia analítica destinada a examinar, cómo determinados andamiajes sociales, culturales y políticos inscriben un sistema mediacional a través del lenguaje escrito. Su interés reside en la creación de un ensamblado analítico que, comparte la premisa planteada por Smith (1999), en relación al “contexto en el cual se conceptualizan y proyectan los problemas de investigación, y las implicancias de la investigación para sus participantes y para las comunidades de estos” (p.11). El estudio de la lectura en su dimensión política atiende al estilo de prácticas que configuran y que participan de las relaciones de poder que interrogan, examina cómo determinados proyectos de conocimiento trabajan a favor de su reproducción o emancipación. Analiza, significativamente, el tipo de ausencias, omisiones, invisibilidades y garantías académicas e institucionales que tienen lugar en la organización de determinadas prácticas de investigación.

Lo político de la lectura reside en lo singular. Si bien, la frase: ‘lo político’, generalmente se emplea de forma imprecisa, en ocasiones, es adoptado en tanto dispositivo de circulación al interior de las estructuras académicas –acción propia del liberalismo académico–. Lo político es algo que acontece en el mundo, es lo que da vida y estructura su funcionamiento. De acuerdo con Mouffe (2007), lo político es un vector constitutivo del antagonismo de las sociedades, es fuente de pugna, de conflicto, una política del desacuerdo. Su contenido connotativo remite a una condición de pluralidad y diferencia, a través del dispositivo de la lectura colabora con la producción de un mundo de significados, en prácticas y sistemas vinculares

de implicación del poder. Lo político es un concepto inherente a los Nuevos Estudios de Literacidad, a través de ella, accedemos a la comprensión pluralista del mundo social y cultural, a través de la noción de singularidad evitamos violentar las agencias y particularidades de un determinado grupo cultural, esto es, “lo singular es lo que mantiene la diferencia sin convertirla en un terreno (generalizable) para la identidad del grupo” (Bal, 2017, p.90).

La lectura como condición de dominio político acontece en singulares espacios de relación, ejecuta un corpus de actos democráticos, crea condiciones para que sus lectores-ciudadanos elaboren juicios acerca la equidad, la inclusión, la creación de otros formatos de vidas, la justicia, la creación de condiciones más democráticas, etc., libera los silenciamientos de la agencia, “lugares donde, en cambio, las sentencias de la justicia y los actos de controversia democrática, aun en silencio, en la forma de pensamiento y deliberación, no sólo son permitidos sino potenciados activamente. El arte puede crear estos espacios ausentes” (Bal, 2017, p.91). Trabaja para desbordar una multiplicidad de categorías que sustentan los dispositivos de producción del deseo, procesos de subjetivación, del lenguaje y de las identidades, construye nuevas geometrías capaces de albergar una de las principales propiedades ontológicas de la inclusión: *la multiplicidad de singularidades*.

Lo político de la lectura trabaja en contra de las ciudadanía excluyentes, no renuncia a la complejidad, ni tampoco a su carácter descentrado y crítico, asume una posición de inclusión y justicia situada, que compromete su acción e intervención en el mundo a través de prácticas políticas y conocimientos críticos. Su centro crítico es regulado por la multiplicidad, unidad relacional en el que la diferencia refiere a lo singular, a través del poder heurístico y político que reside en la singularidad destraba la visión entrecomillada que sustentan las diferencias en tanto marcas de indiferencias. La lectura como soporte político e ideológico, interroga cautelosamente el conjunto de operaciones que impone la inclusión y la educación inclusiva en su dimensión global homogeneizadora en el que se pretende ingenuamente igualar a todas las personas, desde la promoción de un marco de equidad y justicia simplista, sin alterar la gramática que regla las diversidad de miserias de mundo. De este modo, su agenda histórica resulta ajena a la heterotopicalidad de tensiones al tomar como referencia a sujetos a través de los cuales difícilmente se lograr desbaratar la matriz colonial del poder, por ejemplo. Un proyecto político en la materia, atiende a las complejas intersecciones que constituyen diversas relaciones de subordinación que marcan la experiencia subjetiva de múltiples colectivos en su paso por la escuela, la vida cívica y social, el trabajo, la biblioteca, el museo, etc. Al concebir la educación inclusiva como un proyecto político, ético y crítico-complejo, exige denunciar el legado racista, opresor y esencialista que se esconde tras los planteamientos de esta y su escasa atención a las realidades de una multiplicidad de sujetos que, por su *visage*, escapan a las

designaciones legitimadas por la política educativa y la investigación que se propone trabajar a favor de la justicia y la inclusión. Esta política de comprensión del mundo se torna ciega al homogeneizar una multiplicidad de condiciones sistemáticamente persistentes en la vida de las personas.

La lectura como artefacto teórico, político y cultural garantiza procesos capaces de aglutinar una amplia diversidad de esencialismos, opresiones, trabas al auto-desarrollo cultural, cívico y ciudadano, etc., que configuran la experiencia social y democrática de singulares grupos, al tiempo que despliega un conjunto de tecnologías capaces de atender a la especificidad de situaciones concretas. Propongo entender la inclusión no como una forma reduccionista de la transformación social. Más bien, construye un espacio habitable para una totalidad integrada por múltiples singularidades. La lectura se convierte en una tecnología positiva al poder, surge de la atención y reconocimiento de las experiencias de los lectores, cautelosamente, analiza los dominios de producción de una marca o huella significativa de opresión, dominación o esencialismo, tal como indica Karakola (2004), concebida como una relación contingente y situada que traza el poder y funcionamiento de una determinada práctica. Inaugura un análisis en el que,

[...] identificar las especificidades de las opresiones particulares, a comprender su interconexión con otras opresiones y construir modelos de *articulación* política que transformen las posiciones de partida en un diálogo continuo que no renuncie a las diferencias, ni jerarquice o fije a priori posiciones unitarias y excluyentes de víctimas y opresores (Karakola, 2004, p.17).

La y-cidad⁷⁸ 'lectura e inclusión' traza una singular política de localización analítica, mediante la cual, son cristalizadas una amplitud de prácticas y modalidades interpretativas cuya especificidad puntualiza sobre un amplio espectro de trabas al autodesarrollo que enfrentan diversos colectivos de personas en su participación en la vida cívica. Me parece plausible, inspirado en Young (2002), analizar las caras de la opresión a través del derecho a la lectura, interrogando el corpus de sobresaltos que enfrentan las categorías de equidad, justicia e inclusión; especialmente, al participar de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interrogan. Propone un marco de análisis con énfasis en la especificidad de nuestros conocimientos, especialmente, aquellos que realmente construyen espacios de intervención crítica en el centro articulador del sistema-mundo.

⁷⁸ Tomo el concepto de 'y-cidad' propuesto por Bal (2018) y Deleuze (1987). El campo de producción de la educación inclusiva puede ser designado como y-cidad. La y se emplea en esta oportunidad como un elemento de enlace, constituye una estrategia analítica. En la y-cidad se ponen de manifiesto un conjunto de conexiones que no están visibilizadas por la investigación y los análisis meta-teóricos. No es solamente un sistema de relaciones sino de implicaciones profundas en la construcción del conocimiento. Refleja una singular unión, un plan de composición. Es, ante todo, un campo de experimentación conceptual.

Metodología de consciencia oposicional y los Nuevos Estudios de Literacidad: clave para la transformación de la matriz cultural

En este apartado, analizo el potencial heurístico y político de la lectura y la literalidad, recurriendo a la contribución de Chela Sandoval (2001) en su brillante y lucida obra: “Metodología de oprimidos”, publicada en inglés por University of Minnesota. A modo de inauguración, dedicaré a examinar el conjunto de condiciones que permiten entender la *inclusión como movimiento social diferencial*. Concebida como dispositivo heurístico y proyecto político y ético de carácter crítico-complejo, construye una forma original de consciencia histórica y subjetividad, proporciona una nueva forma de consciencia que escapa a los presupuestos fundacionales impulsados por algunos de sus campos de confluencia más relevantes, ofrece una visión que escapa a las prácticas de muchos movimientos sociales contemporáneos. Fomenta la construcción de proyecto político e histórico-cultural y de consciencia diferente, cuyo ensamblaje va más allá del deseo por la justicia, la igualdad, la creación de vidas más vivibles y la invención de nuevos mundos. Colaboran en su cristalización diversos proyectos a favor de la descolonización del ser, del poder y del saber. La inclusión comparte con el feminismo la acción genealógica emergente de un conjunto de discursos que niegan, o bien, construyen un corpus impedimentos sistemáticos traducidos en trabas al auto-desarrollo, estrategias de injusticia, opresión y desigualdad en sus diversas magnitudes, devenidos en la cristalización de una matriz de opresión, esencialismo y diferencialismo educativo, político, ético y cultural. Da paso a la creación de nuevas formas de contractualismo social y a la emergencia de otras identidades ciudadanas. Al participar de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga, la inclusión se convierte en un método de producción autoconsciente de resistencia que “revela un diseño mediante el cual los actores sociales pueden trazar los puntos a través de que pueden encontrarse diferentes ideologías opositoras, a pesar de sus diferentes trayectorias” (Sandoval, 2001, p.20).

La inclusión se convierte en una estrategia analítica de transcodificación de un amplio conjunto de prácticas opositoras. Tal como he sostenido en trabajos anteriores, la inclusión como categoría analítica posee la capacidad albergar una amplia variedad de teorías y enfoques críticos, es un campo de conexión de diversas perspectivas críticas y revolucionarias contemporáneas. Concebida así, constituye un movimiento social de oposición y transformación. Al ser entendida como movimiento social diferencial toma prestada mediante la performatividad de lo rearticulatorio, aportes de diversa envergadura procedentes de movimientos a favor de la mujer, los niños, la lucha antirracista, el género, el sexo, las sexualidades no-normativas, la liberación humana, etc. La inclusión como estrategia escultórica y de intervención en el sistema-mundo, designa un signo heterodoxo y un proyecto

de conocimiento en resistencia, se convierte en un dispositivo de transformación y alteración de los aspectos opresivos que afectan relacionalmente a la identidad y a las coordenadas de configuración de lo social. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva aporta elementos que contribuyen a materializar tales acciones, especialmente, manifestaciones autoconscientes de la resistencia. No sólo atiende a la proliferación de ideologías de oposiciones, sino que, a nuevas estrategias de resistencias y creatividad –política de imaginación epistémica–, es decir, de ideologías para la construcción de otro mundo –inspirado en la categoría de acontecimiento–.

La inclusión en tanto *proyecto de conocimiento, estrategia analítica y praxis crítica*, crea conscientemente condiciones de liberación y profundos procesos afectivos – creación de otro estilo de subjetividad– devenidos en posturas históricas alterativas del orden social dominante. Fabrica un conocimiento capaz de romper con el corpus de formaciones sociales e ideológicas específicas que articulan profundos procesos, contextos y dinámicas opresivas, de freno al autodesarrollo, esencialistas, etc., dedicadas a romper con su lógica de sentido. Interviene en, desde y a través de dichas formaciones explorando nuevas conexiones con otros objetivos sociales y políticos más amplios, agudiza un compromiso dialéctico con diversas formas ideológicas de liberación y concienciación destinadas a esculpir la transformación. Un proyecto de esta envergadura enfrenta un problema morfológico, es decir, de categorías, destinado a intervenir, dislocar, alterar y transformar las relaciones de poder dominantes. Inaugura una posición ideológica de carácter caleidoscópica.

Para Sandoval (2001), la conciencia diferencial cristaliza un dispositivo de carácter teórico y metodológico, que trabaja a favor de la emergencia de un significativo otro acerca de la ideología, operando como un registro completamente diferente de la intervención sobre los procesos de lucha y micro-políticos; inaugura una nueva posición de sujeto, trasciende las demandas del establishment ideológico. Para la teórica feminista, la conciencia diferencial constituye “un movimiento cinético que maniobra, transfigura poéticamente y orquesta a la vez que exige alienación, perversión y reforma tanto en espectadores como en practicantes. La conciencia diferencial es la expresión de la nueva posición del sujeto” (Sandoval, 2001, p.33). La inclusión como estrategia micropolítica –dispositivo de intervención en resistencia– enfrenta el desafío de convertirse en un movimiento de oposición sólido y profundamente subversivo ante una variedad de formas de precarización de la vida en el mundo contemporáneo. La inclusión es una expresión de la historia de la consciencia, es una tecnología de freno a la condición de subalternidad y subordinación del sujeto –aunque estos constituyan formas palimpsesticas en la interioridad de su estructuras–, es una apuesta ontológica crítica de lo menor – política ontológica de la educación inclusiva–. Constituye un paradigma de conciencia diferencial, instala otro estilo de singularidad. Una interrogante

necesaria a nivel epistemológico, críticamente, atiende al conjunto de elementos que la inscriben como un movimiento de liberación. En otras palabras, qué hace que la educación inclusiva se convierta en un movimiento de liberación y no en una expresión del liberalismo tal como hoy aparece en muchos discursos políticos y académicos del mainstream. La inclusión traza un mapa de oposición continua, razón por la cual, asume un estatus de signo heterodoxo, cuyas operatorias tienen lugar en intrincadas “coaliciones con movimientos descolonizadores para la emancipación en afinidades y asociaciones globales. Proporciona retroactivamente una estructura, una teoría y un método para leer y construyendo políticas de identidad, estética y coalición que son vitales para descolonizar la política y la estética posmodernas” (Sandoval, 2001, p.36).

A través del método de conciencia oposicional es posible articular una visión superadora de los clásicos sistemas de razonamientos reduccionistas que imponen el binarismo, en su reemplazo propongo la opción del *pensamiento relacional*, articulando de forma multinivel una variedad de dimensiones productoras de desigualdades estructurales múltiples y representaciones culturales que imponen un significativo entrecomillado sobre la potencia humana, la producción del deseo y la subjetividad. Aleja su potencial analítico de la insistencia que organiza su actividad del binarismo incluido/excluido, entiende, que es un proceso complejo y dinámico, en permanente movimiento y transformación de sus ejes de producción. En el enfoque categorial su racionalidad coopta la condición de sujeto –lo ontológico– y ciudadano –lo político–, restringiendo el evento de posibilidades a un conjunto de actos discursivo-ideológicos institucionalizados por una determinada gramática, haciéndole poseedor de esta a determinados sujetos. Mientras que, el aparato reconocitivo impulsado por el enfoque relacional procura un análisis acerca de los patrones de movimiento de las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas, así como, el tipo dispositivos que en ella producen poblaciones excedentes o en riesgo. Concibe dichas operaciones como sistemas entrelazados entre-sí –cruces poliangulares–. En esta perspectiva, se restituye la condición de ciudadano en potencia, atendiendo a un conjunto de obstáculos de carácter complejos que afectan las trayectorias sociales, escolares y biográficas de los ciudadanos, quienes, interrogan la visión entrecomillada de baja intensidad de su ciudadanía mediante la pregunta: ¿acaso no soy un ciudadano? Se interesa por comprender la experiencia situada de la diferencia y sus modalidades de construcción de consciencia, reflejando una nueva categoría de inclusión y de conceptos que permiten reconfigurar la experiencia de exclusión, opresión y dominación –acciones performativas y regenerativas–. Las operaciones del enfoque relacional conducen a la producción de nuevas categorías sobre las dinámicas multidimensionales de incluido/excluido. Estas premisas, constituyen las bases del *análisis inclusivo* (Ocampo, 2018).

El análisis inclusivo habita un terreno inexplorado, constituye una demarcación fronteriza, se opone a la concepción de lo común y de la unidad, entendida en términos de homogeneidad. Una de sus premisas fundacionales examina profundamente los ejes de constitución de diversos sistemas de opresión y dominación –frenos al autodesarrollo–, sin ignorar las diferencias que existen entre diversos grupos atravesados por el significativo de la indiferencia colectiva y el menosprecio y la ausencia de reciprocidad social, se propone aumentar el grado de variabilidad de la consciencia y de la experiencia de la singularidad. La inclusión como problema teórico asume la tensión heurística de asumir nuevas formas de reconocimiento, consolidando una estética y una praxis que se devela asimismo como un sistema en el que confluyen y se movilizan bajo la lógica del universo-mosaico, un corpus de espacios imaginarios, cuya narrativa legitima otros espacios de conciencia, prácticas y experiencias culturales. El conjunto de ideas presentes en esta sección del trabajo, describen lo que Ocampo (2018) denomina: *conciencia de inclusión y justicia educativa* de las que se desprende la poética de la educación inclusiva y la inclusión.

La teoría y la crítica de la educación inclusiva que he venido desarrollando hace ya varios años, es concebida como un dispositivo heurístico y una metáfora que emerge por vía de un choque de temporalidades, interesa la identificación de los géneros de conciencia inclusiva. En esta visión se analizan cautelosamente cada uno de los conceptos mediante los cuales acontecen regenerativamente los planteamientos liberales que, en cierta medida, fundan la *estructura teórica falsificada y mixta* de educación inclusiva. Como tal, es siempre una operación identitaria, política, ética y estética, configura una matriz en la que confluyen y conviven una variedad de formas de conciencia de oposición. En ella, la singularidad y su carácter múltiple, devienen en expresiones constitutivas de la naturaleza humana, y, especialmente, tecnologías interpretativas y políticas de regulación del mundo contemporáneo. Finalmente, quisiera señalar que, la teoría de la educación inclusiva que aparece en muchos libros de textos académicos, ‘no existe’ como tal, sino más bien, consiste en la articulación de diversas lecturas del mundo de ‘lo especial’ –visión neoespecial– superpuestas con algunas de las ideas de mayor acceso explicitadas por la filosofía de la alteridad. Fundamentalmente, es el resultado de la integración de diversos códigos de ordenación –fuerte imposición de un análisis normativo que restringe la proliferación de políticas de imaginación epistémicas y políticas de intervención del mundo– travestida en términos de supuesta teoría. Denota un alto carácter normativo. Opera a nivel de abducción desmedida de ideas dispersas por diversos campos y regiones de estudio. Carece de sus propios fines políticos y de contornos teóricos claros.

La inclusión en tanto proyecto de conocimiento y praxis crítica plantea un cambio fundamental –y más amplio– en sus alcances políticos y en los métodos críticos de

lecturación del mundo, cuyo conocimiento refuerza un conjunto de coaliciones revolucionarias y críticas en torno a la diferencia –concebida bajo al significante de la multiplicidad, en sí misma, el centro analítico de la heterogeneidad, la diferencia, la alteridad, etc.– como sistema de resistencia ante la variedad de contextos y formatos de marginalidad y subordinación, articula una cultura fronteriza común – espacio en el que se inscribe uno de los fundamentos heurísticos del derecho a la lectura y a la educación lectora en clave relacional y para la justicia social–. La formación de su método va más allá del alcance inclusivo concebido como medida de asimilación y acomodación a lo existente, es decir, inclusión a lo mismo – *problema técnico y ontológico de los grupos sociales*–. La inclusión como conciencia de oposición describe un trazado de realidades psíquicas y materiales acontecidas en una región cultural y sociopolítica singular, demostrando un conjunto de operaciones y

[...] un conjunto de puntos críticos dentro de los cuales los individuos y grupos que buscan transformar los poderes dominantes y opresivos pueden contribuyendo a sí mismos como sujetos ciudadanos resistentes y opositores. Estos puntos son orientaciones desplegadas por esas clases subordinadas que buscan formas subjetivas de resistencia que no sean las determinadas por el propio orden social. Estas orientaciones pueden considerarse repositorios dentro de los cuales los ciudadanos subyugados pueden ocupar o descartar subjetividades en un proceso que a la vez promulga y descoloniza sus diversas relaciones con sus condiciones reales de existencia (Sandoval, 2001, p.53).

Uno de los principales desafíos que enfrenta la inclusión en tanto dispositivo de conciencia opositora consiste en crear condiciones de conexión entre cada uno de los movimientos críticos de concientización que convergen y son rearticulados y traducidos en el marco de su comprensión epistemológica. Se interesa por crear nuevas formas de entendimiento articuladas por diversas colectividades, dirigidas a deslindar el conjunto de “órdenes sociales organizados jerárquicamente en relaciones de dominación y subordinación crean posiciones particulares de sujeto dentro de las cuales el subordinado puede funcionar legítimamente” (Sandoval, 2001, p.55). Sin duda, este propósito es un objetivo tímidamente político en la interioridad del discurso hegemónico de la educación inclusiva, que en sí mismo, es una expresión ideológica y comprensiva derivada de su estructurada falsificada de conocimiento, cómplice con la desigualdad. La inclusión como praxis crítica crea nuevos espacios ideológicos, propósito que la conciencia de oposición ocupa un lugar central. Instaura una topografía de la conciencia y la acción en resistencia – micropolítica analítica y ética– configuran su propia ideología y praxis.

La inclusión como categoría de análisis se propone superar la designación política de integración y la acción psíquica de asimilación que en la historia intelectual de la educación inclusiva ha tenido un impulso fundamental. A esto he denominado,

teoría acrítica de la educación inclusiva, articulada fundamentalmente, en patrones de ajuste y acomodación a las mismas estructuras educativas, sociales, culturales, políticas y económicas que producen poblaciones en riesgo, o bien, colectivos de ciudadanos arrastrados a las fronteras del derecho en la educación. La visión acrítica de la inclusión trabaja desde la interioridad del sistema cuyo centro de articulación persigue aumentar el número de personas participando de lo mismo, observa así, un problema interpretativo asociado a la consciencia de igualdad de derechos. En este marco, me parece más acertada la propuesta de Wassertrón (1997) y Young (2002), respecto de la construcción de un sistema social articulado en torno a nociones de igualdad y equidad compleja. Hasta cierto punto, la consciencia de igualdad de derechos se convierte en una tecnología de operación regenerativa del liberalismo –a lo que denominaré inclusión liberal⁷⁹–, contribuye a intensificar las diferencias en su forma y contenido. A esto se denomina proceso de diferencialismo y diferenciación, dimensiones claves en la regulación de la subjetividad y en la constitución del problema ontológico de los grupos sociales. En tal caso,

[...] la única forma en que la sociedad puede afirmar, valorar y legitimar estas diferencias será si las categorías por las cuales se ordena al dominante son fundamentalmente reestructuradas. El objetivo de una transformación tan radical es conducir sociedad hacia el objetivo de funcionar más allá de todo poder de dominación / subordinación hachas Este modo revolucionario de conciencia opositora se promulgó dentro de los grupos de movimientos sociales en todas las diferencias (Sandoval, 2001, p. 62).

Las diferencias concebidas desde el punto de vista de Hall (2011), como categorías eminentemente políticas, develan una evolución psíquica y social en tanto su contraparte de lecturación del mundo y su multiplicidad de formas de miseria, cuya lucha pretende la materialización de un orden ético, social y cultural más elevado. Este es uno de propósitos centrales de la educación inclusiva. Construye una matriz de solidaridad común y transversal entre diversos colectivos, entrelazados mediante diversas posiciones. Traza una compleja cinética de la solidaridad, el bien común y la esperanza social. El campo de la educación inclusiva es, en sí mismo, un territorio de oposición contingente de proyectos políticos, compromisos éticos, prácticas discursivas y materiales de reinención del mundo contemporáneo. Construye un poderoso dispositivo de macro-análisis sociopolítico que converge en el estudio de la multiplicidad de interrelaciones que dan lugar a diversas formas de diferenciación social, política, educativa y económica, encaminando las dinámicas de poder que convergen en ella.

La estrecha relación que existe entre los términos diferencia, inclusión y subjetivación a juicio de Brah (2011), constituyen algunos de los términos más discutidos de nuestro tiempo. Desde mi posición teórico-política, concibo la

⁷⁹ Concepto introducido por Ocampo con motivo de este trabajo.

diferencia en tanto signo heterodoxo y contingente que interviene en diversas operaciones políticas y educativas, forja un singular sujeto político. La inclusión es una poderosa estrategia a favor de la justicia social. Si bien, las tensiones y problemáticas de la diferencia ocupan un lugar central y privilegiado en un amplio espectro de movimientos sociales y enfoques críticos contemporáneos, muchos de ellos, han articulado una batalla campal en torno a las regulaciones del esencialismo concedido en tanto “*noción de esencia definitiva que trasciende las barreras históricas y culturales*” (Brah, 2011, p.123).

La diferencia –en adelante, multiplicidad de singularidades– en el trabajo analítico que inaugura la epistemología de la educación inclusiva, denota diversos usos y significados en proyectos políticos y de conocimientos divergentes. La centralidad de su trabajo analítico se inscribe en develar cómo determinadas articulaciones discursivas y prácticas inciden en la configuración de singulares relaciones sociales y posiciones simbólicas-políticas-éticas de los sujetos y sus procesos de producción de la subjetividad –la inclusión es un dispositivo de producción de la subjetividad–. La producción de la multiplicidad de singularidades es el resultado de un complejo mediacional entre fuerzas macro y micro-analíticas. La contribución de Avtar Barh en “*Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*”, publicada al español por Traficantes de Sueños, ofrece un marco de análisis que propende al descentramiento del estudio de la diferencia, concebida en términos de experiencia, relación social, subjetividad e identidad. En esta ocasión, ofreceré un análisis sintético a partir de los lineamientos centrales proporcionados por la autora.

La diferencia como *experiencia* reconoce en ella, un concepto clave en la comprensión teórico-metodológica y agencial de la educación inclusiva, atiende al conjunto de experiencias psíquicas que participan de la configuración social y discursiva de la diferencia, entre el lenguaje y la consciencia. La experiencia para Brah (2011) es una construcción cultural, un lugar de producción del sujeto –reformula la agencia–, una pieza clave en la constitución de la realidad, es decir, “una práctica de dar sentido, tanto simbólica como narrativamente; como una lucha entre las condiciones materiales y el significado” (Brah, 2011, p.144). Sobre este particular, insiste la teórica, feminista y sociológica, añadiendo que,

[...] la experiencia se revela como espacio para el debate: un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujeto diferentes y diferenciales. Por lo tanto, es importante establecer qué matrices ideológicas o campos de significación y representación se hallan en juego en la formación de sujetos diferentes, y cuáles son los procesos económicos, políticos y culturales que cincelan experiencias históricamente variables. Como afirma Joan Scot, «la experiencia es siempre ya una interpretación y, al mismo tiempo, algo que necesita una interpretación» (1992: 37) (Brah, 2011, p.145).

La diferencia como sistema de relación social describe y analiza un conjunto de mecanismos mediante los cuales esta colabora junto a una variedad de discursos, políticas, prácticas e instituciones que modelan su significado. La diferencia como categoría de análisis reside en lo más profundo del campo epistemológico de la educación inclusiva. Al concebirla en tanto relación social destaca su carácter relacional, dinámico e inquieto, profundiza en “los macrorregímenes y microrregímenes de poder, dentro de los cuales las formas de diferenciación como el género, la clase o el racismo se instituyen en términos de formaciones estructuradas” (Brah, 2011, p.146). Promueve un marco de análisis acerca de las condiciones históricas y materiales que participan de la configuración de la identidad social de una singular comunidad.

La dimensión subjetiva de la diferencia asume una crítica a las concepciones humanistas del sujeto –hombre universal–. La diferencia es algo producido en el discurso, interpela las operaciones logocéntricas de la subjetividad, profundiza en las dimensiones infra-psíquicas de esta, asumiendo al sujeto en su marcado carácter descentrado, albergando impredecibles efectos sobre su devenir. La subjetividad se encuentra en constante transformación. Sobre este particular, la obra de Guattari (2006), titulada: “*Micropolítica. Cartografías del deseo*”, promueve un marco de análisis para entender de forma situada el conjunto de cambios sociales y personales que desempeñan un rol crucial en el marco de la inclusión. La subjetividad es sinónimo de singularización. En lo que sigue, examinaré los ejes centrales de la configuración de los dispositivos de subjetivación o producción de la subjetividad a partir de la contribución de Guattari y Rolnik (2006). La subjetividad es algo producido, reciclado y en constante devenir, cuyas formas de producción en el mundo contemporáneo varían permanentemente. El existir y devenir residen en lo más profundo de la construcción del significado de la diferencia y de la singularidad, marcan una multiplicidad de posiciones del sujeto, afectadas por patrones relacionales, observándola en permanente movimiento. En tal caso, la diferencia lectura “ese mismo proceso por el cual la multiplicidad, la contradicción y la inestabilidad de la subjetividad se significa como dotada de coherencia, continuidad y estabilidad; como poseedora de un núcleo —un núcleo en constante cambio pero un núcleo, al fin y al cabo— que se enuncia en un momento dado como el «Yo»” (Brah, 2011, p.152).

La subjetividad para Guattari (2006), acontece en el corazón mismo de las personas, en su mundo simbólico, en manera de percibir el mundo y en la configuración de su vida infra-psíquica. Si la inclusión construye e instala un singular modo de subjetividad, entonces, propicia formas alterativas de representación del mundo, “sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo” (Guattari, 2006, p.41). Si la subjetividad es producida por

agenciamientos colectivos de enunciación, entonces, concibe su centro de articulación como unidad relacional descentrada, integrada por relaciones macro y microsociales. La subjetividad se distancia del significante de individuo –producción en masa del sujeto⁸⁰–, ya que se encuentra intrínsecamente modelada por fuerzas sociales. La subjetividad se descentra de la individualización. La subjetividad acontece mediante complejas formas de existencias particulares, es una relación de creación en la que el ser se apropia de sí mismo. La forma en que cada sujeto experimenta y vivencia su subjetividad al dar paso a un proceso de reapropiación del ser, se abre a lo que Guattari (2006), denomina singularización. Las diferencias son el resultado de experimentaciones dialécticas, son un vector que articula nuevas formas de estar en el mundo, en sí mismas, son estrategias cargadas de un mundo de significados. Hablamos a favor de una subjetividad situada.

Los argumentos antes expuestos, obligan producto de la densidad de sus razonamientos, ahondar en el conjunto de elementos que ensamblan la categoría de inclusión en tanto *proyecto de conocimiento*. La ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno, constituye junto a su objeto –el qué– y método –el cómo–, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica –micropolítica epistémica y analítica–, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y opresión –por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal–, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva, tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante unívoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y

⁸⁰ Advertencia freudiana retomada por Guattari (2006) en “*Micropolítica. Cartografías del Deseo*”. Para ambos analistas, el giro molecular o la ontología de lo menor en el campo de la inclusión, exige superar la distorsión del concepto de individualidad como sinónimo de singularidad. La individualidad para Freud es sinónimo de producción de masas, seres homogéneos y colindantes con la empresa del universalismo, mientras que, la singularidad permite superar a cosificación del sujeto, aporta estrategias para la evitar la neutralización y menosprecio del ser a través de su identidad, por ejemplo.

dominación históricamente construidos, cuyo poder organiza a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho ‘en’ la educación. La inclusión como dispositivo heurístico se convierte en un intensificador del pensamiento y en una estrategia de multiplicación de formas de intervención en el mundo a favor de la liberación humana y la creación de otras formas de existencia. Es una acción intervencionista interminable.

La educación inclusiva en tanto estrategia analítica y política, articula su poder de intervención en el mundo, se emplea para abordar las diversas formas de desigualdad que estructuran los procesos de escolarización, especificando, cómo determinados saberes o proyectos políticos y educativos contribuyen silenciosamente a reproducir la desigualdad haciendo uso de algunos de los principios más elementales propuestos por este campo. Analiza críticamente, qué proyectos de conocimiento sirven a la desigualdad, la opresión y a la dominación. Sin duda, proliferan argumentos vinculados a la multiplicidad de formas del esencialismo y del individualismo metodológico, sistemas de razonamientos en los que el sujeto queda estratégicamente excluido de proyectos significados ‘en resistencia’. La inclusión encuentra su campo de actividad más allá de un análisis mono-sistema –binarismo incluido/excluido–, se propone introducir un mayor nivel de complejidad en el estudio de los problemas educativos, abandona el estudio de la desigualdad desde un punto de vista mono-categorial. Su razón, en parte, dedica su actividad analítica a examinar las formas sociales en las que cada formato del poder tiene lugar, sugiriendo un análisis más profundo, complejo y matizado, respecto las (re)articulaciones entre las estructuras sociales y las representaciones culturales (Hill Collins, 2015). La inclusión como intervención en el sistema-mundo, denota una intervención en el poder, es un método⁸¹ eminentemente político, forja una heurística política y poética de construcción esperanza, justicia relacional y creación de otros mundos. La inclusión es un sistema de reordenamiento y reconfiguración de estructural –operación tropológica y alterativa–. La inclusión resulta del cruce, la rearticulación y la traducción de diversas miradas que desestabilizan y descentran los modos de institucionalizados de aproximación a su objeto. Es algo que se encuentra en fase de desarrollo. Su objeto es producto de una dialéctica inquieta.

Epistemológicamente, la educación inclusiva y la inclusión, designan un objeto, dominio, campo, circunscripción intelectual, método y ámbito de formalización académica que opera en el movimiento, en el encuentro, en la constelación, en el pensamiento de la relación, en la traducción y en la rearticulación de cada una de las singularidades que conforman su red analítica de producción. Al configurar un

⁸¹ Alude al texto: “Inclusión como método”, de Ocampo (2019).

objeto ambivalente e intersticial, el fenómeno es abordado en distintos niveles de análisis, lo que da paso a un fenómeno nomadista, no-lineal y en permanente viaje entre diversos proyectos políticos, éticos y de conocimientos, y, especialmente, por complejos mundos de significados. Interroga, permanentemente, cómo a través del conjunto de planteamientos liberales adoptados por el discurso hegemónico de la inclusión, determinados colectivos de ciudadanos son excluidos estratégicamente de este discurso –tópico invisibilizados por la investigación significada como educación inclusiva–, discurso, en su mayoría controlado por agentes que en la interioridad de la micropraxis inscriben su actividad a través de microrregímenes del poder, obligados a internalizar un patrón analítico ficticio de regulación –basado en el signo del binarismo– sobre los procesos de inclusión-exclusión. Razón por la cual, propongo explorar dichas configuraciones estructurales, culturales, políticas, económicas y educativas desde una perspectiva relacional. Los planteamientos liberales que atraviesan en su magnitud al conjunto de argumentos pre-constructivos de la educación inclusiva, explicitan un *compromiso ético ciego* al intentar asegurar lo mismo para todos. En tal caso, adhiero a la proposición de Wassertrón (1997) acerca de la necesidad de orquestar un sistema educativo y social en torno a un conjunto de principios de justicia, equidad e igualdad compleja. La práctica de la ‘educación inclusiva’ y de la ‘inclusión’, es, en sí misma, un dispositivo de *intervención crítico-compleja* y un *método político-epistémico* transformativo y revolucionario del acontecer molecular⁸².

La inclusión como fenómeno estructural y relacional nos habla acerca de una micropolítica del acontecimiento y de una hermenéutica política clave en la creación de otros mundos, deslinda la trivialización y neutralización de las cuestiones sobre las minorías. La inclusión no es sólo un signo que moviliza la frontera, sino que además, traza un reordenamiento ético, político, epistémico y filosófico complejo que acontece en el *nosotros-singular*. Configura una estrategia diferente para lecturar e intervenir el mundo, descrita como “toda otra estructura de oposición que toca todos los aspectos de nuestra existencia al mismo tiempo que estamos resistiendo” (Sandoval, 2001, p.34). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia apoya la potencia del ser, la libertad, la emergencia de nuevas configuraciones sociales y educativas –principio de positividad–, la instalación de nuevos estilos de subjetividades, persigue, ante todo, la liberación y transformación del mundo y la ecologización de la mente. Busca poner fin a la dominación concebida como freno al autodesarrollo.

La epistemología de la educación inclusiva planteada por Ocampo (2017, 2018 y 2019) es, en sí misma, un método, forja una estrategia analítica, una metodología específica de resistencia, una identidad y una praxis de transformación del mundo⁸³.

⁸² Alude a la revolución de las múltiples singularidades.

⁸³ Su dimensión heurística y política se funda en los planteamientos de la tesis número once de Feuerbach.

En tanto mapa cognitivo concibe la multiplicidad de “formas opuestas de conciencia, estética y política” (Sandoval, 2001, p.86) que contribuyen a la transformación de las estructuras académicas, políticas, sociales, económicas y culturales.

En torno a la *semiótica y los idiomas de la emancipación*⁸⁴, los planteamientos de Sandoval (2001) respecto a la consciencia diferencial de oposición, permiten concebir la inclusión como algo móvil, nómada, en permanente movimiento y transformación. Un saber del presente, (re)articulado a partir de un campo de fuerzas que focaliza algunos de sus principios analítico-metodológicos a través de los fundamentos proporcionados por la metodología de los oprimidos. En suma, construye una tecnología de oposición al poder –más bien, a los denominados formatos del poder⁸⁵–, internas o externas a la praxis social o educativa. La semiótica constituye una de las claves analíticas de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, impulsa un sistema semiológico o una actividad sígnica en resistencia. De acuerdo con esto, la inclusión se convierte en una tecnología de carácter ‘exnominación revolucionaria’ en términos Barthesianos (1957) o un sistema de ‘meta-ideologización’ en términos de Sandoval (2001), lo que designa una “operación de apropiación de formas ideológicas dominantes, y su uso completo para transformarlos. Esta tecnología es absolutamente necesaria para hacer intervenciones intencionadas en la realidad social” (Sandoval, 2001, p.78).

En este marco, concibo la inclusión en tanto estrategia analítica –método–, praxis crítica y dispositivo de intervención, organizada en torno a un corpus de fundamentos y principios metodológicos, teóricos y políticos de carácter fronterizo y heterológicos. La inclusión como proyecto epistémico y política devela una tecnología indispensable en la configuración e instalación de una nueva subjetividad, asimismo, impacta en el desarrollo psíquico de cada singularidad y en sus vidas materiales.

La educación inclusiva al constituir la máxima expresión de la historia de la consciencia, entraña un conjunto de procedimientos críticos capaces de descolonizar la imaginación y con ello, promover la reinención y la creación de otros mundos. Epistémica y metodológicamente, nace de diversos enredos genealógicos de dispersión de dominios académicos procedentes del feminismo, el postestructuralismo, el poscolonialismo, los estudios queer, de género, de la mujer, el posmodernismo, los estudios de globalización, los estudios culturales asiáticos, anglosajones y latinoamericanos, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, la filosofía de la diferencia, la filosofía política, los nuevos estudios de democracia, entre otros. Por todo ello, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas y

⁸⁴ Interés centrado en el corpus de terminologías y lenguajes que apoyan la singularidad heurística y política de la transformación en el marco del signo heterodoxo que impone la inclusión.

⁸⁵ Noción introducida por Ocampo (2017).

dispositivos de enmarcamientos de ninguna disciplina en particular, más bien, la naturaleza de su objeto, desborda los marcos de cada una de las disciplinas antes citadas, actúa mediante un complejo gramatical de excedencia disciplinaria. Reconfigura un conjunto de objetos específicos que operan mediante fuerzas de dispersión analíticas, develando un complejo pensamiento nómada y fronterizo, un conocimiento situado en la multidimensionalidad y multiaxialidad del mundo, un dispositivo de performatividad crítica, etc. Construye una gramática post-disciplinar.

Una de las principales densidades analíticas que enfrenta la comprensión epistemológica de la educación inclusiva consiste en reconocer que el ensamble de su campo emerge de la racialización y división de diversos dominios académicos, profundamente articulados desde una lógica eurocentrista y con los clásicos sistemas de regulación del canon académico. Su acción intelectual opera conectando campos dispersos pero anudados genealógicamente en su configuración –de allí que proponga, inspirado en Brah (2011) la idea de un saber construido mediante enredos genealógicos de dispersión–, producto de un flujo de intercambio restringido e invisibilizado que los conecta. De modo que, tal como explica Sandoval (2001), “sus terminologías continúan desarrollándose en un estado peligroso de apartheid teórico que insiste en el sus diferencias” (p.96). En tal caso, una de las principales cuestiones que aborda la inclusión, no se reducen exclusivamente a la exclusión, sino más bien, a la examinación de la performatividad del poder y la subjetividad, en tanto proyecto político y de conocimiento en resistencia. Cada uno de los dominios intelectuales que participan en la configuración genealógica de la circunscripción intelectual designada ‘educación inclusiva’, no se encuentran organizados uniformemente, lo que fomenta el establecimiento y la observación de mecanismos de construcción del conocimiento de carácter extradisciplinar, por lo que, “fundamentalmente, y en todas las apariencias inconscientemente comprometidos con el avance de una estructura profunda de conocimiento similar” (Sandoval, 2001, p.98). Epistemológicamente, la inclusión en tanto dispositivo heurístico, praxis crítica y metáfora posibilita una configuración personal, política y cultural de carácter alterativo y heterológica, articula un nuevo tipo de praxis y política de la identidad. La *inclusión como método* –estrategia analítica– puede emplearse en tanto recurso de análisis político, estético y semiológico.

En efecto, la analítica requerida por la ciudadanía cultural

[...] también debe entenderse la apariencia generalizada de la conciencia diferencial en los territorios culturales y académicos como sintomático de la forma que la política también debe asumir en la vida cotidiana bajo las condiciones culturales actuales, dadas las demandas de las fuerzas transnacionalizadoras que están nivelando nuevos tipos de opresiones en todas las categorías. Actores sociales comprometidos con las relaciones sociales igualitarias, que buscan la base de una visión compartida,

una política de oposición y coalición, y que buscan nuevas tecnologías internas y sociales que garanticen que la actividad resistente no simplemente reproduzca las formaciones políticas que están vinculados a la expansión cultural transnacional, deben reconocer conscientemente, desarrollar y aprovechar una globalización disidente, una metodología de los oprimidos, que se compone de las tecnologías que hacen posible el movimiento social diferencial. Este proyecto es capaz de desarrollar poderes de oposición que son análogos (Sandoval, 2001, p107).

Las tecnologías que aterrizan la metodología de los oprimidos en el contexto de examinación referido a la producción de obstáculos complejos que afectan el ejercicio del derecho a la lectura, sugiere reconocer un cambio en la estructura de conciencia y en la praxis crítica que configuran y articulan la proliferación de nuevas formas de resistencia ante las formas regenerativas y performativas de los formatos del poder. El estudio del poder en la constitución de las prácticas culturales opera de forma relacional, es regenerativo y performativo, actúa mediante diversos sistemas de mascaradas, esto es aquello que nos obliga a romper con los binarismos clásicos de interpretación –imposición de un análisis verticalista de carácter soberano⁸⁶– empleados para articular la lucha del campo significado como educación inclusiva. Las formas interpretativas requeridas por la inclusión, la igualdad y la equidad adoptan una fuerza analítica⁸⁷ de carácter circular y poliédrico, con múltiples planos entrelazados multidimensionalmente entre sí. Su función se obtiene en el movimiento permanente, mediante desviaciones que ocurren en constantes giros y saltos. Tal “circulación reterritorializada de poder rediferencia, agrupa y ordena las identidades de manera diferente, debido a que están ubicados horizontalmente, parece que tales identidades politizadas como posiciones pueden acceder igualmente a sus propias cuestiones” (Sandoval, 2001, p.115).

Una de las tareas críticas⁸⁸ que comparte la educación inclusiva, el derecho a la lectura y la justicia redistributiva y relacional⁸⁹ consiste en evitar la proliferación de argumentos que, silenciosamente, conduzcan a la regeneración de nuevos tipos de democratización de la opresión. Si el poder opera como un desplazamiento en red, entonces, no existe una única forma de expresión del poder, sino múltiples formatos de este, designa un terreno móvil, cuyas operatorias develan una compleja naturaleza performativa y regenerativa. En tal caso,

[...] este terreno viene completo con nódulos de poder habitables por subjetividades colectivas que se perciben como capaces de acceder, con igual facilidad, a sus propios cocientes de poder peculiares. Ha sido un cambio de finales del siglo XX en la concepción del poder lejos de un plano vertical a un plano horizontal que ha resultado en un nuevo conjunto de

⁸⁶ Visión interpretativa de caracteres modernistas del poder.

⁸⁷ Fuerza analítica de carácter horizontal y lateral.

⁸⁸ Emblema de trabajo adoptado en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

⁸⁹ El concepto de ‘justicia relacional’ es introducido por el autor de este trabajo.

metáforas para organizar la teoría crítica y cultural reciente. El cambio social se describe menos a través de metáforas verticales y jerarquizadas que representan a los actores opositores como "debajo", "debajo", "más bajo" o "subordinado", que se mueve "hacia arriba", se vuelve "elevado" o "supera" todos los obstáculos. En cambio, tales metáforas están siendo reemplazadas por alternativas horizontales que describen movimiento de oposición que ocurre de "margen a centro", "de adentro hacia afuera", que describir la vida en los "intersticios" o "zonas fronterizas", o que centran las experiencias de "viajes", "diáspora", "inmigración", "posición" o "ubicación" en la cuadrícula. La erudición contemporánea en las humanidades, entonces, se convierte en un intento minucioso y exigente de encontrar formas de hablar, a favor o en contra de cualquier posición a través de aplanar distancias sociales en una transcodificación necesaria, pero el fracaso o el éxito de cualquier esfuerzo de este tipo solo conduce dolorosamente a un mayor apartheid: la racialización, la género, la sexualización de los dominios teóricos (Sandoval, 2001, p.123).

La comprensión del poder y sus formatos es clave en la constitución analítica de la educación inclusiva, no sólo porque nos enfrenta a la comprensión de las patologías constitutivas del mundo, especialmente, a través de la matriz colonial del poder, del saber y del ser. Su relevancia reside en la regulación de la subjetividad y en la producción de diversos tipos de sujetos sociales, culturales y educativos, configurados al interior de una formación social y cultural específica. La educación inclusiva como dispositivo heurístico y estrategia analítica deshace las formas previas de subjetividad, moralidad y resistencia, reconoce que las acciones afirmativas expresan un marcado carácter de injusticia que contribuyen al funcionamiento de acciones remediales sobre las mismas estructuras que generan condiciones de desigualdad, contribuyendo a la regeneración permanente de una de las múltiples diferencias que introduce el capitalismo tardío. La inclusión denota un *dispositivo que moviliza la frontera, un signo performativo, alterativo y heterodoxo*, en sí misma, un *sistema de reordenamiento* constante de la matriz cultural y política de constitución del mundo contemporáneo. La inclusión como dispositivo de producción de subjetividad no es ajena a los efectos e influencias fluctuantes del poder, lo que sugiere nuevas combinatorias éticas y políticas, "se organiza en orden de significados que tienen "sentido", se hinchan a medida que el poder se ve como es regenerado continuamente e interviniendo de manera diferencial, de acuerdo con las contingencias que necesita la crisis social. El poder, por lo tanto, es visto como performativo" (Sandoval, 2001, p.116).

En este complejo entramado analítico en el que se sitúa la praxis cultural y el derecho a la lectura, asume cómo una multiplicidad de entornos, específicamente, de carácter psíquico, producen significados inestables, inquietos y en constante movimiento, acerca de una amplia variedad de conceptos clave en la comprensión epistemológica de la lectura desde una perspectiva inclusiva, tales como, la equidad, la igualdad, la justicia, la creación de otros mundos, etc. Cada uno de estos

significados inquietos inciden en la configuración de diversas clases de metáforas explicativas de los procesos de inclusión, resistencia y relegamientos ‘en’ y ‘a través’ de derecho a la cultura, las artes y la lectura. Esta última, en este contexto, se propone entregar herramientas para aprender a reconocer la dominación y la opresión –sus caras, tal como sugiere Young (2002)–, sus objetos, significados y función en la interioridad de tales procesos, atendiendo a sus formas de mutación y regeneración continuas. La lectura es, en sí misma, un dispositivo y una tecnología semiótica y analítica de un corpus de trabas al autodesarrollo. Dicha estrategia permite develar la imperceptibilidad de valores, acciones morales, formas éticas, ideologías y proyectos de conocimiento que sirven a la dominación. En sí misma, la inclusión constituye un proyecto de resistencia epistémica que nos enseña a leer tales artefactos y sus significados con el objeto de inducir a otras formas de producción de la justicia social devenido en la creación de nuevos y revolucionarios sistemas de significados. Se propone desafiar aquellos sistemas que inscriben “la cultura como un artefacto, como una construcción interesada que refleja los valores de los grupos sociales más poderosos” (Sandoval, 2001, p.131). La lectura, la justicia y la inclusión emergen como poderosas formas hermenéuticas y estrategias de semiotización del cambio social.

Lectura como método⁹⁰

Como premisa fundacional, afirmaré que, la ‘lectura como método’ no refiere a la selección de una técnica, ni de un acercamiento, ni de un método en particular para explorar las tensiones heurísticas y las metáforas que se desprenden del estudio de la lectura en su dimensión social y política. Su interés reside en la creación de un ensamblado analítico que comparte la premisa planteada por Smith (1999), en relación al “contexto en el cual se conceptualizan y proyectan los problemas de investigación, y las implicancias de la investigación para sus participantes y para las comunidades de estos” (p.11). El estudio de la lectura en su dimensión política atiende al estilo de prácticas que configuran y que participan de las relaciones de poder que interrogan, examina cómo determinados proyectos de conocimiento trabajan a favor de su reproducción o emancipación. Atiende significativamente, al tipo de ausencias, omisiones, invisibilidades y garantías académicas e institucionales que tienen lugar en la organización de determinadas prácticas de investigación.

La lectura debe ser concebida como una *imaginación desafiante*, plantea estrategias afectivas y creativas, en tal caso, la lectura como método, está menos preocupada por la formulación de un "método" específico, cristaliza una llamada al compromiso crítico activista informada por compromisos políticos de diversa índole. En tal caso,

⁹⁰ Perspectiva introducida por Ocampo (2019), en el campo de investigación de la educación inclusiva.

[...] el enfoque no especifica métodos o técnicas particulares, sino que es, como lo dice Park, "una actitud y orientación epistemológica" (p.214). Además, el enfoque tiene implicaciones metodológicas específicas de 'estar abierto a, incluso abrazar, la influencia de otros marginados, rechazar concepciones estrictas de los orígenes y permitir que evolucionen los' métodos 'basados en otras geografías' (Gaztambide-Fernández & Thiessen, 2012, p.10). De esta manera, "nuestras investigaciones y prácticas discursivas pueden convertirse en fuerzas críticas que impulsan el proyecto incompleto de descolonización" (Chen, 2010, p. 113).

Explorar la lectura como método, sugiere abordar compromisos epistemológicos y metodológicos más amplios extraídos de múltiples campos del conocimiento, es algo que se construye en medio de múltiples discursos, contradictorios y cambiantes. En tal caso, puede entenderse en términos de teoría del conflicto, puesto que, instaura "una propuesta crítica para transformar tanto la estructura como la producción del conocimiento" (Park, 2016, p. 206-207). Para lo cual, es relevante atender al tipo de contextos y el conjunto de traducciones que tienen lugar en la fabricación de la dimensión política y cultural de la lectura. Un desafío metodológico crucial consistirá en develar las complejas formas en las que la lectura se sitúa en la interioridad de diversos discursos críticos. En tal caso, "los problemas epistemológicos clave y los desafíos políticos se plantean por cómo viajan las ideas y cómo se abordan en diversos contextos, que van más allá de las cuestiones de mera inclusión o representación equitativa" (Burman, 2017, p.7).

La 'lectura como método' se convierte en un mecanismo de comprensión de las prácticas de investigación en materia de derecho a la lectura, acceso a los bienes culturales, políticas del libro, políticas culturales y de la diferencia, prácticas letradas, investigación didáctica, formación del profesorado y de los trabajadores culturales, entre otras. Se propone consolidar un sistema re-cognoscitivo que permita develar las múltiples formas de esencialización e instrumentalización empleadas a través de la lectura que producen y garantizan procesos de subjetivación. Dicha operación es aplicable al campo de examinación de los ejes configurantes de las prácticas letradas en la interioridad de las estructuras de escolarización –formales y no-formales– que, en ocasiones, conducen a la subyugación y marginación de formas analíticas críticas de intervención y transformación del mundo. Interesa aprender a reconocer, de qué manera, los sistemas intelectuales que sustentan el estudio de la lectura en su dimensión social, cultural y política en el marco de la construcción permanente de justicia, contribuyen al expansionismo del capitalismo cognitivo y tardío. Frente a este desafío, es necesario diseñar una literatura y un vocabulario que nos permita abordar cada una de las tensiones heurísticas que enfrenta la lectura en clave post-crítica y, especialmente, en su dimensión política.

Más que construir un método mediante condiciones de formalismo lógico – principal insistencia–, observo con mayor fertilidad comprender las lógicas de uso de la investigación. Es necesario reformular viejos conceptos y generar nuevas ideas a partir de una amplia variedad de temas, entre los que ocupan un lugar destacado, la agencia, la acción política, el complejo mandato politizador y ético de la inclusión, el contexto de descubrimiento, entre otras. Un programa de formación que recoja las tensiones heurísticas que designa la operación *lectura e inclusión*, inaugura su actividad con la examinación de las críticas y de los debates feministas, post-coloniales, deconstruccionistas, de la interseccionalidad, la teoría crítica de la raza, los estudios culturales asiáticos, latinoamericanos y anglosajones, la teoría crítica, la filosofía política, analítica, etc., en sí misma, denota una operación de excedencia de los marcos disciplinares que configuran su estructura superficial de análisis. La ‘lectura como método’ toma distancia de la premisa de construir o crear un método de investigación específico –lógica formalista–, en ella, encuentran un lugar central los enfoques y las epistemologías que participan en su configuración.

Sin embargo, ‘lectura como método’ despliega su potencial en la rearticulación de diversas disciplinas. Los métodos que apoyan la configuración de la lectura en tanto estrategia analítica, corresponden en su mayoría, a los aportados por académicos feministas ubicados en diversas latitudes del globo, entre los cuales encontramos (Smith, 1999, p.29): a) acción/participativa, b) auto-etnografía y etnografía institucional., c) biografía, d) caso de estudio, e) lectura detallada, f) estudio de caso comparativo, g) análisis de contenido, h) análisis conversacional, i) análisis intercultural, j) deconstrucción, k) historiografía desviada, l) análisis del discurso, m) etnografía, n) etnometodología, ñ) evaluación experimental, o) grupo de enfoque, p) genealogía y deconstrucción q) sistemas de información geográfica, r) historiografía e intertextualidad, s) meta-análisis, multi-sitio, narratología, t) evaluaciones de necesidades, w) historia oral, y) observación del participante, narrativa personal, simulación, encuesta, amplia descripción, análisis de tropos, observación discreta, z) análisis visual, etc.

Si bien, la ‘lectura como método’ retoma, traduce y rearticula cada uno de los aportes y/o contribuciones mencionados anteriormente, concebidos como hebras genealógicas en la configuración de una singular estrategia de análisis, construye una metodología específica que sólo accede a la especificidad de esta, a través de la praxis. Su propósito consiste en crear un corpus de procesos metodológicos que nos permitan comprender cómo los diversos aspectos de la vida social y los procesos y lenguajes que dan lugar al funcionamiento de la micropráctica –retoma la insistencia por un examen relacional–. La ‘lectura como método’, se orienta a comprender cómo los aspectos de la vida social y de producción de la subjetivación constituyen dispositivos inherentes a la acción lectora. En otras palabras, articula un proceso que crea recursos para aprender a entender cómo conocer la vida social, se

vincula con la manera en que nos encontramos estudiando parte de la vida, mediante técnicas que influyen el conocimiento nuestras propias teorías sobre cómo conocer y comprender los fenómenos sociales. En este caso, la ‘lectura como método’ elabora una adscripción en la que la teoría es definida por la investigación, contribuyendo a diversificar cualquier proceso formativo. Sin duda, configura un compromiso crítico con otros campos de estudio. La lectura como objeto de estudio constituye un fenómeno incrustado en una compleja matriz de relaciones de poder –al igual que la inclusión, estas, participan de las relaciones sociales, estructurales y de poder–. Es menester recuperar el sentido ontológico y epistemológico de la intersección ‘lectura e inclusión’.

‘Lectura como método’ opera como un vector de desestabilización de la cultura intelectual hegemónica, legitimada por las estructuras de escolarización. Concebida así, su función sociopolítica apertura

[...] un nuevo continente de posibilidades políticas, un espacio dentro del cual sujetos políticos de nuevo tipo, que no responden ni a las lógicas de la ciudadanía ni a los métodos establecidos de organización y acción política radical, pueden trazar sus movimientos y multiplicar su propia potencia (Mezzadra y Neilson, 2012, p.33).

La lectura concebida en tanto estrategia analítica designa una multiplicidad de términos, métodos, experiencias, dominios de análisis, entre otras. Articula una zona semántica de mutación del pensamiento político, cultural y educativo, configurando un trabajo límite y un objeto liminal, asumiendo una multiplicidad de preocupaciones heurísticas y simbólicas propias del mundo contemporáneo, singularmente, referidas a la precarización, permite atender al tipo de organizaciones socio-culturales en las que se emplea, así como, el tipo de proyectos de resistencia en los que colabora. La lectura se convierte en un dispositivo de organización de las diferencias culturales. La ‘lectura como método’ es un espacio abierto, un terreno de expansión, de creación de lo posible, etc.

Lo político en ‘lectura como método’ trabaja permanentemente con una extensa variedad de conflictos, vehicula “la posibilidad de conflicto como con los poderes, estructuras y decisiones que constituyen el campo de posibilidades para la acción” (Bal, 2017, p.91). Lo político en tanto fuerza intervencionista circunscribe a una condición de singularidad, introduce herramientas para producir un corpus de significados, su dominio se inscribe a la producción de otros significados para lecturar la realidad. Crea espacios de vida cívica, de ejercicios de derechos y condiciones de justicia a través de un mandato politizador y ético inspirado en dichos significados, es, a través de cada uno de ellos, que logra desplazarse y desplegar su función. Interpela a los espectadores y los invita a la acción.

La ‘lectura como método’ refiere a un complejo proceso de investigación, invención de conceptos y regulación de una praxis crítica de intervención y transformación del mundo, puntualizando sobre modalidades que permitan “evocar una categoría fenomenológica, el conjunto de prácticas disciplinarias que presentan a los objetos de conocimiento como previamente constituidos e investigar, en cambio, los procesos a través de los cuales estos objetos son constituidos” (Mezzadra y Neilson, 2012, p.36-37).

Recurriendo a las nociones de *performatividad del método* (Law, 2004) y *zonas fronterizas analíticas* (Sassen, 2006), la lectura como método supera lo metodológico, es decir, se propone recuperar el sustrato político que reside en el centro crítico de su configuración y función. En tal caso, la lectura se convierte en una acción sobre el mundo, impone una trazabilidad digna un singular tipo de conocimiento. Acción que en palabras de Mezzadra y Neilson (2012), aborda

[...] la relación entre la acción y el conocimiento en una situación en la cual muchos regímenes y prácticas de conocimiento diferentes entran en conflicto. La frontera como método supone negociar los límites entre los distintos tipos de conocimiento que se ven reflejados en la frontera y, al hacerlo, busca arrojar luz sobre las subjetividades que toman cuerpo a través de dichos conflictos (p.37).

En tal caso, la ‘lectura como método’ cristaliza un corpus de tecnologías de intervención e irrupción en el mundo, como contra-punto epistémico, examina críticamente las relaciones de opresión y dominación –frenos al auto-desarrollo–, visibilizando el tipo de luchas albergadas en torno a dichas problemáticas. La lectura define su acción metodológica en tanto configuración de un espacio inquieto en permanente lucha. Es una invitación a examinar la multiplicidad de luchas que tienen lugar en la y-cidad ‘lectura e inclusión’⁹¹, es una estrategia de selección de espacios de análisis, así como, un laboratorio de experimentación, un lugar dialéctico inquieto, caracterizado por la creación de nuevos objetos analíticos. Es un lugar de complejas descentraciones de sus objetivos y objetos de conocimientos históricamente albergados. ‘Lectura como método’, en sí misma, deviene en un vector de producción de nuevos objetos de estudio, cristaliza una perspectiva de investigación con foco en la realidad, construye un terreno analítico complejo, difuso y desordenado –propiedades epistemológicas claves–. La intersección ‘lectura e inclusión’ denota una trama epistemológica flexible, texturiza un conjunto de fenómenos de manera muy diferente, mecanismos que de igual forma, inciden en la producción de su objeto. ¿Es posible capturar esto a través de los métodos de investigación y análisis disponibles? La verdad que no⁹². ¿Qué es lo que queda fuera?

⁹¹ Complejas formas de vinculación que pueden ser establecidas entre lectura e inclusión. Inspirado en los trabajos de Rachjman (2014) y Mengue (2004), exploro aquello que habita entre ambos términos, así como, el tipo de operaciones que de ella se desprenden.

⁹² Conjunto de tensiones que habitan en lo más profundo del campo epistemológico de la educación inclusiva.

Esencialmente, un conjunto de fenómenos que emergen y desaparecen permanentemente, de acuerdo a las tensiones de cada encuadre cultural. Dicha espacialidad alberga un conjunto de fenómenos que no establecen un contorno morfológico definido, es la condición de imprevisibilidad la que delimita su estatus. Un desafío emergente consiste en mapear qué recursos metodológicos apoyan dicha empresa y cómo a través de ellos, determinados fenómenos son atrapados y no especificados en su magnitud. Con el objeto de atender a estas tensiones, recurro a la contribución de Law (2004) en: “*After method: mess in social science research*”, aperturando un cuestionamiento dedicado a examinar el conocimiento del mundo, lo que en su mayoría, “es vago, difuso o inespecífico, resbaladizo, emocional, efímero, evasivo, indistinto, cambia como un caleidoscopio o realmente no tiene mucho patrón, entonces, ¿dónde ocurre esto?, ¿dejar las ciencias sociales?, ¿cómo podríamos captar algunas de las realidades que somos actualmente?, ¿ha desaparecido?, ¿podemos conocerlos bien?” (Law, 2004, p.2).

Postcolonialidad y Nuevos Estudios de Literacidad en el contexto de la Educación Inclusiva

Los estudios postcoloniales para Mezzadra (2008), designan un campo integrado por prácticas teóricas heterogéneas, constituidas en su mayoría, en el mundo académico anglosajón desde la segunda mitad de la década de los ochenta. La potencia analítica del campo ha devenido en la influencia de diversas disciplinas y proyectos de conocimiento a lo largo y ancho del globo, constituyen “una aportación muy importante para la renovación de nuestro modo de mirar la modernidad en su conjunto” (Mezzadra, 2008, p.17). La crítica postcolonial (Mellino, 2008) instala un vector de desplazamiento que interpela críticamente los supuestos analíticos de la cultura, específicamente, un conjunto de usos restrictivos desprendidos del eurocentrismo. Los estudios postcoloniales (Spivak, 1998; Mezzadra, 2008; Mellino, 2008) contribuyen a complejizar el estudio de la cultura, específicamente, de las prácticas letradas y de alfabetización en el marco de construcción permanente de justicia social y educativa. Desde el punto de vista de la cristalización de prácticas pedagógicas introducen un corpus de estrategias analíticas que rompen con las clásicas concepciones que imponen una temporalidad específica de carácter lineal, reemplazándolas por un choque de temporalidades heterogéneas o, tal como sugiere Ocampo (2018), un tiempo heterocrónico, un espacio de multi-temporalización del sujeto y de las prácticas de enseñanza coherentes con la heterogeneidad del espacio. Bajo esta concepción, instaura una crítica al historicismo. De modo que, las prácticas letradas bajo la y-cidad que establece la intersección y/o acción copulativa entre ‘postcolonialidad y nuevos estudios de literacidad’, asume que, “la producción de este espacio no se puede pensar en términos lineales, sino que se plantea más bien como un marco en cuyo

seno se redetermina constantemente el sentido de los «lugares» involucrados en este proceso de producción” (Mezzadra, 2008, p.23). Se opone a la reproducción imperceptible de condiciones de subalternidad a través del derecho a la lectura, observa en la palabra una poderosa herramienta de acción política.

La comprensión epistemológica de la educación inclusiva aplicada a la reconfiguración del derecho a la lectura y de la educación lectora a través del aparato cognitivo de la justicia social, trabaja a favor de la reconfiguración de cuestiones estratégicas por el cambio, adopta una labor positiva –construcción y edificación–. La crítica a la matriz colonial del poder y del saber que atraviesa los efectos de las prácticas letradas devela un modo particular de producción del conocimiento –carácter monolítico– y un singular modo de legitimación y apropiación del saber y de los mecanismos de validación de la lectura, mediante categorías específicas –problema morfológico–. Si bien, los nuevos estudios de literacidad reconocen que las prácticas letradas no son homogéneas en sus objetivos, intereses y análisis, más bien, la lectura como dispositivo heurístico designa un complejo intercambio cultural. La inclusión como constructo explicativo permite desbaratar la multiplicidad de opresiones y dominaciones de carácter estructurales, relacionales y culturales que participan del conjunto de articulaciones del derecho a la lectura. “Constituye una práctica directamente política y discursiva en la medida en que tiene un sentido y es ideológica” (Tapalde, 2008, p.71).

La lectura en tanto estrategia de intervención en el mundo y praxis crítica devela cómo determinados marcos de valores, agencias culturales y proyectos de conocimiento y compromisos éticos que colaboran para reproducir, silenciosamente, un compuesto ideológico y cultural. La lectura puede ser concebida como un dispositivo de intervención sobre el corpus de acciones macropolíticas –concepción dominante de la política cultural contemporánea, contribuye a homogeneizar la indiferencia colectiva, organizando campos homogéneos de participación de los bienes culturales– que afectan a la cristalización del derecho a la lectura y a la educación, particularmente. También, expresa la singularidad de actuar en términos de una estrategia de intervención en una amplia variedad de discursos hegemónicos particulares, configura una praxis crítica que resiste a la dominación intelectual que articula el funcionamiento de determinadas prácticas letradas y procesos de alfabetización, los cuales constituyen práctica académicas inscritas en relaciones singulares de poder. El sujeto de la inclusión concebido rativos y los Otros, sujetos con materialidades vivas, sentimientos e historicismo como un Otro cultural e ideológico, configurado en el marco de diversos discursos figuras locales. En tal caso, si la inclusión participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga, entonces, atiende estratégicamente a los modos de producción de sus sujetos –propiedad de las múltiples singularidades– en tanto figuraciones históricas y los tipos específicos

de representaciones culturales reproducidas en diversos discursos hegemónicos, como consecuencia de políticas arbitrarias de producción cultural. La examinación de las variables de desigualdad, opresión y dominación que atraviesan relacionamente al Otro en el pre-discurso de la educación inclusiva, conciben la diferencia desde un punto de vista monolítico y ahistórico devenido en una visión reduccionista de la igualdad, la justicia y la inclusión, cuyos razonamientos inscriben a esta última, en la metáfora de *inclusión a lo mismo*, es decir, operar en las mismas estructuras que producen poblaciones excedentes, contribuyendo a la sistematización discursiva y práctica de la opresión y la dominación –frenos al autodesarrollo–.

¿En qué consiste la potencialidad de las estrategias analíticas que inscriben la singularidad de la lectura en tanto dispositivo de intervención en el sistema-mundo? Como aproximación preliminar, sostendré que la lectura en tanto dispositivo cultural, cuyos efectos e implicaciones políticas trascienden las estructuras de escolarización –hasta cierto punto, este, constituye un campo de acción–, nos conduce a la identificación estratégica de formas de opresión y dominación a través de la justicia cultural. Otra tensión analítica que enfrenta la y-cidad ‘lectura e inclusión’ devela que los intereses y deseos de sus sujetos son heterogéneos y diferentes a lo designado por la matriz colonial del poder, del saber y del ser. Comparto con Mohanty (2008), la necesidad de revisar los planos metodológicos acrílicos a través de los cuales se aborda la justicia y la acción cultural desde una perspectiva de universalidad. La contribución de los Estudios Postcoloniales, feministas y de conciencia oposicional fomenta la identificación del ausentismo de estrategias analíticas y formas metodológicas capaces de explorar los sistemas de relegamientos a través del derecho a la educación, la lectura y la cultura. En tal caso, los Otros como categoría de análisis asumen un presupuesto decisivo en el que los sujetos en situación de riesgo y exclusión son todos iguales, con características y parámetros similares de constitución conllevando a una alteridad bastante restringida. Este es uno de los principales presupuestos analíticos que regula la actividad de la alteridad, la inclusión y la justicia. Si bien, cada uno de estas singularidades quedan conectadas a través de una identidad de opresión y dominación múltiple. La fertilidad de los planteamientos de Mohanty (2008), en torno a los grupos oprimidos –específicamente, las mujeres– fomenta una comprensión situada y multidimensional acerca de cómo una amplia gama de colectivos de ciudadanos son atravesados por explicaciones y metáforas que ponen en riesgo su poder cultural y agencia de intervención en el mundo debido a los marcos de valores que sustentan determinadas prácticas letradas.

Uno de los desafíos críticos que enfrenta el estudio del derecho a la lectura, refiere a las formas específicas en las que el discurso de la inclusión y la justicia es empleados en tanto frenos al autodesarrollo e interrogan críticamente quiénes son

los sujetos que deben ser incluidos y a qué. Tales tensiones heurísticas reclaman la necesidad de atender críticamente a las siguientes preguntas: ¿a qué incluir?, ¿mediante que tecnologías y estructuras?, ¿para qué?, ¿por quién y a quién? Una de las formas en las que el derecho a la lectura concibe la exclusión y la falta de reciprocidad y justicia, consiste en reconocer a los grupos excluidos como víctimas de la matriz colonial del ser y del saber, develando una compleja configuración de una política letrada eurocéntrica. En esta metáfora, determinados grupos culturales y ciudadanos son definidos como víctimas del colonialismo, en tanto, identidades, colectividades y agencias oprimidas y marginadas, concebidas como ‘objetos-de-dominación-y-opresión’ o sujetos a los que se les ejerce violencia o usurpación cultural. Las formas de opresión y freno al desarrollo cultural y educativo se encuentran estrechamente vinculadas a la comprensión de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, su interpretación política, ética y sus modalidades de teorización no pueden sino, entenderse en los múltiples centros de articulación de las sociedades específicas. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva traza un análisis histórico y político concreto. Cada una de las colectividades de ciudadanos albergados en la discurso de la educación inclusiva constituyen grupos estratégicos dentro de un contexto común de lucha política contra toda forma de regulación de la matriz cultural del poder.

Si bien, la matriz de configuración del derecho a la lectura –inspirada en una perspectiva de redistribución del derecho– denota una multiplicidad de posicionalidades analítico-metodológicas, siendo uno de sus puntos más espinosos el ausentismo analítico capaz de abordar la situación política del sintagma. El derecho a la lectura, la justicia y la inclusión comparten usos despolitizados, universalistas y, en ocasiones, ahistóricos, preferentemente, empleados por la estructura de conocimiento falsificada y mixta de educación inclusiva han sido responsable a través de sus sistemas de razonamientos de dicha abducción. La comprensión del derecho a la lectura y la educación inclusiva entrañan una poderosa capacidad de acción política. Otro de los puntos espinosos que enfrenta la educación inclusiva consiste en delimitar el propio término en tanto categoría histórica que no siempre ha sido designada con dicha función adjetival, constituye una especificidad histórica y teórica. El derecho a la lectura y la educación inclusiva comparten la insistencia analítica de carácter relacional respecto de otras categorías de análisis e intervención en el sistema mundo –problema morfológico–. Comparten además el déficit de lenguajes para el análisis sobre lo político y lo cultural.

Si bien, tal como he enfatizado en diversos trabajos, la educación inclusiva no sólo expresa un déficit epistémico y metodológico, sino además, un problema morfológico, específicamente, referido a sus categorías e instrumentos conceptuales, reafirmando una profunda crisis terminológica, reflejando un corpus de desarrollos complejos y ambiguos. La complejidad que encierra el adjetivo

inclusiva a través de características tales como: a) estructural, b) relacional, c) escultórico, d) performativo, e) audibilidad, f) abierto, g) dispositivo de intermediación, h) y-cidad, entre otras, se conecta con las designaciones de teoría, campo intelectual y espacio de análisis. En tanto categoría historia marca una época, un estado y una condición, en tanto teoría posee la capacidad de conectar y albergar diversos tipos de expresiones teóricas de lo post-, imponiendo un interés que trasciende el 'más allá'. Si bien, su base epistemológica devela una *naturaleza post-disciplinar*, traza un movimiento específico que, si bien, surge de complejos enredos genealógicos de dispersión, va más allá de las contribuciones teóricas de lo post- –en adelante, *dispositivo de rearticulación de lo post-crítico*–. A través de la noción de trayecto abierto es posible comprender que la fuerza acontecimental de la inclusión inaugura un nuevo período, nueva una trama de relaciones humanas y un singular dispositivo de producción de la subjetividad. La inclusión en tanto periodización –introduce avances intelectuales específicos legitimados en un determinado encuadre cultural– y praxis designan móviles terrenos en disputas. Epistemológicamente, la inclusión, designa un entramado gramatical complejo.

La lectura como praxis social

Inauguro esta sección con la afirmación: “*el lector y la lectura son quienes performan la realidad*”. De acuerdo con esto, Barton y Hamilton (2004), entienden la *literacidad* como algo que las personas realizan, encierra en sí misma, un potencial performativo, interviene y altera la realidad y el espacio de acción de cada lector-ciudadano. Concebida así, la lectura es una tecnología escultórica del sistema-mundo. La literacidad designa un territorio de carácter intersticial, en permanente movimiento e inquieto entre las actuaciones del pensamiento y del texto –plano material e ideológico–. Su naturaleza de carácter eminentemente social, político y cultural –en esta sección exploro el corpus de definiciones que inscriben su poder analítico en lo social–, determina peculiares formas de interacción entre sus actores, acción cultural y en el sistema-mundo, disposiciones articuladas por directrices legitimadas en la interioridad de una formación social específica. Un interés analítico que persigue la literacidad en el contexto de la justicia social y la inclusión, consistirá en la preguntarse qué leen determinados textos en el marco de cada uno de estos dominios, así como, de qué manera son empleados en la comprensión de las problemáticas encubiertas que modelan nuestra praxis social y cultural. Ambas tareas hermenéuticas, se interesan por comprender cómo un determinado colectivo de ciudadanos utiliza la lectura, develando un conjunto de eventos lingüísticos específicos desde una perspectiva histórico-cultural, los que además, articulan procesos de subjetivación. Si la práctica cultural se construye mediante una acción reiterativa, entonces, su enlace con la performatividad en términos derridianianos remite a la noción de citacionalidad, esto es, a un singular conjunto de eventos

constitutivos de la historia de la consciencia en cada colectividad –red de conexión de historias de la consciencia–. Es, en esta construcción de significados que las personas otorgan sentido a su existencia y pertenencia a determinadas comunidades interpretativas.

Tomando de Lemke (1995), la noción ‘ecosocial’, la literacidad se convierte en un dispositivo de inscripción situada de la lectura en una de sus dimensiones más importantes: lo social. Asimismo, constituye un poderoso mecanismo de producción de lo social, construye un conocimiento local, cuya especificidad reside en la interpretación de las relaciones estructurales y en las interacciones con las personas, resultados en la producción de depósitos de subjetivación. Alberga además, un corpus de tecnologías de producción del deseo. En su dimensión epistémico-metodológica, la lectura, tal como he explicado en ‘lectura como método’, fábrica una particular estrategia de análisis, nutriéndose de aportes de carácter extra-disciplinar, provenientes de campos tales como, el feminismo, los estudios post-coloniales, la contribución de teoría de los oprimidos, de la psicología social crítica, de la psicología de la liberación, de la corriente de la interseccionalidad, de los estudios anticoloniales, de la interculturalidad crítica, etc. Si bien, la estrategia analítica que construye denota un marcado carácter emancipatorio, acepta las limitaciones de sus contornos de investigación, atendiendo a la escasa producción científica en la materia, su actividad se concentra en la acción, en su fuerza intervencionista y dislocativa en el sistema-mundo. *Es fuerza, determinación y poder.*

La lectura es un dispositivo de performatividad crítica que, al igual que la inclusión, crea sus propias contra-performances, acción que también es motivo de análisis en el marco de un examen cultural agudo. La lectura para que otorgue poder debe ser performativa, empleada para movilizar la frontera, explorar nuevos contornos de la trama social, etc. Según esto, el lector es quien performa en una compleja operación dialéctica, interpreta e interviene, articula una doble acción a través de la cual recupera su potencia cultural –espacio de *intimidación crítica*, clave en sus procesos didácticos–. Al movilizar la frontera transfiere herramientas para actuar en el aquí y en el ahora.

La *literacidad* como tecnología de intervención en el mundo y fuerza analítica y creadora, denota una actividad cargada de múltiples imágenes y actos de memoria cultural, traza una operatoria singular de actuación de esta. La forma de actuar de la memoria, involucra un comportamiento mediacional entre el pasado y el presente, las que jamás se distancian de lo político, inaugurando un poderoso dispositivo de crítica cultural. La lectura como discurso social contribuye a la desarticulación de un conjunto de intereses establecidos, imágenes y proyecciones. Ideas que imponen una advertencia preliminar, no todas sus designaciones analíticas logran performar

la realidad, para que esto ocurra, las prácticas letradas y sus respectivas agencias han de acompañarse de lo que Bal (2009), denomina *performatividad crítica*.

Las prácticas letradas enfrentan el imperativo ético de establecer vínculos con cada una de las comunidades a las que sirven, quebrantando los binarismos analíticos que sustentan la intervención cultural en materia de derecho a la lectura. Se propone articular un conjunto de respuestas creativas acerca del fenómeno socio-cultural que interroga por qué muchas personas no sienten como suya la lectura. Dilema eminentemente político y ético. La literacidad y las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva agudizan y refuerzan su mandato político y ético al expresar la necesidad de *estar-junto-con-los-otros*, constituye una de las premisas claves de lo que he denominado 'lectura como método' e 'inclusión como método', creando condiciones de legibilidad de sus formas de vida, comprensiones del mundo y agencias. Es un estar en permanente construcción, es una operación dialéctica inquieta, rompe con las formas de relacionamiento institucional, que sustentan las gramáticas opresión y dominación en materia de acceso y uso creativo de los bienes culturales. La lectura es, ante todo, un lugar de negociación, de alteración e intervención en el mundo, construye una multiplicidad de espacios en su interioridad, otorga a los ciudadanos-lectores la posibilidad de vislumbrar diferentes posibilidades en su lugar. Es una acción del Otro hacia el Otro, un lugar de experimentación del mundo. La lectura es, en sí misma, un lugar de performatividad, transformación y dislocación. Es una *tecnología de experimentación*.

La literacidad como práctica social de intervención y trabajo en el mundo, opera en un marco contextual singular, a la vez, múltiple, que sigue la lógica de un *universo-mosaico* en permanente movimiento. En ella, la agencia de sus lectores es objeto de redistribución. El estudio de las funciones de la lectura instala un uso específico de análisis cultural, devenida en una praxis singular. La lectura como praxis social y cultural construye un espacio de encuentro con el Otro, una cita de resiliencia y resistencia, en ella, la otredad va un paso adelante, forcluye de la actividad signica que posiciona e inscribe su sentido en la abyección, sino que trabaja conectando espacios de encuentro para articular un reconocimiento mutuo a partir de sus diferencias y categorías políticas que inscriben su singularidad en el sistema-mundo. Concebida así, se convierte en un umbral, un dispositivo de encuentro e intermediación, o bien, en una *zona de contacto* (Pratt, 1992). Lo social es un dominio de encuentro de diferencias infinitas, móviles, alterativas e inquietas que desestabilizan el permanente y anquilosado mapa de lo común y lo habitual. La lectura siempre lleva implícita una tarea negativa. Forja una poderosa *política del encuentro* –concibo dicho término no en su sentido literal de reunir diversas personas, subjetividades y singularidades–, contribuye a fortalecer los vínculos sociales mediante la reciprocidad, es una estrategia de recomposición del lazo

social, específicamente, en su dimensión analítica, hermenéutica y psíquica. Se propone liberar al Otro de su condición cosificante que anula su singularidad, evita la alineación del yo, la sujeción de su subjetividad, trabaja para anular las dinámicas culturales de adiestración y apropiación de acciones culturales por encima de otras –propósito del pensamiento fronterizo en materia de derecho a la lectura–. La alteridad analítica que se desprende de la función social de la lectura trasciende la mera identificación –hasta cierto punto reduccionista– del lector con diversos problemas de índole afectiva, social cultural, éticos, relacionales, entre otros; se aleja de imagen y actividad cognitiva que designa un sistema de relacionamiento vicario con la multiplicidad de expresiones del poder y de patologías sociales crónicas, crea *mecanismos reconocitivos* mediante los cuales identifica bajo qué operaciones el sujeto en exclusión –de alguna manera todos los somos, debido a la fragilidad social instalada por nuevos modelos de desarrollo– es estratégicamente excluido de la lucha por la inclusión, operación que fortalece el diferencialismo y anula la singularidad. Es menester recordar que, las minorías son mayorías en el mundo. Una política del encuentro se aleja del conjunto de mecanismos de identificación tradicionalmente legitimados, apuesta por la proliferación de nuevos criterios de legibilidad del sujeto (Ocampo, 2018).

La lectura en su dimensión social configura un espacio de migración de sentidos, signos y políticas de producción del mundo e intervención en él, gobernado por el pensamiento de la relación, del encuentro, la constelación, el movimiento y la acción inquieta de la mirada, trabaja para liberar una multiplicidad de posiciones subjetivas a nivel individual y colectivo. En tanto, dispositivo de ecologización mental, “devuelve a los espectadores la libertad que la política les ha arrebatado. Los provee del espacio para pensar de manera diferente y responsable” (Bal, 2017, p.308). La lectura impone un acto fuera de lugar, en relación al conjunto de escenarios de culturización históricamente legitimados, razón por la cual, el lector – sujeto y tema– es, mayoritariamente, quien performa la realidad, a través de esta metáfora es posible acceder a las estrategias de uso e intervención en el espacio. Performatividad y performance participan del evento llamado lectura y de sus respectivas posibilidades interpretativas. Para Bal (2017), ambas categorías al convertirse en conceptos, dejan de estar conectadas, su punto de enlace es la memoria. Por su parte,

[...] la performatividad es supuestamente la única ocurrencia de un acto en el aquí y ahora. Es el momento en el que las palabras aprendidas se lanzan como armas de seducción, ejerciendo su peso, sorprendente fuerza y encanto sólo en el presente, entre sujetos singulares. Aquí, la memoria sólo se interpondría en el camino del éxito de la *performance*. Pero la performatividad pierde su efectividad si el acto no es amortiguado en una cultura que recuerde lo que cada acto puede hacer (Bal, 2017, p.321).

La teoría social de la literacidad otorga herramientas para explorar su naturaleza, en ella, el punto de emergencia de su construcción reconoce que esta es una práctica social, es decir, un conjunto de acciones que participan de la producción del sistema-mundo. En su centro crítico convergen diversas estructuras sociales y procesos ideológicos que operan en un singular *contexto de situación*, concepto introducido por Malinowski (1964), para reflejar la naturaleza dinámica de las relaciones de poder configurantes de las prácticas letradas, concebidas como el resultado de concepciones, usos y disposiciones estratégico-situaciones que adopta una determinada gramática cultural en el marco de una formación social e ideología específica. El interés de esta opción teórica centra su actividad en la configuración de las prácticas sociales, espacio o unidades relaciones en las que la literacidad desempeña un rol de intervención en el sistema-mundo, cuya unidad básica según Barton y Hamilton (2004), se encuentra definida por un conjunto de prácticas letradas –expresiones generalizadas de uso de la lengua–. Si la literacidad es aquello que la gente hace a partir de singulares prácticas sociales, entonces, denota un marcado carácter performativo, alterativo y transformativo. Toda praxis social es constituida por un conjunto de sentimientos, ideologías, valores, etc., en tanto dispositivo de intermediación conecta un conjunto de aspectos infra-psíquicos y procesos macro-sociales, así como, personas y comunidades, específicamente, identidades, representaciones culturales y procesos ideológicos. Su singularidad reside en que estas, “toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos” (Barton y Hamilton, 2004, p.112-113).

La literacidad es el resultado de un complejo proceso de conjunción de diversas prácticas sociales, en ella, Barton y Hamilton (2004), identifican la presencia de múltiples estilos y formatos de literacidades vinculadas a diversas esferas y dimensiones de la vida cívica, social, cultural, etc. La literacidad es un producto social, político, cultural e histórico. De acuerdo con esto, las prácticas letradas constituyen dispositivos regulados por diversos formatos del poder, estructuras de regulación clave en la ampliación de oportunidades educativas y en el destino social de sus estudiantes. El concepto de *praxis* entraña una profunda historia en los estudios sociales, antropológicos y culturales, en su acepción más amplia refiere a un corpus de acciones que posibilitan el aprendizaje de algo a través de la repetición, inscribe su fuerza en un conjunto de actividades abstractas, no identificables en acciones simples. Esta es la complejidad que encierra la literacidad como forma cultural. Al expresar esta, un marcado carácter performativo, su intervención en el mundo es articulado mediante un conjunto relacional y multinivel de eventos letrados, es decir, actividades mediante la cual cumple su propósito. Los *eventos* –concepto fundamental en la teoría de Heidegger– se encuentran íntimamente ligados a la noción de acontecimiento, designan una operación que actúa en un hecho, la operación de algo, una interacción dinámica entre el Ser y el

ser-allí. Un evento denota la ocurrencia de algo, algo que interviene, cambia el curso natural de las cosas, impone un sello situacional a la acción. Los eventos tienen lugar en la intimidad de un contexto específico –en términos de Malinowski–. Un evento letrado es un conjunto de actividades reiterativas, articulan procesos formativos, determinan las formas de producción y uso de determinados textos, en ella, “la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 2004, p.114), agrega además que, “dirige la atención hacia textos de la vida diaria, distintos de otros textos estudiados con más frecuencia como es el caso de textos educativos, textos producidos por los medios de comunicación y otras publicaciones” (Barton y Hamilton, 2004, p.115).

La práctica de la literacidad en su esencia entraña una cierta repetición, algo que irrumpe, altera y modifica el curso normal de las cosas, hace surgir un presente distinto, involucra la concepción de acontecimiento como repetición. Clave en la cristalización de sus procesos didácticos. La lectura es siempre un proceso singular, cada lector, a pesar de situar una actividad en un determinado marco de producción/recepción, desarrolla sus propias formas de lectura. Leer es siempre un opción política y una decisión e intervención cultural materializada en el sistema-mundo y en el conjunto de relaciones de poder y representaciones culturales que afectan nuestra presencialidad y participación en este.

Conclusiones: lectura y micropolítica del acontecimiento⁹³

El concepto de acontecimiento entraña un poderoso signo de creación, cambio, performatividad, dislocación y trasgresión de lo dado, se convierte en un poderoso dispositivo heurístico de producción de lo nuevo. El acontecimiento como categoría de análisis posibilita la descripción de los múltiples sistemas de resistencias que enfrentan determinados colectivos de ciudadanos afectados por obstáculos complejos a través del ejercicio del derecho a la educación y la lectura, sistemas que actúan al decir de Useche (2012), en tanto pliegues en la interioridad de un campo de acción –matriz cultural de dominación–. Las resistencias emprendidas por los lectores, son en sí mismas, modalidades heterológicas de carácter acontecimental – la inclusión al reafirmar una naturaleza micropolítica, o bien, un proyecto de conocimiento en resistencia, puede entenderse al igual que la lectura como una tecnología de desbloqueoamiento–, despliega un poder que destraba, gira e irrumpe con fuerza en la realidad, proporcionan en la regulación de la espacialidad social, política y cultural, puntos de conexión y encuentro, constituyen el epicentro en la producción de lógicas emancipadoras. La lectura es, en sí misma, un dispositivo de producción de lógicas de emancipación social, propósito que comparte con el

⁹³ Concepto introducido por Useche (2012).

desarrollo de los principios de regulación de la literacidad y los eventos lectores. Tal como indica Useche (2012), “las resistencias trabajan para el acontecimiento” (p.95), fomenta la proliferación de nuevas identidades y formas de vida, educación y culturalización a partir de la singularidad de cada persona. La fuerza acontecimental libera al sujeto –más bien, a determinados colectivos de singulares y precarias formas de representación culturales legitimadas– de configuraciones hegemónicas que inciden en la producción de la subjetividad.

Si la naturaleza de la educación inclusiva expresa un carácter acontecimental, entonces, posee la fuerza de desatar la producción de lo nuevo, la creación de otros mundos, desborda los marcos disciplinarios, objetuales y metodológicos institucionalizados, asimismo, posee la capacidad de trasgredir y movilizar la frontera, apuesta por la creación de otros sistemas de razonamientos para leer e interpretar el acto cultural y educativo. La inclusión cristaliza un signo heterodoxo y de fractura del pensamiento educativo contemporáneo⁹⁴. La educación inclusiva –circunscripción intelectual– y la inclusión –campo y fenómeno– prolifera y actúa en clave relacional, es un proyecto ético, político y de conocimiento en constante devenir, forja un tipo específico de conocimiento educativo y social, un singular poder de resistencia. Impulsa un estilo de performatividad crítica y modos particulares de interlocución. La política de producción de su enunciado gira alrededor de una acción heteroglósica. La micropolítica de la lectura⁹⁵ entre algunos de sus propósitos, persigue coincidiendo con Useche (2012),

[...] la identificación de los devenires de un pensamiento y unas modalidades de lucha locales de gran intensidad, invisibilizados e ilegítimados, puestos ahora en juego para afirmar la vida y para contener los efectos de poder del discurso y de las prácticas dominantes. También inquiere por la caracterización de los sujetos y de los procesos de subjetivación que emergen en el manantial de las distintas modalidades de lucha y de los diversos tipos de organización que la gente adopta para resistir; buscándolos fundamentalmente en los puntos en donde se desbordan los órdenes y las instituciones establecidas –es decir, las regulaciones legitimadas de los poderes centrales– para recabar en los bordes, en los puntos fronterizos donde se difuminan o debilitan los poderes instituidos (p.96).

En tal caso, la inscripción de las prácticas letradas atenderá significativamente al corpus de configuraciones espaciales donde se inscriben y articulan las formas de resistencia a través del derecho a la lectura, denotando procesos específicos de intervención e imaginación –devela la función de fijación de la memoria–. A través de la y-cidad que designan los términos ‘lectura e inclusión’ recupera la criticidad implícita en los procesos de lecturación del mundo, impone un signo de revolución.

⁹⁴ Para mayores referencias en torno a las características del calificativo inclusiva, véase el trabajo titulado: “Incluir: un verbo intransitivo”, disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02336509/document>

⁹⁵ Línea de investigación del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

La lectura forja un acontecimiento que deja una huella en la memoria de las personas, en las regulaciones de una formación social específica, etc. Su poder adopta un estatus de intermediación respecto de la capacidad de afectación en el sistema-mundo, impacta en las condiciones de producción de la subjetivación y en las estructuras de regulación del mundo a través de procesos de concientización del sujeto y de sus comunidades interpretativas de adherencia. La lectura es, en sí misma, un acontecimiento, puesto que posee la capacidad de transformar. Al igual que la inclusión, interpela al espectador.

La micropolítica de la lectura constituye un dispositivo heurístico y una praxis crítica que fomenta la comprensión de la multiplicidad de singularidades que adopta la creación de otros mundos y subjetividades a través del derecho a la cultura y la lectura, preferentemente. El estudio de las formas de resistencias y relegamientos, de producción de obstáculos complejos, y, específicamente, el estudio del funcionamiento y de las configuraciones de las estructuras de escolarización, así como, culturales, sociales y políticas que producen poblaciones excedentes o arrastradas las fronteras del derecho a la educación y la lectura –preferentemente–, operan de diversas formas. Esencialmente, son atravesadas por patrones de performatividad, movimiento y relación discontinua, cuyas relevancias analíticas se obtienen mediante el giro y la rearticulación. Recuperando los planteamientos de Useche (2012), la praxis lectora en el contexto de la lucha por la justicia y la inclusión recupera la dinámica de los pequeños encuentros, reafirmando la *política ontológica de la inclusión* articulada, fundamentalmente, desde la concepción de la revolución molecular o bien, de las múltiples singularidades, acción que asume un “devenir de órdenes moleculares muy intensos que se manifiestan en la vida cotidiana más próxima” (Useche, 2012, p.98).

Recuperando los planteamientos de Ocampo (2018), en torno a ‘lectura como método’⁹⁶ es posible recuperar la función de la lectura como estrategia analítica y metodología heurístico-política, en sí misma, de carácter micropolítica. La misma función devela la inclusión⁹⁷. En tal caso, la lectura en tanto método y estrategia micropolítica asume “esa misma pluralidad a la que se alude –que revela el sentido múltiple de los acontecimientos- y que define la contingencia de las relaciones que se establecen o se diluyen, se hablará de “micropolítica de los acontecimientos” (Useche, 2012, p.98). Concebir una de las funciones heurísticas de la lectura a través de la categoría de micropolítica fomenta la comprensión de las prácticas a partir de un patrón de multiplicidad, divergencia y heterogeneidad –condiciones epistemológicas clave del campo de producción de la educación inclusiva–, recupera los micropoderes que proliferan en la interioridad de la acción cultural y del derecho a la lectura, se convierte en un dispositivo de irrupción y creación, de residencia ante

⁹⁶ Véase el trabajo que lleva este título.

⁹⁷ Para mayores detalles, véase: “Inclusión como método”.

proyectos de conocimientos y culturización dominantes. La acción cultural desde este punto de vista asume que,

[...] todos poseemos un poder interior, una fuerza primaria y activa, que es la vida misma desplegándose. Esa fuerza originaria no está determinada por la búsqueda del acceso y control de los centros de poder, ni se propone convertirse en organización burocrática de la potencia humana, ni dominar la sociedad desde un lugar jerárquico (Useche, 2012, p.99).

La dimensión micropolítica de la lectura recoge los principios de regulación cognitiva impulsados por la comprensión epistemológica de la educación inclusiva –proyecto de conocimiento en resistencia–, crea nuevos dispositivos de modelización de la realidad, traducidos a través de los términos de subjetividades, relaciones humanas, funcionamiento de relaciones estructurales, procesos políticos, movimientos sociales, lenguajes y tecnologías semióticas y estéticas de configuración del mundo. La lectura desde una perspectiva micropolítica refleja un dispositivo analítico de carácter bivalente que afecta y regula lo estético y lo político. Por consiguiente, la lectura se convierte en un dispositivo de producción de subjetivación, y, a la vez, en un dispositivo de emancipación que sólo tiene lugar a través de la subjetivación que, desde la perspectiva de rancieriana denota un complejo proceso de desidentificación.

Finalmente, quisiera insistir en la necesidad de intencionar un discurso reconocitivo de carácter crítico y agudo, que permita superar la ingenuidad, neutralidad y la ausencia de politización de los planteamientos actuales que erigen el campo pre-constructivo de la educación inclusiva. Tales sistemas de razonamientos inducen al reconocimiento de una función cognitiva elaborada por disposiciones hegemónicas que trabajan sobre las mismas estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder, reduciendo el potencial transformacional del mundo –imaginación epistémica y política–. La estructura de conocimiento falsificada –fundamentalmente, inscrita en el legado de uno de sus objetos específicos: la educación especial– devela una operación macropolítica en términos intelectuales y éticos, sumado a ello, la neutralidad de sus planteamientos para transformar el mundo y la matriz de anudamientos productores de frenos al autodesarrollo, cuyos planteamientos tienden a homogeneizar los significados y sentidos asociados a la inclusión, la justicia, la redistribución, la multiplicidad, la diferencia y la singularidad. Esta última posibilita la reconfiguración del sujeto desde un marco que no esencializa y cosifica al Otro en su identidad. Es frecuente observar cómo diversos planteamientos teóricos nos obligan a entender la producción de la diferencia en términos de una política de alteridad. La inclusión en tanto signo de movilización de la frontera, signo heterodoxo y dispositivo de fractura del pensamiento pedagógico contemporáneo, desestabiliza las enunciaciones proporcionadas por la macropolítica analítica, política y ética. Esta

visión refuerza la política ontológica basada en la revolución molecular. La inclusión es un acto de potencia de creación.

Si el encuadre ontológico de la inclusión reside en la noción de ‘multiplicidad de diferencias’ o ‘multiplicidad de singularidades’, entonces, los términos singularidad, diferencia y multiplicidad, no aluden a fragmentación, sino a entrelazamientos discontinuos. Reafirma un entendimiento centrado en una multiplicidad abierta y divergente de modos singulares del ser, cuya arquitectura espacial, social, educativa, política y económica se articula en torno a la teoría de las relaciones exteriores, las que para Useche (2012), muestran el poder heurístico de asumir que,

[...] desde la poderosa esfera de lo múltiple que se hace posible constituir campos de unidad a partir de esta constelación de singularidades. Surgen nuevos tipos de síntesis que profundizan lo plural, que vinculan las proposiciones disyuntivas, que cohesionan los elementos ilimitados e indefinidos que pueden concurrir o brotar en una relación, a través de agrupamientos paradójicos donde hay lugar para lo diverso. Esto significa reencauzar el método del pensamiento para dar curso a la apertura crítica, a la novedad, al cosmos de lo diferencial, a la indeterminación de las relaciones, cuyas conexiones se establecen a la manera de redes sin centro que impidan el retorno de los universos centralizados y jerarquizados. “Conjunción disyuntiva”, llama Deleuze a esta paradoja, que constituye dimensiones multi-cósmicas de universos difusos en los que confluyen diversas lógicas de conectividades que repelen la solidificación y la jerarquización. El mismo Deleuze la describe con la siguiente imagen “muro de piedras sueltas sin pegar, donde cada elemento vale por sí mismo y no obstante en relación con los demás” (Deleuze, 1996, p. 110) (p.104).

Antes de concluir esta sección, quisiera recuperar los planteamientos de Paltí (2019), en torno a la noción de multiplicidad y la diferencia, para quien, ambas constituyen categorías históricas, actualmente, vinculadas estrechamente a los planteamientos de la democracia. Si bien, constituyen categorías contingentes, es necesario atender al tipo de acciones cognitivas inflacionarias y deficientes que reducen su potencial analítico en el estudio de la política, las sociedades, la educación y de la acción y del análisis cultural. Las *micropolíticas del acontecimiento* en el contexto de aseguramiento del derecho a la lectura y la educación constituyen fuerzas que trabajan a favor del acontecimiento, en sí misma, es un transcurrir de la experiencia humana. En ella, el sentido de la lectura es concebida como una acción contingente, como una y-cidad compuesta múltiples procesos relacionales estriados.

REFERENCIAS

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.

- Bal, M. (2017). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como práctica social”; en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.109-140). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bonvillani, A. (2012). “Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes”, en: Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (pp.191-203). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Burman, E. (2017). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in the Sociology of Education*, 28, (3), 1-23. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Chen, K. H. (2010). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy and education*. London: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- González Landa, (1990). Transposición de textos literarios a otros códigos semióticos en la Didáctica. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2, 85-100.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Hill Collins, P. (2019). Intersectionality’s Definitional Dilemmas. Recuperado el 18 de junio de 2019 de: <https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/annurev-soc-073014-112142.pdf>

- Karakola, E. (2004). “Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista”, en: hooks, b., Brah, A., Sandoval, Ch., Anzaldúa, G., Levins Morales, A., Bhavnani, K., Coulson, M., Alexander, M.J., Talpade Mohanty, Ch. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp.9-32). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. New York: Routledge.
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics. Discourse and social dynamics*. London: Taylor and Francis.
- Malinowski, B. (1964). “El problema del significado en las lenguas primitivas”, en: *El significado del significado*. Buenos aires: Paidós.
- Martínez, M.C., Cubide, J. (2012). “Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos”, en: Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (pp.169-190). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Massey, D. B. (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mellino, M. (2008). *La crítica poscolonial: descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.
- Mengue, Ph. (2004). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: las cuarenta libros.
- Mezzadra, S. (2008). “Introducción”. en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp.15-32). Madrid: Traficante de Sueños.
- Mezzadra, S. & Neilson, B (2013). *Border as Method*. Durham: Duke University Press.
- Mohanty, Ch. (2008). “Bajo los ojos de occidente”, en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (69-102). Madrid: Traficante de Sueños.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.

- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). “Contornos teóricos de la educación inclusiva”. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Paltí, J. E. (2020). Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la multiplicidad de regímenes del poder, entrevistado por Aldo Ocampo González. *Revista Res Publica*, 23, 1, 115-119.
- Park, J. (2016). “Asian education and Asia as method”, en: C.M. Lam & J. Park (Eds.), *Sociological and philosophical perspectives on education in the Asia-Pacific region*, (pp. 205-220). Singapore: Springer.
- Pecheux, M. (1969). *Automatique du Discurs*. Paris: Dunod.
- Pratt, M.L. (1992). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: FCE.
- Rancière, J. (2006). *A bordo de la política*. París: Gallimard.
- Rachjman, J. (2014). *Constructions*. New York: [MIT Press Ltd](#).
- Rockhill, K. (2004). “Género, lengua y la política de la literacidad”, en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.291-314). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores/CLACSO.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the opressed*. Minnessota: University of Minnessota Prees.
- Scribner, S. & Cole, M. (2004). “Desempacando la literacidad”, en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.57-80). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2004). “Los nuevos estudios de literacidad”, en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.81-108). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Smith, L.T. (1999). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>

Useche, O. (2012). “Diferencias, subjetividades en resistencia y micropolítica del acontecimiento”, en: Piedrahita, C., Díaz, A., Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (pp.95-110). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Wasserstrom, R. (1980). “On Racism and Sexism”, en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

Young, I. M. (2002). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia: Pre-Textos.

SOBRE LOS AUTORES

Marina Alvarado Cornejo

malvarado@ucsh.cl

Doctora en Literatura (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) profesora de Castellano (Universidad de Santiago de Chile) y licenciada en Educación (Universidad de Santiago de Chile). Autora de libros como *Revistas Culturales y Literarias chilenas de 1894 a 1920: Legitimadoras del campo literario nacional* (2016, Editorial Cuarto Propio). Actualmente es docente en la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (UCSH) y editora en la *Revista Literatura y Lingüística* (LyL).

Concepción López-Andrada

clopezc@unex.es

Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”, dependiente del CELEI. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX). Actualmente es docente en la Universidad de Extremadura (UEX).

Miguel Fernández Campón

www.miguelcampon.com

miguelcampon@gmail.com

Doctor en Historia del Arte (Universidad de Extremadura), Máster en Museología (Universidad de Alcalá de Henares) y Máster en Filosofía con especialidad en Pensamiento Contemporáneo (UNED), completa su formación a través de residencias de investigación en el MART (Rovereto), en la Fondazione Primo Conti (Fiesole, Florencia), o en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid). Ha trabajado para el Museo Reina Sofía, el Centro de Artes Visuales Fundación Helga de Alvear o la Galería Kernel. Como investigador ha publicado escritos que centran sus intereses en los conceptos de tiempo, alteridad y multitud en el arte actual. Como escritor, recibió la Beca a la Creación de la Junta de Extremadura por la novela *Animal bajo tierra* (2011), publicando, más recientemente, *Multitudes*, junto a José D. Perrián (Descrito Ediciones, Toledo). Ha comisariado, junto a José Delgado, diversas exposiciones en el Espacio Función Lenguaje, Madrid, así como las exposiciones *Aire y tiempo* (Injuve, Madrid, 2016) y *Time and Umwelt* (Madrid, 2018), contenida en la sección *Más Arte contemporáneo* de #Futuro, en Arco 2018. Asimismo, ha sido curador de proyectos individuales de diferentes artistas en museos e instituciones extremeñas. En la actualidad es comisario jefe en ARAN (*Augmented Reality Art*

Network), donde investiga sobre los nuevos paradigmas filosóficos y estéticos surgidos con la aparición de los New Media y la Realidad Extendida.

Laura Codaro

lcodaro@fahce.unlp.edu.ar

Profesora en Letras, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), donde se encuentra finalizando el Profesorado en Lengua y Literatura Francesas y la Maestría en Historia y Memoria. Ha realizado diversos seminarios de posgrado, cursos y capacitaciones a nivel local, nacional e internacional. Ha sido beneficiada con distintas becas que enriquecieron su trayectoria. A lo largo de este recorrido ha participado en numerosas jornadas y congresos que permitieron compartir e intercambiar reflexiones. Del mismo modo, ha publicado en revistas académicas, de divulgación, en producciones colectivas y otros espacios de socialización del conocimiento. Participa en distintos proyectos de investigación ligados a la literatura, a la escritura en la prensa escrita y a la historia reciente. Actualmente, además, se desempeña como docente en diferentes niveles del sistema educativo argentino, trabaja en la gestión educativa y reúne múltiples y heterogéneas experiencias en distintos espacios de formación: las escuelas provinciales y nacionales, los institutos de formación docente, las universidades nacionales, las instituciones de educación artística, los programas educativos del gobierno, entre otros.

Ângela Balça

apb@uevora.pt

Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (Évora, Portugal). Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) - Universidade do Minho (Braga, Portugal). Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Professora Visitante na UNESP – Universidade Estadual de São Paulo, Brasil. Investigadora nas áreas de Literatura Infantil, Educação Literária, Formação de Leitores e Ensino da Língua Materna, onde é autora de várias publicações.

Moisés Selfa Sastre

mselfa@didesp.udl.cat

Professor Agregado na área da Didática da Língua e da Literatura na Universidade de Lleida (Lleida, Espanha). Doutorado em Filologia Hispânica pela Universidade de Lleida. Chefe do Departamento de Didáticas Específicas. Investigador na área da didática da língua e da literatura, onde é autor de várias publicações.

Fernando Azevedo

fraga@ie.uminho.pt

Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), onde é o responsável pela regência de unidades curriculares de pós-graduação nas áreas da Literatura Infantil e Juvenil, Didática e Formação de Leitores. Tem larga experiência de supervisão de pesquisas de doutoramento em Estudos da Criança / Literatura para a Infância. É Doutor em Ciências da Literatura e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), sendo o responsável pela linha de pesquisa “Produções Culturais para as Crianças”. Integra o Observatório de Literatura Infanto-Juvenil (OBLIJ) e a Rede Internacional de Universidades Leitoras (RIUL). Pertence à Comissão de Especialistas do Plano Nacional de Leitura. Possui obras publicadas nos domínios da hermenêutica textual, literatura infantil e formação de leitores.

Estíbaliz Barriga Galeano

gestionunilectoras@gmail.com

Diplomada en Magisterio con la especialidad de Educación Primaria, en la Universidad de Extremadura, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en la misma Universidad. Actualmente perteneciente al Grupo de Investigación GIAL de la UEX y al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura y trabajando para la Red Internacional de Universidades Lectoras. La principal línea de investigación seguida son “Las Rutas Literarias y la Cultura del Agua” ahondando en todos los aspectos de literatura leyendística, así como en la conservación del Patrimonio Natural tangible e intangible.

Alberto E. Martos García

albertomg@unex.es

Autor de diversos monográficos (*Introducción al mundo de las sagas*, 2009) y artículos internacionales, también, forma parte del Proyecto Europeo *L’AQUA Legends and myths on water for European tourist routes*. Es docente de la Universidad de Extremadura en el área de Didáctica de la lengua y la literatura.

Rosa Taberero Sala

rostab@unizar.es

Rosa Taberero Sala es Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Es Investigadora Responsable del Grupo de Investigación de referencia ECOLIJ (Educación comunicativa y literaria

en la sociedad de la información. Literatura Infantil y Juvenil y construcción de identidades). Directora del Máster Propio en Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles de la Universidad de Zaragoza (<http://www.literaturainfantil.es/>). Coordina y participa en proyectos de innovación docente relacionados con la educación literaria y el diseño de itinerarios lectores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, así como la incorporación del entorno digital en las metodologías docentes. Es autora de monografías y artículos que versan sobre el discurso literario infantil y juvenil en sus diferentes perspectivas, desde los estudios teóricos de análisis del discurso hasta las propuestas de investigación vinculadas a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad. En la actualidad es la Investigadora Principal del proyecto I+D+i Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción (RTI2018-093825-B-I00), proyecto del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ministerio de Economía y Competitividad de España.

María Jesús Colón Castillo

mjcolon@unizar.es

Profesora del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Es Licenciada en Filología Hispánica y ha obtenido el Diploma de Estudios Avanzados en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Además ha cursado el Máster en Lectura, Libros y Lectores Infantiles y Juveniles por la Universidad de Zaragoza. Participa en proyectos de innovación docente relacionados con la educación literaria, así como con la didáctica de segundas lenguas. Desarrolla su actividad investigadora en el Grupo de Investigación de referencia ECOLIJ (Educación comunicativa y literaria en la sociedad de la información. Literatura Infantil y Juvenil y construcción de identidades) y actualmente se centra en el estudio de la lectura en contextos rurales y en el álbum sin palabras. Es autora asimismo de estudios que versan sobre estos ámbitos. Forma parte del Equipo de Trabajo del proyecto I+D+i Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción (RTI2018-093825-B-I00), proyecto del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación. Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com | aldo.ocampo@celei.cl

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor del Máster en Creatividad, Bienestar y Salud de la Universitat de Barcelona, España,

Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor del Programa Oficial de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 60 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 Huancayo 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.

Esta obra forma parte del Sello Editorial Lecturas de la Multiplicidad de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en abril de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia propone una aproximación a la lectura y a la escritura en tanto prácticas plurales, poliédricas y complejas las cuales enmascaran y superponen una y otra vez a los múltiples sujetos que allí se pueden inscribir y que, únicamente a través de las huellas, cicatrices, fisuras e hilvanes que los textos deslizan, es posible husmear. Puesto que quien lee como quien escribe desarrolla un ejercicio subversivo y múltiple, el trabajo que aquí se presenta viene a problematizar el modo en que la escritura y especialmente los modos de lectura se desdobl原因 y extienden bajo diferentes contexto educativosociales, políticos e institucionales, en pugna permanente entre la instrumentalización, la búsqueda de la «calidad» o «efectividad» de los procesos lectores, y las cultura de la escuela, la cual debería poner el acento en la singularidad de las y los estudiantes. Los capítulos que conforman este libro pueden ser leídos por mediadores y facilitadores de lectura, profesionales de bibliotecas escolares y públicas, estudiosos de los fenómenos de lectura y escritura, profesoras y profesores de aula, agentes involucrados en decisiones institucionales para el desarrollo de programas lectores, e investigadoras e investigadores de disciplinas afines. Por medio de los capítulos que integran esta publicación del Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) es posible cuestionar y pensar críticamente la praxis individual y colectiva en torno a las culturas letradas.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.