

Enseñanza del Español como L2 en clave inclusiva: articulaciones didácticas para la multiplicidad de diferencias



Aldo Ocampo González (Comp.)

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Comp.).

Aldo Ocampo González (Comp.).

Enseñanza del Español como L2 en clave inclusiva.

Articulaciones didácticas para la multiplicidad de diferencias.

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-011-5.

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

Materia: justicia social, justicia educativa, epistemología de la educación inclusiva, inclusión social, enseñanza del español, hermenéutica de la lectura, didáctica de L2, adquisición de segundas lenguas.

Páginas: 193



DICIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Enseñanza del Español como L2 en clave inclusiva.

Articulaciones didácticas para la multiplicidad de diferencias.

ISBN: 978-956-386-011-5.

© **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.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CLAVE INCLUSIVA.
ARTICULACIONES DIDÁCTICAS PARA LA MULTIPLICIDAD DE
DIFERENCIAS

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Andrés Calero
Concepción López-Andrada
Juan de Dios Villanueva Roa
Rubén Cristóbal Hornillos
Álvaro Villanueva Martín
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 dos Santos Garcia | 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	
Bilingües emergentes y educación inclusiva	10
Andrés Calero	
Introducción	18
Algunas notas para la ampliación de los espacios de enseñanza de segundas lenguas	
Concepción López-Andrada	
Capítulo I	25
Toda lectura es interpretativa	
Galo Guerrero-Jiménez	
Capítulo II	
La educación literaria basada en canciones aplicada a la enseñanza de la literatura española como segundas lenguas	40
Rubén Cristóbal Hornillos y Juan de Dios Villanueva Roa	
Capítulo III	
La enseñanza del español como lengua extranjera desde parámetros constructivistas	65
Juan de Dios Villanueva Roa y Álvaro Villanueva Martín	
Capítulo IV	
Lectura como método	98
Aldo Ocampo González	

PRÓLOGO

Bilingües emergentes y educación inclusiva

Andrés Calero
Psicólogo Educativo
<https://comprension-lectora.org>

Próximo a celebrarse el 25 aniversario de la Declaración de Salamanca (1994), que urgía a los Estados a establecer “marcos de acción y reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, esto es, instituciones educativas que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (Prefacio, iii), es aún mucho lo que queda por hacer para responder a las expectativas educativas que tal documento planteó. Entre otras tareas, es necesario dar respuesta pedagógica al fenómeno de los movimientos migratorios que en las últimas décadas ha elevado de un modo sensible la proporción de estudiantes que hablan una o varias lenguas distintas al español, y que han sido escolarizados en las aulas de nuestros centros escolares.

Desde la perspectiva de Educación Inclusiva, y con la idea de que es la escuela quien debe adaptarse a las personas, y no al revés, la situación educativa y académica de dicho alumnado plantea barreras y retos institucionales y pedagógicos ineludibles, que no solo se relacionan con aspectos curriculares, sino también y especialmente con las creencias que se elaboran en el medio escolar en torno a estos nuevos estudiantes y, como consecuencia, con el correlato de autoimagen que estos últimos construyen de sí mismos como aprendices y como futuros ciudadanos.

En este prólogo me planteo identificar algunas de estas barreras y retos, con el propósito de impulsar la creación de condiciones de educabilidad que informen la toma de decisiones de los docentes de español como L2, en relación con las prácticas profesionales que realizamos con un alumnado que entra en las escuelas provisto de un bagaje de habilidades lingüísticas y cognitivas derivadas del aprendizaje de su lengua materna (L1), un valor que enriquece la vida académica de nuestras aulas.

Son tres los ámbitos sobre los que gira mi aportación a este libro compilado por el Dr. Ocampo. En primer lugar, reflexionar sobre la necesidad de superar y sustituir una *visión curricular limitada y expresada en términos de déficit*, por otra en la que se abogue por un *currículo que respete la diversidad y valore las fortalezas y el rico repertorio de conocimientos translingüísticos y transculturales* que estos estudiantes suelen aportar, tanto al proceso de adquisición de la L2, como a la dinámica de aprendizaje en las aulas (García, 2009; Pandey, 2014; Jessner, 2006; Martínez, 2018). Para Jessner (op. cit.), la conciencia translingüística del bilingüe considera las relaciones que hay entre los sistemas lingüísticos con los que opera, y se operativiza en conocimientos sobre la estructura lingüística y semántica de las lenguas utilizadas,

atendiendo a las similitudes y diferencias que hay entre ellas. En segundo lugar, valorar la importancia de las *habilidades lingüísticas y metalingüísticas* que estos estudiantes acostumbran a desplegar durante el proceso de alfabetización en los dos sistemas lingüísticos con los que regularmente interactúan (Deacon et al. 2009; Verhoeven, 2011). Finalmente, y en tercer lugar, señalar aquellas *estrategias alfabetizadoras relevantes y significativas* que contribuyen al desarrollo lingüístico y lectoescritor de este alumnado en un contexto escolar inclusivo (Goldenberg et al. 2013; Souto-Manning & Martell, 2016).

La primera cuestión que nos planteamos es de naturaleza nominal. Cuando nombramos, delimitamos e integramos a la vez en nuestros esquemas de conocimiento una serie de atributos, ideas y creencias que conforman nuestra visión de lo nombrado. Tradicionalmente, el alumnado que llega a las aulas hablando una lengua materna (L1) distinta al español, como lengua utilizada en la escuela y en el contexto social (L2), es nombrado con términos de: “estudiantes extranjeros”, “inmigrantes”, etc. Dicho modo de nombrar lleva aparejado una representación del otro con atributos descriptivos como: “carente de competencia en español”, “no entiende el español”, “dificultades de comprensión oral” etc. Esta visión, que suele llevar aparejado el intento de normalizar al alumnado bilingüe en el monolingüismo dominante, supone una barrera plenamente instalada en el discurso de muchas instituciones educativas, y tiene dos consecuencias dramáticas: *a)* por un lado, la pérdida implícita del nombre del estudiante en cuestión, que pasa de ser “Vasile” a ser “el niño inmigrante”, y *b)* por otro lado, la equiparación de “diferencia” con “inferioridad”, apostando porque estos estudiantes dejen su lengua minoritaria para casa y se centren exclusivamente en aprender el idioma dominante (en este caso el español). Asimismo, ese modo de definir se realiza desde una *perspectiva curricular del déficit* que califica al alumnado con problemas de aprendizaje, olvidando y marginando el potencial de conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y culturales que estos niños y niñas poseen para mejorar su bilingüismo, y para enriquecer el ambiente académico de las aulas. Y lo que es más importante, como consecuencia de lo anterior esta perspectiva acostumbra a impregnar las creencias y expectativas del profesorado, para acabar siendo transferidas a estos estudiantes a través del conocido efecto Pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1968). Estos autores mostraron que las expectativas del profesorado hacia el rendimiento de todos y cada uno de los estudiantes tenían una influencia directa en el logro académico de estos últimos: las positivas en un rendimiento positivo, y las negativas en un pobre rendimiento.

Curiosamente, esta visión del niño o la niña bilingüe, o trilingüe, afecta más al alumnado de familias más desfavorecidas económicamente, no así a familias con cierto poder adquisitivo, cuyos hijos e hijas son estimulados a desarrollar competencias bilingües en centros educativos que ofrecen programas *ad hoc*.

Estamos de acuerdo con García (2009) cuando sugiere el término *bilingües emergentes* para nombrar a estos estudiantes, porque implícitamente con esta acepción se resaltan y promocionan sus fortalezas lingüísticas y cognitivas, en lugar de sus deficiencias. Cummins (2010) (cita tomada de Souto-Manning, 2016, p.263), plantea al respecto:

[...] Cuando los estudiantes se perciben a sí mismos (y saben que sus docentes así los perciben también) como *bilingües emergentes*, en lugar de otro término que los defina por sus carencias, es más probable que sientan orgullo de sus habilidades lingüísticas y talentos, que si son definidos en términos de déficit (Cummins, 2010, p.X).

Se trata, en definitiva, de un cambio de paradigma curricular en el que se valore el potencial lingüístico y cultural que estos niños y niñas poseen para convertirse en bilingües. Un nuevo paradigma que plantea que, durante el proceso de comprensión del discurso oral y escrito que siguen para adquirir la nueva lengua, su L1 representa una herramienta poderosa a

través de la cual pueden ir otorgando sentido y significado a la L2 que están aprendiendo, y al entorno sociocultural en el que están inmersos. Estamos convencidos de que la adquisición de una nueva lengua en el medio escolar no puede limitarse al aprendizaje de las palabras o el lenguaje académico. Se aprende a partir de lo que se conoce. Este es un principio básico del aprendizaje. Si esta vía cognitiva de los bilingües emergentes queda interrumpida, excluyendo del currículo y el aprendizaje cualquier conexión con su lengua materna para imponer la lengua y la cultura dominante, se cercena la posibilidad de un aprendizaje que siempre debe estar apoyado en los esquemas de conocimiento previamente construidos.

Relacionada con lo anteriormente planteado, la segunda cuestión que consideramos valora la importancia del fenómeno de la *transferencia de destrezas lingüísticas y metalingüísticas* que los estudiantes bilingües realizan durante el proceso de alfabetización en ambas lenguas: fonológicas, léxicas, sintácticas, y las relativas a la estructura del discurso oral y escrito. Al formular la hipótesis de interdependencia, Cummins (1980) plantea la idea de bidireccionalidad (L1 ↔ L2) en dicho proceso que, a los efectos del desarrollo lectoescritor, se ve afectado por: *a)* el grado de competencia lingüística en ambas lenguas, y *b)* por los esquemas de conocimiento de que dispongan los estudiantes de su lengua y cultura materna, L1. Las destrezas fonológicas están relacionadas con la capacidad para discriminar y producir los sonidos del habla; las de naturaleza léxica con la recepción y producción de vocabulario; las sintácticas justifican el procesamiento de frases u oraciones y, finalmente, las destrezas relativas a la gestión de las características del discurso oral y escrito muestran la habilidad para integrar conocimientos previos y buscar la cohesión y la coherencia de los diferentes tipos de textos.

Sabemos que cuando las destrezas fonológicas en L2 son limitadas, el alumnado bilingüe puede tener dificultades en el reconocimiento de palabras, y cuando esas limitaciones se dan en los ámbitos léxico, sintáctico, semántico y de la estructura textual, las dificultades afectan más a la comprensión lectora. Sin embargo, al tratar de producir o comprender nuevas entradas léxicas (vocabulario desconocido) o enunciados en la segunda lengua, los bilingües emergentes acostumbran a apoyarse en el repertorio de las destrezas lingüísticas y los esquemas culturales de conocimiento del mundo que previamente han elaborado en su lengua materna (Malik, 1990). Con tal apoyo, tratan de gestionar la comprensión oral y escrita en L2, sobre todo cuando usan lenguas que comparten rasgos fonológicos, grupos silábicos y cognados (palabras que en idiomas distintos al español tienen una ortografía parecida y un significado igual, o muy parecido: “distancia-distance-distanz-distanza”). Además, en el caso de la alfabetización en lenguas como el español, con una relación letra/sonido transparente (Calero et al. 1999), los bilingües emergentes adquieren habilidades de lectura y escritura de un modo más fácil y rápido que en lenguas más opacas como el inglés o el francés (Seymour et al, 2003). En un estudio reciente realizado en Finlandia (Sikiö et al. (2016), un país con una de las lenguas más transparentes de Europa, se examinó el desarrollo lectoescritor de tres grupo de estudiantes durante dos cursos escolares (1º y 2º de Educación Primaria): el primero de ellos (n = 49), compuesto por alumnado de lenguas minoritarias, el segundo (n = 347), formado por niños y niñas finlandeses en riesgo de discapacidad lectora, y el tercero (n = 1747), integrado por estudiantes finlandeses que no se situaban en ninguno de esos otros dos grupos. Los resultados mostraron que las habilidades de lectoescritura del alumnado de lenguas minoritarias y las de los estudiantes finlandeses de tercer grupo se desarrollaron al mismo nivel al final del segundo curso, no así las de los niños y niñas finlandeses en riesgo de discapacidad lectora, que siguieron un proceso más lento y dificultoso a lo largo de los dos cursos escolares. Los investigadores concluyeron que el nivel de transparencia de la L2 tiene un efecto sobre el éxito en la adquisición de la lectoescritura del alumnado de lenguas minoritarias.

La actividad de transferencias lingüísticas la complementan los bilingües emergentes con habilidades metalingüísticas. En general, las habilidades metalingüísticas representan

herramientas mentales que mejoran la *conciencia fonológica* de los prelectores monolingües, como un precursor de su capacidad lectora futura. Se manifiestan por el conocimiento y la destreza para manipular segmentos del habla en actividades como juegos de rimas, aliteraciones, canciones, o lectura de poemas (“si a /*mesa*/ le quitamos /*m*/ nos queda /*esa*/”) (Pérez & Calero, 1993). En este sentido, el hecho de que estos estudiantes manejen dos canales de entrada de datos provenientes de dos lenguas diferentes ha llevado a algunos investigadores a concluir que su desarrollo metalingüístico es más elevado que el del alumnado monolingüe, y que esas habilidades deben estimularse durante el aprendizaje de segundas lenguas (Campbell & Sais, 1995; Genesee & Geva, 2006; Verhoeven, 2007; Adesope et al, 2010). Las rimas, canciones infantiles y los juegos lingüísticos son un recurso muy útil de aprendizaje de la L2.

En el tercer y último apartado, nos planteamos destacar algunas estrategias alfabetizadoras relevantes y significativas que contribuyen al desarrollo lingüístico y lectoescritor del bilingüe emergente. Se trata de decisiones didácticas que se inscriben en seis ámbitos:

- La conexión entre el proceso de alfabetización en español y el que ya poseen en su lengua materna.
- La identificación de las fortalezas e intereses del alumnado, para construir sobre ello su desarrollo lingüístico y cognitivo.
- La necesidad de exponer a los estudiantes a materiales diversos de lectura, en distintos formatos, y adaptados a sus intereses: narrativos, informativos, líricos, dramáticos, libros, revistas, posters, anuncios, etc.
- El diseño y la promoción de experiencias de lenguaje ricas y variadas, en las que se desarrollen actividades orales, de debate, lectura y escritura.
- El modelado de una lectura experta realizada en voz alta, bien por el docente, o por otros miembros de la comunidad escolar o cultural a la que pertenece el alumnado. No debemos olvidar que la comprensión oral es un factor crítico del desarrollo de la comprensión escrita y, que a diferencia del discurso escrito, el discurso oral está provisto de rasgos prosódicos que lo hacen mucho más comprensible (tonalidad, acento, velocidad de elocución y ritmo), no solo para el alumnado monolingüe de nuestras aulas, sino también para el bilingüe emergente.
- La enseñanza del vocabulario que incluya el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Más concretamente, esas decisiones estratégicas comportan:

- ✓ El que los docentes se familiaricen con la cultura propia de los bilingües emergentes escolarizados en sus aulas.
- ✓ Destinar dicho conocimiento para identificar qué materiales de lectura pueden estimular la activación de sus esquemas previos de conocimiento durante el proceso de alfabetización en L2.
- ✓ El objetivo de que los estudiantes mejoren sus habilidades lingüísticas y metalingüísticas mediante tareas que, a diferencia del arduo procesamiento descontextualizado del lenguaje escrito, se apoyen en estímulos visuales, auditivos y kinestésicos, que facilitan más la comprensión y la expresión oral y escrita. Es el caso de actividades de discriminación de rimas, lectura de poemas, juegos de dedos, participación en teatro leído o representado, y aprendizaje de canciones.
- ✓ La lectura en voz alta a los estudiantes como una actividad regular en clase, y el estímulo al alumnado para construir su propio discurso escrito como respuesta a las tareas orales que se hayan desarrollado en cooperación.
- ✓ La promoción de los intereses y las fortalezas de niños y niñas, como catalizadores importantes de su desarrollo lingüístico. Por ejemplo, algunos niños o niñas pueden

estar interesados y/o tener capacidades para el dibujo, o para realizar determinados juegos de grupo. Estas destrezas deberían ser aprovechadas para el diseño y realización de tareas en las que se impliquen.

- ✓ Desarrollar el vocabulario en español durante actividades orales o de lectura significativas, instruyendo al alumnado en estrategias de pensamiento inferencial que les ayuden a deducir el significado de palabras (Calero, 2017), mediante el recurso a segmentarlas (conciencia morfológica: prefijos, sufijos), a revisar el contexto semántico que las rodea dentro del texto, o a reconocer y utilizar los cognados de L1 y L2.
- ✓ La construcción de representaciones visuales para trabajar el vocabulario y las expresiones en español: dibujos, fotos, láminas, organizadores gráficos, etc.

Para finalizar, resaltar que todo lo anterior debería llevar a las instituciones escolares y a los docentes a concluir dos ideas básicas: en primer lugar, que si convenimos que el conocimiento del mundo lo realizamos los humanos a través del lenguaje, hoy disponemos de evidencias suficientes que instan a replantearnos los procesos de instrucción que utilizamos con aquellos niños y niñas que están aprendiendo a conocer el mundo en el que viven, no a través de una lengua, sino de dos; y en segundo lugar, que si dicho conocimiento del mundo también lo construimos a partir de lo que ya conocemos, es necesario preservar la lengua y la cultura con la que los bilingües emergentes llegan a los centros escolares, para que puedan desarrollar su competencia bilingüe, y progresen como ciudadanos de pleno derecho en un mundo global y multilingüe.

REFERENCIAS

- Adesope, O., Lavin T., Thompson T, Ungerleider C. (2010) A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207-245. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Calero, E., Calero, A. & Pérez, R. (1999). Bilingüismo y aprendizaje de la lecto-escritura en español. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 22, 37-53. Universidad Autónoma de Madrid. . Recuperado el 4 de octubre de 2019 de: https://drive.google.com/file/d/1sgepNnd_JmeUPjwL_Wxo-0HRPmUI24_g/view
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Comprension-lectora.org. Madrid.
- Campbell, R., Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Development Psychology*, 13, 61-68. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1995.tb00664.x>
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimension of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 14(2), 175-187. Doi: <https://doi.org/10.2307/3586312>
- Cummins, J. (2010). Foreword. En O. García & J. Kleifgen (Eds.), *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners, IX-X*. New York, NY: Teachers College Press.

- Deacon, S.H., Wade-Wooley, L. & Kirby, J.R. (2009). Flexibility in young second-language learners: Examining the language specificity of orthographic processing. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 215-229. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01392.x>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326. Doi: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00172.x>
- Genesee, F. & Geva, F. (2006). Cross-linguistic relationship in working memory, phonological processes, and oral language. En D. August & T. Shanahan (Eds.) *Report of the National Literacy Panel on K-12 youth and adolescents*, 175-184. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Goldenberg, C., Hicks, J. & Lit, I. (2013). Dual language learners. Effective instruction in early childhood. *American Educator*, 26-29. Recuperado el 12 de noviembre de 2018 de: https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Goldenberg_Hicks_Lit.pdf
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Malik, A. (1990). A psycholinguistic analysis of the reading behavior of EFL-proficient readers using culturally familiar and culturally nonfamiliar expository texts. *American Educational Research Journal*, 27, 205-223. Doi: <https://doi.org/10.3102/00028312027001205>
- Martínez, R.M. (2018). Beyond the English learned label: Recognizing the richness of bi/multilingual students' linguistic repertoires. *The Reading Teacher*, vol. 71(5) 515-522. Doi: <https://doi.org/10.1002/trtr.1679>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Recuperado el 12 de octubre de 2019 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Pandey, A. (2014). What is the role of home language learning and maintenance in supporting successful outcomes in English language learning and literacy? En K.N. Nemeth (Ed.) *Young Dual Language Learners*. Caslon Publishing.
- Pérez, R. & Calero, A. (1993). El conocimiento de la estructura segmental del habla favorece la adquisición de la lectura en la educación infantil. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 41-54. Recuperado el 13 de octubre de 2018 de: https://drive.google.com/file/d/1yCoqc07RzYRaFIKn5SbkAOpXgaJNc_K5/view
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual de alumno*. Marova. Madrid.
- Souto-Manning, M. & Martell, J. (2016). *Reading, writing and talk: Inclusive teaching strategies for diverse learner, K-2*. New York, NY: Teachers College Press.

- Souto-Manning, M. (2016). Honoring and building on the rich literacy practices of young bilingual and multilingual learners. *The Reading Teacher*, v. 70(3), 263-271. Doi: <https://doi.org/10.1002/trtr.1518>
- Seymour, P.H., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174. Doi: <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Sikiö, R., Siekkinen, M.. & Holopainen, L. (2016). Literacy development among language minority background and dyslexic children in Finish orthography context. *Reading Psychology*, 37(5), 706-727. Doi: <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1105339>
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. En *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439.
- Verhoeven, L. (2011). Second language reading acquisition. En M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflebach (Eds.) *Handbook of Reading Research*, vol. IV, 661-683.



INTRODUCCIÓN

Algunas notas para la ampliación de los espacios de enseñanza de segundas lenguas

Concepción López-Andrada
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Ampliando los espacios: en búsqueda de la mirada diversa

Resulta necesario ampliar los espacios de mediación cultural a favor de la diversidad y del conocimiento de experiencias artísticas y creativas siempre que queramos llegar a una educación plural y a una perspectiva crítica de los hechos literarios; asimismo, será indispensable la creación de materiales didácticos adecuados a esta mirada múltiple (Díez, 2008).

Especialmente, el rol de los “transmisores de cultura” debe cuestionarse debido a que “los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural” (Díez, 2008, p.13).

De igual manera, los programas de enseñanza de segundas lenguas han obviado en la mayoría de los casos, una perspectiva de equidad cultural e inclusión que, asimismo, ha tendido a la asimilación de grupos que históricamente han quedado fuera de los cánones literarios proporcionados por la cultura dominante, intentando absorberlos a intereses que rechazan o subalternizan sus medios de aproximación a la comprensión del mundo (Young, 2005).

La significación de enseñar un idioma a través de la construcción de una crítica de la cultura desde la inclusión e igualdad emerge en este trabajo. Así, resulta fundamental considerar tanto la disposición textual como simbólica de las escrituras de autoras, en búsqueda de la mirada diversa: “frente a los patrones socio-literarios imperantes. Hay que dar cuenta de sus opciones creativas, de sus orígenes y sus efectos, si queremos ofrecer una perspectiva plural sobre la experiencia artística (Díez, 2008, p. 14).

Es necesario crear nuevos discursos a través de dispositivos didácticos que nos permitan entender el mundo y nuestra participación crítica en la sociedad. Los usos literarios del lenguaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas y las prácticas lecto-escritoras deben explorar metodológicamente las múltiples modalidades del poder a través de las culturas letradas hegemónicas. En este punto, la revisión de un corpus literario y de los discursos se convierte en una forma de pensar en y a través de la subjetividad, de las identidades en lucha y de las transformaciones sociales (Brah, 2011).

De forma que, a través de los estudios culturales y especialmente en los estudios de género y feministas se lleva articulando y revisando las categorías y periodizaciones como tarea crítica de la didáctica de la literatura y de la lengua y en elaboración de materiales adecuados que presenten una multiplicidad de voces (López-Navajas & Bataller, 2014). Una didáctica de la literatura que pueda considerarse plural y diversa a través de la posición de las mujeres en el pasado y su intervención en el diálogo social (Ballester & Ibarra, 2009). Una búsqueda de la diversidad que choca con la tendencia del mundo globalizado, aquella que consiste en la anulación de la diferencia (Ferreiro, 2002). De este modo, debe existir un equilibrio que consistirá en sostener la igualdad en la diferencia a través de una diversidad de textos, de propósitos, de problemas, de situaciones enunciativas, de lectores, de alumnado (Ferreiro, 2002). En definitiva, un cambio del relato que irá más allá de la obra para trabajar con fragmentos de textos; entendiendo el texto como ese campo metodológico, ese plural *irreductible* (Barthes, 1973) que se extiende más allá de la obra.

Una gramática de lo visual

Las categorías lingüísticas ya no se pueden percibir como mero reflejo de la realidad dada su ineludible carga implícita (Fairclough, 2014). La lengua, que condiciona el horizonte de lo decible, se enriquece con nuevas acepciones gracias a la dinámica de la confrontación, sea con nuevos saberes, nuevas realidades u otros idiomas. En la Sociedad Red (Castells, 2000) la difusión del conocimiento se agiliza gracias al acceso a la información, configurando una cultura preponderantemente visual.

Los estudios relacionados con la alfabetización visual 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 introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)" en la educación" (Stokes, 2002).

Sucede una conexión entre la información visual y verbal expresa. Un componente cultural que se agudiza, asimismo, en los canales y 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).

De esta manera que diversos autores exponen la necesidad de la articulación de una gramática de lo visual que describa las formas en que las imágenes actúan de la misma forma que la lengua (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 currículos será fundamental en los contextos formativos contemporáneos.

Sucede una representación del sujeto ante los “otros”, dándose una hegemonía de la imagen sobre el texto, aunque este se complementa a la propia imagen, vídeos, audios formando un entorno multimedia. La red 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 (Mirzoeff, 2016). Compartimos lo que vemos a través de las redes sociales en pantallas que nos acompañan a todos lados; según Mirzoeff (2016) la cultura visual puede suponer una manera activa de provocar transformaciones, no solo una forma de ver lo que sucede. La capacidad de “ver” y “mirar” por fuerza se ha multiplicado y enfatizado en los nuevos medios, caracterizándose por su carácter sincrónico (intercambiar fotos, *memes* se ha convertido en un modo de vida social a través de aplicaciones y redes sociales); implica ritos sociales que hace unas décadas no se daban.

Ruptura de los modelos tradicionales: la multialfabetización para la clase de ELE

El modelo académico tradicional en relación con las expectativas que están emergiendo a través de las conceptualizaciones de las prácticas de alfabetización. Para Carlino la alfabetización académica: “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2005, p. 6). Se refiere esta autora, por lo tanto, a las prácticas de lenguaje y pensamiento inherentes al espacio académico.

El modelo tradicional dentro de la institución educativa promueve que paradójicamente el agente que más aprende en los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el docente (Hogan y Down, 1996); esto es consecuencia de la mayor carga cognitiva que desarrolla el profesor como agente activo que organiza los contenidos, planifica actividades, investiga y lee para preparar las sesiones en comparación con el alumno. Volviendo a Carlino (2005) resulta fundamental reconsiderar la distribución de la “acción cognitiva” en las materias y contenidos académicos, para que de esta manera, el alumnado sea el protagonista en la construcción de su propio conocimiento y se vea forzado a practicar y ejercitar una importante actividad cognitiva.

La necesidad de la aplicación de transformaciones institucionales y curriculares es urgente en el ámbito académico. Estos cambios no deben ser llevados a cabo de manera precipitada y de forma hermética, ni tampoco ser aplicados como una simple extrapolación de modelos internacionales que han funcionado en contextos dispares.

Los factores que propone Carlino (2003) por los que estos cambios deben realizarse son: (1) La lectura y la escritura son indispensables para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina. (2) Ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características. (3) Producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables intuitivamente.

De este modo, la coordinación por parte de la comunidad educativa y las administraciones para la implementación de programas de carácter colectivo e interdisciplinar se revela esencial.

La cuestión que supone un replanteamiento del modelo hegemónico, refuerza la idea de la exigencia por parte de los docentes de transformar las clases magistrales cuyo fundamento es la exposición de una materia, y asimismo, la necesidad de reducir la brecha cultural y generacional entre alumno y docente. Se podría hablar de una responsabilidad común entre estos dos agentes, subordinados al tipo de política educativa desarrollada por el marco institucional donde se desenvuelven los mismos.

A la hora de reconsiderar los usos de la lectura y escritura en la institución académica, hay que tener en cuenta las posibilidades que se descubren para los alumnos sobre su capacidad de apropiación de las prácticas de lectura y escritura, de cierto empoderamiento en las prácticas de recorrido académico. Es prioridad incidir no únicamente en el valor instrumental de la lectura y escritura, sino en su importancia respecto a la creación de pensamiento crítico, debemos ahondar en la idea de la integración de la producción y comprensión de textos por lo que “habremos dado un primer paso para hacernos cargo de la alfabetización académica de los estudiantes y podremos hacerlos corresponsables por cómo se escribe, se lee y se aprende en la educación superior” (Carlino, 2005, p. 181).

Es necesario en estas coyunturas y contextos incorporar a los discursos sobre la alfabetización académica nociones sobre la incidencia de lo digital, de la cultura hipertextual en lo académico y en las dinámicas educativas, las nuevas visiones sobre el consumo de contenidos, la creación de estos y de las conexiones que se establecen en red.

Snyder (2004) expone que el hecho de estar alfabetizado “tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado” (2004, p. 24), mediaría, pues un sistema complejo de signos; nosotros como lectores debemos aprender a descubrir y localizar el significado en los sistemas icónicos que aparecen en pantalla, en los cuales intervendrán combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos. Se produce un desplazamiento de los espacios retóricos al estudio de los espacios digitales (Burbules, 2004). Las redes y comunidades virtuales que se crean no son, únicamente, conveniencias de navegación, sino verdaderos lugares de aprendizaje: son herramientas y productos al mismo tiempo en los que se “representa” y “cartografía” un lugar a través de las arquitecturas, es decir, las estructuras que reconfiguran los espacios.

En los espacios digitales es posible potenciar elementos en el aula ligados a lo multimodal (Jewitt, 2005), es decir, el aprendizaje a través de textos, hipertextos, hipermedias y audiovisuales. Impulsa y favorece la alfabetización del alumno en diferentes canales. siguiendo con esta autora, afirma que: “a pesar del carácter multimodal de los textos basados en pantalla y el proceso de diseño y producción de texto, la política educacional y la evaluación continúan promoviendo una visión lingüística de la lectoescritura y una visión lineal de la lectura” (Jewitt, p. 330).

REFERENCIAS

- Aisami, R. S. (2015). Learning styles and visual literacy for learning and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 538-545.
- Barthes, R. (1973). De la obra al texto. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, 9(4) (52), 5-8.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.

- 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.
- Burbules, N. C. (2004). "La red como un lugar retórico". En *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 115-128). Ediciones Aljibe.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. *Una introducción a la alfabetización*. Fondo de Cultura Académica. Buenos Aires.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 93-154.
- Díez, C. S. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (4), 7-20.
- Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. Routledge.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica: México.
- Hogan, C., & Down, B. (1996). Interrupting the institutional, narrative on teacher training: The potential of school-based teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(1).
- Jewitt, C (2005). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London, England; New York, USA: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- López-Navajas, A., & Bataller, M. Q. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240.
- Mirzoeff, N. (2016) *Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Pantaleo, S. (2015). Language, literacy and visual texts. *English in Education*, 49(2), 113-129.
- Snyder, I. (2004). *Alfabetismos digitales: Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- 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.
- Young, I.M. (2005). *On Female Body Experience, Throwing Like a Girl and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabala, I. (2012). *Breve historia feminista de la Literatura Española*. Barcelona: Anthropos.



CAPÍTULO I

Toda lectura es interpretativa

Galo Guerrero-Jiménez
Universidad Técnica Particular de Loja (TPCL), Ecuador.

Introducción: toda lectura es interpretativa

En términos generales un ciudadano tiene su propio estilo de vida de conformidad con el conjunto de valores, el nivel de formación, la calidad del conocimiento, las costumbres personales y las convenciones culturales que haya logrado asimilar dentro de la comunidad a la cual pertenece. La lengua, la religión, el sector geográfico en el que vive y la educación que recibe, y sobre todo del esfuerzo que haga para adquirir una formación personal muy a su manera y estilo, lo configuran para que responda con eficacia y eficiencia, y sobre todo con un alto sentido ético.

En este orden, “toda persona tiene su propio mapa del mundo. No hay ningún mapa del mundo que sea el único correcto. Toda persona elige la mejor opción disponible, dadas las posibilidades y las capacidades que perciba como accesibles a ella desde su propio modelo del mundo” (Dilts, 2008, p. 75). Por esta razón es que, en el mundo de la lectura, cada lector tiene sus propios niveles de interpretación a la hora de la lectura de un texto.

De conformidad con su propio mapa del mundo, es decir, con su manera tan particular que cada ciudadano tiene para adentrarse en el mundo que le rodea, tendrá un acceso profundo o superficial. Alfonso López Quintás habla de una mirada profunda que es necesario poner en la vida para que ella tenga un auténtico sentido humano, ante todo insiste en que “para estar abiertos a las grandes cuestiones de la formación humana, debemos aprender a mirar con penetración, trascender lo superficial para alcanzar lo profundo, (...) pues este tipo de mirada no depende solo de la inteligencia de cada uno, sino de la forma de analizar la realidad” (citado en Ospina y Quezada, 2014, p. 38).

En consecuencia, en el campo de la formación en la lectura nos hace falta aprender a mirar con profundidad para lograr una forma muy personal para analizar la realidad. Por eso es que, cuando el lector lee obligado, solo para cumplir una tarea, la mirada por lo regular nunca es profunda; en este caso más bien prima una mirada meramente receptiva. La lectura exige condiciones muy especiales para leer con sentido y sobre todo con condimento humano. Pues, “leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector” (Carlino, 2009, p. 69).

Por esta razón es que no hay lectores iguales para entender y para interpretar un texto. Cada lector con su propio modelo del mundo debe saber que “el significado no está en el impreso sino que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la

fuente. Y, para ello, ha de cooperar de forma activa a partir de su experiencia lectora, su dominio lingüístico y su familiaridad con la organización de otros textos similares” (Carlino, pp. 69-70). Así, la lectura se convierte en un proceso complejo, sobre todo si vamos en pos de esa mirada profunda, necesaria y trascendente. Cuando se lee así, “el lenguaje se transfigura y cambia su sentido, por cuanto lo enriquece. Advertimos aquí que el lenguaje, cuando se vive de modo creativo, es muy maleable, puede adquirir nuevos sentidos, sin alterar su significado primario” (López, citado en Ospina y Quesada, 2014, p. 40).

Ver el mundo desde nuevas perspectivas

Siempre que el ser humano se proponga ver el mundo desde nuevas perspectivas, le es factible hacerlo porque esa nueva visión lo promueve a la realización de nuevos proyectos para un mejor desarrollo humano dentro del ámbito socio-educativo-cultural y científico. La fenomenología llama “mundo al conjunto de fenómenos captados y proferidos por una conciencia” (Marina y Pombo, 2013, p. 40), lo que significa decir que siempre es saludable aprender a ver de nuevo el mundo, al menos el que está próximo a cada uno de nosotros, sobre todo en el ámbito del trabajo y de la cultura que vamos generando en la comunidad a la cual nos pertenecemos.

En este ámbito, los científicos y los escritores quizá son los que están en ese constante aprendizaje de aprender a ver de nuevo el mundo y por eso pueden promover modestos y a veces sorprendentes proyectos de investigación y de escritura que van siempre en beneficio del desarrollo humano. Así, un literato, un filósofo, un teólogo, un economista, un pedagogo, dentro de las llamadas ciencias humanas se encargan de expresar los distintos mundos con un sentido y un enfoque enormemente enriquecedor. En este caso, la trivialidad está ausente, y por eso es posible que este grupo humano, incluso el más humilde de los seres humanos, pueda estar en condiciones de darle sentido a la realidad; pues, “la función esencial de la conciencia humana es ‘crear significados’” (Marina y Pombo, 2013, p. 42) con los cuales es posible abrir nuevas perspectivas a partir de ideas que pueden luego crear cosas o ampliar la visión del mundo a través de la discusión y de una serie de argumentos que bien cimentados encuadran en “un nuevo marco mental en torno al contenido de una experiencia o situación, expandiendo nuestra percepción (...) de modo que pueda ser manejada con más recursos y sabiduría” (Dilts, 2008, p. 56).

A la realidad se la conoce, por lo tanto, desde el conjunto de perspectivas que se crean y se promueven desde diferentes ámbitos. José Antonio Mariana sostiene, por ejemplo, que a “la realidad la conocemos, forzosamente, mediante ficciones, o dicho menos escandalosamente, mediante conceptos ideales, entes de razón, o irrealidades creadas por nuestra inteligencia. Una teoría científica es una ficción que pretende contar la realidad apoyándose en argumentos y datos” (Marina y Pombo, 2013, p. 41); o en el caso de la literatura que desde la ficción se encarga de proponer la expresión de diferentes mundos; se trata de nuevas visiones que de alguna manera ayudan a la gente, al lector, a cambiar su perspectiva frente al mundo, al menos a reflexionar sobre la posibilidad de una nueva realidad desde un foco de atención general que Robert Dilts llama “marcos”, porque surgen a partir de una conversación o en la lectura de un escrito, y que influyen “tanto sobre el modo en que percibimos experiencias y acontecimientos concretos, como sobre la forma en que respondemos a ellos, en la medida en que sirven para ‘puntuar’ esas experiencias y dirigir nuestra atención” (2008, p. 46).

Desde esta perspectiva, un cuento o un poema, por pobre que aparentemente sea, “puede significar el mundo con tanta ‘profundidad’ como un tratado de filosofía” (Marina y Pombo, 2013, p. 40), de teología o de ciencia. En este caso, el marco de referencia surgirá desde diferentes ópticas, según sea el tipo de lector, y así, se podría confirmar lo que sostiene

Juan Domingo Argüelles: “Con libros, sí, pero también más allá de ellos, pues no olvidemos que, al final de cuentas, lo que importa de los libros no son los libros en sí, sino lo que suscitan en nosotros y de qué modo nos transforman” (2014, p. 80)

Leer es buscar un tesoro de vida

Cuando a un lector le impacta la lectura de un libro, normalmente ese libro le lleva a otro y ese a otro y a otro y así queda para siempre configurado un campo de experiencia antropológico y axiológico tan personal en ese lector que aprenderá a disfrutar durante el trayecto de su vida muy a su manera y, sobre todo, con relativa confianza ante los fragores de la vida. Pues, lo que ha hecho es optar por un camino, entre tantos que hay para que la existencia humana pueda asumirla pensando en que, el ser humano está llamado a participar en los quehaceres de este mundo desde su mejor opción personal, familiar y profesional.

Y la lectura de un libro, o de un texto, sea de la índole que sea, hablando temáticamente, siempre nos deja una huella de humana existencia en el vivir, en el conocer y en el hacer; se trata de una actitud interactiva muy personal. Cada lector sabe lo que recoge, lo que selecciona, lo que cosecha y lo que luego puede sembrar en la vida a partir de esa lectura que lo impacta, que lo motiva hacia algo, que lo conmueve y lo proyecta a vivir de otra manera, a conocer realidades que le parecen exquisitas, insólitas, porque el asombro puede más que la mera pasividad e indiferencia con la que a veces actúan ciertas personas que no han tenido la oportunidad de vivir la experiencia de un libro bien leído.

En definitiva, el que ha optado libremente para leer desde una motivación muy consustancial a su ser, aprende a crecer dentro de un comportamiento que lo motiva a comprometerse con el mundo de una manera muy diferente a la del resto de personas que no han podido disfrutar desde el placer de la lectura. El lector que disfruta y filosofa de lo que lee logra adquirir una actitud ética muy especial, sobre todo de no violencia ante el mundo; sabe que “lo humano no surge desde la lucha, la competencia, el abuso, o la agresión, sino desde la convivencia en el respeto, la cooperación, el compartir y la sensualidad, bajo la emoción fundamental del amor” (Maturana, 2010, p. 92).

Por consiguiente, el comportamiento lector nunca es pasivo ni agresivo si se funda en el disfrute y en la generación de nuestra propia opinión. Pero si se lee por obligación solo para cumplir con una tarea escolar, no habrá jamás una experiencia de lectura enaltecida, peor de carácter reflexivo y sobre todo de compromiso personal ante la vida.

Pues, leer desde el tema libremente elegido, es buscar un tesoro de vida, incluso desde la incomodidad aparente o provisional que nos puede causar un texto que a primera vista no lo entendemos. A veces, “leer una oración simple puede enredarnos incluso con las palabras que la oración no tiene, perdernos en una confusión oscura de laberintos, hacemos tropezar con el lenguaje, enredarnos con las palabras que nuestra lengua todavía no conoce, con las que aún nunca dijimos” (Pradelli, 2013, p. 69); sin embargo, la motivación, el afán por leer, le permiten al lector superar esos breves escollos, ante todo porque el propósito que tiene es meterse a fondo en ese mundo viajero de letras hasta ser tomado por el lenguaje porque siente que en su destino lector está un tesoro de vida: el gozo y el convivir humano desde su mejor experiencia vital.

Los libros y los docentes

Es verdad que si el docente no dispone de un adecuado conocimiento científico, pedagógico y humanístico, y si no aprende reflexionando sobre su experiencia profesional, muy difícilmente un estudiante va a recordar lo que ese maestro ha tratado de hacer por él. Bien lo señalan Gottschalk y Hjortshoj (2004) cuando sostienen que “los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en cuanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros] les han contado” (citado en Carlino, 2009, p. 9).

Los libros y los docentes son los que más deberían marcar la existencia y el rumbo de vida con proyección a un auténtico compromiso humano de un estudiante. Por supuesto que todo “depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (Carlino, 2009, p. 10) que es en donde radica el mayor problema a la hora de aprender desde la enseñanza habitual escolarizada.

Se debe tener en cuenta que aprender no es solo memorizar y cumplir con una tarea, sino crecer. Bernardino Salinas señala que “enseñar y aprender en una aula es una actividad compartida, asombrosa y con grandes dosis de creatividad, que tiene que ver con la vida y no tanto con el expediente académico” (Bain, 2012, p. 13). Esta actividad compartida para Salinas implica al menos tres tipos de comportamiento estudiantil: “Aprendices superficiales (reproducen lo que han leído o escuchado), aprendices estratégicos (cuyo objetivo se centra en las notas) y aprendices profundos (se introducen en la complejidad de las materias con la intención de entenderlas)” (Bain, 2012, p. 12).

El problema está en lograr aprendices y docentes profundos, a decir de Salinas, con una “excelencia como capacidad de descubrir la complejidad del mundo a través de la parcela de la realidad que se está estudiando, de relacionar esa parcela con otras, de abordar lo desconocido, de reconocer fracasos y de emprender a partir de ellos búsquedas nuevas, de reconocerse y avanzar a través de la evaluación, de apreciar el trabajo de otros” (Bain, 2012, p. 13).

Si esta excelencia educativa de la que habla Salinas se cumpliera, no tendríamos alumnos apáticos, indiferentes, poco comprometidos con su realidad ni al estilo de las preguntas que se plantea la investigadora argentina Paula Carlino: “¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos?” (2009, p. 9).

Son situaciones muy preocupantes, sobre todo cuando sabemos que el destino de un país depende del nivel de formación axiológica y científica que adquieran los ciudadanos. Carlino sostiene que “la buena enseñanza requiere investigación. Investigación que ha de nutrirse de otras investigaciones, de la reflexión sobre el quehacer cotidiano, del diálogo con otros docentes, del diseño creativo de situaciones didácticas consistentes con principios teóricos, de la experimentación en el aula, de la reconstrucción por escrito de lo ocurrido en clase para poder analizarlo y revisarlo. Y que investigar es publicar” (2009, p. 17).

La escritura académica

Valga la siguiente anécdota con relación a un estudiante que cuando exponía un tema en clase, empezó diciendo que el autor en referencia había nacido en 1912 y había muerto en 1880. Se le preguntó qué pensaba al respecto y dijo que así estaba escrito en el libro. Estas situaciones les suceden a un gran número de lectores, sobre todo estudiantes, que no examinan

lo que leen, no analizan, no digieren, no reparan en lo que leen. Todo se lo creen al pie de la letra, sin que haya reflexión, cuestionamiento, preguntas, y sin que de por medio haya una auténtica conciencia lingüística.

Quizá, aparte de los problemas que cada estudiante presenta de manera particular, se deba a que por el modelo didáctico habitual que empleamos los profesores en cuanto a demostrarle lo que sabemos sobre un tema, no le enseñamos a participar en la cultura discursiva que cada disciplina tiene. El profesor, antes que exponer un tema, debería, con el texto en mano, enseñarle a participar en actividades de producción y de análisis, sobre todo “en los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio” (Carlino, 2009, p. 13).

Toda comunidad escolarizada debe tener presente que “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir” (Carlino, 2009, p. 14). Uno de los problemas mayores de los docentes es que dan por sabido que el alumno ya sabe leer y escribir. No se repara en la circunstancia de que la lectura y la escritura es un problema axiológico, antropológico y hasta ético. En conclusión, cada tema de lectura exige su propia alfabetización. Por supuesto, no se trata “de la alfabetización en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas” (Carlino, 2009, p. 14).

En efecto, y sobre todo para el caso de un estudiante universitario, se necesita alfabetizarlo académicamente. Esto implica “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2009, p. 15). Casi ningún docente repara en la calidad de lectura y de escritura que tienen sus alumnos. En estas circunstancias, cada alumno tiene que defenderse como pueda, prácticamente sin ninguna orientación que no sean las pautas que el propio texto le ofrece pero que el alumno las ignora por completo.

Como dice Paula Carlino: “La escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen” (2009, p. 16). Por eso es que si un alumno no puede leer ni escribir en la disciplina que le corresponde hacerlo, por más buena enseñanza que haya de parte del maestro, no aprende para formarse ni para investigar sino para apenas cumplir con una tarea, en la que, en muchos de los casos, se ve obligado a realizarla.

Al respecto, Russell (2003), citado por Carlino sostiene que “centrarse en la escritura es una manera de centrarse en lo métodos, en las prácticas y en los procesos sociopsicológicos de la indagación intelectual, de la innovación y del aprendizaje. El estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior” (2009, p. 16-17), tarea en la cual aún no hemos empezado a trabajar seriamente.

Escribir sobre lo leído

La enseñanza-aprendizaje que dentro del ámbito escolar se genera, por lo regular está centrada en las diversas asignaturas que se encargan de agrupar el conocimiento. Y aunque cada asignatura está destinada para que aprenda el estudiante, lo cierto es que el que más aprende es el docente: “Investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...” (Carlino, 2009, p. 11).

Y en este orden, lo que el profesor hace en clases parecería que es lo más importante, cuando lo que realmente importa es lo que el alumno hace, porque lo que él hace está en relación con lo que el docente haga. Quizá, uno de los grandes problemas, y muy grave, está en que lo que hace el docente lo hace para lucirse pensando siempre que es él el que importa en la clase, por eso se preocupa de decir el conocimiento, de explicarlo, pero no se compromete a transformar ese conocimiento en conjunto con los alumnos para aplicarlo buscando las estrategias de aprendizaje más idóneas para que sean ellos los que pasen al primer plano de importancia.

Así como el profesor tiene formas y formas de decir el conocimiento oralmente, así también, para entender mejor la asignatura, “hay formas y formas de abordar y entender un texto, y los modos de lectura propios de la educación superior implican categorías de análisis que no tienen adquiridas los ingresantes” (Carlino, 2009, p. 47), y que es deber del docente explicar esos modos de escritura que le son propios a cada disciplina.

El docente no puede desconocer que la lectura de un texto bien leído ayuda a comprender y a valorar esos contenidos, y, sobre todo, debe entender que “el hecho de que escribir sea uno de los medios más poderosos para que los alumnos elaboren y hagan propios los contenidos conceptuales de cualquier materia” (Carlino, p. 51) es tan vital para desarrollar una voz académica y de familiaridad con la disciplina que los alumnos estudian.

Las prácticas de escritura académica, por consiguiente, ya no centran la atención en el docente sino en el alumno que una vez que empieza a escribir bajo la orientación de su profesor, se da cuenta que “redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial” (Carlino, 2009, p. 27).

Otro asunto gratificante es que “escribir sobre lo leído favorece estudiar de otro modo” (Carlino, 2009, p. 27). Ya no es solo la voz del profesor que incita a conocer la materia de un solo modo. El estudiante sale favorecido con la presencia del texto, que es otra voz, ajena a la del profesor, y, sobre todo, porque interviene la voz del alumno, la cual, desde su escritura, genera una voz propia, la de él que es el que hace la tarea. Así, pasa a un primer plano de importancia, haciendo una tarea que le pertenece, gracias a que la escritura, es decir la redacción que él genera “estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado” (Carlino, 2009, p. 27) que el maestro y el mismo alumno a veces generan como lo único primario.

Siempre hay algo detrás de cada línea escrita

El discurso oral, como sabemos, es mucho más efectivo, más fluido para comunicarnos debido a la serie de comportamientos extralingüísticos que posee: la entonación, las pausas, los gestos, son de una enorme ayuda para que la comunicación fluya adecuadamente; en cambio, el discurso escrito, al carecer de un contexto situacional, debe crear unos parámetros lingüísticos para que la comunicación pueda ser entendida: los recursos grafológicos como el de los signos de puntuación y toda una normativa gramatical debidamente estructurada en torno a la ortografía de las letras, la concordancia, la morfosintaxis y la habilidad del escritor para utilizar semántica y pragmáticamente los términos que debe emplear, le dan el sentido que él quiere evidenciar en el texto.

De otra parte, el lector debe tener unos conocimientos previos para que pueda meterse en el discurso escrito que desea, o que en el ámbito escolarizado le obligan a leer. El lector debe saber que hay un código simbólico en el cual se funda el texto, y que cada área de estudio tiene su propio discurso. Por ejemplo, “un discurso literario no puede juzgarse del mismo modo que uno no literario por su adecuación y su fidelidad a una realidad ajena a sí mismo. En el segundo, el contexto de situación es preciso, definido, está lo suficientemente ubicado para que en lo posible haya una sola interpretación adecuada del mensaje” (Díaz, 2009, p. 8).

También sabemos que un discurso escrito, sea de la índole que sea, no solo necesita ser entendido literalmente; lo inferencial y lo crítico completan el sentido humano que hay que descubrir en el texto. Y, ante todo, porque “si necesitamos una mirada crítica es porque siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir” (Cassany, 2013, p. 57).

En este sentido, es enorme la responsabilidad que tiene el docente para llegar a sus alumnos a través de los textos escritos, que son su herramienta esencial para ejercer su profesión magisterial; pues, su papel no solo es pedagógico, sino científico y humanístico. Por algo, la pedagoga argentina Paula Carlino sostiene que “de nada sirve un programa desarrollado completo por el docente si los estudiantes no lo reconstruyen ‘en sus cabezas’” (2009, p. 129), más aún cuando el estudiante tiene dificultad para comprender la bibliografía. Al respecto, otro ejemplo que Carlino plantea es cuando confirma que “las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que derivan de otros que no están dirigidos a ellos sino a los investigadores” (2009, p. 88-89).

Carlino sostiene también que “los mismos textos que entre profesionales formados o entre investigadores no suelen plantear problemas de lectura comienzan a ser problemáticos en la formación universitaria. ¿Por qué? Porque los textos que se leen en la universidad son derivados de textos científicos. Y los textos científicos están dirigidos a colegas” (p. 88), y no necesariamente a los alumnos que, al no entender debidamente este tipo de textos, empiezan sus estudios con una enorme decepción y preocupación al mismo tiempo, y con mayor razón cuando el profesor no repara en este gravísimo inconveniente de lectoescritura.

Ayudar a leer

Tanto el lector como el texto poseen rangos culturales bien marcados, es decir, un conjunto de valores y de conocimiento que interactúan mutuamente a la hora de construir significados. Por eso, cuando el lector lee deja escapar una parte o mucha información del texto; esto depende de cómo, con sus conocimientos previos, pueda adentrarse en el conocimiento y valores que el texto contiene y que el lector debe ser capaz de interactuar significativamente.

Por eso, sobre todo en la lectura de estudio, escolarizada, depende de lo que busca el lector; hay contenidos que pasan a primer plano, en tanto que el resto de información es desechada. En estos casos, “el lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención” (Carlino, 2009, p. 70).

En tal virtud, toda lectura por más objetiva que sea, y como lo señala Lerner (1985), citado por Carlino, “es necesariamente interpretativa porque la información que se extrae de un escrito depende tanto de éste como de lo que el lector aporta para poder desentrañarla” (2009, p. 70). Y lo que el lector aporta cuando ingresa a la universidad es muy poco sencillamente porque al no estar familiarizado con esta nueva bibliografía que le ofrece la institución a través

del docente, “la comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida” (Carlino, 2009, p. 74).

El papel del docente, por lo tanto, para ayudarle a leer al estudiante, es de vital importancia para promover la autonomía lectora, no imponiendo unas condiciones de lectura, sino comprometiéndose con él para ayudarle desde el conocimiento y experiencia que de los textos el docente tiene. “Por este motivo, al planificar las propuestas de lectura, no es suficiente que los profesores decidamos qué han de leer los alumnos; también resulta necesario que tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, a fin de comunicar a nuestros estudiantes por qué les pedimos que lean y para qué” (Carlino, 2009, p. 72).

Carlino repara muy bien en “el sentimiento que suele acompañar la desorientación de los alumnos cuando leen y no entienden (es decir, cuando no saben siquiera en qué cuestiones del texto centrarse porque ignoran qué buscar en ellos) es el aburrimiento e incluso el sueño. Este sopor es con frecuencia una de las razones de que los lectores abandonemos la lectura. (...) La falta de lectura que encontramos en los alumnos no es una no-lectura originaria, producto de su pereza. Es una no-lectura secundaria (un abandono de la lectura), dependiente de haber comprobado que entre ellos y los textos de nuestras materias no hay ‘repertorios’ comunes (2009, p. 71).

Por lo tanto, debe haber una regulación externa, la del docente, que comparta “su saber-hacer, explicitándolo, ofreciendo indicaciones y retroalimentando los intentos imperfectos de los recién llegados” (Carlino, 2009, p. 75) lectores que en calidad de alumnos necesitan incorporarse a su nueva comunidad académica, sabiendo leer y escribir desde unos contenidos que sean asequibles, sobre todo porque el docente que guía estas prácticas sabe “que leer bibliografía auténtica de una disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan” (Carlino, 2009, p. 73).

La escritura estimula el entendimiento y la creatividad

Escribir es una habilidad que se la adquiere poco a poco, desde la educación básica hasta la educación superior, en donde se la perfecciona para que el profesional universitario aprenda a dar consistencia al pensamiento que, de hecho, la sociedad le exige para que su aporte al desarrollo de la comunidad sea el más idóneo.

En el transcurso de la educación escolariza, sobre todo en los estudios de posgrado, para evitar la mera memorización de concepciones teóricas, “la escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado” (Carlino, 2009, p. 27).

El profesor debe seguir insistiendo en la necesidad de que el alumno aprenda a escribir por su cuenta empezando desde lo más sencillo; por ejemplo, elaborando las síntesis de las clases, dando respuesta a preguntas que el profesor le plantea sobre la bibliografía que debe leer, y que practique, dependiendo de los temas y de la direccionalidad que el profesor quiera dar a sus clases, las cuatro formas del discurso escrito: exposición, descripción, narración y argumentación. En otros casos, la técnica del resumen, del comentario, de la reseña y del ensayo le permitirá al estudiante posesionarse del aprendizaje, sobre todo para aprender a entender y a criticar los contenidos.

La escritura individual forma en gran parte al estudiante, pero también en parejas y en equipos de trabajo. O como sostiene Paula Carlino: “Una porción importante del aprendizaje de los alumnos consiste en reconstruir el tópico de la clase: darse cuenta de cuál fue el tema y las ideas centrales que se trabajaron. Este proceso involucra inferencias, generalizaciones y el establecimiento de una jerarquía entre las nociones tratadas” (2009, p. 27).

También se puede ensayar a realizar trabajos monográficos. Aquí cobra importancia el análisis bibliográfico que se pueda hacer de un buen conjunto de textos leídos. “Al redactar la monografía hay que exponer y hay que argumentar. Se expone al explicar qué han dicho los autores consultados y se argumenta cuando se defiende la tesis del escrito” (Carlino, 2009, p. 39).

También se puede ensayar a extraer la tesis de un capítulo, de una unidad, de un artículo científico o de un libro. En tres o cuatro líneas, el estudiante, a través de la tesis, debe decir cuál es lo substancial del texto que leyó. La técnica de la tesis sirve para trabajar con textos del área socio humanística, en especial de la literatura. Esta es, por ejemplo la tesis de la novela *El viejo y el mar*, de Ernest Hemingway: “Santiago, el viejo pescador pobre y solitario que se erige como personaje central del relato, encarna la fortaleza del espíritu a pesar de la posición desventajosa con que el hombre enfrenta las adversidades de la vida en su diaria lucha por subsistir” (Díaz, 2009, p. 93).

En fin, lo bueno de la escritura es que, como sostiene Álvaro Díaz, “cada vez que el escritor se ocupa de la tarea de escribir emprende un proceso que le implica pensar, responder interrogantes, eliminar ideas, descartar posibilidades, reorganizar, cambiar de idea... y seguir pensando” (2009, p. 75) para producir un resultado, fundamentalmente creativo y muy personal para aprender a pensar con rigor.

La lectura es un proceso de valorización del texto

La comprensión de un texto, a partir de la conciencia de la lengua, es quizá el primer acto de lectura que se necesita para interpretarlo, es decir, para encontrarle sentido al texto examinado. El acto inferencial y crítico-valorativo completan el círculo de una buena lectura: estos pasos son los que le dan el mayor sentido, es decir, la mejor interpretación que se le puede brindar al texto leído.

La lectura, antes que un acto de manifestación externa, es un proceso de valorización, de solidaridad y de dialogización entre el yo, que es el lector, y el tú, que es el texto. Como señala Liliana Pazo: “La lectura es un recorrido dentro del espacio del texto; recorrido que no se limita a la concatenación de las letras de izquierda a derecha y de arriba abajo (este es el único recorrido no plural, por ello el texto no tiene un único sentido), sino que separa lo contiguo y reúne lo alejado y constituye precisamente al texto como espacio y no como linealidad” (2011, p. 67).

Por tal razón, “el sentido es la función de un elemento de la obra en relación con los otros elementos y con la totalidad (debe estar en un sistema superior). La interpretación es encontrar ese sentido” (Pazo, 2011, p. 67). Y al sentido se lo encuentra, ante todo, cuando el lector tiene la habilidad de interrogar al texto. Antes que explicarlo por partes, o interpretarlo desde las minucias, el sentido aparece desde la totalidad, es decir, desde la integridad de sus elementos.

Por supuesto, para aprender a encontrarle sentido a una obra, se debe recorrer un largo camino de formación. No es cuestión solo de concatenar las letras para la formación de las

palabras y de las oraciones. En la lectura y en la escritura intervienen factores lingüísticos, semánticos, pragmáticos, cognoscitivos, psicológicos y retóricos.

Por ejemplo, los factores retóricos centran la atención en los contenidos y en la organización del discurso escrito. Álvaro Díaz sostiene que “la nueva retórica es ante todo un sistema dialéctico de búsqueda, de procesamiento de datos, un proceso de preguntas y respuestas, de modos de organización de contenidos, de selección de estrategias adecuadas para lograr propósitos comunicativos específicos y determinados efectos en un lector ideal en un contexto sociocultural particular” (2009, p. 72).

Nuestros estudiantes tienen un largo recorrido de lecturas, sin embargo no se han podido formar para valorar el texto sino solo para aprender conceptos y cumplir tareas escolares. No ha sido posible aún una formación en el orden de la alfabetización académica. Cada lectura debe ser un encuentro con la vida, un cruce de fronteras en donde el lector se imagina cómo cruzarlas en medio de diversas circunstancias experienciales y de “una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias” (Flower y Higgins, citado por Carlino, 2009, p. 23) personales para asumir una tarea compleja de contenidos escritos que necesitan ser, antes que leídos, escuchados con atención; pues, cada contenido tiene su propia música, en la que el lector debe encontrar la cadencia y el ritmo adecuados para bailar en medio de una fiesta de palabras que son tocadas por la gracia del texto y disfrutadas por la experiencia del lector que sabe encontrarse con su propia pieza de palabras que lo encaminarán al baile de una realidad más plena, fructífera intelectual y emocionalmente.

Pasarelas para leer

Es saludable comparar a la lectura con el juego: el poder de disfrute y de concentración es tal, que la actividad relaja aunque se pueda experimentar cierto agotamiento. Ese mismo estado del juego es el de la lectura: concentración, relajamiento y disfrute hacen un trío tan válido como el del juego. Y si las horas de lectura agotan, son soportables porque no hay mejor cosa que hacer lo que a uno le gusta hacer, sobre todo si se piensa que la actividad que se lleva a cabo no hace mal a nadie, mayormente a quien la práctica.

Estar profundamente inmiscuido en la lectura es estar metido en el mundo de la historia que se lee y es, al mismo tiempo, estar alejado del mundo que al lector le rodea. Ese alejamiento temporal del mundo, es decir, mientras se lee, sirve para estar más comprometido con el mundo, porque desde la lectura el lector puede acercarse con más soltura a los otros, puede entender mejor el mundo, y ese acercamiento es más significativo y mucho más fuerte que nuestras particularidades (Petit, 2008, p. 18).

El lector que disfruta leyendo tiene un vehemente deseo de pensar; la curiosidad y la imaginación le asaltan continuamente en la medida en que se mete en la historia; bulle en su ser una exigencia poético-narrativa que lo motiva para que el disfrute sea una situación natural, espontánea y consagrada a una lectura por convicción, no para satisfacer a nadie.

Por lo regular, la lectura genera un gesto de rechazo, de resistencia, de aburrimiento, cuando alguien la impone desde fuera; en especial el adulto, que incluso a veces casi nunca lee, es el que impone la lectura al hijo o al alumno para que lea: en estos casos, el que lee por imposición, lee para satisfacer al adulto pero nunca para disfrutar, sencillamente porque no le nace el deseo de leer por querencia, por inclinación ni por amor propio. Y si hay prejuicios mayores contra la lectura, el asunto de comportamiento lector es mucho más grave, la enfermedad avanza y la salud para leer se deteriora.

Michèle Petit manifiesta que “muchas personas se sienten incompetentes o avergonzadas delante de un libro; tienen la impresión de que ese privilegio pertenece a otros, a los que tienen recursos” (2008, p. 25), o incluso mucha inteligencia, tiempo y estatus social. Lo cierto es que, solo lee bien y se siente bien, quien adolece de prejuicios, y sobre todo quien tiene propósitos lectores y de vida altamente calificados por sí mismo.

Petit sostiene que “una persona que ama los libros, en un momento dado desempeña el papel de ‘iniciador’, alguien que puede recomendar libros” (p. 25). En este caso, y como en todo acto humano, solo un compromiso amoroso puede “abrir tiempos, espacios, donde el deseo de leer pueda abrirse camino, es una postura que hay que mantener muy sutilmente para que brinde libertad, para que no se sienta como una intromisión. (...) Nunca hay que encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas” (Petit, 2008, p. 26-27).

El lector se construye, por lo tanto, cuando se compenetra, por cuenta propia, en el texto. Desde ahí puede construir su trabajo síquico, su propia familiaridad, su intimidad muy peculiar, para meterse en el texto a su manera y meterse, luego, en la vida social con mayor fluidez humana.

La lectura es un trabajo psíquico

Cuando una persona busca un espacio, lo hace para sentirse bien, por eso el espacio del hogar es el espacio más seguro de convivencia. Cada lugar, sea de la índole que sea, ofrece un espacio para vivirlo, para sentirse bien. Si una persona no se siente bien en un espacio determinado lo abandona y acude a un lugar en donde pueda realizarse. Eso sucede con el espacio de la lectura. “Lo que ofrece la lectura, es precisamente eso: un espacio, en el sentido real y metafórico, en donde sentirse suficientemente protegido para poder ir y venir libremente, sin peligro, y abandonarse a la fantasía, y tener la mente en otra parte” (Petit, 2008, p. 71).

Así como el espacio del hogar es seguro para vivir, el espacio de la lectura es un lugar de protección, de acomodo personal libremente elegido. El placer que se siente al leer nace de esa libertad para leer en el espacio que al lector le parece más adecuado: la biblioteca, la oficina, un escritorio, un sofá, el dormitorio, la sala, un aula, un vehículo, en fin, todo espacio, incluso a veces incómodo, se convierte en un ambiente propio para leer con placer, con desparpajo y a sabiendas de que lo que el lector hace con el texto no merece ninguna censura de fuera, sino de su propia conciencia de lector que puede relajarse psíquicamente en la medida en que su condición específica de lector le permite pensar y actuar inferencialmente según su capacidad de concentración, de interés y de maduración personal para asumir la lectura del texto intelectual y emocionalmente.

En esencia, la lectura es un trabajo psíquico donde “nuestro paisaje interior se transforma” (Petit, 2008, p. 8), tal como nos transforma el amor por el ser querido. Para leer necesitamos estar alejados de todo, tal como el novio o la novia se aleja de todo y de todos para poder disfrutar su romance. La lectura se convierte así en un romance del intelecto y de las emociones. Se trata de un lenguaje con el texto, tal como lenguajean los amantes. Toda palabra, todo pensamiento les brota de lo más interior de su ser; así es la lectura: nos aleja de todo para vivir la libertad más plena en espacio, en tiempo, en elección del tema y, ante todo, en la manifestación interior de esa cálida protección que se experimenta para pensar con libertad, con confianza, e incluso para discrepar, para imaginar y para extraer las conclusiones que como lector se me ocurran sin ningún forzamiento externo que no sea mi propio interés para generar libremente y con naturalidad mi propio espacio de intimidad lectora.

Esa intimidad lectora es la que nos va, poco a poco, construyendo como lectores, sobre todo como amantes de la vida, porque aprendemos a caminar “en las riberas de la vida, en los linderos del mundo (...). La lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida” (Petit, 2008, p. 30,32).

La antropóloga francesa Michèle Petit, especialista en temas de lectura, dice estar “convencida de que la lectura sigue siendo una experiencia irremplazable, donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble, y también estoy convencida de que el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana” (2008, p. 32). Se trata, por lo tanto, de un espacio cultural, intelectual y emocional que se lo debe cuidar, proteger y sobre todo expandir para que todo ciudadano tenga derecho a formarse como auténtico ser humano desde el espacio libre y espontáneo de la lectura.

Leer para cooperar democráticamente con el mundo

Leer sirve para cooperar con el mundo, para influir en su desarrollo, e incluso para saber enfrentar al otro cuanto este entra en conflicto con su hermano. Leer es vivir un mundo en común: el autor, el texto y el lector tienen tras de sí, cada cual desde sus propias condiciones específicas, toda una comunidad que ha contribuido para que cada uno dé de sí, lo que le es permitido hacer. Como dice Humberto Maturana, cada cual “coopera con el otro en la conciencia de que el mundo que viven lo hacen en común, y si uno y otro se respetan, se puede salir de la escasez porque se puede entrar en la coinspiración que lleve a la estabilización de la población, al reciclaje y a la no destrucción ambiental” (2010, p. 65) ni personal.

Leer, en efecto, para evitar la escasez de ideas, y sobre todo de inspiración y de creatividad, que es lo que más nos hace falta a la hora de enfrentarnos con el mundo y poder resolver los problemas que a veces nos abruma, nos aniquilan y nos dejan escasos de toda buena condición humana para aprender a vivir como humanos. Pues, cada día, como sabemos, las condiciones de vida son más difíciles, quizás “porque perdemos la seguridad en el presente y vemos el futuro como una amenaza” (Maturana, 2010, p. 63).

Leer para crear espacios de libertad, de compromiso y de responsabilidad democrática en una sociedad que está escasa de ideas sanas y carentes de respeto y de consideración para el otro. Leer para que prevalezca la salud espiritual y democrática de los pueblos. Hoy que la democracia está tan maltratada políticamente, es necesario leer para que comprendamos que “la democracia es una forma de vida política que crea espacios de conversación y participación para todos los miembros de la comunidad que la adopta” (Maturana, 2010, p. 67).

Y no se puede conversar y participar si no se tiene ideas democráticas, creativas y robustas de humanismo, las cuales surgen para pensarlas, reflexionarlas y asumirlas, por lo regular, de los mejores pensadores que con libertad, autonomía y democráticamente han podido plasmar infinitud de ideas en cantidad de libros que a lo largo de la historia humana se han creado para orientar el rumbo del mundo.

En este sentido, “los errores en democracia no constituyen ningún problema pues en el momento en que surgen en la reflexión, se puede cambiar rumbo. La única forma de evitar la apropiación de los asuntos de la comunidad por alguna persona o grupo humano, es vivir inmersos en la vida democrática, entendiendo que la democracia no es cuestión de poder, sino de colaboración en la realización de un proyecto nacional, y eso exige educación” (2010, p. 67), sobre todo educación en la lectura de temas literarios, filosóficos, teológicos y sociológicos, que

son los que más se preguntan por el valor que la vida tiene en sus diferentes manifestaciones humanas.

Conclusiones

- No hay lectores iguales para entender y para interpretar un texto.
- De conformidad con su propio mapa del mundo el lector tendrá un acceso profundo o superficial en sus niveles de lectura.
- Cuando el lector lee obligado, solo para cumplir una tarea, la mirada por lo regular nunca es profunda.
- En el campo de la formación en la lectura nos hace falta aprender a mirar con profundidad para lograr una forma muy personal para analizar la realidad.
- La lectura exige condiciones muy especiales para leer con sentido y sobre todo con condimento humano.
- Cuando a un lector le impacta la lectura de un libro queda para siempre configurado un campo de experiencia antropológico y axiológico muy personal para asumir el texto a su manera.
- El lector que disfruta y filosofa de lo que lee logra adquirir una actitud ética muy especial.
- Los libros y los docentes son los que más deberían marcar la existencia y el rumbo de vida con proyección a un auténtico compromiso humano de un estudiante.
- Cada tema de lectura exige su propia alfabetización.
- Casi ningún docente repara en la calidad de lectura y de escritura que tienen sus alumnos.
- Cuando se escribe y se lee se produce un resultado, fundamentalmente creativo y muy personal para aprender a pensar con rigor.
- La lectura, antes que un acto de manifestación externa, es un proceso de valorización, de solidaridad y de dialogización entre el yo, que es el lector, y el tú, que es el texto.
- Para aprender a encontrarle sentido a una obra, se debe recorrer un largo camino de formación.
- Así como el espacio del hogar es seguro para vivir, el espacio de la lectura es un lugar de protección, de acomodo personal libremente elegido.
- Leer, en efecto, para evitar la escasez de ideas, y sobre todo de inspiración y de creatividad, que es lo que más nos hace falta a la hora de enfrentarnos con el mundo y poder resolver los problemas que a veces nos abruma.

REFERENCIAS

- Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México, D.F.: Editorial Océano.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Traducción de Óscar Barberá. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz, Á. (2009). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Dilts, L. (2008). *El poder de la palabra. Programación Neurolingüística*. Barcelona: Urano.

López, A. (2014). *El arte de leer creativamente*. Barcelona: Stella Maris.

Ospina, H., Quezada, G. (2014). *Literatura y personalismo. Una mirada profunda*. San José de Costa Rica: Editorial Promesa.

Marina, J., Pombo, Á. (2013). *La creatividad literaria*. Barcelona: Editorial Planeta: Ariel: Generación Creativa.

Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano. Con la colaboración de Sima Nisis de Rezepka*. Buenos Aires: Editorial Granica.

Pazo, L. (2011). *Actos de lectura. Aportes teóricos a la práctica literaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Traducción de Miguel y Malou Paleo, y Diana Luz Sánchez. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica: Espacios para la Lectura.

Pradelli, Á. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós



CAPÍTULO II

La educación literaria basada en canciones aplicada a la enseñanza de literatura española como segunda lengua

Rubén Cristóbal Hornillos
Universidad de Zaragoza, España.

Juan de Dios Villanueva Roa
Universidad de Granada, España.

Introducción: la singularidad de la literatura como asignatura AICLE

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), tal como proponía Marsh (2012), se caracteriza por tener un doble foco, uno puesto en el lenguaje y otro en los contenidos, los cuales se presentan integrados en una misma materia. En este caso, el de la enseñanza de la literatura como asignatura AICLE -es decir, la enseñanza de la literatura de una lengua extranjera en una lengua extranjera-, la integración de los contenidos curriculares y los contenidos lingüísticos es todavía mayor, dado que la literatura es una manifestación lingüística, es decir, un caso particular de uso de la lengua, además de una manifestación sociocultural. Esta circunstancia hace de la literatura un contenido especial, como hemos visto, para la clase de idiomas.

Tal como propone Kramsch (2013), la diferencia entre la enseñanza de literatura en una lengua extranjera y el uso de la literatura en el aula de idiomas radica principalmente en el lugar donde se pone el foco: en la competencia lingüística y comunicativa en el primer caso, y en la competencia literaria y cultural en el segundo

[...] School curricula often delineate quite strictly language classes taught in the foreign language (L2) from literature or culture classes that are taught in the L2 or in the students' native language (L1). Indeed, under the influence of the communicative approach promoted by English as a Second Language, language pedagogy that focuses on communicative competence and the acquisition of conversational skills is often quite different from literature pedagogy that focuses

on the analysis, interpretation and translation of texts from one language into another (p. 58).

Pero la complejidad de esta materia no acaba ahí, porque al igual que la enseñanza de la lengua extranjera ha ido variando a lo largo de su historia –desde métodos que usaban la literatura de prestigio como pretexto para la enseñanza de contenidos léxicos y gramaticales hasta llegar a su explotación comunicativa y sociocultural–, la enseñanza de la literatura también ha pasado de enfoques lingüísticos e historicistas a análisis más discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos. Y por si fuera poco, todas estas tendencias, en mayor o menor medida, siguen conviviendo en la actualidad.

De este modo, a las distintas caras de las que hablaban Mehisto, Marsh, y Frigols respecto a cualquier materia AICLE (2008, p. 13), hay que añadir las propias de la literatura, ampliando así el espectro desde aquellas propuestas en las que la literatura de una lengua extranjera tiene un marcado carácter filológico e historicista y donde, por tanto, la lengua tiene principalmente una función instrumental similar al que tiene en otras materias AICLE (aunque no podemos obviar que el objeto de estudio también es lingüístico); hasta un escenario de reconciliación o integración total, donde los contenidos lingüísticos y literarios prácticamente se confunden, algo parecido a lo que sucede en la enseñanza de las primeras lenguas en países como España, donde contamos con una materia y una didáctica específica de la lengua y literatura. Dos escenarios contrapuestos entre los que caben, lógicamente, multitud de grados y posibilidades, cada uno con una concepción diferente no solo del papel de la lengua y de la literatura en el aula, sino también de los profesores, los alumnos, los materiales o las nuevas tecnologías.

Esta inconcreción da lugar igualmente a un abanico casi ilimitado de currículos y propuestas didácticas posibles en lo que respecta a los contenidos, los objetivos, las competencias, los procedimientos e instrumentos de evaluación, e incluso el método de enseñanza. Por poner un ejemplo, un seminario sobre literatura española de una universidad extranjera puede tener poco que ver con un curso específico con el mismo nombre del Instituto Cervantes, o con una materia homónima de un centro de secundaria bilingüe. Pero incluso en un mismo caso, como el primero que hemos nombrado, un curso de literatura puede tener aproximaciones y fines específicos muy diversos, como pone de manifiesto la obra compilada de Carlos M. Coria-Sánchez y Germán Torres (2002), que presenta una explotación de textos literarios con una temática económica y sociopolítica, dirigida a los negocios internacionales.

Como resultaría imposible analizar todas las variantes, nos vamos a centrar en los ámbitos académicos, especialmente de secundaria, en los que se oferta una enseñanza AICLE; y al continente europeo, por ser el contexto académico y geográfico en el que se enmarca nuestra propuesta. Sin embargo, no hay que olvidar que esta materia es cada vez más frecuente en otros niveles, como primaria y la universidad, y continentes, especialmente en América. En cuanto a la educación secundaria en Europa, la mayoría de los países permiten impartir casi cualquier materia de la oferta educativa en la modalidad AICLE siempre que las circunstancias lo permitan (Eurydice 2006 y 2012), aunque debido a la estrecha relación de la literatura con la lengua, algunos restringen esta opción a la literatura de la lengua meta. Es en este último caso en el que nos vamos a centrar y en el que vamos a enmarcar nuestra propuesta porque la enseñanza de la

literatura extranjera se convierte ahí en un nexo de unión entre la cultura, la sociedad y la lengua de estudio.

La educación literaria basada en canciones

La educación literaria basada en canciones viene a conciliar los postulados de la educación literaria, la intertextualidad y la significatividad cognitiva y emocional a través del uso de la música.

Sanjuán Álvarez (2014) invita a “buscar nuevos caminos metodológicos orientados a transformar la enseñanza de la literatura en una verdadera educación literaria” (p. 165) mediante una serie de vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, los conflictos o situaciones concretas en la que estos se encuentra, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento, sin renunciar a tratarlos en relación con las características estéticas de las obras literarias. “Solo si favorecemos experiencias gratas de lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios” (p. 165), concluye. Esta autora defiende recuperar la perspectiva humanista de la educación literaria, entendida como la puerta a la cultura, la emancipación individual y social; y propone partir de los recursos propios del alumno – “su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje literario, sus necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico y otros elementos” (Sanjuán Álvarez, 2011, p. 94)-, presentes en obras más cercanas al público juvenil, aunque puedan tener una menor calidad literaria, para tender puentes hacia lecturas de más calado.

Mendoza Fillola (1993) destaca la necesidad de buscar nuevos procedimientos y enfoques en la enseñanza de la literatura “para tratar motivadoramente cuestiones de intertextualidad, a través de un aprendizaje significativo y, a la vez multicultural, que ponga de manifiesto la actividad receptora del lector/espectador y las conexiones entre diversas artes” (p. 333). Como señala este autor, las conexiones culturales entre distintas manifestaciones artísticas pueden referirse a la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), o al contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.). De estas manifestaciones artísticas, nos vamos a centrar ahora en las canciones, que no solo tiene intertexto sino además una naturaleza literaria.

Nuestra propuesta didáctica trata de explorar así un camino metodológico apenas transitado y que parte de los gustos musicales de los propios estudiantes, es decir, del mundo interior que reclaman entre otros Robinson y Aronica (2009 y 2015) y Washor y Mojkowski (2013), para desembocar en los textos literarios clásicos presentes en el currículo. Antes de recorrerlo, vamos a repasar algunas propuestas didácticas basadas en la interdisciplinariedad y la intertextualidad literario-musical que encontramos en las canciones que escuchan los jóvenes, que es donde nos centraremos por ser las más significativa para estos.

La reivindicación del uso de las canciones modernas en literatura

Las canciones de consumo forman parte de la tradición cultural y, como tal, cuentan también con su intertexto discursivo, unas veces para integrarlo y otras para

rechazarlo o superarlo: “La canción de consumo pop-rock, en una significativa suerte de efecto pendular, se muestra inocentemente atraída por los esquemas convencionales al mismo tiempo que los desborda”, asevera Vicente Ruiz (2010, p. 19). Y lo mismo sucede con otros géneros como *rap*, *hip-hop*, *heavy*, reguetón, *blues*, *folk* o flamenco, por citar algunos ejemplos.

A continuación vamos a analizar con más detalle algunos trabajos que se centran en la letra de las canciones como elemento intertextual y/o literario. Sabemos que la primera literatura popular en castellano, la de los juglares y los villancicos, eran obras que se acompañaban de música instrumental y que tenían un ritmo musical, es decir, eran poesías cantadas. “La canción: las letras de las canciones son escritas siguiendo esquemas poéticos como el ritmo, rima, medida, recursos estilísticos, etc. Asimismo, la poesía en sus orígenes nace para ser cantada” (Perdomo, 2005, p. 152).

De la relación entre poesía y música no dejan lugar a dudas los cancioneros de la baja Edad Media y el Renacimiento, algunos de los cuales aún conservan el acompañamiento musical, como el *Cancionero Musical de Palacio*, que recoge las partituras de los villancicos, romances y canciones recopilados entre finales del siglo XV y principios del XVI.

Pero la relación entre la literatura y la música no se ciñe solo al pasado, sino que hoy en día sigue siendo difícil en muchos casos deslindar canción y poesía. Cualquier canción está compuesta en buena medida de contenidos literarios y de intertexto. Eso nos permite acercarnos a la literatura a través, por ejemplo, de la letra de la música pop (del inglés *popular music*), no necesariamente por su calidad literaria, sino por la oportunidad que nos ofrece de introducir de una forma significativa los contenidos literarios que contienen las obras clásicas de referencia. Algunos trabajos, aunque sean todavía pocos, han avanzado ya en esta línea:

[...] Las canciones de música constan de música y también de letra. Parece que este segundo componente no es tenido en cuenta, quizá por la escasa calidad y banalidad de muchas letras o quizá porque buena parte de la música moderna nos llega cantada en otras lenguas. Sin embargo, las letras de las canciones de música pop existen y pueden ser un elemento importante para todo tipo de estudios interdisciplinares, bien sean de carácter sociológico y etnológico (los cuales tratan de extraer de ellas una serie de valores éticos y sociales, una especie de centros de interés de la generación joven), bien sean de carácter estético y literario (los cuales analizan estas letras como artefacto estético, poseedor de artificios retóricos y características propias de la función poética) (Gómez Capuz, 2009, párrafo 4).

Gómez Capuz (2009) atribuye esta carencia de propuestas didácticas a partir de canciones actuales al escaso interés académico que han suscitado estas composiciones en España no solo desde un punto de vista literario o estético, sino también sociológico. En este sentido señala que el primer ejemplo de estudio sociológico de la música *pop* en español es el artículo de Puig (2002), que se centra en la supuesta banalidad de la música pop y en su consideración de subcultura de consumo. Algo muy distinto a lo que sucede en el mundo anglosajón, donde Hodge (1999) dedica un capítulo a la canción como nuevo género literario y analiza su discurso en igualdad de condiciones al de otros géneros literarios tradicionales como la narrativa, la poesía y el teatro. La concesión del premio Nobel de Literatura de 2016 a Bob Dylan “por haber creado una nueva

expresión poética dentro de la gran tradición americana de la canción”, más allá del debate entre quienes han aplaudido y criticado esta decisión, lo confirma.

Otro autor que reivindica la literariedad de la música actual es Verdió Castro (2010), que se pregunta si “¿son las canciones populares modernas literatura, incluso en su lado más contracultural?” (párrafo 7). Como ejemplo cita, junto al propio Dylan, a otros autores anglosajones, como Leonard Cohen, del que destaca que abandonó su carrera de escritor para ganar dinero con la música; Jim Morrison y su grupo The Doors, que toma el nombre de un proverbio del poeta inglés William Blake; y otros cantantes como John Lennon, Patti Smith, y Lou Reed. Como cabía esperar él mismo responde afirmativamente a la pregunta:

[...] Un texto literario es aquel que se escribe de manera artística y posee unos rasgos que lo convierten en un material sentidamente estético, unos rasgos intrínsecos peculiares y distintivos que lo elevan a la categoría de arte escrito, de literatura. Hablamos pues de lo que a un texto le confiere carácter literario, el fenómeno de la literariedad y sus diversos componentes: lugares comunes, tópicos, recursos estilísticos, intertextualidad, autorreferencia, función poética, rima, versificación, capacidad plurisignificativa, extrañamiento, desvío... En conclusión, unos rasgos esenciales de literariedad que también podemos encontrar en la canción popular moderna y que nos proponemos demostrar analizándolos muy condensadamente en este trabajo limitado, aunque suficiente (párrafo 10).

Pero Verdió Castro (2010) reivindica también los rasgos de literariedad en una lista de grupos y cantantes latinos como Joaquín Sabina, Joan Manuel Serrat, Víctor Jara, Amaral, Extremoduro, Héroes del Silencio, Manu Chao, Mártires del compás, El último de la fila, Los secretos, Duncan Dhu o Barricada. Una lista a la que podríamos sumar muchos otros cantautores, con una intención literaria declarada o que han combinado ambas disciplinas en su trayectoria artística como Javier Krahe, Luis Eduardo Aute, Santiago Auserón, Silvio Rodríguez o Fito Páez, por citar solo algunos.

Verdió Castro (2010) rescata, por ejemplo, temas y tópicos de los que –asegura– “se percata la canción popular moderna dándoles un sentido más actual, mayores dotes de contemporaneidad” (párrafo 11); y figuras retóricas, que se reproducen de forma exhaustiva en las canciones, como demuestra con varios ejemplos: onomatopeyas, aliteraciones, paranomasias, anáforas, epíforas, reduplicaciones, anadiplosis, poliptoton, derivaciones, polisíndeton, asíndeton, paralelismos, hipérbaton, enumeraciones, apóstrofes, preguntas retóricas, dilogías, antonomasias, quiasmos, metonimias, sinécdoques, antítesis, oxímoron, paradojas, sinonimias, símiles, personificaciones, sinestesias, hipálages y, por supuesto, metáforas.

Este autor dedica también otro apartado al intertexto, entendido como un lugar común de la literatura universal al que acuden los poetas y cantantes para crear sus obras; y otro a la autorreferencia, como las “autoalusiones al sentido rítmico y lírico de sus textos, evidentemente, literarios” y “la conciencia de escritores con arte que tienen muchos de los letristas de nuestro tiempo, hasta el punto de considerar la música materia subsidiaria de su poesía” (párrafo 23). Al final de este repaso por la literariedad de las canciones actuales, Verdió Castro (2010) nos invita a preguntarnos de forma retórica “¿por qué se les sigue relegando a la periferia de los estudios filológicos y son además apartados de la cultura con mayúsculas?”.

[...] Mientras un libro agoniza en silencio sobre algún estante olvidado de la biblioteca que no todos comprenden, la canción antes grabada continúa sonando desde cada reproductor de mp3, resucita en directo, nos acompaña dentro del establecimiento de consumo, canaliza los propios sentimientos o, más aún, soporta pedazos de la literatura universal para que no perezcan con los polvorientos, arrinconados libros, y desemboquen vivamente en el oído de quien ignora o teme leer. Porque las canciones, admitámoslo, deberían tratarse al menos como nuestra literatura del presente, literatura siempre melódica, uno de los pocos formatos literarios, tal vez, que resista en el futuro (párrafo 24).

La reciente incursión de cantantes de rap, hip-hop y pop en español en la edición poética ha avivado el debate entre quienes los acusan de ser un fenómeno fan o comercial y quienes los alaban por acercar la poesía a los jóvenes. Estos cantantes-poetas se caracterizan por tratar temas universales de la literatura, aunque con un estilo menos retórico y más coloquial; por crear universos literarios interconectados, y por mezclar el formato tradicional del papel con actuaciones en vivo en bares y clubes y virtuales en redes sociales como *Twitter* o *Youtube*. Algunos de los últimos casos, todos ellos de 2016, son los de los raperos Juan Prieto Sánchez, ZPU, con *Los versos que nunca fueron canción*, publicado por Frida Poesía, e Ignacio Fornes, Nach, con la obra *Hambriento*, o el de la cantante pop Vanesa Martín, con *Mujer océano*, que comparte el sello de Planeta con el anterior.

Volviendo a Gómez Capuz, este autor reivindica el carácter literario de las canciones pop-rock y su conexión con poemas medievales y del Siglo de Oro con fines pedagógicos. Para ello parte de un trabajo anterior, (Gómez Capuz, 2004), centrado en los recursos retóricos y la relación con épocas y estilos concretos, y lo amplía a otros aspectos literarios como la intertextualidad, los géneros literarios, la métrica y los tópicos literarios.

Gómez Capuz (2009) propone así la introducción en el aula de secundaria de las canciones pop-rock con el objetivo de que los alumnos identifiquen en estas, contenidos literarios como los géneros poéticos, los tópicos literarios, la métrica, los recursos retóricos o los modelos literarios precedentes, es decir, su intertexto. El trabajo incluye letras de grupos que triunfaron en España en las últimas décadas del siglo XX como Radio Futura, Barón Rojo, Siniestro total, Gabinete Caligari, Hombres G, Mecano, Joan Manuel Serrat, Duncan Dhu, Cómplices, Joaquín Sabina; pero también en los comienzos del siglo XXI, como Alejandro Sanz, Violadores del verso, Amaral, La oreja de Van Gogh o Álex Ubago con el propósito -en palabras del autor- de demostrar que algunas letras de la música pop y rock “pueden tener una cierta calidad literaria y pueden ser utilizadas en la práctica docente como ejemplos para ilustrar los diversos aspectos de la función poética” (párrafo 4).

Para ello, la obra identifica, casi a modo de inventario, las relaciones intertextuales entre algunas canciones de estos grupos y los contenidos literarios presentes en el currículo de los últimos cursos de la ESO siguiendo este orden: subgéneros líricos, tópicos literarios, métrica, recursos semánticos y la *imitatio*, referido este último al intertexto más directo y voluntario al que hemos aludido antes.

Otras propuestas son las de Vicente Ruiz (2003 y 2010), la primera de las cuales repasa las influencias de los poetas y los tópicos literarios del Renacimiento en las

canciones *pop*, y la segunda reivindica la potencialidad didáctica de este género musical. “La canción, en tanto que género de ficción y objeto cultural de consumo masivo aún no canonizado, merece un análisis semiótico que ayude a reflexionar sobre sus posibilidades didácticas” (2010, p. 16). En esta última obra, el autor identifica algunos elementos claves del lenguaje poético en las canciones. Por un lado, la metáfora, como modelo de recurso semántico y del lenguaje poético; y por otro, la métrica y el ritmo, en este caso como modelo de la forma de ese lenguaje. Vicente Ruiz (2010) pone como ejemplo la canción de Estopa *Tu calorro*, compuesta por David Muñoz, en la que detecta intertexto del romancero y de poemas de Garcilaso, Quevedo o Góngora, pero también de obras en prosa, como *La Celestina*, de Fernando de Rojas.

[...] Gracias a esta vinculación, el autor propone partir del “intertexto lector de nuestros alumnos de secundaria, contempladores comunes de los retales de obras artísticas que habitualmente les ofrecemos para mejorar su competencia literaria” (p. 22). Las canciones de consumo, concluye, permiten al alumno gozar de su intertexto y de los contenidos literarios que poseen, además de servir de enganche con las obras de más reconocimiento literario: “el canon central y aurático más el profano y el arrabal” (2010, p. 22).

Uno de los trabajos pioneros más interesantes en esa línea es el de Zamora Pérez (2000), que retoma la senda abierta por autores como Bajtún y Kristeva y reivindica la condición dialógica de los textos literarios, por sus “reminiscencias literarias, los tópicos, citas y toda una serie de palabras y expresiones” (p. 22), pero también por la estética poética y musical que contienen como reflejo de la época, corriente poética y musical de la comunidad cultural a la que pertenecen.

La importancia del papel que la canción juega en el ámbito de la cultura actual, no sólo por tratarse de una manifestación que actúa en nuestra vida, sino porque también a través de estas canciones se transmiten patrones literarios, tarareados y memorizados por un público, en ocasiones muy alejado del mundo de la literatura (Zamora, p. 303).

Esta obra revela el caudal intertextual procedente de la tradición literaria que desemboca en la música actual, como los temas y tópicos: el amor cortés, el *carpe diem*, el *locus amoenus* y el neoplatonismo -muchos de los cuales proceden de la época clásica y se consolidan en la Edad Media y el Renacimiento-; o la caracterización de los personajes prototípicos, tanto masculinos como femeninos. “El torrente cultural está presente en los textos canciones y la palabra cantada se apoya en subtextos alejados, que cobran renovada fortaleza en el decir de la canción pop, rock y de cantautor” (p. 161).

Además, la obra analiza la filiación de la canción respecto a la música y la poesía y pone como ejemplo la presencia constante de la “palabra cantada” en la historia de la literatura desde la antigua Grecia, donde “el ritmo musical estaba en íntima relación con el lenguaje poético” (p. 231). Algo que, como ya hemos insistido antes, también sucede en la literatura española:

[...] Dar tratamiento literario a un tema musical no es nada novedoso, pues durante nuestra Edad Media, trovadores, troveros y juglares crearon un arte en el que la música y poesía se hermanaron, y algunos de ellos dieron sobrada cuenta de su talento musical, con un don igualmente superior para la poesía (p. 232).

Igual de interesante resulta el inventario de rasgos de literariedad que Zamora Pérez (2000) identifica en la canción *pop*, *rock* y de cantautor, empezando por el verso y la rima, y siguiendo por la organización estrófica y las figuras retóricas, con especial interés a tropos como la metáfora o la personificación. Para terminar, la obra ejemplifica esta dialogía en pares de canciones modernas de Joaquín Sabina, Radio Futura y Siniestro Toral, y de obras literarias de autores clásicos como Miguel de Cervantes, Luis de Góngora o Quevedo.

A pesar de estos trabajos pioneros, las canciones continúan sin tener hoy en día un hueco en las clases de literatura. Probablemente porque a las reticencias de la crítica literaria, se suma que estas no cuentan todavía con una tradición ni con propuestas didácticas y metodológicas que permitan su explotación de una forma sistemática y escalable, a diferencia de lo que sí sucede, por ejemplo, con el uso de canciones en el aula de lengua extranjera, tal como se recoge en Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa (2015) y Cristóbal Hornillos (2017).

Una propuesta práctica de educación literaria basada en canciones

La implementación de nuestra propuesta de educación literaria basada en canciones que presentamos se encuadró en la materia de Literatura española de un curso de la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia durante los cursos 2013-14 y el 2014-15; la cual contrastamos con una propuesta convencional.

Ambas propuestas compartieron el grueso del currículo, como los contenidos, los criterios de evaluación y el tiempo lectivo. Así, las dos propuestas abarcaron los temas 2, 3 y 4 de la programación del curso (Lírica y narrativa barrocas, Teatro barroco; e Ilustración y Neoclasicismo), y compartieron algunos aspectos metodológicos, ya que se enmarcaron en un contexto AICLE y en un aprendizaje basado en tareas. En ambos casos partimos de la competencia literaria del alumno en toda su dimensión, como competencia lingüística, puesto que las obras están hechas con lenguaje; pero también artística y cultural, por el valor estético que tienen para la sociedad; y finalmente comunicativa, puesto que son así mismo un acto de comunicación entre el autor y el lector.

En cuanto a la organización de los contenidos, ambas propuestas se dividieron en diez unidades didácticas, si bien la ordenación interna de cada una fue diferente en ambos casos. En el caso de la propuesta convencional basada en textos literarios, empezamos cada unidad por una fase de prelectura o contextualización, una segunda de focalización en el texto e introducción de contenidos, y una tercera etapa de postlectura o profundización. Mientras que en la propuesta alternativa comenzamos por una primera fase de focalización en la canción actual, una segunda de conexión de la canción con el texto clásico, y una última de contextualización y ampliación.

La introducción de las canciones actuales elegidas por los alumnos en la propuesta alternativa nos permitió aprovechar el intertexto lector y alcanzar una educación literaria más significativa invirtiendo la secuencia tradicional de trabajo con los textos literarios. Aunque el currículo de ambas propuestas didácticas fue coincidente en lo que respecta a los contenidos, los objetivos, las competencias, la evaluación e incluso algunas bases

metodológicas, como la metodología AICLE y el enfoque por tareas, la propuesta didáctica alternativa fue sustancialmente diferente de la convencional.

La principal singularidad de la propuesta de educación literaria basada en canciones el enfoque basado en canciones fue el uso de canciones como base del aprendizaje, de la que se derivan, como veremos, otras peculiaridades. Las diez unidades didácticas comenzaron con la audición y el análisis de canciones actuales en español, que fueron elegidas en función de los contenidos literarios del currículo y de los grupos y cantantes conocidos y seguidos por los alumnos. Estas canciones se utilizaron así como un organizador previo de la estructura cognitiva del alumno para predisponerlo a los nuevos contenidos, pero también como un *input* lingüístico y literario comprensible, dinámico y sobre todo cercano, con el objetivo de emocionar al alumno y captar su interés y curiosidad.

Con la educación literaria basada en canciones se pretende salvar las barreras lingüísticas, culturales, históricas, sociales y emocionales que suponen las obras literarias clásicas para los alumnos de lenguas extranjeras -y también para los profesores-.

[...] Las obras clásicas gozan de poca aceptación entre la mayor parte del profesorado, porque consideran que son textos difíciles de entender para estudiantes extranjeros porque la época en la que se sitúan, bastante alejada de la actual, hace que muestren un modelo de lengua en desuso y anticuado (Ventura Jorge, 2015, p. 42).

Según Palacios González (2011), al distanciamiento lingüístico, principalmente en el orden léxico, se añade el “desconocimiento de los referentes históricos y culturales necesarios para poder disfrutar del hecho literario” (p. 2). Por el contrario, el trabajo con canciones elegidas por los alumnos refuerza la autoestima y la confianza del alumno en su competencia lingüística y literaria al facilitar la comprensión de las canciones en español y descubrir los contenidos literarios que estas poseen. De este modo, la audición y el análisis de canciones conocidas o reconocibles para el alumno -ya que fueron elegidas por estos-, le permite formular anticipaciones respecto al texto literario clásico que vamos a estudiar poniendo en marcha “los conocimientos y la intuición que el texto concreto le requiere”, y advertir “los saberes que es capaz de activar extrayéndolos de su competencia literaria y de su experiencia lectora”, según propone Mendoza Fillola (2006, p. 112), aunque en nuestro caso deberíamos decir auditiva.

Intertextualidad, interdisciplinariedad e hipertextualidad

Otra singularidad de la propuesta alternativa fue que el proceso de aprendizaje partió del intertexto lector, y no del intertexto del discurso, porque los textos de partida, es decir, las canciones, eran obras actuales y reconocibles para los alumnos, ya que estos formaban parte de su público objetivo.

Al igual que en la propuesta convencional, en la propuesta didáctica basada en canciones agrupamos los contenidos literarios de estudio en tres grandes bloques: métrica y rima, temática y retórica; que identificamos tanto en los textos literarios del currículo como en las canciones. Por tanto, consideramos esperable que el alumno ya los manejara, es decir, que se encontraran ya en su intertexto lector y se activaran al escuchar

las canciones y trabajarlas en clase. Además, consideramos que se trataba de un intertexto significativo para él, porque no lo habría adquirido estudiándolo en el aula sino a partir de su exposición ociosa a la música de diferentes maneras (el móvil, el reproductor mp3, el ordenador o karaokes) y en distintos lugares como en casa, el centro comercial o un club musical, entre otros lugares públicos. Frente a esto, el intertexto del programa convencional era discursivo y académico, por lo que a priori resultaba menos significativo, reconocible y estimulante emocionalmente para el alumno, pues estaba referido a la literatura clásica española. Sanjuán Álvarez (2011) señala que “la formación de un lector abarca distintos ámbitos como el familiar, el social y el escolar” (p. 86) e insiste en la necesidad de establecer “vínculos emocionales profundos” entre el texto y el lector (a través de valores éticos y sociales, situaciones humanas, pautas de comportamiento, conflictos, situaciones cercanas, etc.) para transformar la enseñanza de la literatura en una educación literaria que contribuya al descubrimiento de la experiencia lectora y estimule la lectura dentro y fuera de clase (Sanjuán Álvarez, 2014, p. 165).

La activación del intertexto lector, según Mendoza Fillola (2006), dinamiza y contextualiza las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora, o en nuestro caso auditiva, con el objeto de:

- [...] a. que el lector establezca asociaciones de diversos tipos (esencialmente de tipo metaliterario e intertextual) durante la recepción literaria.
- b. que el lector identifique las referencias compartidas entre autor/texto/lector, puesto que los distintos elementos que componen el intertexto lector se activan en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias que aparecen recreadas entre textos diversos.
- c. que el lector observe, constante e identifique la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. entre el texto que se está leyendo y otros textos ya leídos. (p. 105)

Así, el intertexto lector se vincula también con otras disciplinas porque permite al alumno detectar y apreciar cómo “aparecen insertados en el discurso literario una serie de elementos y de referencia, muy diversos entre sí y que han sido tomados de otras producciones artísticas”, así como las conexiones que mantiene, favoreciendo que el lector reconstruya el significado del texto y “realice nuevas asociaciones y reconocimientos, que pasan a convertirse en nuevas unidades de referencia de su intertexto lector, con la que enriquece cualitativamente su competencia literaria” (Mendoza Fillola, 2006, p. 108).

El intertexto lector es por tanto, una especie de mosaico de citas y referencias que le permite “reconocer las peculiaridades formales, de tipología textual, de recursos expresivos, de connotaciones y de intencionalidad que parcialmente comparten las distintas producciones literarias entre sí” (Mendoza Fillola, 2006, p. 110). Este reconocimiento se produce mediante el establecimiento de conexiones entre las referencias que el lector ha ido integrando en su competencia o saber literario. De este modo concluye:

Cuando se reconoce un texto literario es porque se han activado los saberes de la competencia literaria, del intertexto y de la experiencia lectora, con los que se ha identificado y asociado los rasgos de un texto con otros similares de otras obras que han

quedado recogidas en el saber lector y que han sido catalogadas como creaciones literarias (p. 110).

Así, como nos recuerda Mendoza Fillola (1993), la intertextualidad y la interdisciplinariedad ponen “de relieve conexiones culturales implícitas o explícitas en la producción literaria, compartidas tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.) con otras manifestaciones artísticas. (p. 334).

Por ello, el autor considera necesario buscar enfoques más motivadores basados en la intertextualidad e interdisciplinariedad del alumno como receptor literario. Y eso es precisamente lo que pretendimos conseguir nosotros mediante la introducción de canciones que formaran parte del intertexto del lector para relacionar esos contenidos de una forma más significativa -tanto cognitiva como emocionante- con las obras literarias de estudio. Así, y siguiendo de nuevo a Mendoza Fillola, el uso del intertexto nos permitió:

[...] -Conectar conocimientos y conceptos de diverso tipo,
-desarrollar actitudes favorables ante el hecho literario de manera generalizada y
-adoptar criterios para valorar diversas producciones literarias, según la contigüidad de relaciones que mantienen y según la perspectiva desde la que se perciben (2006, p. 111)

Además de la intertextualidad y la interdisciplinariedad, la música pop actual tiene un marcado carácter hipertextual porque recoge a modo de palimpsesto (Genette, 1982) los contenidos métricos, temáticos y retóricos de la literatura clásica, tal como han señalado autores como Hodge (1999) o Verdiñón Castro (2010) a nivel general, o Zamora Pérez (2000), Gómez Capuz (2009) y Vicente Ruiz (2010), en referencia a la música en español. La música también es hipertextual en el sentido que el término ha adquirido en la sociedad actual para autores como Spiro y Jehng (1990) y Lamarca (2007), en tanto en cuanto es una suma de textos y formatos interconectados entre sí. Así, los sistemas de reproducción musicales se han ido transformando y adaptando a la sociedad, desde la grabación y reproducción de sonidos de los primeros fonógrafos hasta la irrupción de los formatos digitales que permiten reproducir música en el móvil, como señala Verdiñón Castro (2010). Todo ello sin olvidar la mezcla de la música con otros géneros y productos hipertextuales (videoclips, películas o anuncios, etc.) y a lo que se han sumado las aplicaciones y las redes sociales musicales en la que los usuarios crean, comparten y valoran listas basadas en sus gustos.

La música goza de una excelente salud en la sociedad, y más entre el público joven, lo que le aporta un gran potencial educativo, especialmente para la enseñanza de la literatura, de la que en buena medida se componen las canciones. Un potencial que responde tanto a su contenido, como a los formatos en los que se presenta y que nos ofrecen un sinfín de posibilidades didácticas que enriquecen el proceso de aprendizaje, algunas relacionadas con las destrezas de comprensión, como la simple audición, la visión con videoclips, o su audición con el texto escrito; y otras con las destrezas de expresión e interacción, aprovechando los modos que ofrecen los karaoke o las aplicaciones musicales para interactuar en el aula o plantear tareas comunicativas (Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa, 2015).

Significatividad

Como hemos visto, la propuesta didáctica alternativa aprovechaba el intertexto lector del alumno para conectar sus conocimientos previos con los conocimientos nuevos que este requiere para interpretar la obra literaria.

Siguiendo a Ausubel, se trataría por tanto de un aprendizaje por recepción y proposicional, dado que el alumno relaciona ideas complejas más que simples palabras o conceptos. Para que se produzca un aprendizaje significativo, según Ausubel, los contenidos nuevos deben relacionarse con los previos de una forma sustancial –es decir, relevante y no literal– y no arbitraria –en el sentido de que no sea caprichosa– para que el alumno sea capaz de conceptualizarlos y organizarlos de acuerdo a su estructura cognitiva. Y como señala Sanjuán Álvarez (2011) también es necesario considerar, especialmente en el caso de la literatura, “no sólo los procesos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que intervienen en ese intercambio o transacción que se produce entre un texto determinado y un lector individual” (p. 93).

La principal diferencia de la propuesta alternativa respecto a la convencional es que los subsumidores intertextuales en los que anclamos la información nueva no fueron contenidos académicos que el alumno tuviera que aprender con anterioridad, sino conocimientos procedentes de su contexto sociocultural, por lo que era esperable que tuvieran más estabilidad y arraigo emocional en la estructura cognitiva del alumno.

[...] El profesor tendrá que decidir qué información extraliteraria es necesaria para conectar al lector con una tradición cultural determinada y también valorará los contenidos que le ayudarán a aproximarse a una obra, proporcionándole los elementos básicos para comprender la realidad literaria de su propia comunidad. En este sentido, recomiendan alterar el orden de las lecturas partiendo de las épocas más próximas al lector para que éste disponga de más referentes en el momento de aproximarse a los textos literarios. También aconsejan la utilización de versiones actualizadas, adaptaciones cinematográficas y la asistencia a teatros, debates, tertulias literarias, etc. (Perdomo, 2005, p. 151).

De este modo, las canciones escogidas por los alumnos sirvieron de organizadores previos o puentes cognitivos para activar los subsumidores intertextuales presentes en la estructura cognitiva del alumno y conectarlos, de una forma no literal ni arbitraria, con los contenidos del currículo que aparecían en los textos literarios del currículo. Para ello establecimos unos conectores comparativos de igualdad, similitud, diferencia u oposición individuales, que nos permitieron anclar los contenidos en los conocimientos previos cumpliendo los principios programáticos de Ausubel.

A continuación vamos a analizar por separado cada uno de estos elementos.

Los subsumidores intertextuales o ideas de anclaje

Los subsumidores o ideas de anclaje fueron en este caso los conocimientos de literatura (ritmo, temática, retórica...) que el alumno ya conocía al escuchar, analizar y comprender canciones en su vida diaria, aunque él no los hubiera identificado como literarios.

El alumno ya tenía un conocimiento previo sobre la métrica y la rima, porque percibía el ritmo de las canciones actuales, no solo cuando las escuchaba, sino también cuando las recreaba cantándolas, tarareándolas con sonidos, o bailándola con mímica. Un ritmo que se crea desde el punto de vista lingüístico principalmente con la métrica y la rima, así como de otros elementos como el estribillo, junto a los mecanismos que aporta la música.

También reconocía los temas y tópicos que aparecían en estas canciones que seguía y escuchaba porque eso le permitía interpretarlas y descubrir las historias que contaban y le emocionaban. Y lo mismo respecto a la retórica, es decir las metáforas y los recursos semánticos, pero también los recursos gramaticales y fónicos, que le permitían experimentar el placer estético, disfrutarlas y compartir significados no solo con el autor, sino también con otros receptores, como su familia, sus amigos o su pareja.

Lo que no está tan claro es que el alumno reconociera todos estos conceptos como tales, es decir, que identificara y asimilara su carácter literario y que los usara, por tanto, de una forma significativa en el aprendizaje de nuevos contenidos literarios, ya fuera en un sentido abstracto o concreto en textos literarios clásicos.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel incide en la necesidad de averiguar los intereses y conocimientos del alumno, porque solo de esta forma podemos crear un material potencialmente significativo para él, así como favorecer su disposición a aprender. En este sentido, debemos procurar enfocar la enseñanza partiendo de casos sencillos pero auténticos. Así, una vez identificados los subsumidores o ideas de anclaje de la estructura cognitiva del alumno, que en nuestro caso fueron los conocimientos literarios que ya poseía el alumno como sujeto social y cultural, diseñamos una estrategia que permitiera activarlos y ponerlos al servicio del aprendizaje, los organizadores previos.

Las canciones como organizadores previos o puentes cognitivos

Según Ausubel (2002), para que se dé un aprendizaje significativo por recepción se requiere “que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar” (p. 25). Los organizadores previos o puentes cognitivos, tal como los define Ausubel (1968 y 2000), son un material razonable o sensible que permite relacionar de forma significativa los materiales nuevos con la estructura cognitiva del estudiante.

Según diversas investigaciones, como las que recoge Schunk (2012, p. 219), el uso de organizadores previos que contienen información razonable o sensible facilita la transferencia de la información y redundante en un mejor desempeño de los alumnos. De esta forma, retomando a Ausubel y Hanesian (1968), el objetivo de esta propuesta didáctica fue actualizar aspectos relevantes de la estructura cognitiva del alumno para relacionarlos de una forma activa y significativa con los nuevos contenidos.

Los organizadores previos de nuestra propuesta alternativa fueron canciones escogidas a partir de los conocimientos previos y los gustos de los alumnos. Para ello, detectaron en una intervención previa los grupos y cantantes favoritos de los alumnos y se

seleccionaron las canciones más adecuadas para trabajar los contenidos literarios previstos en el currículo.

Estudios como Capuz (2004 y 2009) o Zamora (2000) han puesto de manifiesto el carácter literario de las canciones actuales –que no es lo mismo que su calidad literaria–, igual que numerosos artículos han apreciado la vinculación histórica de la literatura con la música, especialmente de la poesía, que surgió para ser cantada (Perdomo, 2005). En el caso de España tenemos el ejemplo de los primeros cantares de gesta y las composiciones que cantaban los juglares, o las composiciones populares, que se cree que iban acompañadas de música, aunque apenas se hayan conservado pruebas de ello, como sí ha sucedido con algunos cancioneros. Tampoco cabe duda de que la literatura y la música han seguido manteniendo claras interferencias hasta la actualidad, sobre todo en el género poético.

Las canciones están hechas, en buena medida, de literatura. Son composiciones literarias y, como tal, están compuestas por elementos literarios: la rima y la métrica, los temas y tópicos literarios o los recursos retóricos semánticos, gramaticales y fónicos; todos ellos elementos del denominado lenguaje literario o poético. En las tablas 1 y 2 se presentan las conexiones intertextuales detectadas en las canciones y las obras literarias partiendo de los 72 conceptos identificados del currículo que queremos trabajar. Así mismo, las canciones son también nudos intertextuales y forman parte de la cadena de transmisión cultural entre los textos anteriores y posteriores. Pero las canciones cuentan con una ventaja fundamental para la educación literaria: que son obras significativas para el alumno tanto desde un punto de vista cognitivo como emocional.

Canciones	Métrica	Temática	Retórica	Obra literaria
1. <i>No soporto el rap</i> Joaquín Sabina y Manu Chao	-Versos de arte menor y mayor -Consonante -Esquema irregular -Estribillo	- <i>Los vicios humanos</i> - <i>Las falsas apariencias</i> - <i>Recusatio</i> -Verbos cotidianos -Adjetivos: Descripción física y psicológica -Sustantivos abstractos	-Personificación -Cosificación -Hipérbole -Doble sentido -Juegos de palabras -Neologismos -Polimembración	1. “<i>Descripción del Dómine Cabra</i>”, <i>El Buscón</i> Francisco de Quevedo
2. <i>Nada de nada</i> El Canto del Loco	-Versos de arte menor -Consonante -Esquema irregular -Estribillo	-El comportamiento -La banalidad -Recusatio -Adjetivos: Descripción física y psicológica	-Metáfora -Dobles sentidos -Contrastes -Personificación -Cosificación -Hipérbole -Anáfora -Paralelismo	2. <i>Sátira a la Nariz</i> Francisco de Quevedo
3. <i>Nunca te olvidaré,</i> Enrique Iglesias	-Versos de arte mayor -Asonante -Esquema regular -Estribillo	-Amor post mortem -Religio amoris -La muerte -Cuerpo humano	-Metáfora -Metonimia -Paradoja -Antítesis -Hipérbaton	3. <i>Amor constante más allá de la muerte,</i> <i>El Parnaso español</i> Francisco de Quevedo
4. <i>Azul Sabina</i> Juanes, Joaquín Sabina y Juan Luis Guerra	-Versos de arte menor y mayor -Versos -Esquema regular e irregular	-El amor carnal -Donna Angelicata -Carpe diem -Tempus fugit -Adjetivos: Descripción	-Epítetos -Metáfora -Personificación -Cosificación -Paradoja	4. <i>Mientras por competir con tu cabello</i> Luis de Góngora

	-Estribillo	física (Descriptio puellae) -Sustantivos: Cuerpo humano y la naturaleza	-Antítesis -Enumeración -Asíndeton -Parónimos -Cultismos -Aliteración	
5. Dame tu amor Alejandro Sanz y Vainica Doble	-Versos de arte menor -Consonante -Libre -Estribillo	-El amor cortés -Amor mixtus -Furor amoris -Adjetivos: Descripción psicológica	-Paradoja -Antítesis -Anáfora -Paralelismo -Polimembración -Aliteración	5. Descripción del amor Lope de Vega
6. Ella Bebe	-Versos de arte menor -Asonante -Esquema regular -Estribillo	-El honor por encima de la vida y la muerte -La discriminación femenina -El secreto -La rebeldía -Homo homini lupus -Adjetivos: Descripción psicológica -Sustantivos: Roles sociales	-Animalización -Cosificación -Metonimia -Contraste -Ironía -Anáfora -Paralelismo -Repetición	6. Fuenteovejuna: "Laurencia habla a los hombres" Lope de Vega
7. Somos el mundo Juanes, Ricky Martín, Shakira, Chayanne, Gloria Estefan, Luis Miguel, Daddy Yankee y otros.	-Versos de arte menor -Consonante -Asonante -Esquema irregular -Estribillo	-El honor y la rebeldía -La solidaridad -Las diferencias sociales -El sacrificio -Homo homini lupus -El buen salvaje -Adjetivos: Descripción psicológica -Sustantivos: Roles sociales	-Hipérbaton -Encabalgamiento -Enumeración -Anáfora -Paralelismo	7. Fuenteovejuna: Acto III. "Escena de las torturas del juez" Lope de Vega
8. Soñaré La Oreja de Van Gogh	-Versos de arte mayor -Consonante -Asonante -Estrofa y esquema irregular -Estribillo	-La vida como ilusión -El pesimismo vital -Theatrum mundi -Fortuna mutabile -Sustantivos: Fantasía y realidad	-Metáfora -Personificación -Animalización -Paradoja -Polisíndeton -Anáfora -Paralelismo -Repetición -Polimembración	8. La vida es sueño: "Monólogo de Segismundo" Calderón de la Barca
9. Te dejo Madrid Shakira	-Versos de arte menor -Asonante -Esquema irregular -Estribillo	-La rebeldía -La discriminación femenina -El secreto -Religio amoris -Tradición frente a modernidad -Adjetivos: Descripción psicológica -Sustantivos abstractos	-Comparación -Enumeración -Gradación -Paralelismo -Repetición -Encadenamiento	9. El sí de las niñas: "Don Diego interroga a su prometida" Leandro Fernández de Moratín
10. Baile de los pobres Calle 13	-Versos de arte mayor -Consonante -Esquema regular -Estribillo	-El individualismo -El sacrificio -La banalidad y el vicio -Carpe diem -Fortuna mutabile -Verbos, Adverbios y preposiciones	-Hipérbole -Antítesis -Enumeración -Polisíndeton -Encadenamiento -Encabalgamiento -Anáfora	10. Fábula de La cigarra y la hormiga Félix María de Samaniego

-Adjetivos: Descripción psicológica
-Paralelismo
-Interrogación y exclamación retóricas

Tabla 1 Conexión de las canciones y las obras literarias a través del intertexto.
Fuente: elaboración propia.

Contenidos literarios intertextuales			Canciones ^a										
Generales (bloques)	Intermedias (grupos)	Específicas (indicadores)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Métrica	Versificación	1. Versos de arte menor	X	X		X	X	X	X		X		
		2. Versos de arte mayor	X		X	X			X	X			
		3. Cómputo silábico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Rima	4. Consonante	X		X		X		X	X		X	
		5. Asonante		X	X			X	X	X	X		
		6. Verso libre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		7. Regularidad de la rima	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Esquema	8. Estrofa								X			
		9. Esquema métrico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		10. Estribillo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Temática	Motivos	11. Los vicios humanos	X					X				X	
		12. El honor o la honra						X	X				
		13. La solidaridad							X			X	
		14. El individualismo										X	
		15. Las desigualdades							X			X	
		16. La rebeldía							X	X	X		
		17. Las falsas apariencias	X										
		18. La banalidad humana		X					X			X	
		19. La vida como ilusión								X			
		20. El amor carnal				X							
		21. El amor cortes					X						

		22. <i>El pesimismo vital</i>									X		
		23. <i>El sacrificio</i>									X		X
		24. <i>La muerte</i>			X			X					
	Tópicos	25. Donna Angelicata				X							
		26. Amor post mortem			X								
		27. Amor mixtus					X						
		28. Religio amoris			X							X	
		29. Furor amoris					X						
		30. Carpe diem				X							X
		31. Tempus fugit				X							
		32. Recusatio	X	X									
		33. Theatrum mundi									X		
		34. Homo homini lupus						X	X				
		35. El buen salvaje							X				
		36. Fortuna mutabile								X			X
		37. Tradición / modernidad										X	
	Vocabulario	38. Verbos: Acciones y tiempos	X										X
		39. Adjetivos: Descripción física	X	X		X							
		40. Adj: Descripción psicológica	X	X			X	X	X			X	X
		41. Sustantivos: Cuerpo humano			X	X							
		42. Sustantivos abstractos	X				X					X	
		43. Sustantivos: La naturaleza				X							
		44. Adverbios: Tiempo y lugar	X		X			X					X
Retórica	Recursos semánticos	45. Metáfora		X	X	X					X		
		46. Comparación										X	
		47. Personificación	X	X		X					X		
		48. Animalización						X		X			
		49. Cosificación	X	X		X		X					

		50. Metonimia			X			X					
		51. Hipérbole	X	X									X
		52. Contraste		X	X			X					
		53. Paradoja			X	X	X			X			
		54. Antítesis			X	X	X	X					X
		55. Doble sentido	X	X				X					
		56. Ironía	X					X					
	Recursos gramaticales	57. Epíteto				X							
		58. Hipérbaton			X				X				
		59. Encabalgamiento							X				
		60. Enumeración /Gradación				X			X		X	X	X
		61. Asíndeton				X							
		62. Polisíndeton									X		X
		63. Polimembración	X				X			X			
		64. Anáfora		X			X	X	X	X	X		X
		65. Paralelismo		X			X	X	X	X	X	X	X
		66. Repetición							X		X	X	
		67. Exclamación retórica											X
		68. Interrogación retórica											X
		69. Cultismo				X							
	70. Neologismos	X											
	Recursos fónicos	71. Paronomasia				X							
		72. Aliteración				X	X						

Tabla 2. Variables dependientes presentes en cada canción de la variable independiente.
Fuente: elaboración propia.

* Las canciones escogidas son las siguientes:

1. No soporto el Rap, de Joaquín Sabina y Manu Chao
2. Nada de nada, de El Canto del Loco
3. Nunca te olvidaré, de Enrique Iglesias
4. Azul Sabina, de Juanes, Joaquín Sabina y Juan Luis Guerra

5. Dame tu amor, de Alejandro Sanz y Vainica Doble
6. Ella, de Bebe
7. Somos el mundo, de Juanes, Ricky Martín, Shakira, Chayanne, Gloria Estefan, Luis Miguel, Daddy Yankee...
8. Soñaré, de La oreja de Van Gogh
9. Te dejo Madrid, de Shakira.
10. Baile de los pobres, de Calle 13.

Para que exista un aprendizaje significativo por recepción no basta, según David Ausubel, con que exista un material significativo, sino que es necesario que este pueda ser anclado de una forma significativa también en la estructura cognitiva. Para ello, Ausubel (1963, p.81) señala que los organizadores previos deben ser capaces de “explicar, integrar e interrelacionar” la información nueva con los conocimientos previos activándolos mediante una relación comparativa y/o explicativa de estos. Eso es precisamente lo que pretendimos hacer con la incorporación de las canciones en la propuesta de mejora, actualizar los conocimientos previos de los alumnos y conectarlos con los nuevos. Los alumnos del grupo de control también contaban con los mismos subsumidores o ideas de anclaje, pero no los aprovechaban porque la propuesta convencional no incluía puentes cognitivos.

Pese a las coincidencias entre la literatura y la música es evidente la separación de ambas, especialmente en el ámbito académico, lo que dificulta que el alumno identifique los contenidos literarios que poseen estas canciones y aproveche de forma adecuada los conocimientos que cada una le aporta. Esta situación provoca una desconexión entre lo que el alumno sabe y lo que queremos que aprende, algo que siguiendo a Ausubel redundaría en una falta de significado psicológico de la nueva información para el alumno, lo que no solo supone una barrera para alcanzar un aprendizaje significativo, sino también un foco de desinterés para este.

Por eso, el objetivo de nuestra propuesta didáctica de educación literaria basada en canciones es que las canciones funcionen como organizadores previos comparativos que rescaten y pongan en valor el intertexto lector que el alumno ha adquirido a partir de estas canciones, es decir, esos conocimientos que ya están presentes en su estructura cognitiva, vinculándolos después en los textos literarios del currículo mediante una serie de conexiones concretas que podemos identificar como conectores comparativos.

Conclusiones: los conectores comparativos entre canciones y textos literarios

Ausubel distingue entre los organizadores previos expositivos y los comparativos. Los primeros permiten introducir una información nueva y desconocida para los alumnos, mientras que los segundos sirven para conectar la información nueva con unos conocimientos previos del alumno. Para ello, señala el autor, se deben establecer comparaciones o contrastes entre lo que el alumno ya conoce y lo que va a aprender, algo que se materializa mediante conectores comparativos que vinculan ideas de similar complejidad o conceptos del mismo nivel de generalidad estableciendo puentes cognitivos para la asimilación del nuevo contenido.

Tal como señala Ausubel, la conexión entre conocimientos previos y nuevos no tiene que entenderse exclusivamente como una identificación de ambos, sino como una vinculación, por lo que esta puede producirse mediante relaciones de igualdad, similitud, diferencia u oposición. En la misma línea, Schunk (2012) señala que para que los organizadores comparativos sean eficaces es necesario que los alumnos sean capaces de establecer con facilidad la analogía entre los conectores, sus conocimientos previos y el material de estudio.

En la propuesta didáctica alternativa estos conectores comparativos nos permitieron activar los subsumidores intertextuales de las canciones, que habíamos identificado previamente como variables dependientes, para enlazarlos con los que aparecían en las obras literarias del currículo.

Como vemos en estas tablas, los conceptos literarios presentes en las canciones, y que previsiblemente ya poseía el alumno como resultado de su competencia social y cultural, se vincularon con los que aparecían en los textos del currículo. Se trató así de unir los conocimientos previos del alumno-lector con los clásicos literarios, sin ceñirnos exclusivamente a ninguno de ellos. Ni a los gustos del lector, que a menudo los profesores consideran “contaminados”, ni al sentido canónico de la literatura que “sujeta al alumno a todo un protocolo de lectura excesivamente dirigido que dificulta, cuando no impide totalmente, la expresión de la voz personal del lector”, (Sanjuán, 2011, p. 94).

Podemos dividir este proceso de aprendizaje en tres fases. En la primera se dio un aprendizaje supraordenado o inductivo en el que, siguiendo a Moreira (2012), los "conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva son reconocidos como casos particulares de un nuevo conocimiento que pasa a subsumirlos" (p. 48). De esta forma el alumno pasó de un principio o proposición concreta, que es la que conocía, a una más general y abstracta, en la que quedó integrada la anterior. A continuación, una vez activado y generalizado el subsumidor, se produjo un proceso de aprendizaje subordinado o deductivo, en el que este, ya fortalecido, pasó a "funcionar como punto de anclaje para el nuevo conocimiento" (Moreira, 2012, p. 48). Dentro de esta segunda fase, y continuando con la clasificación de Ausubel (1963), nos encontramos principalmente con un aprendizaje subordinado derivativo, que se produce cuando el nuevo material deriva de conceptos o proposiciones existentes en la estructura cognitiva de una forma estable e inclusiva, pero también en algunos casos con un aprendizaje subordinado correlativo, cuando se modifican, extienden o elaboran los conceptos y proposiciones ya incluidos en la estructura cognitiva del alumno. Por último, se produjo una tercera fase de aprendizaje supraordenado o inductivo, en el que el alumno, a partir de los conceptos aprendidos debía llegar a un principio o proposición general, que eran las características literarias de los autores, obras y periodos estudiados. En la figura 1 se ilustra este proceso.

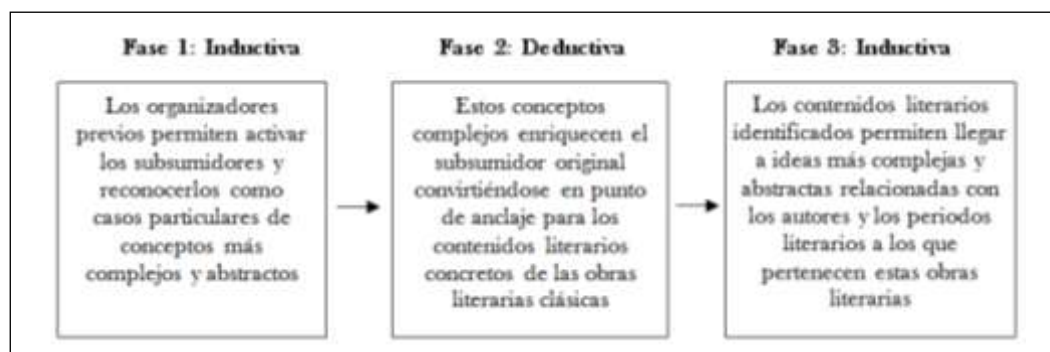


Figura 1. Representación de las tres fases presentes en la propuesta alternativa.
Fuente: elaboración propia.

Como conclusión podemos decir que se dio una combinación de aprendizaje supraordenado o inductivo y subordinado o deductivo, aunque no propiamente un aprendizaje combinatorio, según lo define Ausubel, puesto que lo limita a los casos en que no se establezca una relación de subordinación clara entre las proposiciones nuevas y las ya existentes en ninguno de los dos sentidos, pero sí relaciones pertinentes entre ideas generales y contenidos de ambas.

Partimos de ese modo de los conocimientos (plano cognitivo) y gustos (plano emocional o afectivo) del alumno, y ordenamos el proceso de aprendizaje siguiendo los principios ausubelianos de diferencia progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y de revisión-consolidación.

Una vez actualizados los contenidos particulares del alumno y abstraídos los contenidos más generales e inclusivos de estos, es decir los contenidos literarios que contenían, diferenciamos de forma progresiva sus particularidades y detalles en los textos literarios del currículo siguiendo el principio de diferenciación progresiva, según el cual las nuevas ideas se anclan a un subsumidor o idea de anclaje ya presente en la estructura cognitiva, el cual queda a su vez modificado gracias a la incorporación de los significados adicionales de estas.

Así, los elementos de la estructura cognitiva se reorganizaron y adquirieron nuevos significados, reconciliándose e integrándose con los conceptos nuevos cumpliendo con el principio de reconciliación integradora. Es decir, rescatamos los subsumidores intertextuales que el alumno ya poseía para consolidarlos y enriquecerlos con los nuevos contenidos siguiendo en este caso los principios de organización secuencial y de revisión-consolidación.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic.
- Colomer Martínez, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, pp. 21-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Coria-Sanchez, C. y Torres, G. *Visiones: Perspectivas Literarias De La Realidad Hispana*, Yale: Universidad de Yale.
- Cristóbal Hornillos, R. y Villanueva Roa, J. D. (2015): La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías, *Porta Linguarum*, pp. 139-151, nº 23, enero, Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf
- Cristóbal Hornillos, R. (2017). *Impacto de la Educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECyD. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-aicle-en-el-contexto-escolar-europeo/investigacion-educativa/12139>
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: MECyD. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16089
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris: Éditions du Seuil.
- Gómez Capuz, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos un modelo alternativo de educación literaria para E.S.O. y Bachillerato, *Revista electrónica de estudios filológicos, Tonos digital*, nº. 17.
- Hodge, R. (1999). Canción. En Van Dijk, T. A. (editor). *Discurso y Literatura. Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios*, (pp. 149-146). Madrid, Visor, 1999.
- Kramsch, C. (2013). *Culture in Language Teaching*, Iranian Journal of Language Teaching Research, nº 1, Enero, pp. 57-78.
- Lamarca, M. J. (2007): *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*, (tesis doctoral), en <http://www.hipertexto.info>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, [versión de Kindle], Madrid: Editorial Síntesis.
- Marsh, D (2012) Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory, Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>
- MECyD (2013). *Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Sao Paulo: MECyD
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. F. (2008). *Uncovering CLIL*, Oxford, Inglaterra: Macmillan.

- Mendoza Fillola, A. (1993). El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural, *III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 333-342, La Coruña: Universidad de La Coruña. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9236>
- Mendoza Fillola, A. (2004b): Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa, *redELE, Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera*, nº 1, junio, Madrid: MECyD. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817
- Mendoza Fillola, A. (2006). El intertexto lector, *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. Materiales para la formación del profesorado, vol, 2, pp. 93-124. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Molina Gómez, S., Ferreira Loebens, J. (2009), Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2., págs. 669-680. Cáceres: Universidad de Extremadura. Recuperado de: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf
- Moreira, M. A. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones de la enseñanza, *Aprendizagem Significativa en Revista*, vol.2, nº 1, pp. 44-64. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf
- Nix, D., y Spiro, R. (1990). *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palacios González, S. (2011). El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE, en *Congreso mundial de profesores de español*, Instituto Cervantes: Madrid , pp. 1-8, Recuperado de: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serjio_texto_bibliografia.pdf
- Perdomo López, C. A. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria, *Lenguaje y textos*, nº 23, pp. 149-159, La Coruña: Universidad de La Coruña. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1369974>
- Puig, Quim (2002): Ruido, gritos y palabras: las letras de la música pop española (1977-2000), Rodríguez, F. (coord) *Comunicación y cultura juvenil*, (pp.109-128). Barcelona, Ariel.
- Robinson, K. y Aronica, L (2009). *The element. How finding your passion changes everything*, Nueva York: Viking Penguin.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Nueva York: Viking Penguin.

- Sánchez Lobato, J. y Sanchez Perez, A., Santos Gargallo, I., Moreno Garcia, C., Martín Peris, E., Alonso Belmonte, I. (2006). *La literatura en el aula de ELE. Carabela*, nº 59 (monográfico), Madrid: Sgel.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia, en *Ocnos*, nº 7, pp. 85-100. Recuperado de:
https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria, *Impossibilia*, nº 8, páginas 155-178. Recuperado de:
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*, sexta edición, Boston: Pearson Education.
- Ventura Jorge, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 21, pp. 30-53, Cáceres: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. Recuperado de:
<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1629/1017>
- Verdión Castro, J. (2010). La canción popular moderna en español: rasgos de literariedad, *Especulo. Revista de estudios literarios*, nº 46, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero46/canpopul.html>
- Vicente Ruiz, P. A. (2003) Buenos tiempos para la lírica, *Literatura y jóvenes: amores y odios*, pp .83-94, Murcia: CPR Murcia II.
- Vicente Ruiz, P. A. (2010): La canción de consumo: análisis semiótico intertextual e incorporación al canon literario, *En los arrabales del libro de texto: apuntes para el esbozo de una didáctica de la acción comunicativa*, pp. 16-22. Recuperado de
<https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/10563> , Murcia: Universidad de Murcia.
- Zamora Pérez, E. C. (2000). *Juglares del siglo XX: la canción amorosa, Pop, Rock y de cantautor (Temas y tópicos literarios desde la década 1980-1990)*, Sevilla: Universidad de Sevilla.



CAPÍTULO III

La enseñanza del español como lengua extranjera desde parámetros constructivistas

Juan de Dios Villanueva Roa
Universidad de Granada. España.

Álvaro Villanueva Martín
Universidad de Jaén. España.

Introducción

La lengua española avanza de forma innegable en su expansión por el mundo. Los datos que llegan desde el Instituto Cervantes (2016), así lo manifiestan, y las tecnologías se están convirtiendo en un poderoso aliado de este avance. La posición de los países hispanohablantes en la geografía, y su potencial desarrollo en el futuro mercantil, suponen un aliciente para aquellas personas que ven en el uso de esta lengua un importante instrumento de comunicación para su avance y expansión económicos. Pero además, las diferentes culturas que llevan aparejadas las sociedades que tienen este idioma como principal atraen cada vez más a la ciudadanía, deseosa de conocer, de vivir nuevas experiencias, de enriquecerse con las diversas realidades existentes en el planeta. Aspectos estos de tipo económico y cultural que convencen a miles de personas deseosas de emprender el camino para conocer esta lengua que en su día dominó las civilizaciones occidentales, y que crece de forma innegable en sociedades como la norteamericana, si bien se está produciendo en ese contexto una mezcla con el inglés que puede traer unas derivaciones que están siendo estudiadas por multitud de investigadores.

Desde hace años se viene demostrando que el aprendizaje de una lengua es más efectivo si se apoya en las experiencias del sujeto aprendiente, en sus intereses, en las motivaciones que lo llevan a acercarse a esa lengua, y por supuesto en su estudio en contextos reales. Hoy las tecnologías facilitan y favorecen esos contactos “reales”. En el trabajo que aquí presentamos utilizamos estos parámetros de actuación aplicados de forma diversa, en diferentes contextos dentro de una misma acción docente, apoyados en criterios teóricos que los avalan.

En la primera parte documentamos el capítulo con la situación actual del español en el mundo, según los datos más recientes del Instituto Cervantes. Estos datos avalan la acertada decisión de aprender español como lengua extranjera o como segunda lengua,

puesto que su proyección de futuro es evidente. En la segunda parte presentamos la fundamentación teórica de los principios constructivistas sobre los que apoyamos nuestra actuación. Finalizamos con ejemplos prácticos de la aplicación de estos principios en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua, así como apuntamos otros posibles caminos que nos ayudarán en el proceso de este aprendizaje, concluyendo con algunos aspectos a tener en consideración en la formación del profesor de ELE.

Primera parte: Situación actual de la lengua española en el mundo

Presentamos a continuación una serie de datos que nos permitirán conocer cuál es la situación de la lengua española en el mundo. Todas las tablas que aquí mostramos han sido extraídas del *Informe 2016* del Instituto Cervantes. Consideramos fundamental esta información, puesto que nos viene a posicionar con claridad sobre algunos motivos que nuestros potenciales alumnos pueden tener para querer aprender Español.

La lengua española en el mundo

Ofrecemos unos datos sobre el tema de estudio que avalan la importancia que, tanto en este momento como en el futuro, tendrá el hecho de hablar la lengua española.

País	Población	Hablantes nativos (%)	Grupo dominio nativo (GDN)	Grupo de competencia limitada
México	122.273.473	96,80	118.360.722	3.912.751
Colombia	48.483.138	99,20	48.095.451	387.867
España	46.600.949	92,09	42.916.976	3.683.973
Argentina	43.590.638	98,10	42.762.151	28.217
Perú	31.488.625	86,60	27.269.149	4.219.476
Venezuela	31.028.637	97,30	30.190.864	8.237.773
Chile	18.191.884	95,90	17.446.017	745.867
Guatemala	16.176.133	78,30	12.665.912	3.510.221
Ecuador	15.904.052	95,70	15.220.178	683.874
Cuba	11.220.354	99,70	11.186.693	33.661
Bolivia	10.985.059	83,00	9.117.599	1.867.460
Rep. Dominicana	10.075.045	97,60	9.833.244	241.801
Honduras	8.721.014	98,70	8.607.641	113.373
Paraguay	6.854.536	67,90	4.654.230	2.200.306
El Salvador	6.324.253	99,70	6.305.280	18.973
Nicaragua	6.152.298	97,10	5.973.881	178.417
Costa Rica	4.890.379	99,30	4.856.146	34.233
Panamá	4.037.043	91,90	3.710.043	327.000
Puerto Rico	3.474.182	99,00	3.439.440	34.742

Uruguay	3.442.746	98,40	3.387.662	55.084
Guinea Ecuatorial	778.061	74,00	575.765	202.296
TOTAL	447.335.015	_____	423.252.042	24.082.973

Cuadro 1. Población de los países hispanohablantes.
Fuente: El español: Una lengua viva (Informe 2016. Instituto Cervantes)

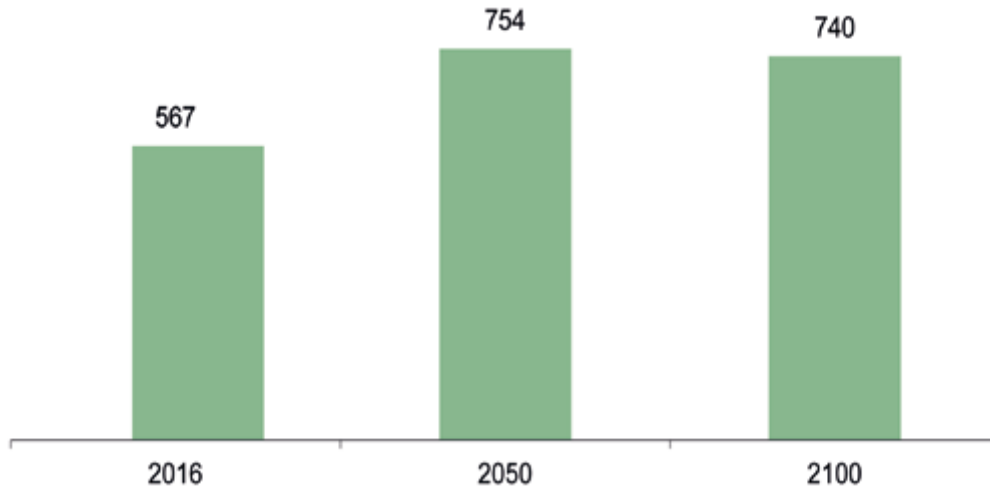


Gráfico 1. Estimación del número de hablantes de español en 2050 y 2100 (en millones de hablantes).
Fuente: Fernández Vitores (2016).

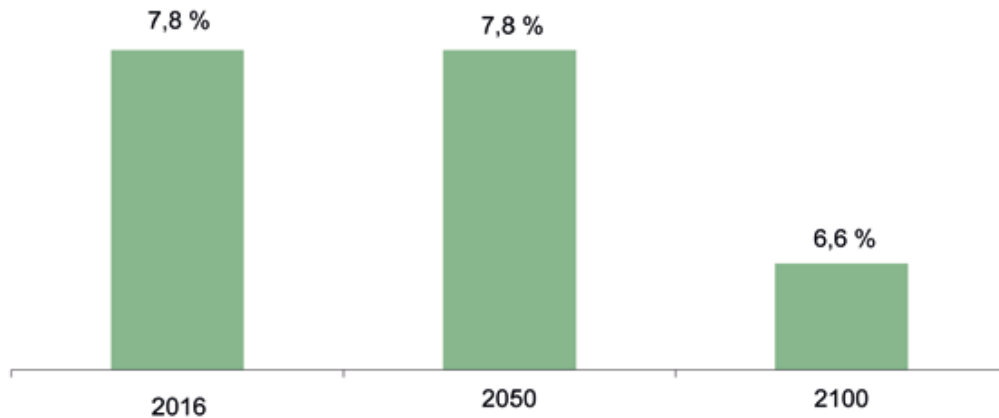


Gráfico 2. Estimación del porcentaje de hablantes de español en 2050 y 2100 con respecto a la población mundial.
Fuente: Fernández Vitores (2016).

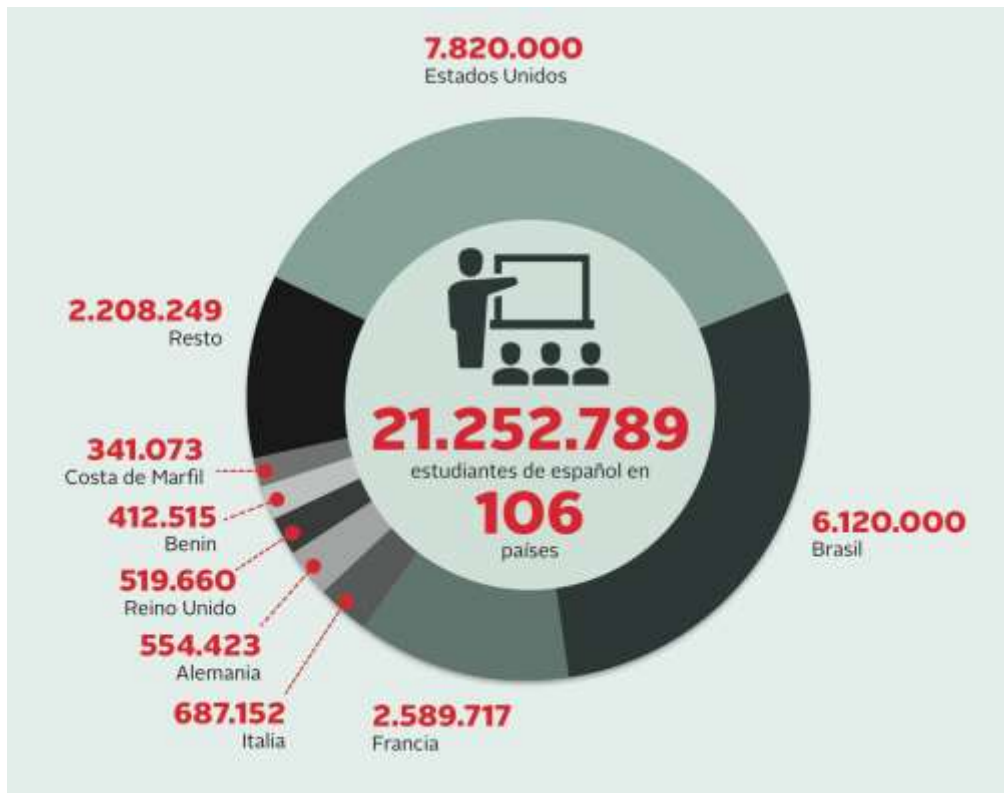


Gráfico 3. Aproximación de estudiantes de español en el mundo, por países.
Fuente: Instituto Cervantes (2017).

Llama la atención que el interés por aprender español sea especialmente intenso en Estados Unidos y el Reino Unido, es decir, en los principales países anglófonos. En otras palabras, en aquellos países que tienen como lengua nativa la lengua franca internacional por excelencia (el inglés), el español es considerado como la lengua extranjera más importante.

En el caso de Estados Unidos, en todos los niveles de enseñanza, –desde preescolar hasta la educación superior–, el español es, con mucha diferencia, el idioma más estudiado. En el ámbito de la educación superior, el número de alumnos matriculados en cursos de español supera al número total de alumnos matriculados en cursos de otras lenguas. El momento en que el número de matrículas de español superó por primera vez al del resto de las lenguas modernas coincidió con la puesta en funcionamiento del Instituto Cervantes y, desde entonces, este siempre se ha mantenido por encima.

El español en Internet y en las redes sociales

Sobre el uso del español en Internet, destacamos los siguientes puntos:

- El español es la tercera lengua más utilizada en la red.
- El 7,9 % de los usuarios de Internet se comunican en español.

- El uso del español en la red ha experimentado un crecimiento del 1.123 % entre los años 2000 y 2013.
- España y México se encuentran entre los 20 países con mayor número de usuarios de Internet. El español es la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales del mundo: Facebook y Twitter.
- El número de usuarios de Facebook en español coloca a este idioma a gran distancia del portugués y del francés.
- El potencial de crecimiento del número de usuarios de Facebook en español es aún muy grande en comparación con el del inglés.
- El español es la segunda lengua más utilizada en Twitter en ciudades mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York.
- El español es la segunda lengua más importante de Wikipedia por número de visitas.
- En la actualidad, el español es la tercera lengua más empleada en Internet por número de internautas. De los casi 3.367 millones de usuarios que tenía Internet en todo el mundo en noviembre de 2015, el 7,6 % se comunicaba en español. Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés y el chino. Si se tiene en cuenta que el chino es una lengua que generalmente solo la hablan sus nativos, el español se situaría como la segunda lengua de comunicación en Internet tras el inglés.

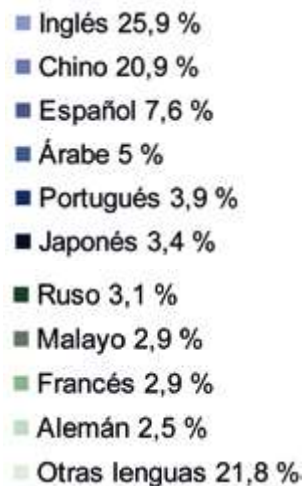


Gráfico 4. Lenguas más usadas en la red (noviembre 2015).
Fuente: Internet World Stats, consultado el 25 de marzo de 2017

El español en Facebook

El inglés sigue siendo, con diferencia, la principal lengua utilizada por los usuarios de Facebook. Sin embargo, el número de usuarios de esta red en español coloca este idioma en la segunda posición en la clasificación de las lenguas más empleadas, a gran

distancia del portugués y del francés, que ocupan la tercera y cuarta posición, respectivamente.

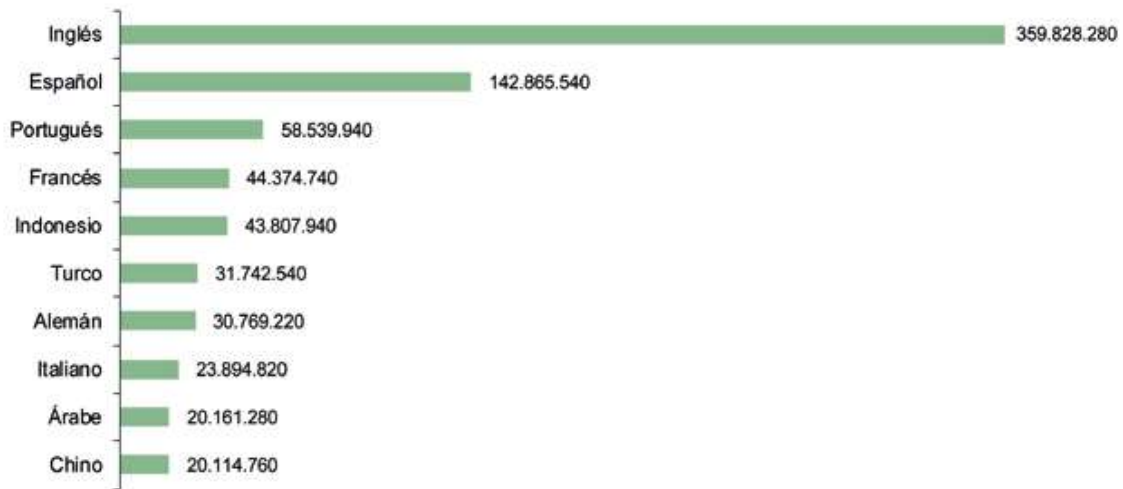


Gráfico 5. Número de usuarios de Facebook por lengua.
Fuente: Internet World Stats, consultado el 25 de marzo de 2016.

Segunda parte: Enseñanza de ELE

La evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras junto a las teorías de adquisición de L2 a lo largo de la historia ha sido patente. Richards (2006) ha agrupado las tendencias de los últimos 50 años en tres fases:

1. La primera fase o la del enfoque tradicional –que duró hasta finales de los 60– donde la competencia en una lengua extranjera se medía por la capacidad del alumno a la hora de traducir un texto, conocer la gramática y producir un texto escrito;
2. la segunda, fase de la enseñanza comunicativa de la lengua clásica, que tuvo lugar entre los años 70 y los 90; y,
3. por último, la fase de la enseñanza comunicativa de la lengua actual, que va desde finales de los 90 hasta nuestros días.

La enseñanza comunicativa de la lengua o enfoque comunicativo, ya sea clásica o actual, pretende que el alumno desarrolle la competencia lingüística. Esta competencia se adquiere, según Richards (2006: 3), cuando el alumno es capaz de:

- Utilizar la lengua para diferentes propósitos o funciones.
- Utilizar la lengua en diferentes contextos.
- Producir una variedad de textos orales y escritos.

- Mantener la comunicación a pesar de sus limitaciones en el conocimiento de L2.

Asimismo, Richards (2006: 23) señala que el enfoque comunicativo sigue unos principios que se pueden resumir de la siguiente forma:

- Los alumnos aprenden un idioma usándolo para comunicarse.
- Las actividades del aula tienen que buscar una comunicación auténtica y significativa.
- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa que implica el ensayo y el error.
- El papel del profesor es el de facilitador.
- El alumno pasa a ser un aprendiz autónomo consciente de sus necesidades, motivaciones, etc.
- La clase es una comunidad en la que se requiere la negociación y la cooperación de los alumnos.

La variedad y el dinamismo caracterizan el tipo de actividades que se presentan en el enfoque comunicativo, integrando los aspectos funcionales, gramaticales, léxicos, discursivos y culturales de la lengua, con el fin de que el estudiante progrese de forma gradual en su competencia comunicativa.

La diferencia fundamental entre el enfoque clásico y el actual es que en el clásico el uso de la lengua se realiza mediante la interacción sin más, mientras que en el actual los alumnos interactúan al tiempo que cooperan para lograr un objetivo común, dándole un sentido más real al proceso de comunicación. Este objetivo común es una tarea final, una tarea comunicativa definida por Numan (2004, p.4) como: "...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma".

Apoyamos nuestra concepción de la enseñanza de los segundos idiomas, y de las lenguas extranjeras, apoyamos nuestra concepción de la enseñanza de los segundos idiomas, y de las lenguas extranjeras, en la cultura que forma parte de esa lengua y viceversa, la motivación, y el constructivismo (Nunan, 2004, p.13-16).

La cultura en ELE

Como dice Miquel y Sans (2004: 11), la lengua extranjera no se aprende solo a través de la enseñanza de la lingüística y la gramática, sino que además, hay que otorgarle un lugar a la cultura, concretamente la cultura a secas, en minúscula. Para Gumperz y

Bennet (1981, p.74) la lengua materna no se aprende por imitación –como creen muchos– sino que va desarrollándose por estadios; el proceso de aprendizaje del niño es ascendente, aprende desde lo más sencillo a lo más complicado. Pero, ¿qué hay de la enseñanza de la cultura? Hoy la didáctica de la lengua extranjera va evolucionando hacia un aspecto más educativo, es decir, esta nueva forma de aprender una lengua será más productiva y útil en la exposición a contextos donde se desarrolle la lengua meta de los aprendices. Para Guillén y Alario (2002, p.112) “la didáctica de la lengua extranjera va hacia la formación de unos valores sociales y culturales que forman parte de la construcción de la estrategia discursiva de la competencia comunicativa en una lengua añadida”. Estas autoras consideran que la competencia intercultural implica poner en contacto las dos culturas y llevar a cabo prácticas interactivas. Hacen, asimismo, una apreciación en la forma de enseñar cultura en educación Infantil y Primaria. Según su criterio, en la educación Infantil esta labor debe estar centrada en la observación, escucha de los elementos del contexto: disposición de muebles, personajes, espacios, decoración, objetos, vestidos, presencia de indicadores temporales, gestos, miradas, dirección de las miradas, relación entre personajes... Por otra parte, en la educación Primaria, el trabajo se centrará en el discurso, portador por excelencia de representaciones culturales, en los comportamientos lingüístico-verbales, de forma que el alumno trate de comprender la significación simbólica en relación con sus propios comportamientos.

Los aspectos comentados por las autoras en dichas etapas educativas se consideran adecuados para el trabajo con adultos. Es aconsejable adaptar los materiales y temas de exposición al tipo de alumnos con los que trabajamos, pero sin dejar de lado las bases fundamentales de la enseñanza de la cultura en clase ELE. Se espera que el profesor tenga una amplia y actualizada experiencia cultural del país de la lengua que enseña, capacidad para descubrir, reflexionar y hacer reflexionar sobre los diferentes aspectos culturales, así como saber seleccionar y/o crear materiales productivos y creativos. En este aspecto debemos tener presente a Porcher, quien describe en sus estudios lo siguiente:

[...] Todo hecho de lengua está saturado de cultura y que todo hecho de cultura está atravesado de parte a parte por marcadores lingüísticos, de forma que cada vez que un individuo se comunica está poniendo de manifiesto su forma propia de hacerlo, la forma de hacerlo de su comunidad, de su grupo de subcultura. Es por lo que en las clases de enseñanza de idiomas no se puede obviar el aspecto cultural, se estaría omitiendo una parte del contenido comunicativo (Porcher,1986, p.91).

Los alumnos aprenden una lengua extranjera para desenvolverse positivamente en las relaciones sociales y lingüísticas que se les presentan en un país extranjero o en situaciones comunicativas con hablantes de lengua extranjera. En un contexto comunicativo no basta con el componente lingüístico. El interlocutor tiene que saber qué decir, cuándo, cómo y a quién decírselo. En otras palabras, debe conocer el contexto. Para ello, es primordial que la enseñanza de la lengua extranjera se desarrolle hacia una vertiente comunicativa donde es importante el aprendizaje de reglas sociológicas de una determinada cultura, es decir, lo que los miembros de una sociedad comparten (Ponce, 2014).

La motivación

Estamos de acuerdo con Ramajo (2008) cuando afirma que al tener en cuenta los aspectos afectivos se toman en cuenta, se aprende más y mejor. La motivación es uno de estos factores con mayor peso en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (ALE) (Dörnyei, 1998; Jiménez, 2005). Por un lado, Tonkin (2003-2004: 21) dice que "la adquisición del lenguaje es sobre todo una cuestión de motivación: cuando falta el deseo, el aprendizaje es lento". Sugiere que el aprendizaje de idiomas debe ir más allá del aula para lograr un mejor entendimiento de la comunidad real. Por otro lado, Guilloteaux y Dörnyei (2008) indican que la motivación proporciona el impulso principal en el aprendizaje de idiomas, con la que un alumno tendrá más posibilidades de empeñarse y tener éxito en la lengua meta. Basada en la noción "no existe ningún aprendizaje sin una motivación adecuada", la motivación se vuelve el centro de la acción pedagógico-didáctica y el foco de investigación educativa (Caon, 2006; Guilloteaux y Dörnyei, 2008).

Como afirman Williams y Burden (1999, p.207) "el aprendizaje se ve sumamente influido por el entorno en el que ocurre", por lo que creemos que un ambiente grato y motivador no solo posibilita el logro de objetivos sino que eleva la significación del aprendizaje de calidad a un ideal.

Marco constructivista y trabajo por tareas

En el marco de la psicología constructivista del aprendizaje, los alumnos se conciben como co-constructores activos de su propio conocimiento a través de la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje. Desde una consideración de enseñanza comunicativa de la lengua se parte de los presupuestos de que la lengua tiene claramente una dimensión sociocultural o comunicativa, que se da en un contexto interactivo social y, en especial, se aceptan las premisas que señalan Arzamendi et al. (2012, p.101):

- *Comunicatividad*: aquellas actividades que favorecen la comunicación real de significado entre interlocutores potencian el aprendizaje de la L2. En concreto, se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa entendida como dominio de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural. Esta última dimensión sociocultural es importante en cuanto que fomenta el entendimiento intercultural.
- *Tareas*: aquellas actividades que crean la necesidad en el alumno de usar significativamente la lengua a través de tareas comunicativas que le ayuden en la vida real, potencian y estimulan más el aprendizaje.
- *Significado*: aquellas actividades más significativas para el alumno hace que el aprendizaje sea mucho más eficaz. El uso de la lengua se centra en su fin comunicativo y se prioriza la negociación y comprensión de significados.
- *Autonomía*: Se otorga una gran importancia a las variables individuales del alumno, tanto afectivas como cognitivas, y a sus estilos de aprendizaje preferenciales. Asimismo, se potencia su participación en los procesos de elaboración del curso.

La enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua sigue las directrices que marcan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (MCER), y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, (1997/2017). Y como podemos ver, en el capítulo 2 el MCER (2002: 9) apuesta por un enfoque centrado en la acción:

[...] El enfoque adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que se considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

El enfoque por tareas

Pieris (2010) señala que tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* comparten un modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la acción, donde el enfoque comunicativo se presenta como una versión más reciente y el alumno se concibe como un usuario real de la lengua con unas características propias. El alumno se presenta como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

La implantación del enfoque por tareas hoy día hace que podamos encontrar gran cantidad de bibliografía y artículos sobre unidades didácticas relacionados con las tareas de las diferentes destrezas comunicativas en la enseñanza de ELE. También existen algunos manuales de ELE en los que se emplea el enfoque por tareas, como *Gente y Aula*. El enfoque por tareas tiene como propósito que los alumnos aprendan a aprender y trabajen en equipo para lograr realizar y finalizar una tarea. Se caracteriza según Nunan (2004) por los siguientes principios y prácticas:

- Un enfoque basado en la necesidad de seleccionar el contenido.
- Un énfasis en aprender a comunicar en la lengua meta mediante la interacción.
- La introducción de textos auténticos en la situación de aprendizaje.
- La provisión de oportunidades para que los aprendientes se centren no solo en el lenguaje sino en el propio proceso de aprendizaje.
- Un fortalecimiento de las experiencias personales del aprendiente como importantes elementos que contribuyen al aprendizaje en el aula.
- Un intento de unir el aprendizaje de lenguas en el aula con la activación de la lengua fuera de esta.

La mayoría de los autores que postulan la enseñanza basada en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, apuntan tres estadios o fases a seguir durante la enseñanza aprendizaje en el aula:

1. *Pre-actividad o pre-tarea*: En este estadio, los alumnos se preparan para completar la tarea. La preparación requiere, por parte del aprendiente,

comprender el objetivo de la tarea, familiarizarse con el tema y exponerse a la lengua meta. Según Ellis (2003, p.1):

[...] Estas actividades pueden servir para activar los esquemas mentales de los alumnos y definir el área temática de la tarea y pueden centrarse en reducir la carga cognitiva y las demandas de lenguaje (...). Para reducir las demandas lingüísticas a menudo se recomiendan actividades relacionadas con el vocabulario, ya que tal vez el vocabulario se percibe como más necesario que la gramática para la realización de una tarea (...).

2. *Actividad o tarea:* Para Nunan (2004) se trata de una fase en la que los aprendientes realizan la actividad 'principal' del aprendizaje, que puede incluir: el procesamiento, producción o interacción en la lengua meta.
3. *Post-actividad o post-tarea:* Este es el estadio en el que la actividad más relevante, la tarea final, culmina. Los resultados de la misma se pueden analizar y los alumnos van a recibir retroalimentación.

Profesor-alumno

El papel del profesor

Estaire (2011: 15) define el papel del profesor como de estructurador, organizador, motivador, facilitador, etc. Señala que el profesor tiene que crear un clima relajado para que se minimice la ansiedad del aprendiente. Además, según Richards (2006: 5) los profesores tienen que asumir el papel de facilitadores y supervisores. Además de hacer de modelos del uso correcto de la lengua deben desarrollar una manera diferente de ver los errores que cometen los alumnos y su propio rol de facilitador de la lengua.

El papel del alumno

En cuanto al papel del alumno, Estaire (2011, p.15) indica que es el de un agente activo, responsable, autónomo, participativo, implicado, con iniciativa y que usa sus estrategias de aprendizaje. En este sentido, Richards (2006: 5) señala que los alumnos deben ahora participar y cooperar más en las tareas de clase, acostumbrarse a escuchar a sus compañeros en actividades tanto de pareja como de grupo, en lugar de depender en todo momento del profesor como modelo. Fernández (2001, p.4) señala que

[...] cuando se trabaja con «tareas», cada grupo y cada miembro de la clase tiene su puesto y su función; todos se sienten necesarios y eso activa la autoestima y la responsabilidad. Es frecuente, además, que se requieran conocimientos y habilidades extralingüísticas en las que los alumnos o algunos de ellos sean más competentes que el profesor, lo que no es negativo, sino todo lo contrario, ya que crea situaciones de interacción auténtica, afianza el ambiente de cooperación (...).

El error

En todo proceso de aprendizaje es inevitable el error, puesto que forma parte del mismo. En la metodología tradicional el profesor era el responsable de corregir al

alumno, de hacerle ver de forma directa que se había equivocado, e incluso la forma correcta para salvar ese error. Blanco (2012, p.11) apunta: “El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural y pragmática, y de una gran variedad de tipos más”. Y continúa: “Si los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones, esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su interlingua”.

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, es preciso que el alumno tenga autonomía en el ejercicio de su aprendizaje, permitiéndole detectar o haciéndole ver su error (que es elemento intrínseco al propio aprendizaje, promoviendo la autocorrección, convirtiendo al profesor en el mediador que debe facilitar los recursos y estrategias al alumno para que este pueda corregir y revisar sus errores). Blanco (2012, p.12) señala que:

[...] Hay diferentes formas de llevar a cabo una corrección y el profesor tendrá que negociar con sus alumnos al principio del curso cómo hacerlas e irá variando los procedimientos para no caer en la rutina y la desmotivación. El tono tiene que ser siempre amable. El alumno nunca se tendrá que sentir recriminado, de lo contrario, creará estrategias de evasión para no cometer errores (*¿Qué te parece...? Depende/ No sé...*) que no ayudan en absoluto al desarrollo de su aprendizaje. Y por último, no olvidemos que es importante estimular y premiar el trabajo realizado.

Blanco nos propone como primer paso que el profesor analice y reflexione sobre su comportamiento en el aula ante los errores y su forma de corregirlos. La autora nos presenta un cuestionario para la reflexión donde aparecen preguntas del tipo: ¿qué es para ti un error?, ¿qué corriges normalmente?, etc. Tras haber reflexionado sobre el tema, sugiere introducir al comenzar el curso alguna actividad para recabar información sobre la opinión de los alumnos con respecto a los errores y de esa forma poder guiarles hacia la toma de conciencia de los mismos.

Collantes (2012, p.9) en una línea similar a Blanco, propone negociar con los alumnos a principio de curso, sugiriendo realizar la siguiente encuesta, ya sea de forma oral o escrita:

1. ¿Quieres que el profesor/a te corrija en clase?
2. ¿Te gusta que te corrijan en clase?
3. ¿Cómo y cuándo quieres que te corrijan?
4. ¿Qué haces con los errores que te corrige el profesor/a?
5. ¿Crees que aprendes cuando te corrigen?
6. ¿Qué prefieres que te corrijan?
 - Gramática
 - Pronunciación
 - Otros
7. ¿Cómo te sientes cuando te corrige el profesor/a?

El alumno es elemento activo en el proceso de tratamiento del error desde antes incluso de que este se produzca. Es consciente de que puede cometerlo, de que debe descubrirlo, analizarlo y aprender de él, porque a la postre, será una manera eficaz de

avanzar en su aprendizaje de la segunda lengua. El profesor guiará al alumno en la toma de conciencia de sus errores y de esta forma podrá desarrollar sus propias estrategias de corrección. Según la tipología de los errores, Fernández (2002) plantea estrategias a seguir por el profesor para tratar los errores. Así, para los errores transitorios, considerados como irregularidades que forman parte de la interlengua en un determinado estadio, propone la motivación continuada y la exposición a la lengua en contextos estimulantes donde el alumno sienta la necesidad de comunicar. Durante el proceso de aprendizaje puede guiar al alumno en la formación de hipótesis, e impulsarlo hacia la toma de conciencia y el desarrollo de estrategias personales. Cuando se trata de errores fosilizables, que ofrecen más resistencia a la corrección y se repiten con más insistencia, señala realizar actividades específicas de manera que el alumno tome conciencia de ellos, analice las causas y pueda utilizar estrategias para corregirlos. Y por último, cuando se trata de errores fosilizados, mostrar tolerancia parece lo más acertado. Por otro lado, Fernández (2002, p.11-12) apunta a la importancia de saber cuándo corregir, si durante el proceso o después, que dependerá de si se atiende a la forma o al mensaje y de si se trata de expresión oral o escrita. Señala que se deben corregir los errores que distorsionan el mensaje, así como los más frecuentes y que se refieren a los puntos que se están trabajando. Y en cuanto a la forma de corregir, esta debe ser positiva para reforzar la confianza del alumno.

Aunque es cierto que el uso de estrategias por parte del profesor tiene como objetivo facilitar los procesos de enseñanza /aprendizaje, no siempre resultan ser todo lo eficaces que se pretende. Clavel (2012, p.8) nos habla de las estrategias más frecuentes de corrección en el aula y su grado de eficacia. Estas son:

a) *Estrategias resolutivas*: el profesor da la solución. Parece que, según algunos estudios, son las más utilizadas pero las menos eficaces. Se aproximan a la metodología tradicional.

1. *Corrección explícita*: parece ser eficaz en relación al aspecto formal de un diálogo, pero no cuando se trata de un debate.
2. *Reformulación implícita*: frase que reformula la del alumno y la completa pero sin sus errores. Es la más frecuente. Si bien parece ser eficaz para los niveles iniciales, para los niveles intermedio y avanzado es de las menos eficaces.

b) *Estrategias autorreparadoras*: con ellas el profesor no da la solución. Son más eficaces en cualquier caso al ser más comunicativas y permitir al estudiante reflexionar, autocorregirse y buscar la regla adecuada.

1. *Repetición en eco*: repetir el error marcando con énfasis la palabra o sílaba errónea para mostrar que ahí hay algo mal.
2. *Clave metalingüística*: realizar una pregunta o hacer un comentario formal relacionado con el error.
3. *Elicitación*: repetir el enunciado donde aparece el error o parte del mismo dando a entender al alumno que falta algo o es incorrecto.

4. *Petición de clarificación*: pedir de forma explícita una aclaración del significado o sentido de un enunciado. Puede ser eficaz siempre que el alumno entienda que se trata de un error y el profesor pide autocorrección y no que el profesor no le ha entendido sin más.

Según lo señalado hasta aquí, es evidente que es labor del profesor observar la situación de enseñanza-aprendizaje particular en la que se encuentra inmerso con todas sus variables, y adecuar el uso de las estrategias a sus alumnos, siempre promoviendo la autocorrección.

Estrategias

Señalamos algunas de las estrategias de aprendizaje que se desprenden de lo indicado anteriormente. En el marco de la psicología constructivista del aprendizaje, los alumnos se conciben como co-constructores activos de su propio conocimiento a través de la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje. Existen múltiples definiciones de estrategias de aprendizaje, pero todas ellas comparten las siguientes características generales (Oxford, 1990, p.9-13):

Todas las estrategias (metacognitivas, sociales y afectivas) contribuyen al objetivo principal de mejorar la competencia comunicativa del hablante.

- Favorecen la autogestión de su proceso de aprendizaje de modo que los alumnos son responsables del mismo.
- El papel de los profesores cambia de gestor de conocimientos a facilitador. En general, se orientan a problemas, tareas u objetivos que hay que resolver.
- Son acciones o conductas específicas del aprendiz para mejorar su aprendizaje a través de la toma de apuntes, o la autoevaluación, por ejemplo.
- Más allá de la dimensión cognoscitiva, abarcan a la globalidad del alumno, a nivel no solo afectivo y emocional, sino también metacognitivo (a través de la planificación, evaluación y organización de su propio aprendizaje).
- Directa o indirectamente, apoyan el aprendizaje.
- No siempre se pueden observar, a menos que lo explicita el alumno.
- Son a menudo conscientes y declarativas, pero con la práctica se vuelven automáticas o subconscientes (procedimentales).
- Se pueden enseñar y modificar por entrenamiento específico de destrezas.
- Son flexibles, y no siguen una forma secuencial predecible, dependiendo del aprendiz.
- Se influyen por muchos factores, como el grado de conciencia, la etapa de aprendizaje, edad y sexo del aprendiz, su estilo general de aprendizaje, su motivación y su personalidad, las expectativas del profesor, etc.

Recursos

Los recursos de los que dispone el profesor y los materiales que utiliza en clase son todos aquellos elementos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Madrid (2001, p.214): “La eficacia de los medios y recursos didácticos depende del uso que hagan el profesor y el alumno. En sí, puede que no sean ni positivos ni negativos. Dependen de la metodología de trabajo que se emplee con ellos”. Madrid (2001, p.214) nos ofrece la siguiente lista de recursos más empleados en la enseñanza:

- La pizarra o encerado.
- El retroproyector, las transparencias, el proyector digital (“cañón”).
- Los libros de texto, de consulta, de ejercicios, etc.
- El laboratorio de idiomas, la sala de ordenadores y la sala multimedia: grabaciones, proyecciones, radio, TV, videos, programas de ordenador, internet, etc.
- Las revistas y periódicos: artículos, “abstracts”, noticias, reportajes, anuncios...
- El franelograma y plastigrama; los “flashcards” y rótulos móviles.
- Organigramas, posters, murales, láminas, etc.
- Objetos reales o en miniatura.
- “Realia”: cupones, tickets, folletos, trípticos, impresos, instancias, anuncios, fotos de carteles, recortes, etc.
- Diapositivas, filminas, fotos, postales.
- Viajes al país, visitas y excursiones: visitas a museos, monumentos, contactos con nativos, etc.

A estos recursos, hemos de añadir los teléfonos móviles, las tabletas, y todo un universo nuevo de elementos de comunicación que ha llegado durante los últimos años y que nuestros alumnos dominan porque forman parte de sus propias vidas. Además de esto, hoy en día contamos con un sinnúmero de materiales creados para la enseñanza de lenguas y de español en concreto, pero como señala Fernández (2012, p.1): “(...) la última palabra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, esta vez, no viene dada por los nuevos enfoques de la lingüística teórica, sino por el desarrollo de lo que podríamos denominar los “medios”. (...) el vídeo y de forma explosiva en la actualidad el CD-Rom y, por supuesto, Internet”.

En lo referente a las posibilidades que Internet nos permite, vamos a señalar de forma somera algunas de ellas, recogidas en Villanueva (2013: 336-338), tales como *los blogs y podcasts*. Los *blogs* nos pueden ayudar a crear nuevas situaciones de aprendizaje donde no solo los alumnos pueden adquirir nuevos conceptos, sino también pueden consolidar los que ya tenían. Fomentan una evaluación que revierte en el propio proceso de aprendizaje del alumno. La creación de páginas Webs en español, como por ejemplo *Español en SHS-Swampscot High School*-(<https://sites.google.com/site/espanolenshs/>).

En ella los estudiantes tienen a su disposición gran variedad de materiales didácticos de naturaleza multimedia e interactiva, tales como vídeos, audiciones, juegos, revistas, periódicos, canciones, etc. Su creación resultó ser una herramienta de gran ayuda para las clases. Brinda al profesorado la posibilidad de canalizar multitud de páginas Web disponibles en el espacio virtual, haciendo que la búsqueda del material sea más asequible para los estudiantes.

Entre las tareas destacamos los foros de debate, el análisis de diversos tipos de textos, la participación en un intercambio con estudiantes de habla hispana..., además del uso de herramientas virtuales disponibles para realizar diferentes tareas, como:

- *Voki*: un *widget* (como un "extra") que produce un "*voki*" o personaje (avatar) que se mueve y repite lo que deseamos.
- *Linoit*: podemos crear nuestra pizarra o corchera virtual y presentar en ella notas tipo post-it (llamadas *sticks*), imágenes comentadas, URL's de páginas Web y vídeos de *Youtube*, *Vimeo* y *Ustream*.
- *Documentos Google*: La plataforma de *Google* ha probado ser una gran herramienta para la clase. Permite compartir documentos, colgar comentarios, mantener un flujo constante de comunicación entre profesor y estudiantes.
- *Webquests*: Permite despertar el interés del alumno por la lengua y la cultura objeto de estudio a través de las tareas que se proponen. Con la *WebQuest* se puede expandir cualquier tema que se esté abordando en el aula, con la ventaja de que los alumnos, la mayoría de las veces, encuentran mucho más motivador desarrollar un tema trabajando con textos auténticos, siguiendo pautas y realizando búsquedas con objetivos concretos. Se puede usar este recurso tan útil y sirve para ahondar en aspectos culturales traídos al aula a partir de inquietudes de los estudiantes expresadas en el cuaderno de bitácora: fiestas tradicionales, emisoras de radio y canales de televisión en el área.

Por fin, los videojuegos musicales aplicados al aprendizaje de ELE, cuyo objetivo a grandes rasgos es sacar el máximo rendimiento al recurso de la música aplicado a la enseñanza de una lengua, en este caso el español, valiéndonos para ello de las numerosas posibilidades educativas que nos brindan las distintas plataformas y aplicaciones ya existentes, como las videoconsolas y los videojuegos musicales o de karaoke, aunque hayan sido desarrollados con fines lúdicos. Más adelante volveremos a este recurso.

El enfoque comunicativo propugna el uso en clase de materiales auténticos, en forma de lengua auténtica, sea hablada o escrita (conversaciones grabadas, artículos de periódicos, monólogos de hablantes nativos, extractos de emails o correspondencias, capítulos de libros, etc.). Se parte de la premisa que los estudiantes han de exponerse a la lengua que realmente usan los hablantes nativos y han de desarrollar estrategias que les lleven a comprenderlas. Entendemos que en nuestra actuación este hecho se da en todo momento, por lo que está en absoluto de acuerdo con estos preceptos metodológicos.

Evaluación

En la enseñanza de segundas lenguas, la evaluación es un instrumento que no solo nos ayuda a conocer los niveles de aprendizaje de los alumnos, sino también el grado de adecuación del currículo al grupo. Nos permite determinar la elección de un material o de la metodología de enseñanza-aprendizaje así como a crear una serie de actividades, tareas o proyectos de aula, etc. Y por último nos da la oportunidad de modificar o reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La metodología a emplear se basa en la enseñanza comunicativa a partir del enfoque comunicativo y por tareas, siguiendo los puntos que hemos recogido de Richards (2006: 23).

Procuramos que el alumno vaya construyendo su aprendizaje a partir de los conocimientos previos y de sus propios intereses, para lo que el profesor deberá generar las dinámicas precisas que permitan converger las actividades que se desarrollan con el fin de las mismas, llevando al aula, y analizando en ella los aspectos gramaticales que pretende que el alumno aprenda a partir de las experiencias vividas, y apoyándose en el desarrollo oral por un lado, y en el lector y escrito por otro.

Es evidente que la autenticidad de los textos con los que se va a trabajar es decisiva, considerando que dichos textos vienen de experiencias que el alumno contrasta *in situ*, y que posteriormente va a desarrollar en clase en diferentes formas de agrupamiento, desde el trabajo individual hasta la puesta en común con el resto de compañeros.

Algunos ejemplos de aplicación del constructivismo en clase de ELE

En este capítulo proponemos dos ejemplos de actividades que facilitarán al alumnado adquirir la lengua de una forma constructiva y lúdica, a la vez que le permitirán avanzar en su conocimiento de la cultura autóctona de los distintos territorios en los que, en este caso, el español sea la lengua meta. Partiremos de otros ámbitos culturales, como pueden ser la gastronomía, el teatro, el cine, la literatura o la música. Elegiremos cuál de estos ámbitos en función de los intereses de nuestro alumnado, del lugar donde desarrollemos la enseñanza, de los medios de los que dispongamos y, por supuesto, de nuestra preparación como docentes.

La anterior es una cuestión esta fundamental, puesto que si bien es posible que quien enseña aprenda a la par que el alumno, se hace necesario que al menos vaya unos pasos por delante, y plantear un tema en el cual no se está preparado hace correr el riesgo de no dar las pautas pertinentes para que nuestro alumnado halle las soluciones a las dificultades que pueda encontrar. No se trata tanto de enseñar como de mostrar los caminos del aprendizaje, pero es incuestionable que el maestro debe conocer esos caminos. El alumno descubrirá durante el proceso las soluciones a aquellos retos que se plantea, pero quien lo orienta, motiva, facilita... debe saber lo que se encontrará el discente tras cada pregunta, o al menos tener las respuestas alternativas. Es por esto preciso que el profesorado, además de conocer la lengua meta en su mayor aplicación posible, debe ser conocedor de su cultura o culturas, considerando los territorios en los

que el alumno quiere desenvolverse. Señalamos esto porque el español es lengua hablada en lugares muy dispares del mundo, con culturas muy diferentes, y aunque la lengua unifica, también es en gran parte resultado de una evolución social y cultural que le van otorgando características propias en cada territorio. El profesor debe conocer estas características y especificidades para hacerlas llegar al alumno, o para facilitarle los caminos de búsqueda y dar las respuestas apropiadas en cada momento. Así, no es lo mismo enseñar el español que se habla en Andalucía, en Cataluña o en determinadas regiones de Argentina.

Las actividades que proponemos han sido puestas en práctica, y sus resultados han sido muy satisfactorios, tanto para quienes aprenden como para quienes enseñan, pues el alumnado ha debido llevar a cabo un proceso de inmersión en la cultura cuya lengua pretende adquirir, de una forma lúdica, pero a la vez muy realista y efectiva. Hemos de señalar que para desarrollar algunas de estas actividades es preciso encontrarse en el lugar cuya lengua se pretende aprender o mejorar. Para otras no lo es. Lo veremos más adelante. Pero siempre podremos contar con una herramienta muy importante como aliada: Internet.

Cuestionario sobre Motivación para aprender Español como Lengua Extranjera

Antes de comenzar, sugerimos que se lleve a cabo un cuestionario, como el que proponemos a continuación, con el fin de poder tener acceso a la información del alumnado, que nos permita definir con mayor precisión las actividades que planifiquemos. La intención será elaborar la propuesta didáctica. Dicho cuestionario se adaptará en cada ejemplo a la propuesta didáctica que vayamos a plantear. En el siguiente caso, determinadas preguntas se orientan hacia la gastronomía, pero de igual manera se pueden adaptar a otros ámbitos culturales o laborales de forma más específica. En muchos casos, el desarrollo de las actividades tendrá varias vertientes espaciales:

- diseño de actividades en el aula,
- diseño de actividades fuera del aula,
- trabajo individual dentro o fuera del aula,
- trabajo grupal dentro o fuera del aula; y
- ejecución de las actividades propuestas dentro o fuera del aula.

Es fundamental que una vez llevadas a cabo las actividades exista una puesta en común de las mismas, que nos servirá por un lado de retroalimentación, pero también para poder analizar los avances conseguidos durante su desarrollo, así como para poder detectar las dificultades surgidas, las superadas y aquellas otras sobre las que debemos trabajar más a fondo.

CUESTIONARIO SOBRE MOTIVACIÓN PARA APRENDER ELE

Sexo: Mujer Hombre

Profesión:

Edad:

Nacionalidad:

¿Cuántos meses/años llevas en España?:

Lengua materna:

Otras lenguas que hablas:

Nivel acreditado de español: A2 B1 B2 C1 C2

Nivel acreditado de otras lenguas que hablas: Lengua:

Nivel:

Lengua:

Nivel:

Puedes emplear el tiempo que necesites para responder. Si tienes alguna duda, puedes consultar al encuestador.

1. ¿Cuáles fueron los motivos para aprender español?
2. ¿Cuántos años llevas estudiando español?
3. Fuera de España, ¿con quién sueles utilizar el español para comunicarte?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de la lengua española?
5. ¿Qué es lo que menos te gusta de la lengua española?
6. ¿Cuáles son los aspectos de la lengua española que más dificultades te presentan o te han presentado para aprenderla?
7. ¿Cuáles son los aspectos de la lengua española que menos dificultades te presentan o te han presentado para aprenderla?
8. ¿Qué ventajas crees que tendrás en tu futuro personal y laboral gracias al dominio de la lengua española?
9. ¿Por qué crees en general que puede ser importante saber hablar español?
10. ¿Qué conoces de la cultura española?
11. ¿Qué conoces de la gastronomía española?
12. ¿Qué tipo de actividades prefieres desarrollar para trabajar el español? Numera de más a menos, poniendo 1 en la que menos te gusta y 4 en la que más te gusta:

Diálogos:

Música, cine y tertulias:

Visitas a la ciudad:

Gramática, lectura y escritura:

13. Sobre qué temas te gustaría que trabajemos en clase. Señala al menos 3.
14. ¿Cómo te gusta trabajar en clase? Numera de más a menos, poniendo 1 en la que menos te gusta y 4 en la que más te gusta:
 - Solo:
 - Por parejas:
 - En pequeños grupos (3 a 5 personas):
 - En gran grupo (toda la clase):

Nos vamos de tapas

Esta actividad, llevada a cabo en la ciudad de Granada (Andalucía-España), recoge una de las costumbres más granadinas, buscada por la ciudadanía de esta ciudad y de quienes hasta ella se acercan. Ir de tapas es un acto social, mediante el cual las personas

acuden a los bares, donde con la bebida, sea del tipo que sea, se les ofrece de forma gratuita un pequeño refrigerio gastronómico, en ocasiones muy elaborado, que permite acompañar dicha consumición y que va cambiando cada vez que se pide otra bebida. Generalmente cada local tiene su propia carta de tapas, y en muchas ocasiones el cliente elige la que quiere tomar. Resulta sorprendente para los visitantes, quienes en la mayoría de este tipo de establecimientos en cualquier otro sitio de España han de abonar esta tapa, además de la bebida correspondiente. En algunas ciudades españolas, además de Granada, también se ofrece de forma gratuita, celebrándose concursos de tapas en muchas de ellas.

Propuesta didáctica

Presentamos una propuesta teórica que aborda, como hemos señalado más arriba, una de las costumbres más tradicionales de Granada: *Ir de tapas*. Es frecuente quedar tras las clases para ir de tapas, porque por poco dinero se puede disfrutar de algo que los alumnos desconocen, que no forma parte de su cultura, y esto los anima a preguntar una y otra vez sobre lo que piden en los bares, sobre lo que comer. Desde el primer momento tendremos ganada la atención y el interés de nuestros alumnos. La motivación está garantizada.

En cuanto al nivel del alumnado, nos centraremos en el B1 pues entendemos que es el nivel en el que los alumnos poseen las herramientas lingüísticas necesarias para poder desenvolverse por los ámbitos precisos para practicar lo que están aprendiendo, y a la vez encuentran las dificultades en el uso del idioma, tanto en diálogos como en la gramática.

Uso del artículo

Nos centraremos en el artículo pensando en las especiales dificultades que tienen en esta parte gramatical los estudiantes de lenguas eslavas, para quienes diseñamos esta propuesta.

Partimos de un diálogo sobre el significado de las tapas, de los bares, de sus homólogos en los países de nuestros alumnos, de los tipos de tapas, de sus características en los distintos territorios de España.

Leemos la carta de tapas en tres bares, explicamos lo que hemos pedido, cómo ha sido el proceso. Hablamos de las tapas que hemos tomado. Los tres bares son: San Remo, Doña Rosquita y Mesón Bueno.

Unidad didáctica: Las tapas de Granada

Objetivos

- Conocer la tapa como parte de la cultura gastronómica granadina.
- Aprender el uso de los artículos en el aprendizaje del español como lengua extranjera a partir del aprendizaje significativo.

- Mejorar el uso del vocabulario a partir de la interacción con hablantes nativos en la ciudad de Granada.
- Aumentar el nivel de expresión oral entre los aprendientes del idioma y con los hablantes nativos.

Metodología

Nos remitimos al apartado 5.7, en el que recogemos la metodología a desarrollar.

El papel del profesor será, siguiendo a Estaire (2011, p.15), el de facilitador, motivador, estructurador, organizador y guía. El error será tratado como una parte del aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella, de tal forma que el alumno deberá ser quien decida lo que ha de pedir, solicitar su cuenta, y en el aula reflexionar sobre el uso del artículo en cada ocasión, buscando la solución a cada situación nueva que se le presente.

Contenidos

- El artículo determinado y el indeterminado.
- Vocabulario gastronómico.
- Las fórmulas de cortesía en la petición de consumiciones y tapas en los bares.
- El diálogo como forma de afianzar los contenidos aprendidos.

Temporalización

La unidad se desarrollará durante cuatro sesiones de dos horas cada una en el aula, y tres sesiones en los bares granadinos a lo largo de dos semanas, con el siguiente itinerario: aula - bar San Remo - aula - bar Doña Rosquita - aula - Mesón Bueno - aula. Los grupos en las actividades de calle serán de tres alumnas más el profesor. En el aula seguiremos lo ya señalado al respecto.

Actividades

Sesión de clase número 1

Partimos de un diálogo sobre lo que conocen de los bares de Granada, si han estado en ellos, con quién han estado, si desde que están en la ciudad los suelen frecuentar, los precios de las bebidas y de sus comidas. Hablaremos de las comidas que les son familiares y de las que les son extrañas, de sus gustos. El profesor va anotando en la pizarra aquellas expresiones que pueden ser más significativas, para posteriormente desarrollar sus significados y señalar las dificultades que pueden surgir, señalando de forma especial los artículos que en ellas aparecen.

Antes de señalar los artículos en las oraciones y frases de los alumnos, el profesor explica de forma teórica el artículo determinado y el indeterminado, acudiendo a ejemplos de objetos que haya al alcance de los alumnos en ese momento. Posteriormente irá analizando el artículo en las frases escritas en la pizarra y escribirá en el margen superior izquierdo dichas formas gramaticales.

Se procede a borrar los artículos de las frases escritas y los alumnos saldrán a la pizarra a poner los que correspondan sin seguir el orden que hay escrito, con el fin de evitar posibles memorizaciones gráficas. Cuando acaben, explicarán el porqué de cada caso.

El profesor buscará en Internet un texto sobre gastronomía, se proyectará y los alumnos irán señalando los artículos que encuentren en algunos de sus párrafos. Este trabajo lo realizarán previamente por parejas, para pasar a exponerlo seguidamente sobre el texto en la pizarra digital.

Buscaremos un plano de la ciudad de Granada, nos ubicaremos en él y localizaremos el primer bar al que iremos en la tarde número 1, con el grupo de 3 alumnas. Repetiremos el proceso con el segundo grupo de 4 alumnas determinando la tarde o el día en el que iremos. Trazaremos el recorrido, y redactaremos dicho recorrido en el cuaderno, con el nombre de las calles desde el aula hasta el local, haciendo mención de la hora a la que quedaremos en la puerta del centro y el trayecto que recorreremos. También haremos una estimación del dinero que hemos de llevar para poder pagar las consumiciones.

Concluiremos la clase escuchando la canción “Al calor del amor en un bar” de Gabinete Caligari. Los alumnos deberán señalar los artículos de ese texto indicando si son determinados o indeterminados. La siguiente clase la comenzaremos corrigiendo este texto y escuchando la canción.

Bar San Remo

El grupo queda en la puerta del centro educativo, que se encuentra situado en el Realejo, al acabar las clases. Desde ahí, siguiendo el itinerario preparado en clase, y acompañadas por el profesor, que no hace de guía, se dirigen hasta el Bar San Remo, situado en la calle Puente de Castañeda, en el centro mismo de la ciudad. Una vez allí, cada alumna pedirá las consumiciones y las tapas que desee. Cada alumna pedirá la cuenta al final y procederá a pagar. Harán fotografías de las distintas tapas con el fin de poder comentarlas en clase en la siguiente sesión. Una alumna se encargará de guardar los tiques de las distintas cuentas. Esto lo hará en las tres visitas previstas.

Sesión de clase número 2

Se comenzará la clase con un diálogo sobre la visita al Bar San Remo, para a continuación pasar a trabajar la canción de Gabinete Caligari “Al calor del amor en un bar”. Las alumnas irán describiendo cada uno de los artículos que aparecen y explicando el porqué de cada uno de ellos.

Descargamos las fotografías que hicimos en el bar y las proyectamos en la pizarra digital. Explicamos lo que se ve en ellas, las tapas, y describimos las sensaciones y los gustos que nos produjeron. A continuación, escribimos lo que hemos hablado poniendo especial atención en los artículos. Tras esto, algunas alumnas escriben en la pizarra parte de sus redacciones. Se analizan y se concluye la actividad con una lectura del resultado. Después, hacemos un listado con el vocabulario nuevo que ha aparecido, con el correspondiente artículo de cada palabra si procede. Con cada una de estas palabras escribiremos una oración, que se irá apuntando en la pizarra, y que a su vez cada alumna

recogerá en su cuaderno. Cada una de estas oraciones será explicada por quien las genera.

Al igual que hicimos en la sesión anterior, localizaremos el bar Doña Rosquita, estableceremos el recorrido, haremos los dos grupos, que procuraremos que sean distintos a la vez anterior y fijaremos el momento de ir a visitarlo.

Concluiremos la clase escuchando la canción “Clavado en un bar” de Maná. El alumnado deberá señalar los artículos de ese texto señalando los determinados y los indeterminados. La siguiente clase la comenzaremos corrigiendo este texto y escuchando la canción.

Bar Doña Rosquita

Repetiremos el mismo proceso que en el bar San Remo.

Sesión de clase número 3

Se comenzará la clase con un diálogo sobre la visita al bar Doña Rosquita, para a continuación pasar a trabajar la canción “Clavado en un bar” de Maná. Las alumnas irán describiendo todos los artículos que aparecen y explicando el porqué de cada uno de ellos. Una vez realizada esta tarea, las alumnas redactarán en un párrafo una síntesis de la canción escuchada. Una de ellas copiará su escrito en la pizarra e iremos localizando los artículos de ese párrafo, explicaremos su uso y función en cada caso.

Entraremos en una página, a través de Internet, sobre la gastronomía granadina de tapas. Cada alumna selecciona una tapa, y una vez leída su elaboración se la explica a sus compañeras e intenta convencerlas de su elección para que la pidan en un bar.

Al igual que hicimos en la sesión anterior, localizaremos el bar Doña Rosquita, estableceremos el recorrido, haremos los dos grupos, que procuraremos que sean distintos a la vez anterior y fijaremos el momento de ir a visitarlo.

Concluiremos la clase escuchando la canción “Maldita vecindad”, de Kumbala. Los alumnos deberán señalar los artículos de ese texto señalando los determinados y los indeterminados. La siguiente clase la comenzaremos corrigiendo este texto y escuchando la canción.

Mesón Bueno

Repetiremos el mismo proceso que en el bar San Remo y Doña Rosquita.

Sesión de clase número 4

Comenzaremos la clase con un diálogo sobre la visita al Mesón Bueno, para a continuación pasar a trabajar la canción “Maldita vecindad” de Kumbala. Volveremos a trabajar sobre los artículos del texto. Cada alumna hará una relación escrita con las tapas que más le han gustado de todas las que han tomado en las tres visitas a los bares granadinos. Explicará cuál de ellas ha sido la mejor y por qué. La buscará en Internet y copiará su elaboración e ingredientes. Entre todas, se hará el listado de la selección de tapas preferidas por el grupo.

Cada alumna hará una relación de gastos en las tres visitas que hemos realizado, intentando recordar los distintos precios de los productos. Se hará un listado de precios. Después, se verán los tiques de haber pagado las consumiciones y se analizarán sus contenidos tanto en precios, como en dirección, así como en las oraciones y leyendas que en ellos aparecen.

Concluiremos la sesión pasando a las alumnas la misma prueba que pasamos quince días antes, y de la que haremos mención más adelante. Dispondrán del mismo tiempo. A continuación, corregiremos dichas pruebas y las devolveremos a las alumnas, pasando a repasar los ejercicios realizados y corregidos señalando los aspectos más significativos que hayamos encontrado en ellos, y respondiendo a las cuestiones que se nos planteen.

Recursos y materiales

Los recursos que utilizaremos serán tabletas y teléfonos móviles, con los que poder fotografiar las distintas tapas y cartas de tapas, así como poder grabar las conversaciones con otros clientes y camareros. Trabajaremos también con Internet, con el fin de situar los locales que visitaremos y trazar los recorridos hasta ellos, además de buscar distintos tipos de tapas no solo en la ciudad de Granada, también en otras ciudades próximas. Emplearemos las páginas Webs que nos faciliten alcanzar nuestros objetivos, tales como:

<http://www.granadatur.com/turismo-gastronomico/>

<http://www.alhambra.info/comer-tapas-granada.asp>

<http://granadabackpackers.es/es/1136/delicious-food-in-granada-top-5-typical-dishes>

http://cocina.facilísimo.com/reportajes/ingredientes/dulce/pionono_185048.html

<http://www.granadatur.com/page/13-torta-de-la-virgen/>

Aprovecharemos para trabajar en clase con las recetas de dichas tapas, analizando el vocabulario que emplean, las composiciones de frases y todas aquellas referencias que podamos usar en nuestra labor docente. Utilizaremos ordenador y cañón o pizarra electrónica, además de guías de la ciudad de Granada, y los recursos clásicos tales como folios, libretas y útiles de escritura manual.

Evaluación

Anotaremos los avances de los alumnos a lo largo del proceso, tanto a nivel oral como escrito, su participación en el aula, que será incentivada por el profesor, y su obligada participación fuera del aula, puesto que de lo contrario no podrían tomar ni elegir nada. Con el fin de poder cuantificar de algún modo los avances en este periodo, elaboraremos una ficha en la que deberán escribir los artículos correspondientes y rellenar algunos huecos con las palabras que faltan. Dicha ficha será pasada a los alumnos en la primera y en la última sesión de clase. Su corrección nos permitirá comprobar la evolución de cada uno de los alumnos. Una vez corregida por el profesor, le será devuelta para su tratamiento en clase, y de esa forma el alumno podrá observar sus

aciertos y sus errores, comprobando por sí mismo los avances conseguidos y las posibles causas de las dificultades no superadas.

Música

La música es un elemento muy útil en la enseñanza de una lengua, y en el caso del español, podemos relacionarla con la literatura en español, tal y como se viene haciendo y queda patente en diversos estudios. Esto nos permitirá acercar al alumnado hasta la literatura a través de las canciones, pero también a la gramática en el análisis de las letras. Por fin, la pronunciación puede avanzar de forma notable, pues la mayoría de nuestros alumnos son capaces de repetir las letras de las canciones sin ninguna dificultad. La melodía ayuda a que esto sea posible. Por otro lado, es fácil acomodar las canciones a los intereses del alumnado, por su gran variedad sobre los temas que queramos abordar en clase.

Siguiendo a Guerrero (2017, p.26-29), exponemos brevemente una de las muchas formas de abordar las canciones en ELE. Así, el autor las separa en tres grupos: actividades de pre-escucha, actividades de escucha y actividades de post-escucha. Guerrero divide, asimismo, las actividades para las tres fases de actuación: las pre-auditivas, que son aquellas que se utilizan para contextualizar la clase y preparar al alumno para su escucha, aquellas durante la escucha, y por último, las post-escucha para después de haberla escuchado.

Actividades pre-auditivas:

El objetivo de las actividades llevadas a cabo antes de presentar la canción es el de obtener información de los estudiantes y de sus gustos musicales, el de motivarles y entender cómo perciben y usan la música.

- **Actividad 1:** Para descubrir los gustos musicales de los alumnos realizaremos una lista de éxitos musicales. Por medio de una lluvia de ideas, se escribirán en la pizarra los nombres de los grupos y cantantes favoritos de todos. Justo después, los alumnos votarán la canción con la que trabajarán. También harán una lista con los cantantes y grupos más votados que analizaremos en futuras lecciones.
- **Actividad 2:** Los alumnos debatirán en parejas sobre sus canciones, grupos, cantantes y géneros musicales favoritos. También se les podrá pedir que traigan canciones a la clase.
- **Actividad 3:** Tarjetas de presentación musical. Cada alumno se la pegará en su camiseta. Tendrán información sobre temas relacionados con la música. Los alumnos tendrán que ir por la clase leyendo las tarjetas de sus compañeros, mientras suena algo de música. La música se parará varias veces, y cuando suceda se preguntarán entre ellos para obtener información de sus compañeros.
- **Actividad 4:** El profesor trae fotos de diversos cantantes o grupos y las reparte entre los estudiantes. Ellos trabajarán en parejas o grupos para discutir sobre

el tema e intentar sacar toda la información posible: nombre, género de música, procedencia, datos de interés y peculiaridades, etc.

- **Actividad 5:** Escribir el título de la canción en la pizarra. Los alumnos discutirán el tema sobre el que imaginan que tratará la canción y lo anotarán en una hoja. Después de escuchar la canción revisarán sus notas.
- **Actividad 6:** Elegir una canción y cortar el texto en trozos. Los alumnos en parejas, tendrán que poner los pedazos en orden. Cuando escuchen la canción revisarán si han sabido ordenar de manera correcta.
- **Actividad 7:** El profesor prepara la canción, pero no dice ni el nombre ni el título de la canción, y los estudiantes tendrán que adivinar por medio de preguntas tipo sí/no.
- **Actividad 8:** El profesor escribe varias palabras de la canción en la pizarra y reparte tarjetas con el mismo vocabulario a los alumnos. Debatir de qué trata la canción. Cuando estén escuchando la canción, los alumnos levantarán la tarjeta de la palabra cuando la escuchen y después de la canción colocarán las palabras en orden de aparición.

Actividades durante la audición

Antes de escuchar la canción, el profesor deberá informar al alumno del objetivo de la actividad.

- **Actividad 1:** Rellenar huecos en el texto de la canción. Puede enfocarse este ejercicio para aprender verbos, preposiciones, adjetivos. Dar una copia a cada estudiante o a cada pareja de estudiantes, dejar un poco de tiempo para su lectura, y mientras escuchan la canción intentan rellenar los huecos con la palabra o palabras que crean conveniente.
- **Actividad 2:** El profesor pone palabras inventadas en el texto intencionadamente, cambia el orden de una oración. El alumno tendrá que encontrar los fallos y corregirlos.
- **Actividad 3:** Poner música instrumental para que los alumnos le pongan letra dependiendo de lo que le transmita. Se puede proponer un tema sobre el que escribir.
- **Actividad 4:** Uso de videoclips, puesto que en una grabación breve se pueden observar muchos recursos cinematográficos y musicales, y al alumnado le resultará divertido aprender con su uso.
- **Actividad 5:** Los alumnos escuchan la canción y cantan al mismo tiempo. Como variante se puede añadir mímica, danza o drama, entre otras cosas.
- **Actividad 6:** Fragmentar el texto en tiras, y en cada tira cortar cada palabra. Cada estudiante tendrá una tira con las palabras que tendrá que ordenar.

Actividades post-auditivas

En esta fase los estudiantes estarán más familiarizados con la canción.

- Actividad 1: Después de escuchar la canción, la escriben.
- Actividad 2: El profesor prepara diversas preguntas relacionadas con la canción. De qué habla la canción, cómo se siente el cantante, si hace mención a algo en especial... Los alumnos discuten sus respuestas y la escuchan otra vez para revisarlas.
- Actividad 3: Abrir un debate sobre los países, culturas, tradiciones y estilos de vida relacionados con el origen de la canción o canciones escuchadas. El profesor puede escribir el nombre de varios países en la pizarra de donde son las canciones que va a poner.
- Actividad 4: Cortar el texto de la canción en tiras y por parejas colocarla en su orden. Después se discutirá el vocabulario específico.
- Actividad 5: Después de escuchar la canción, la clase entera debate el tema del que se trataba.

Estos son algunos ejemplos de lo que podemos hacer con canciones en la clase de enseñanza de español como segunda lengua. El profesor deberá reflexionar sobre las actividades que mejor se adapten a una canción y a sus alumnos. Su edad, nivel de aprendizaje y la habilidad lingüística y predisposición para aprender jugarán un papel fundamental a tener muy en consideración.

Las actividades presentadas antes tienen infinitas variables y son adaptables a su uso en diferentes situaciones.

Otras actividades

Las actividades a las que hacemos mención a continuación pueden aplicarse a alumnado de cualquier edad, por lo que las pondremos en práctica en función de los intereses de los destinatarios, buscando la mayor motivación posible. Es importante que el docente domine los campos de intervención con la actividad o grupo de actividades elegidas.

Cine

El cine es un recurso que muchos países vienen utilizando desde las propias televisiones nacionales para que sus habitantes se acerquen, aprendan y dominen una lengua diferente a la nacional, y no ya por los matices que se pierden en los doblajes, sino para afianzar el conocimiento de segundas lenguas en estos países, como potencial de sus habitantes de cara al mundo. Los subtítulos en la mayoría de los casos vienen a ayudar a la comprensión de lo que escuchan. Países como Portugal o los países del Norte de Europa no traducen el cine desde hace muchos años, en otros solo existe una traducción con un par de voces. Llevar el cine en su lengua original es práctica usual en las aulas. Pero nosotros proponemos un paso más, la dramatización por parte del alumnado de

determinadas escenas, elegidas por ellos, en la lengua meta. Nuestra experiencia es altamente positiva con estas prácticas.

Dramatización

La dramatización de escenas cotidianas es otro recurso favorecedor en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello podemos utilizar las grabaciones entre el propio alumnado. Hoy día las tecnologías permiten que esto sea fácil a través de la telefonía móvil, pero también podemos encontrar escenas cotidianas en Internet, por lo que los alumnos pueden acceder a modelos de dicción e incluso a costumbres del territorio cuya lengua se está aprendiendo.

Por supuesto, la dramatización de obras teatrales de autores reconocidos, y con temas accesibles por el alumnado, es una práctica muy extendida y con la que se alcanzan buenos resultados, sobre todo en la expresión oral.

La formación del profesorado y ELE

Quien se enfrenta a la tarea de enseñar una lengua extranjera debe tener algo más que un dominio de esta lengua, debe ser un buen conocedor de la cultura o culturas en las que está inmersa y de las que forma parte, ha de conocer la idiosincrasia de sus hablantes nativos, sus costumbres, las posibilidades económicas que su aprendizaje implique. Además, ha de dominar la metodología o metodologías a aplicar en función de las características del alumno o del grupo, de sus intereses y motivos que los llevan al aprendizaje de esta lengua. A lo largo de este trabajo hemos venido tratando dichos aspectos. No queremos acabar sin hacer una mención especial al papel que las tecnologías tienen hoy en esta enseñanza, pues abren un mundo de posibilidades que el docente ha de conocer. Señalamos, siguiendo a Villanueva (2013, p.326), algunas de ellas, pues es evidente que estas nuevas herramientas pueden ser utilizadas -y deben serlo- por los formadores. Entre los beneficios que el entorno de *e-learning* puede aportar a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), como se recogen en las conclusiones extraídas de los estudios de Cabero (2006), Colina (2008), y Morales (2007), encontramos:

- Mayor riqueza del proceso formativo
- Reducción de costes
- Mayor flexibilidad
- Mayor motivación por el aprendizaje
- Facilidad de acceso
- Reducción de los tiempos de aprendizaje
- Aumento de la retención
- Comodidad
- Mejora la comunicación entre los agentes educativos
- Posibilidad de actualización inmediata de los contenidos de los cursos
- Seguimiento exhaustivo del proceso de formación
- Formación personalizada

Entendemos que el gran reto de la educación en líneas generales, y de la enseñanza de ELE en particular, es la adaptación a los nuevos tiempos, en los que el proceso de aprendizaje no queda limitado a las cuatro paredes de un aula, pues es preciso incorporar el uso de las TIC a este proceso de enseñanza y aprendizaje, en ocasiones incluso con la creación de la conocida como aula virtual, en la que el aprendizaje pasa de ser individual a ser colaborativo.

Internet posibilita la conexión poco costosa, simple y rápida con el mundo. Permite intercambiar mensajes, enviar ficheros y acceder a informaciones publicadas por cualquier persona sobre cualquier tema en la *World Wide Web*. Tiene un valioso potencial en cuanto a información y comunicación. Mas, la característica que lo ha puesto de moda, según Soria (2001, p.421) “radica, por un lado, en presentar todos esos elementos integrados, pero, sobre todo, en ofrecer al usuario la posibilidad de ser no solo receptor, consumidor de contenidos, sino emisor-creador-autor”.

Estamos de acuerdo con Trenchs (2001, p.21-34) cuando dice que al implementar las TIC se favorecen dos tipos de aprendizajes: por un lado, el aprendizaje constructivo y significativo; y por otro, el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje constructivo y significativo se potencia en los entornos virtuales, en las simulaciones, en el uso de textos reales de Internet, así como en las actividades basadas en la exploración. Las TIC facilitan la interacción social y la colaboración favoreciendo el aprendizaje cooperativo entre alumnos y profesores al compartir dudas, inquietudes y materiales en diversos foros.

REFERENCIAS

- ArzamendiI, J., et.al. (2012). *Bases metodológicas*. Barcelona: FUNIBER.
- Blanco, A.I. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. *En Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38, 12-22. Consultado el 5 de agosto de 2016 de: www.cuadernos cervantes.com
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento*. Vol. 3 - N° 1.
- Caon, F. (2006). El placer en el aprendizaje de la lengua: Un desafío metodológico. En P.E. Balboni (ed.), *Documentos de Metodología de la Enseñanza de la Lengua*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 1-51.
- Centro Virtual Cervantes (1997-2017). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Consultado el 14 de mayo de 2016 de: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Clavel, A. (2012). Aprender de los errores: ¿una ciencia sin doctores?, en *Mosaico, revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 30. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Consultado el 5 de marzo de 2017 de: <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejeriasexteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030>
- Colina, M. (2008). *E-learning como nuevo modelo de Educación Virtual*. UNEFA centro de investigaciones y postgrado. Núcleo: Pto. Ordaz.
- Collantes, F (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE. ¿Cómo debemos actuar?* Consultado el 6 de agosto de 2016 de:

- <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning, en *Language Teaching*, 31 (3), pp. 117-135
- Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching: The methodology of taskbased teaching. En *Oxford: Oxford University Press, cap. 8*, 243-278. Reseña Pérez López, B. CVC, Centro virtual Cervantes. Biblioteca del profesor. Consultado el 18 de enero de 2017 de:
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y la aplicación del aprendizaje mediante tareas. *marcoELE, revista didáctica ELE*. Consultado el 18 de enero de 2015 de: <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Fernández, M. C. (2012). Selección de manuales y materiales didácticos. *Cuadernos Cervantes, 27*. Universidad de Alcalá. Consultado el 2 de septiembre de 2016: http://www.cuadernoscervantes.com/ele_27_materiales.html
- Fernández, S. (2001). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*. Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor. Consultado el 18 de enero de 2017 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm
- Fernández, S. (2002). Errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. XI Encuentro práctico de Profesores ELE, Barcelona, *International House Barcelona y Difusión*. Consultado el 5 de agosto de 2016: <http://www.encuentropractico.com/pdf/fernandez.pdf>
- Guerrero, A. (2017). *El uso de la música como elemento motivador. Su valor didáctico para la enseñanza del español como segunda lengua*. Memoria Final Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad de Jaén. Sin publicar.
- Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Editorial Síntesis.
- Guilloteaux, M.J., y Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation, *TESOL Quarterly*, 42 (1), pp. 55-77.
- Gumperz, J. J. y Bennet, A. (1981), *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama.
- Instituto Cervantes. (2016). *El español: una lengua viva*. Informe 2006. Consultado el 2 de abril de 2017 de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/datos-cuantitativos-anuario-espanol-en-el-mundo-2016.pdf>
- Instituto Cervantes. (2017). El español en el mundo. 2017. Consultado el 26 de diciembre de 2017 de <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Documents/INFORMACION%20COMUNICACION%20EN%20EL%20MUNDO%202015.pdf>
- Jiménez, E. (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. Memoria de Máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija [en línea]. Consultado el 1 de enero

de 2017 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_10Jimenez_Luna.pdf?documentId=0901e72b80e25818

Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*. Revista de Enseñanza Universitaria, nº extraordinario 2001, 213-232. Consultado el 9 de Abril de 2017 de:

<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20enseñanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Consultado el 23 de abril de 2017 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. Número 0. *Revista digital Cable*.

Morales, E. (2007). *Gestión del conocimiento en sistemas e-learning, basado en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. Tesis doctoral.

Nunan, D. (2004). *Task- Based Language teaching*. University press, Cambridge. Consultado el 23 de marzo de 2017 en:

<http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/taskbased%20language%20teaching.pdf>

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Ponce, S. (2014). La importancia del componente cultural en clase. Consultado: 2 de enero de 2015. Disponible en

<http://elblogdecervantesenmalaga.blogspot.com.es/2014/05/la-importancia-elcomponente-cultural.html>.

Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Clé International.

Ramajo, A. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*. Memoria de máster en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija [en línea]. Consultado el 10 de enero de 2017 en

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_19Ramajo.pdf?documentId=0901e72b80e24f27.

Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. New York. Consultado el 5 de octubre de 2016 de: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf

Soria, I. (2001). Las nuevas tecnologías en la formación de los profesores de E/LE. *XII Congreso Internacional de ASELE*. Valencia: Centro Virtual Cervantes. pp. 421-429

Tonkin, H. (2003-2004). Language and Society, en *The American Forum for Global Education: Issues in Global Education*, 178. Consultado el 28 de enero de 2017 en <http://www.globaled.org/issues/178F.pdf>

- Trenchs, M. (2001). Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas. En M. Trenchs Parera (Eds.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio. pp. 21-34
- Villanueva, A. (2016). *De tapas por Granada: el tratamiento del artículo en alumnado checo*. Memoria Final Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad de Jaén. Sin publicar.
- Villanueva, JD. (2013). Nuevas Tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 16. No. 16, Enero - Diciembre 2013, pp. 323-342. Consultado el 8 de Diciembre de 2017 y disponible en
- <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1749/2128>
- Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (Valero, A., Trad.). Madrid: Editorial Edinumen. [Trabajo original publicado en 1997].



CAPÍTULO IV

Lectura como método¹

Aldo Ocampo González

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

Introducción: un lector crítico de educación inclusiva²

La enseñanza de la educación inclusiva no constituye un centro de análisis contingente por parte de los investigadores educativos y de las instituciones formadoras de educadores a nivel de pre y post-graduación. Un aspecto clave en la consolidación de una consciencia crítica sobre el sistema-mundo, requiere de la formación de un *lector crítico* de la realidad y de sus fenómenos, así como, de procesos formativos que fortalezcan la construcción de sus significados asociados. Ambos, constituyen poderosos procesos formativos de carácter hermenéuticos que sólo acontecen en la interioridad de la micropráctica. La configuración de un ‘método crítico’ aplicado a la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, construye su actividad heurística a través de la determinación de aquello que leen sus obras y literatura, así como, sus tecnologías de enmarcamiento; exigiendo atender a las condiciones de *focalización* que participan de sus principales interpretaciones. Al constituir el movimiento -prefiero el término ‘movimiento’ en vez de paradigma o enfoque debido al déficit epistémico-metodológico que ésta expresa y a la debilidad de sus sistemas de razonamientos para develar su estatus³- por la educación inclusiva un dispositivo reciente en la historia del pensamiento educativo, no se evidencian trabajos que con anterioridad, aborden la pregunta por las tradiciones interpretativas de sus fenómenos. Tampoco se identifican con claridad y

¹ Este trabajo se propone cartografiar la fuerza analítica de la lectura en tanto sistema de interpretación del sistema-mundo y sus problemáticas. Bajo ningún punto de vista, se reduce a una técnica.

² La educación inclusiva impone una operación cognitiva e interpretativa basada en la lectura de sus múltiples fenómenos de ‘otra’ forma.

³ En la actualidad el estatus de la educación inclusiva no está claro. Diversas voces afirman que se trata de un paradigma, un enfoque o perspectiva, lo cierto es que, su heurística desborda los problemas de un dominio o sub-dominio en particular, se interesa por abordar problemas educativos generales-estructurales de carácter complejo. La pregunta por el estatus a juicio de Ocampo (2019) explora, ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar cuidadosamente que tipo de teoría designa. Sin duda, la educación inclusiva es un sistema de rearticulación de lo post-crítico.

legitimidad académica propia un conjunto de reglas de interpretación que sus usuarios pueden aplicar en la lectura del mundo. Entonces, ¿cómo se enseña a leer el sistema-mundo en esta singular modalidad de encuadramiento teórico-político? Me interesa examinar las formas de construcción interpretativas dispuestas en la interioridad de las estructuras académicas y el tipo de modalidades didácticas que apoyan dicha empresa.

La designación ‘lector crítico’ es un concepto que se encuentra en lo más profundo del legado hermenéutico. Su actividad cognitiva no sólo queda sujeta a la recepción del significado que puede ser impuesto, ideológicamente o no, a través de su formación, sin que active las condiciones de producción de sus significados. Como operación intelectual bivalente queda compuesta por complejas formas de producción y recepción del significado. En tanto objeto de análisis, exploraré qué fuerzas se despliegan y colocan en juego en el espacio que constituyen ambas formas, puede ser útil recurrir analíticamente a la potencia de la ‘y-cidad’⁴ propuesta por Bal (2018), es decir, la fuerza conjuntiva de ambos términos. Me interesa indagar en aquello que se ubica ‘entre’, que actúa como un nexo, una copula o una unión singular, entre las condiciones de elaboración y recepción del significado en los análisis de los fenómenos albergados bajo el signo de educación inclusiva, en tanto ejercicio formativo. Si bien, es cierto, el lector – en adelante, futuro educador– en el encuentro con el fenómeno, mediado por un conjunto de pre-entendimientos, no siempre actúa delante del fenómeno, sino detrás de él, es decir, de lo que queda. Situación similar sucede en el trabajo con determinadas formas paradigmáticas, teóricas y metodológicas. Las condiciones de recepción del significado, mayoritariamente, en la formación de los educadores se construyen a partir de lo que deja el paradigma, de la lectura de textos, de la consulta de diccionarios, de diálogos ya elaborados, nunca en dialogicidad crítica con el fenómeno, su práctica formativa deviene en una *lectura evanescente del presente* (Spivak, 2006). La formación de un lector crítico de los fenómenos educativos fortalece la competencia transversal referida al ‘acto de leer’. Concebida como desempeño de comprensión, es decir, capacidad de demostrar flexiblemente lo aprendido e intervenir el mundo, las fuerzas de *intimidad crítica*⁵ desempeñan un papel preponderante. La formación de un lector crítico podría contribuir significativamente a subvertir las prácticas de oscurantismo y los dispositivos de ignorancias sancionadas, que comúnmente, vertebran las explicaciones educativas. ¿Cuáles son los textos que sancionan dicha empresa? Ninguno de los libros ampliamente difundidos como obras de *referencia obligada* en el terreno de la educación inclusiva, abordan la cuestión del lector crítico, ni tampoco inauguran un sistema de

⁴ Múltiples usos y actuaciones de ‘y’. Corresponde al intersticio que articulan ambas nociones –sintagma educación inclusiva– es regulado por un corpus de mecanismos de inter-implicación, da paso a un campo membránico, en el que, a pesar que ambas nociones presentan ideas similares, su especificidad diferencial es envuelta en un mismo espiral de análisis. En ella, son comprometidas las interioridades de ambas piezas, forjan una relación de mutualidad, un sistema de interioridad recíproca, “puesto que cada una está contenida en la otra como su alteridad” (Felman, 1977, p.6).

⁵ Ratifica un proceso de reinvencción, “permite que el crítico utilice su propia relación íntima con la narrativa poética para informar sus lecturas de textos teóricos” (Bal, 2009, p.369). Su relevancia metodológica asume la “preocupación por mantener unido lo que sólo un estudioso separaría: la forma (lo que quiera que eso signifique), el contenido y el contexto; problemas a los que nos referimos como culturales, sociales o políticos” (Bal, 2009, p.368). La potencia heurística y analítica que encierra la noción de ‘intimidad crítica’ en tanto estrategia de análisis de las prácticas educativas, fomenta el intercambio constructivo con una multiplicidad de agenciamientos culturales y políticos, sujetos y territorios. Mediante el concepto de ‘intimidad crítica’ es posible cartografiar las formas culturales potencialmente despreciadas por la matriz colonial del saber, fortalece una escena de intercambios y diálogos, se opone abiertamente a las jerarquías pedagógicas y culturales legitimadas a través de los planteamientos liberales de la educación inclusiva. Se opone a las distancias, formas de marginación y subalternización de sujetos, agencias y formas de intervención y participación en el sistema-mundo.

disposiciones específicamente intelectuales sobre su autenticidad epistemológica y de las rutas formativas que se desprenden de su naturaleza teórica.

Los procesos de elaboración y recepción de significados son producidos en un acto de co-creación. ¿Cómo son producidas sus interpretaciones y significados? La formación de los educadores debe agudizar condiciones de lectura minuciosa y recelosa de los objetos de análisis y espacios expositivos a los que se enfrenta al estudiantado, fortaleciendo su consciencia crítica, presencia en el mundo e intervención en éste. Tal dimensión formativa se consolida formando al futuro educador en contextos de lectura profunda de las patologías sociales crónicas⁶ –endémicas en la constitución del sistema-mundo– que afectan a la enseñanza y se convierten en obstáculos complejos en el ejercicio del derecho a la educación. La lectura acerca de la heterotopicalidad de fenómenos ha de comenzar intencionando una ecología mental sobre las creencias que configuran parte del mundo cognitivo del estudiantado, opera en términos de un sistema de deconstrucción del conjunto de representaciones que ensamblan sus procesos de biografización y construcción de subjetividad, desempeñando un papel crucial en la fabricación y recepción del significado de determinadas problemáticas. La ecología mental se propone liberar el corpus de creencias –ya establecidas– para leer con éxito un determinado fenómeno. Educa la mirada interpretativa. La formación de un lector crítico de educación inclusiva se encuentra atenta a las reglas de interpretación que emergen por vía de su consolidación metodológica y objetual, las tradiciones interpretativas legitimadas en la diversidad de estructuras académicas, el estilo de determinaciones didácticas que serán implantadas en sus usuarios –futuros educadores–. Metodológicamente, cada uno de estos requerimientos, carecen de organicidad y desarrollo en la formalización de los estudios teóricos sobre educación inclusiva. La producción del significado en palabras de Culler (1998) siempre se encuentra determinada por el contexto, en tanto herramienta analítico-didáctica, no posee límites.

La educación del profesorado a través de la metáfora del ‘lector crítico’, inscribe su ámbito de discusión sobre el conjunto de condiciones que apoyan el recambio de significados sobre las imágenes y categorías que configuran sus ámbitos de inteligibilidad. Las condiciones de producción y recepción del significado afectan a la regulación ontológica⁷ de la diversidad de grupos albergados en las estructuras de escolarización convencionales o no-convencionales, regulan e inciden en la producción de un conjunto de signos que se imponen a cada colectivo, algunos reproducirán estratégicamente formas de devaluación y ausencia de reciprocidad, otros en cambio, impondrán categorías que llevan a una imperceptibilidad sistemática y silenciosa, otros impondrán condiciones de legibilidad y apertura del sujeto. Las dos primeras formas de regulación de la actividad signica impactan mediante condiciones cuya elaboración opera en la interioridad y en la sujeción del discurso y del sujeto. Exclusivamente, son objeto de articulación pasiva. La exterioridad, en cambio, fertiliza un espacio de apertura persistente, que evita cerrar la condición del sujeto a lo fijo, a lo estable, al poder de regulación del deseo social. Es la exterioridad la fuerza que niega la posibilidad de cerradura sobre sí mismo.

Retomando la insistencia de la pregunta didáctica acerca de los contextos, espacios y lugares dónde deben ser enseñados y leídos los textos y las problemáticas que

⁶ Dimensión endémica constitutiva de la estructura ‘sistema-mundo’.

⁷ Nivel de organización científica que en el contextualismo de la educación inclusiva adscribe a una política ontológica de lo menor, propia de la revolución molecular. Lo ‘ontológico’ en lo inclusivo es sinónimo de múltiples singularidades.

constituyen el *género*⁸ denominado educación inclusiva, observo con fertilidad la cristalización de un espacio de ‘intimidad crítica’ en la formación pre y post-gradual de los educadores. Es aborrecible que se mantenga una misma práctica formativa, casi sin cuestionamiento alguno, en ambos ciclos. Las formas de abordar el objeto van mutando según la especificidad de las problemáticas y desafíos metodológicos dispuestos en la formación. La imperceptibilidad de este fenómeno, se debe a la ausencia de un método⁹ claro para formar a los educadores según las disposiciones del campo. La formación de un lector y un analista crítico del sistema-mundo, se apoya fundamentalmente, en la hermenéutica de la escucha y de la sospecha, con el objeto de visibilizar las estructuras ocultas del texto -acción social- y fenómeno. Las opciones formativas en este marco, demuestran que,

[...] la hermenéutica de la recuperación, al restringir el texto a un supuesto significado original ajeno a nuestras inquietudes, puede reducir su impacto; en cambio la hermenéutica de la sospecha valora el texto por la manera en que, sin que el autor sea consciente de ello, se compromete y nos ayuda a repensar temas de nuestro presente (incluso subvirtiéndolo, en este proceso, las ideas del autor) (Culler, 1998, p.85).

⁸ El objeto de trabajo de la educación inclusiva impone ‘otro lugar’, es decir, al constituir un fenómeno de carácter post-disciplinar, forma un género singular en su constitución. Recurriendo al uso de las categorías identificadas por Genete (1989) en *“Palimpsestos: la literatura en segundo grado”*, el género intelectual de la educación inclusiva bordea la especificidad de la transtextualidad y de lo transcientífico.

⁹ Véase el artículo: “Inclusión como método”, Ocampo (2019). Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al ‘método’ en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. La sección referida al ‘método’ configura una estrategia analítica y reflexiva destinada a examinar problemas y cuestiones que surgen de nuestras experiencias en la multiplicidad de microprácticas -herederas y reproductoras de una amplia variedad de micro-opresiones y micro-dominaciones-entrecruzadas que ensamblan el sistema-mundo. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial ‘hablar de vuelta’ que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario y un sistema reconocitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura ‘inclusión como método’ puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012) denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica e intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de formalización de los métodos establecidos. Crea nuevas formas de lectura y mediación de los fenómenos que constituyen su campo de producción, análisis y lucha política. Forja una praxis crítica de examinación de la realidad, así como, de los principales proyectos de conocimiento que crean y garantizan la producción del conocimiento de la educación inclusiva. Es una analítica inquieta que no se cierra, ni detiene en los formalismos lógicos de ninguno de los repertorios metodológicos legados por las Ciencias Sociales. Es, también, un singular umbral analítico. La inclusión es, en sí misma, un dispositivo de transformación de la estructura de producción del conocimiento de la ciencia educativa en su conjunto. A este complejo proceso, en trabajos anteriores, he denominado dispositivo macro-educativo, que en sí mismo, es un sistema de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea. Coincidiendo con Chen (2010), las condiciones de producción son, en cierta medida, espacios imperceptibles de operación del colonialismo y el capitalismo, así como, del poder, específicamente, en fenómenos ambivalentes como el aquí analizado, que surge de complejos enredos genealógicos, así como, de la rearticulación de condiciones de producción de carácter extra e intra-teóricas. La capacidad heurística que contiene la noción de ‘educación inclusiva’, concibe la sección del sintagma ‘inclusiva’ como un punto de anclaje que posibilita la transformación de nuestra subjetividad, de allí que, Ocampo (2019) sostenga que ésta construye un singular estilo de subjetividad. La inclusión es, en sí misma, una propuesta crítica para transformar la estructura de conocimiento existente, al mismo tiempo, transforma la realidad y las consciencias de sus actores -principio de audibilidad-. Avanza en la construcción y/o producción diferente del conocimiento educativo, reconfigurando sus lenguajes, estructuras e ingenierías educativas. Se propone desenredar una variedad de estructuras de conocimiento que contribuyen a la reproducción imperceptible de una amplia variedad de expresiones del poder, así como, proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad, la opresión y la dominación.

Un lector crítico sobre educación inclusiva se interesa por comprender los síntomas no-textuales y no tan evidentes implicados en la red de nudos que configuran la realidad examinada. Cada una de estas interpretaciones, a su vez, es parte de una actividad sónica y escópica, es decir, mirada que cada época construye respecto de un determinado objeto de análisis. Su potencia heurística afecta a la legalidad de los signos y de sus significantes aceptados, regulan determinadas condiciones de conocimiento implícito en el encuentro con singulares contenidos o marcos conceptuales. La insistencia en la formación de un lector crítico devela, de qué manera, a través de la enseñanza de la educación inclusiva se construyen significados en relación a la examinación de determinadas problemáticas, o bien, cómo dan sentido a aquello que leen como parte de su actividad política, ética, heurística y didáctica. Emerge así, una preocupación que en el último tiempo ha guiado mi interés investigador, particularmente, orientado a comprender qué leen realmente los textos significados como obras de referencia obligatoria en la formación del profesorado en el contexto de la educación inclusiva. Sin duda alguna, esta, es una tarea hermenéutica. Me interesa explorar los contornos de las prácticas y operaciones interpretativas que permitan dejar de pensar lineal y arbitrariamente sobre una amplia gama de problemas educativos, específicamente, ligados al aseguramiento de condiciones del derecho 'en' la educación, la creación de condiciones de justicia a través de la enseñanza y del currículo, la detección de obstáculos complejos y otros ejes temáticos vinculados estrechamente a la educación de la multiplicidad de singularidades. En relación a la posibilidad de afirmar la presencia de tradiciones de interpretación propias de este campo, la respuesta no suele ser muy auspiciosa. Las prácticas de interpretación describen la variedad de contextos y condiciones en las que determinados objetos de análisis son compuestos e interpretados. De acuerdo a la especificidad diferencial de constitución del género de educación inclusiva, éstas, no surgen de la articulación de su centro analítico-crítico.

Las formas de construcción del significado, dependen en su mayoría del conjunto de experiencias previas y deseos del lector/analista¹⁰. Esto es lo que forma el horizonte de expectativas. ¿Qué papel desempeña la noción '*horizonte de expectativas*' en la construcción de significado e interpretación de la multiplicidad de fenómenos que dan vida al contexto de análisis de la educación inclusiva? Culler (1998, p.80) sostiene que, la examinación de un determinado fenómeno regula sus marcos y condiciones interpretativas a partir de las respuestas que pueden ser ofrecidas ante un determinado foco de análisis. *Singularidad de las variantes* de análisis y el *tipo de perspectivas* que son inducidas, inciden significativamente en el funcionamiento del horizonte de expectativas. Si atendemos a las regulaciones del centro hegemónico de producción del conocimiento legitimado en la interioridad de las prácticas académicas institucionales, lo 'neo-especial'¹¹, se instala como parte de la lectura del corpus de fenómenos que alberga, fundamentalmente, una perspectiva eurocéntrica, de carácter hegemónica cuya potencia actúa en términos de un mecanismo de ficción regulativa, imponiendo marcos del esencialismo -en sus diversas expresiones- y del individualismo metodológico. Su funcionamiento se aloja en el centro del capitalismo hegemónico, impone estratégicamente un ideal de emancipación y cambio en un conjunto de disposiciones normativas. ¿Es posible cambiar las maneras de leer los fenómenos educativos

¹⁰ Ambas categorías revisten la figura del estudiante/futuro educador.

¹¹ Corresponde a la estructura de conocimiento falsificada de educación inclusiva. Fundamentalmente, denota una operación de travestización e imposición del legado epistémico didáctico de Educación Especial para fundamentar lo inclusivo. Constituye uno de sus principales fracasos cognitivos, 'lo especial' y 'lo inclusivo' designan operaciones hipónimas, pero, diferentes a la vez.

significados en el marco de la inclusión y la justicia educativa? para alcanzar tal empresa, es necesario alterar la gramática epistemológica, interpretativa y formativa legitimada en las estructuras de formación -pre y post-graduación- del profesorado. Comprender a cabalidad lo que un determinado texto significa exige atender al contexto histórico en el que surgen sus condiciones de emergencia y mecanismos de legalidad. Toda interpretación es sancionada en la interioridad de un archivo singular de pensamiento.

La enseñanza de la educación inclusiva entiende que su punto de inflexión aplicada a cualquier titulación de pedagogía, inicia con la comprensión situada en el interior de la micropráctica acerca del funcionamiento de las diversas formas de injusticias, freno al autodesarrollo y opresión que tienen lugar en la cotidianidad. Las condiciones de elaboración y recepción de los significados legalizados como parte de singulares fenómenos de análisis, se enseñan de cara al funcionamiento de la cotidianidad. ¿Cómo enseña a leer sus fenómenos?, ¿en que se fundamenta su política interpretativa? Para responder a estas interrogantes, recurriré a la notable contribución de Young (2002). Su legado asegura cambios alterativos de carácter significativos en el fortalecimiento de la consciencia del futuro educador. Una práctica analítica asume las implicancias derivadas de movimientos, tales como, el feminismo, el postcolonialismo, la interseccionalidad, los movimientos de liberación de gente negra, gays, indígenas, etc., dominios significados como facilitaciones ausentes, es decir, excluidas y marginadas de las agendas intelectuales hegemónicas que problematizan el terreno y el género denominado educación inclusiva -específicamente, en su política ontológica-. De qué manera, las estructuras interpretativas empleadas -no vamos a decir legitimadas, ésta empresa resultaría de difícil acceso- en la formación del profesorado profundizan con rigor analítico los llamamientos -vacíos- de la justicia, la equidad, la democracia radical, etc. Los núcleos principales de análisis que convergen en cualquier plan de formación de pre y post-graduación en el dominio de la inclusión, corresponden mayoritariamente al terreno de la filosofía política. ¿Tiene cabida esta dimensión en la educación del profesorado?, en caso de tenerla, ¿cómo despliega su intelectualidad?, ¿a qué concepciones de justicia, igualdad, ampliación de oportunidades, heterogeneidad del espacio, ciudadanía, democracia e inclusión conduce? En honor al espacio disponible por política editorial, la operación que articularé es la siguiente. En primer lugar examinaré cómo enseñar la educación inclusiva a la luz de los aportes de Young (2002), y, posteriormente, intentaré responder al conjunto de interrogantes que preceden estas líneas. Tal vez, las respuestas que pueda ofrecer se ubican más próximas a acciones heterodoxas. Me interesa palpar analíticamente los contornos del reduccionismo político, ético y epistemológico que atraviesa nociones, tales como, justicia, inclusión, opresión, etc. El reduccionismo al que refiero interpela las prácticas de banalización intelectual que disfrazan lo diferente en la unidad y en lo colectivo.

Se enseña la educación inclusiva de cara a la comprensión multidimensional de la cotidianidad, se enseña a reconocer cómo en determinadas circunstancias somos objetos de opresión, o bien, ejercemos dominación y poder sobre otros. Es una enseñanza situada en la micropráctica, en la transferencia hereditaria de códigos que se reproducen imperceptiblemente en nuestras interacciones diarias cada una de las patologías sociales crónicas, sus mascaradas y regulaciones performativas. Vista así, la enseñanza de la educación inclusiva y sus modalidades de teorización inscriben su actividad en términos de un *dispositivo reconocitivo*. Observo necesario inaugurar las prácticas interpretativas, los espacios de concientización y la lectura de sus textos y fenómenos, a través de nociones, tales como, la opresión la injusticia, las formas de diferenciación social que son legitimadas imperceptiblemente en el espacio escolar y social y en singulares estilos de

relaciones sociales, preferentemente. Un punto crítico clave a reparar en la formación de un lector crítico de la realidad educativa, desde una perspectiva de justicia cognitiva (Fraser y Honneth, 2006), asume el problema ontológico de los grupos sociales, es decir, agudizando las diferencias y aumentando los sistemas de devaluación social. Se enseña a leer el mundo para aprender a reconocer las trabas al auto-desarrollo –opresión– y a la auto-determinación –dominación–, en nuestras interacciones familiares, sociales, culturales, laborales, afectivas, etc. Las restricciones referidas al autodesarrollo exigen marcos analíticos que permitan monitorear, de qué manera, determinados procesos institucionales sistemáticos impiden a las personas aprender a usar sus habilidades para satisfacer sus necesidades impactando en sus procesos de biografización y trayectorias sociales y escolares. Las restricciones centradas en la autodeterminación, focalizan sobre un corpus de condiciones institucionales que impiden que las personas sean autónomas en la determinación de sus acciones. Una de las principales limitantes que enfrenta la inclusión y la educación inclusiva reside en una estrecha concepción de bien común.

En este marco, los estudiantes deben comprender que los derechos constituyen bienes no-materiales, entonces, que significa distribuir un derecho centrado en la multiplicidad de singularidades. Generalmente, los textos empleados como literatura obligatoria en la formación inicial y continúa de los educadores en el contexto de la inclusión, otorga una visión bastante reduccionista y estrecha en relación a los ejes de análisis de la filosofía política. Por ejemplo, se lucha por asegurar condiciones homogéneas para todos en materia de educación, lo que en cierta medida apoya la tesis universalizadora, a la vez, regula y agudiza el problema ontológico de los grupos sociales y las realidades escolares, traducida como escuelas que son mejores que otras, reclamando un dispositivo de dislocación que impone un signo de justicia redistributiva compleja, es decir, asegurar un mismo derecho atendiendo la especificidad y las necesidades de cada colectivo. De lo contrario, la arbitrariedad de las relaciones reproducirá sistemáticamente condiciones de aseguramiento de derechos ofertando a todos lo mismos. Es preciso recordar que, la política ontológica de la inclusión y las regulaciones de su espacio político se inscriben en la ontología de lo menor, en el giro molecular, en la monada, en la multiplicidad de diferencias. Las lecturas deben ayudar a los futuros educadores a entender el problema distributivo. La elaboración de nuevas formas de producción y recepción del significado apoyan la emergencia de nuevos *efectos-de-legitimidad*, *efectos-de-sujeto* y *efectos-de-legibilidad*. Las decisiones políticas deben ampararse en la multitud.

La enseñanza de la educación inclusiva se convierte en un mecanismo de efectación cuyo propósito persigue la elaboración de una crítica política de las opiniones sobre el sujeto, la opresión, la inclusión y la (in)justicia, preferentemente. Se lee el sistema-mundo con el afán de aprender a reconocer las operaciones imperceptibles que limitan el potencial transformativo de la inclusión, convirtiéndola en un problema técnico referida a la absorción de grupos significados como excluidos o marginados, se requiere un análisis que revele el funcionamiento de las estructuras de escolarización. Continuar operando desde la interioridad de los marcos epistemológicos tradicionales y sus categorías es, sin duda, responsable de la determinación de derechos, privilegios y obligaciones que benefician a unos cuantos ciudadanos, al tiempo que ponen en riesgo a otros muchos. Las prácticas interpretativas y la construcción de sus significados, se orientan para movilizar su frontera y socavar la opresión. Otro desafío consiste en aprender a gestionar los derechos según los diferentes grupos significados por raza, sexo, religión, clases social, ocupación etc. La enseñanza de la educación inclusiva orienta su aparato analítico a una comprensión relacional del derecho a la educación y de las formas en que imperceptiblemente articulan situaciones de exclusión y discriminación múltiple.

La diferencia entendida como oposición instala un vector normativo que restringe la variación, la irrupción, la heterogeneidad y la multiplicidad. Si bien, el centro hegemónico de producción de la educación inclusiva reconoce que este es un campo de carácter relacional, a menudo tienden a reemplazar esta concepción en sus análisis por un examen diádico, caracterizado por designaciones, tales como, incluido/excluido, grupo mayoritario/grupo minoritario, víctima/victimario, etc. En esta visión comprensiva se pierde de vista el funcionamiento de una estructura más amplia de análisis que convergen en el estudio de las condiciones que crean y garantizan efectivamente diversos ejes de desigualdad estructural múltiple. En esta visión, las desigualdades múltiples y las formas de injusticias se entienden a través de un enmarcamiento distributivo, perdiendo de vista el fenómeno estructural que sostiene sus operaciones. Un examen estructural acerca de las condiciones de injusticia e inclusión, abandona el ideal de arbitrariedad focalizando sobre el conjunto de estrategias, previamente, intencionadas que restringen el desarrollo de una amplia variedad de personas. Un examen analítico sobre condiciones de injusticia a través de una política distributiva, se interesa por dar cuenta cómo se estructuran dichas condiciones de freno, al tiempo que *“pierde de vista el modo en que los individuos poderosos instauran y reproducen su poder”* (Young, 2002, p.58), insiste la politóloga norteamericana, comentando que,

[...] al conceptualizar el poder como relacional más que sustantivo, como producido y reproducido a través de mucha gente que está fuera de la diada inmediata del poder, se pone de manifiesto la naturaleza dinámica de las relaciones de poder como un proceso en marcha. Un análisis distributivo del poder oculta el hecho de que, como afirma Foucault, el poder existe solo en acción (Young, 2002, p.59).

La enseñanza de la educación inclusiva sólo cobra valor en la medida que se articula relacionalmente comprometiendo su causa con una diversidad de significados. Desde un punto anti-esencialista, comprende que múltiples designaciones, entre ellas, la noción de grupos sociales, actúa en términos de un concepto ficticio, en el que

[...] la opresión ha sido perpetrada por una conceptualización de la diferencia de grupos en términos de naturalezas inalterables y esenciales que determinan lo que los miembros del grupo merecen o aquello de que son capaces, y que hacen que los grupos sean de tal modo excluyentes entre sí que no pueden tener similitudes ni atributos comunes. Para afirmar que es posible la existencia de diferencias de grupo social sin opresión es necesario conceptualizar los grupos de un modo mucho más relacional y flexible (Young, 2002, p.84-85).

¿Cuáles son los elementos centrales de la política interpretativa de la educación inclusiva?, ¿cómo los estudiantes llegan a tales interpretaciones?, ¿de qué manera escogen entre éstas? Como aspecto preliminar, Culler (1998) indica la necesidad de comprender los ‘idiomas críticos’ que sostienen la diversidad de procedimientos de lectura, con la intención de atender a aspectos, tales como, *“lo lisible es aquello que responde a los códigos y sabemos cómo leer; lo scriptible es lo que resiste a la lectura y sólo puede ser escrito”* (Culler, 1998, p.85). Un vector formativo pertinente, evita imponer un «lector implicado» como a un papel simple que el lector está llamado a desempeñar, en la medida en que el placer bien puede llegar al lector, como dice Barthes, desde la interacción de compromisos contradictorios” (Culler, 1998, p.86). En tal caso, insiste el teórico estructuralista literario, señalando que, el “lector de llegar a conformar en el texto los códigos y convenciones consideradas relevantes y la resistencia del texto o su docilidad frente a las operaciones interpretativas particulares. La estructura

y el significado de la obra emergen a través de una forma de la actividad del lector” (Culler, 1998, p.86). Las prácticas de lectura en la formación de los educadores a través del principio de ‘intimidad crítica’, devienen en un sistema de implicación dialógica con aquello que se lee, es un terreno de intertextos, de encuentros y acontecimientos que giran y dislocan la realidad y sus estados de consciencia. Es un signo de desbloqueos mentales. Se enseña inclusión con la finalidad de producir una ecología mental.

El lector que forma la educación inclusiva desde el centro hegemónico de regulación de lo neo-especial, es un practicante que consulta diccionarios, textos especializados, tejidos de voces elaboradas previamente sobre determinadas temáticas. Su habitabilidad adopta una posición insegura, interpela cómo se coloca al Otro en los marcos normativos y neoliberales que regulan la educación, cómo la diferencia lidia con la multiplicidad de problemáticas que afectan al desarrollo humano desde un punto de vista redistributivo, etc. La ética de la alteridad en este marco actúa en términos de una política de identidad, evita interrogar acerca de las posibilidades que residen en el sujeto para elegir o ejercer su agencia. El signo de inclusión que habita en la formación de los educadores mantiene una estrecha relación con la pauta política y cultural dominante, es una expresión alojada al interior del capitalismo supremacista, situación similar expresa el estatus de la justicia social y educativa, existe una cooptación de tales racionalidades. Interesa documentar de qué manera, a través de estas actuaciones, “qué subalterno queda estratégicamente excluido de la resistencia organizada” (Spivak, 2006, p.10). La formación de los educadores no se articula desde el hábito de leer el mundo, más bien, se reproduce la ingeniería educativa que no es, ni neo, ni tampoco liberal, obedece a una cuestión más extraña aún. La formación se convierte en un *dispositivo crítico* en la medida que es capaz de examinar las estructuras de producción de la razón de la inclusión y la justicia alojada al interior del capitalismo. En efecto, la tarea del formador del profesorado es asemejable a

[...] la tarea del profesor de análisis literario se sitúa en la aporía de una reorganización no coercitiva de la voluntad desde el momento en que estudiante y profesor oscilan entre la libertad-frente-a y la libertad-para; y no en la celebración de la voluntad de poder-de-clase estadounidense como resistencia no mediada (Spivak, 2006, p.11).

El discurso hegemónico sobre educación inclusiva -instalado de forma imperceptible y ortodoxa- al centrarse exclusivamente en la educación de niños con discapacidades, impone un escenario pedagógico de la abyección y la reproducción imperceptible de la estructura de conocimiento falsificada de educación inclusiva y del saber neo-especial¹², sirve a la reproducción de la desigualdad, del esencialismo estratégico y del individualismo metodológico. Este discurso se arma para operar estratégicamente en función de la creación de fuerzas de sujeción de la desigualdad y del modelo dominante, estableciendo una línea de continuidad al interior de las prácticas educativas. Sobre esto la deconstrucción puede resultar de ayuda. El sujeto educativo a través del *giro epistemológico* de la educación inclusiva se expresa mediante un conjunto de figuras que no pueden ser delimitadas en los marcos de las categorías tradicionales que ensamblan su discurso, evitando que sean estratégicamente excluidos del movimiento significado como

¹² Por neo-especial refiero a la empresa de lo especial que coopta la fuerza performativa de la inclusión en su dimensión auténtica, imponiendo su legado y consolidando una visión travestida y falsificada en torno al significante de la inclusión. De esta interpretación, es que surgen y se legitiman gran parte de los principios de regulación de dicho modelo al interior de las prácticas educativas. Se impone un signo de operaciones incesantes. Esta es una idea que debe ser forcluida de la formación de los educadores.

inclusión y justicia educativa. La tarea crítica de la educación inclusiva consiste en superar sus limitaciones y sus automatismos de división. Los textos no logran articular una razón que ‘cognoce’ la naturaleza teórica de la educación inclusiva, de la justicia educativa y social, etc. Un aspecto a rescatar en la educación del profesorado consistirá en el rescate de su razón teórico-metodológica, hasta ahora coexiste en la interioridad de los programas de formación una razón falsificada y superficial que poco o nada dice en relación con el sentido auténtico de la matriz teórica del enfoque. En esta estructura, se impone una construcción de sujeto sin cognición de sí mismo, su plano interpretativo se aleja del signo de nuestra naturaleza humana.

¿Cuál es la disposición en sentido kantiano a la que nos conducen estos textos?, una respuesta posible refiere a la emergencia de un programa. Observo la configuración de un acceso programado que nos invita imperceptiblemente a trabajar en los contornos de una estructura falsificada de conocimiento y a la comprensión de determinados fenómenos. Este punto amerita una discusión a pie de página, pues corresponde al conjunto de presuposiciones que se legitiman imperceptiblemente en la dimensión formativa de los futuros profesores. Consecuentemente, esto repercute en un *objeto falsificado*. Se convierte en una fuerza que no tiene dominio sobre nosotros. ¿Es posible identificar una *práctica de lectura* de textos consolidada en la formación docente para analizar multiaxialmente, la diversidad de dominios y sus objetos específicos que desbordan sus límites y contornos? La verdad es que no.

Un aspecto interesante extraído desde la extensa obra de Spivak (2006) versa en torno a la idea de ‘situación del aula’, ese espacio inmaterial integrado por la capacidad narrativa de los propios hechos para contarnos, sensibilizarnos y hacernos ver el mundo a través de otros ojos, resulta clave en la articulación de un desbloqueo mental. En sí, la enseñanza de la educación inclusiva es un ejercicio de *perturbación empática*¹³, activa la figuratividad del fenómeno y la imaginación para destrabar sus problemáticas. La formación debe concebirse como un dispositivo que dispare la imaginación como vector escultórico del mundo. Las lecturas ofrecidas y los contenidos abordados contribuyen teórica y analíticamente a la comprensión del objeto –de carácter post-disciplinar– y de sus objetos específicos, y a su fortalecimiento. ¿Cómo se instrumenta la formación? Me interesa documentar de qué manera se forma un lector crítico. Una modalidad formativa con tales características, comenta Bal (2015) que, obliga al lector a detectar la naturaleza performativa de los pactos subjetivos, sus adherencias, empatías, acuerdos, rechazos, etc. a determinadas formas interpretativas en las que se cruzan y desbordan una complejidad de múltiples significados acerca de la experiencia de la exclusión, por ejemplo. Cómo se adaptan las situaciones de focalización presente/ausente y de acceso a la multiplicidad de situaciones que configuran el campo de lucha de la inclusión y su relación con la justicia. Se impone la pregunta por sus nuevos itinerarios intelectuales. El campo de educación inclusiva es un *palimpsesto*, comprende un territorio que hace patente el grabado de un conjunto de huellas y memorias epistémicas heterogéneas provenientes de diversos dominios intelectuales, éticos, políticos, discursivos y metodológicos. Es un grabado que opera en la performatividad de lo rearticulatorio, colaborando en la creación de otras nociones de análisis. El *método* de lectura e interpretación requerido en el contexto de la

¹³ Un sistema de ‘perturbación empática’ es “aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva” (Hite, 2016, p.19). Insiste la investigadora norteamericana, agregando que, es “un terreno cognitivo y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción” (Hite, 2016, p.19).

enseñanza de la educación inclusiva, se interroga, ¿la formación de los educadores obliga a leer los textos sobre inclusión como educadores?, o ¿cómo qué?

De acuerdo con Orlandi (2012), un lector o analista de educación inclusiva asume la necesidad de “cuestionar las maneras de leer, llevar al sujeto hablante o al lector a preguntarse sobre lo que producen y lo que oyen en las diferentes manifestaciones del lenguaje” (p.17) y de singulares procesos de orden cultural y social. Concebida así, designa una entrada en lo simbólico, cuyos signos alteran y modelizan el funcionamiento de la sociedad. “Saber cómo funcionan los discursos es colocarse en la encrucijada de un doble juego de la memoria: el de la memoria institucional que estabiliza, cristaliza y, al mismo tiempo, el de la memoria constituida por el olvido, que es lo que torna posible lo diferente, la ruptura, lo otro” (Orlandi, 2012, p.18).

La ‘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 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 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 educacionales contribuyen silenciosamente a reproducir 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).

El lector como analista

La lectura –espacio de intermediación e interreferenciación– a través de su función política no deja fuera al lenguaje, al sujeto y a la ideología. Se abre a nuevas comprensiones sobre el discurso, sus dispositivos de producción del mundo y de su acción política y cultural, alberga además, singulares mecanismos de producción de memoria. Se orienta a la producción de nuevos símbolos, significados y ejes de interpretación del mundo, redefine su trama ontológica y sus mecanismos de adherencia a determinadas comunidades interpretativas –atiende al conjunto de dispositivos retóricos de interpelación empleados por cada una de ellas–. A través de los planteamientos que inspiran la configuración de ‘lectura como método’¹⁴ –singular estrategia de análisis–, ofrece una visión más compleja acerca del conjunto de procesos que participan en el ensamblaje y reconfiguración de la función política, social y cultural de la lectura –tarea hermenéutica–, procesos que acontecen al interior de una compleja y singular formación social. Emerge de este modo, un nuevo lugar que trabaja partir del cruce, del desbordamiento, de la excedencia y de la rearticulación de diversos proyectos de conocimiento, formas metodológicas y herramientas analíticas –ello, obedece a sus condiciones de producción¹⁵–, ofreciéndonos nuevos lugares de inter-comprensión; inaugura nuevas categorías¹⁶ de análisis que reinterpretan lo que, convencionalmente, entendemos por lectura, acción política, acción cultural, trama de relaciones sociales, redistribución de derechos, patrones de reconocimiento social, inclusión, justicia social y cultural, derecho a la lectura, etc. Cada una de ellas, contribuyen a la redefinición de su objeto, reconocen que cada singularidad epistemológica y campo de conocimiento posee su propio discurso, concebidos como el resultado de complejos procesos socio-históricos; espacialidad que inscribe la lectura en tanto *campo de investigación, praxis crítica y estrategia analítica*.

Mi interés investigador examina en esta oportunidad, haciendo eco de la función de ‘analista’ legada por el psicoanálisis, la fuerza inquieta e interactiva de la lectura en tanto relación singular y compleja que permea las estructuras sociales y políticas, así como, la acción cultural, el poder ciudadano y la historia. El sujeto es siempre producto de la historia. Coincidiendo con Orlandi (2012) –principal figura de la corriente discursiva francesa en Latinoamérica– la lectura en tanto praxis político-cultural devela un cierto carácter de descentramiento, puesto que constituye en una estrategia ‘a’ y ‘de’ la historia, analizando críticamente los sistemas de configuración y adherencia de sus

¹⁴ Configuración intelectual que acontece en la excedencia disciplinaria y en la superación de singulares formalismos lógicos que inspiran determinados repertorios metodológicos.

¹⁵ Las condiciones de producción del discurso de la educación inclusiva acontecen en el diaspórismo, en el movimiento incesante y en el pensamiento de la relación y del encuentro. Las condiciones de producción a juicio de Chen (2010), son, en cierta medida, espacios imperceptibles de operación del colonialismo y del capitalismo, así como, del poder, específicamente, en fenómenos ambivalentes como el aquí analizado, que surge de complejos enredos genealógicos, así como, de la rearticulación de condiciones de producción de carácter extra e intra-teóricas. Las primeras, corresponden al corpus de fenómenos sociales que contribuyen a la modelización de un campo de investigación, mientras que, las segundas, refieren a condiciones esencialmente, especulativas y analíticas.

¹⁶ Inaugura un nuevo aparato morfológico.

comunidades interpretativas. La lectura como praxis crítica no sólo concierne al análisis del mundo y de sus fenómenos, sino que además, trabaja conectando y albergando singulares redes de sentido, interesándose por develar cómo cada ciudadano-lector adhiere e interactúa con cada una de éstas.

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

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

La lectura a través de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva (Ocampo, 2018), observa una imprevisibilidad y fluctuación de sentidos, de sujetos, espacios y unidades de significación y discusión, inaugura nuevas estrategias de producción y control de la interpretación, muchas de ellas, regulan los patrones de funcionamiento de las formaciones sociales en que los fenómenos de lectura, justicia e inclusión acontecen. De esta forma, incide reconfigurando el cuerpo social, cultural y relacional, quien posee el poder de interpretar. La lectura es un dispositivo de administración de sentidos, reconoce una amplia variedad de maneras de significar y ser significado a través de la experiencia lectora. Se convierte así, en acción y movimiento, cristaliza un patrón de mediación cuya especificidad conecta al lector con su realidad cultural, social y política inmediata, brinda herramientas para criticar e intervenir en ella. Al concebirse como una herramienta de (inter)mediación e interreferenciación al servicio de la recuperación y re-significación del lazo social, “posibilita la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación del hombre y la realidad en que vive. El trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana” (Orlandi, 2012, p.22).

La concepción de Orlandi (2012) fomenta el redescubrimiento de la función política de la lectura en tanto estrategia conectada al mundo, instala novedosas maneras de significar nuestra presencia en él, redescubre los medios de producción de sentidos

elaborados por cada sujeto y su respectivas comunidades interpretativas. En tal caso, lectura como método (re)articula de forma singular, una amplitud de objetos, territorios, proyectos de conocimiento, recursos metodológicos, conceptos, compromisos éticos y políticos, destinados a sentar las bases de la transformación en materia de derecho a la lectura en tanto dispositivo de construcción permanente de justicia cultural y social. Lectura como método interroga críticamente las modalidades y tecnologías tradicionales de configuración y funcionamiento de las prácticas letradas y de los espacios de alfabetización, enfrentándose continuamente lo político, lo cultural, lo social, lo relacional, lo vincular, lo estructural, etc.; entre otras funciones, descentra el objeto de la enseñanza y de la promoción y mediación de la lectura.

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

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

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

Lectura¹⁷: un dispositivo de producción de subjetividad

Sin duda, la lectura constituye un poderoso dispositivo de producción de la subjetividad. Para Guattari y Rolnik (2006) la subjetividad es algo construido, modelado y fabricado, no exclusivamente, en la densidad de las estructuras de producción de las relaciones sociales, devenidas en formas creativas más sofisticadas. Constituye una de las formas de elaboración más importantes del mundo contemporáneo. La subjetividad acontece en el propio corazón de las personas y en sus formas de percibir el mundo, trasciende el dominio de lo ideológico. Concebida así, analiza el conjunto “de 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 y

¹⁷ Fuerza de singularización subjetiva.

Rolnik, 2006, p.41). Para analizar la intersección entre lectura y subjetividad, observo necesario explorar críticamente, los bordes de los esquemas dominantes y del corpus de marcos de comprensión del mundo que habitan por fuera de los sistemas de significación canónico. Lo sustantivo de ambas interrogantes críticas, consiste en analizar la formación de otros modos de representación del mundo a través de la lectura concebida en tanto estrategia analítica y praxis cultural y política de naturaleza rearticuladora de lo postcrítico.

La lectura puede ser concebida en términos de un dispositivo de interrogación de la realidad, en un comentario performativo y en una modalidad escultórica de la consciencia y de su continente ontológico. En tal caso, la producción de significantes desprendidas de su ejercicio, no sólo se encuentra sujeta a la intervención del texto y de sus singulares unidades ideológicas de significación, sino más bien, al conjunto heterogéneo y divergente de experimentación propia de la vida social y cultural. La construcción de significados a partir de la experiencia lectora es, ante todo, un trabajo sobre la propia subjetividad. Coincidiendo con Guattari y Rolnik (2006), la producción de subjetividad cimienta las bases de cualquier proceso de producción y experimentación a nivel político, cultural, vincular, relacional, estructural y micro-práctico.

La ideología a juicio de Guattari y Rolnik (2006) no permitiría comprender a cabalidad la estructura de funcionamiento y regulación de la subjetividad, la trama de la lectura no sólo impacta en la representación, sino además, en la producción de sensaciones, de relaciones sociales y de disposiciones imaginarias, atiende al tipo de construcción de las emociones. La lectura se convierte en un poderoso dispositivo de producción de memoria. Desde una perspectiva marxista, la producción de la subjetividad acontece en una singular infraestructura productiva. Las posibilidades de la transformación a través de la lectura tienen lugar mediante la implantación de procesos de subjetivación -punto crítico clave en la articulación de procesos de cambio-. La enseñanza de la lectura y sus condiciones de fomento y mediación, articulan implícitamente, complejos y singulares procesos de subjetivación, requiere de un trabajo de semiotización cultural, política y relacional en la comprensión de las múltiples caras y expresiones del poder. Así, el control y regulación de toda realidad individual y social local, es afectada mediante singulares procesos de subjetivación, de ella se desprenden diversas estrategias de resistencias. Existe una estrecha relación entre micropolítica y subjetividad.

La lectura en su dimensión política, no circunscribe, exclusivamente, a los procesos de decodificación legitimados al interior de una formación social específica y a marcos de valores que dan continuidad al legado de la cultura hegemónica letrada, sino más bien, concibe su modalidad y función más allá de los efectos del lenguaje, específicamente, atiende al conjunto de disposiciones particulares elaboradas por modelos semióticos heterogéneos. Su clave reside “en los puntos de singularidad, en los procesos de singularización que son las raíces productoras de la subjetividad en su pluralidad” (Guattari y Rolnik, 2006, p.43).

La construcción del ‘acto lector’ ensambla un umbral en el que entran en contacto diversas modalidades de producción del deseo y de la subjetividad. La lectura en tanto praxis política y psicoanalítica, enfrenta el desafío de dar cuenta de los problemas colectivos del deseo que habitan en el intersticio de una amplia constelación de intereses entre sus interlocutores. Otro aspecto desprendido del conjunto de sistemas reconocitivos de la función cultural, política y social de la lectura, reconoce que, no

todos los fenómenos sociopolíticos pueden ser explicados en términos de ideología, siendo más poderosa la exploración de los bordes crítico-agenciales que residen en las disposiciones específicas de las subjetividades colectivas. La lectura –trabaja a favor de la subjetividad individual y social– asume la necesidad de indagar en la diversidad de modos que fabrican la subjetividad a un nivel escalar más amplio. Atiende, además, a las formas particulares de neutralidad analítica que la investigación en sociología de la lectura, prácticas letradas, investigación didáctica y mediación cultural, preferentemente, han legitimado silenciosamente.

Al concebir que la educación y el trabajo con la cultura constituyen estrategias de producción de la subjetividad, ¿cuáles son los procesos de singularización de los que participa la lectura? y ¿qué estilos de agenciamientos emergen de ella? La función analítica que reside en la intersección ‘lectura e inclusión’, al margen de denotar una complejidad y-cidad –acción copulativa, lógica de los múltiples entres–, un espacio de mutación del pensamiento, un lugar de complejas experimentaciones intelectuales, inicia su actividad identificando una amplia variedad –producto de la elasticidad del campo de la inclusión– de reduccionismos y mecanismos de superficialidad analítica que abogan por el argumento, que imponen de forma abductiva, la noción de ‘excluyente’ en tanto partícula agregativa de todo análisis. Por ejemplo, que la lectura es excluyente para muchos estudiantes..., que el currículo es excluyente..., etc., dando paso a la proliferación de modelos analíticos que conducen a un mantenimiento latencial de la marginalidad a través de argumentos significados en tanto socialmente justos –visión de inclusión y justicia alojada al interior del capitalismo hegemónico–. Es, función, de esta singular y-cidad, aprehender a visualizar cómo “equipamientos discriminadores y, por lo tanto, de la marginalidad de algunos sectores de la población” (Guattari y Rolnik, 2006, p.44) colaboran con proyectos intelectuales y sociopolíticos a favor de la dominación. La insistencia analítica a modo de advertencia a la que nos conduce Guattari y Rolnik (2006), permite observar, en qué medida, las prácticas lectoras articuladas en la interioridad de las estructuras educativas, favorecen los sistemas de subjetividad dominantes, o bien, construyen espacios de oposición reaccionaria y alterativa a dicha trama de relaciones.

Los sistemas de refuerzo de la subjetividad dominante a través de la lectura en tanto práctica cultural y política, y, especialmente, del ejercicio del derecho a la lectura y la participación en determinados contextos letrados, se expresa mediante sus clásicos reduccionismos. Tales prácticas constituyen una especie de esencialización y objetivación de la función de la lectura. Algunas interrogantes críticas al respecto son: ¿cuál es el tipo de enseñanza requerida por la lectura en tanto praxis cultural y política, creadora de nuevos modos de subjetivación singularizante?, ¿cuáles son los modos de construcción de su praxis?, ¿mediante qué disposiciones la lectura y su praxis constituyen una poderosa estrategia para intervenir en el campo de subjetivación institucionalizado al interior de las prácticas culturales y de escolarización –incluso, alternativas y no-canónicas–? La subjetividad es el resultado de complejas formas de agenciamientos de enunciación. Un aspecto analítico crítico en la configuración de la praxis política de la lectura, se encuentra estrechamente vinculada a la configuración de los procesos de regulación capitalista de la subjetividad (Guattari y Rolnik, 2006). Sobre este particular, los teóricos agregan que,

[...] una práctica política que persiga la subversión de la subjetividad que permita un agenciamiento de singularidades deseantes debe invertir el propio corazón de la subjetividad dominante, produciendo un juego que la revele, en lugar de denunciarla. Esto quiere decir que, en lugar de pretender la libertad (noción indisolublemente ligada a la de la conciencia), tenemos que retomar el

espacio de la farsa, produciendo, inventando subjetividades delirantes que, en su embate con la subjetividad capitalística, provoquen que se desmorone (Guattari y Rolnik, 2006, 45).

La lectura como dispositivo de producción de la subjetividad, comprende que,

[...] *la subjetividad* está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: *es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares*. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización (Guattari y Rolnik, 2006, p.48).

La relación ‘lectura y agenciamiento colectivo de la enunciación’, proporciona herramientas para comprender cómo la subjetivación es el resultado de rearticulaciones y redoblamientos complejos y descentrados, que desbordan el estatus de lo individual y lo grupal de sus agentes. La lectura en tanto categoría de análisis y dispositivo de producción de subjetividad, opera a nivel *extra-individual*, concebida en tanto mecanismo de mediación entre fuerzas sociales, políticas, culturales y económicas de regulación, que van modelizando su función; por otra, adquiere un estatus de carácter *infra-psíquico*, atendiendo a los afectos, percepciones, ejes de producción del deseo, etc. La lectura en tanto agenciamiento de enunciación articula su función a través de la ambas instancias, razón por la cual, prefiero concebirla en términos de un dispositivo de intermediación. Recuperando la advertencia efectuada por Freud (1932), respecto del sentido de la *individualidad*, concebida como el resultado de producción sujetos en masa, en contraste, la subjetividad desborda las encriptaciones de la serialización y la homogenización, concebida así, “la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social” (Guattari y Rolnik, 2006, p.46). La lectura al constituir un dispositivo de producción de la subjetividad, trabaja para contribuir a descentrar su relación con la individualización -formas de seriación, homogenización, ser-masa-. El proceso de individuación puede observarse en los repertorios didácticos y en las prácticas de enseñanza de la lectura en los diversos niveles educativos, mientras que, la subjetividad reaparece cuando se reimplanta la intervención de la persona, especialmente,

[...] la producción del habla, de las imágenes, de la sensibilidad, la producción del deseo no se ajustan en absoluto a esa representación del individuo. Esa producción es adyacente a una multiplicidad de agenciamientos sociales, a una multiplicidad de procesos de producción maquínica, de mutaciones de los universos de valor y de los universos de la historia (Guattari y Rolnik, 2006, p.47).

La producción de la subjetividad en el contexto de las comunidades históricamente excluidas del derecho a la lectura, y, especialmente, relegados de determinadas prácticas letradas -en su mayoría, legitimadas por la cultura letrada dominante¹⁸-, observa que ésta, en el marco del capitalismo, es producida tanto en oprimidos y opresores. Devela una alianza entre diferentes categorías sociales y lectura, articulando un proceso de perturbación empática caracterizada por cierta incomodidad a

¹⁸ Lleva implícito un efecto de asimilación imperceptible. Coincide con lo identificado por Wassetron (1997) respecto del falso y arbitrario ideal de la diversidad.

los formatos, los lenguajes y al corpus de disposiciones adoptadas por la escolarización y el derecho a la lectura. El problema de la desigualdad de acceso y participación a la amplia variedad de bienes culturales, ya no es exclusivo de regulaciones y de normatividades políticas y económicas, sino también, subjetivas, puesto que, se sustentan en la producción de diversas clases de enfrentamientos, interrogan e interpelan los sentidos en qué determinados colectivos de ciudadanos entienden el acto lector. Ante todo, su ser, estar e intervenir en el mundo, instala modalidades imperceptibles de violencia, dominación y freno al autodesarrollo. En suma, modalidades propias de las mutaciones del neoliberalismo, convirtiéndose en una poderosa y compleja matriz de producción de la subjetividad. En tal caso, la lectura se convierte en un contra-punto y en un mecanismo de ruptura de dicha matriz, cristalizando un singular estilo de resistencia política que interpela la lógica del sistema-mundo desde la perspectiva de la experiencia vivida. Uno de los problemas que impone el capitalismo cognitivo a través del ejercicio del derecho a la cultura, a la lectura y a la educación, devela una extraña, pero suspicaz, tentativa de control social, a través de singulares estrategias de producción de la subjetividad. En este marco, me parece relevante, relevar el estatus y la función política de la lectura en tanto, proceso de *singularización subjetiva* (Guattari y Rolnik, 2006).

¿Qué implica entender la lectura como proceso de singularización subjetiva? La función de la lectura a nivel político, epistémico y cultural, no es otra que producir nuevos mundos, se convierte en un dispositivo de creación de lo posible, en ella, acontecen nuevos modos de subjetivación heterológicos, singulares y altamente creativos. Concebida así, la lectura se convierte en un umbral que oscila entre la *reapropiación* de la subjetividad y la *creación* de nuevas formas vinculadas a ésta, dando paso a una dialéctica inquietante, infinita e inacabada. La lectura como arma político-cultural, lleva implícita una fuerza de contra-efectuación, su objeto nunca deja de moverse en el espacio y en el tiempo. El terreno de la lectura es un terreno eminentemente político, inaugura un sistema de variación e incidencia en el sistema-mundo, devenido en un movimiento dialéctico irreconciliable y en permanente movimiento. En su territorio se albergan, encuentran, movilizan, dialogan y re-articulan diversos tipos de deseos. ¿Cuál es la relación entre deseo, política y lectura?, ¿qué marcos abre la lectura a favor de la transformación molecular¹⁹?

Los procesos de singularización en el marco de re-cognición del derecho a la lectura, inciden a nivel de fuerza local, es auto-modelador, al decir de Guattari y Rolnik (2006), construye particulares estilos de referencias político-ético, práctica teórica y analítica, deslinda al sujeto y a sus comunidades interpretativas, disocia las dinámicas de producción

[...] del poder global, a nivel económico, a nivel de los campos de saber, a nivel técnico, a nivel de las segregaciones, de los tipos de prestigio que son difundidos. A partir del momento en el que los grupos adquieren esa libertad de vivir sus propios procesos, pasan a tener capacidad para leer su propia situación y aquello que pasa en torno a ellos. Esa capacidad es la que les va a dar un mínimo de posibilidad de creación y exactamente les va a permitir preservar ese carácter de autonomía tan importante (Guattari y Rolnik, 2006, p.61).

La lectura como arma de *creación de posible*, trabaja a partir de la irrupción de lo nuevo, de la creación de otros formatos de producción cultural que emergen por vía de la

¹⁹ Lo molecular corresponde a la política ontológica de la Educación Inclusiva.

consideración de las dimensiones infra-psíquicas, resguardando, significativamente, los sueños e ideales que la colectividad –totalidad concebida en términos de singularidades múltiples– persigue, así como, aquello que entra en contacto en la edificación de nuevos mundos. La lectura como dispositivo de producción de la subjetividad devela una singular operación vincular, caracterizada por la inventiva de nuevas formas de relacionamiento –bienes culturales y sociales, sentidos, tácticas e imaginarios– que pueden ser concebidas en dos dimensiones. La primera, en términos de estrategia de análisis, y, la segunda, en tanto modalidades de vinculación y desarrollo humano. Como *estrategia analítica*, construye sistemas de contra-posición a las formas de circulación de la vida política y cívica, en sus planos, íntimo, sexual, afectivo, etc. La lectura se convierte en una tecnología de mutación de la subjetividad, constituye un dispositivo de encarnación del deseo y de la vida para cada sujeto, un grado de afectación y regulación del campo subjetivo. En este contexto, la lectura como metáfora política y cultural, confirma una operación de perturbación empática, al concebirse como “algo que frustra esos mecanismos de interiorización de los valores capitalísticos, algo que puede conducir a la afirmación de valores en un registro particular, independientemente de las escalas de valor que nos cercan y acechan por todos lados” (Guattari y Rolnik, 2006, p.61).

¿Es, la lectura un mecanismo de subversión de la modelización de la subjetividad? Para explorar una potencial respuesta, recurriré a la metáfora psicoanalítica del lazo social propuesta por Lacan (2006). Sostendré que, la lectura, en tanto dispositivo de intermediación posee la capacidad de conectar diferentes procesos de singularización, es un vector de desestabilización que trabaja a favor de la producción de una estrategia capaz de frustrar los mecanismos de interiorización impuestos por las prácticas letradas capitalísticas. La lectura como sinónimo de creación de lo posible, moviliza la frontera, abre espacios para que la operación descrita por Guattari y Rolnik (2006), trabaje a favor de la materialización de una amplia multiplicidad de vectores de singularización, propósito que choca con la gramática legitimada por la alfabetización y la escolaridad capitalística. La lectura encuentra su potencial crítico en la formulación de una estrategia de creación de micro-procesos revolucionarios, garantizando un doble impulso de creación en la interpretación del mundo, disloca, remueve y gira, trabaja a favor de la creación de algo completamente nuevo a nivel perceptual y psíquico.

Si bien, es cierto, la comprensión del derecho a la lectura entrama una tensión sistémico-estructural de carácter redistributivo, se inscribe en el dominio de una *ontología de lo menor*, al intentar fortalecer condiciones de creación de otros modos de vida y subjetividad, desafiando sus procesos de modelización canónicos. La lectura construye otros formatos de subjetividad, capaz de singularizarse encontrando nuevas formas de especificación y legitimidad. Se abre al encuentro de formatos de subjetividad diseminal. Las prácticas lectoras enfrentan el desafío de superar los mecanismos de sujeción de la subjetividad política y la acción cultural; en su alcance político, la lectura recupera el imperativo ético de interrogar los efectos de dichas prácticas en la producción de la subjetividad.

Las prácticas lectoras en el contexto de la educación inclusiva auténtica, enfrentan el desafío de albergar una amplia multiplicidad de formas de producción de vidas contemporáneas, trabaja para garantizar espacios de legitimidad a cada uno de los devenires singulares. Su intelectualidad se enfrenta con la racionalidad capitalística. El agenciamiento que se desprende de la función cultural y política de la lectura, atiende al decir de Guattari y Rolnik (2006), al “carácter específico y en su trazo común, de tal

modo que posibilita su articulación. Sólo esa articulación va a permitir un cambio efectivo de la situación” (p.66). ¿Cuáles son las respuestas y/o manifestaciones micro-políticas que emergen de la reconfiguración del derecho a la lectura a la luz de la trama epistémico-política de la educación inclusiva? Desde mi posición teórica, concibo las nociones de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ haciendo uso de la categoría guattariana de ‘índice de singularidad’, es decir, algo que vemos, nos parece significativo y atractivo y no sabemos qué hacer con ello, o bien, operacionalizarlo. Una de las propiedades más significativas que se observan y circulan en la ‘y-cidad’ lectura e inclusión, refieren a la gestión de procesos de singularidad presentes en cada situación (Guattari y Rolnik, 2006). Los hechos de singularidad devienen en estrategias analíticas que interrogan las cadenas y los engranajes de funcionamiento de un determinado fenómeno. En este caso, la inclusión en tanto proyecto político y de conocimiento en resistencia -micropolítica- da lugar a complejos procesos de singularización, mientras que, ésta categoría, se vuelve problemática en el marco de acción del capitalismo, al proponerse recuperar un corpus de valores restrictivos de la singularidad que, tal como comentan Guattari y Rolnik (2006), dan paso a la recuperación de ciertos fragmentos de la culturas, grupos o territorios históricamente marginados de los bienes culturales. El valor heurístico de dicha operación recae en la interrogación acerca de lo que dichos fragmentos pueden efectuar y/o contribuir a potenciar los dispositivos de producción de la subjetividad.

Una interrogante crítica consistirá en examinar, mediante qué sistemas, la lectura fomenta la emergencia de procesos de singularización, en tanto tecnología de producción de lo social y lo cultural, articula diferentes modos de subjetivación y complejas repercusiones no sólo a nivel de vida psíquica de las personas, sino, particularmente, en relaciones estructurales, políticas, culturales, educativas, etc. Su función se torna problemática cuando los propios circuitos de escolarización la cooptan de su actividad, reduciendo al máximo la potencia de la singularización en un espacio propicio para ello. La educación en el marco de regulación del capitalismo hegemónico colabora con dicha empresa, cuyo destrabamiento encuentra lugar en el fortalecimiento de un conjunto de acciones en las que sus “universos posibles acaban topándose con estratificaciones subjetivas hasta llegar a un punto en el que se instaura una dialéctica de transformación sobre los otros niveles de la vida social” (Guattari y Rolnik, 2006, p.68).

La lectura en tanto dispositivo de creación de lo posible, enfrenta el desafío de liberar el oxidamiento que afecta al engranaje cultural, se encuentra atenta a todo mecanismo de contra-inversión que sustenta el funcionamiento de las estructuras de escolarización y alfabetización. Dos factores son claves en las coordenadas de creación de lo posible a través de la ‘y-cidad’ que designa la lectura e inclusión: a) los procesos de singularización y b) los puntos de singularidad. La inclusión cristaliza un horizonte de subjetividad de su época. En tal caso, ‘uno por uno’ no es sinónimo de singularidad. El ‘uno por uno’ constituye una de las principales trampas del capitalismo hegemónico, haciendo creer a cada sujeto y/o colectividad de ciudadanos que, eso es, lo que está destinado para ellos. El propósito finalístico que comparte la relación -estriada, móvil y descentrada- ‘lectura e inclusión’ siempre regresa al mismo punto: la revolución, la transformación y la emancipación. Todos ellos, objetivos de lucha para liberarnos de los frenos proporcionados por la opresión y la dominación que acontecen en el conjunto de interacciones de la micropráctica. En ella, el sujeto no es un producto. El signo heterodoxo que impone la inclusión graba una concepción distinta -e incluso, alterativa- del acto de habla, una escucha diferente, etc.

En relación a la lectura y el deseo, observo que ambas, entrañan una marcada operación migratoria, procesos que encierran una naturaleza paródica y móvil, que poseen la capacidad de traspasar tiempos y fronteras, persiguen el deseo de testimoniar. La insistencia en el lazo social a través del mandato político de la inclusión, pone a prueba la multiplicidad de formas producción de la subjetividad en el mundo contemporáneo, crea modos y estilos singulares en torno a ella.

La lectura en tanto derecho cultural en la trama analítico-discursiva de la inclusión -sistema de reconocimiento-, se crea una nueva espacialización de la palabra. A tal efecto, recorro a los postulados de Lacan (2006) con el objeto de redimensionar la complejidad de fuerza analítica en dos de sus dimensiones más importantes: la política y lo cultural. El territorio designado como 'lectura social y política', en sí misma, una compleja acción copulativa, devela un campo heterogéneo de investigaciones, teorías, discursos, métodos, objetos, influencias, etc., configura un saber en permanente movimiento y un campo de multi-posicionalidades, expresan una compleja forma de inestabilidad teórica dando cuenta de sus múltiples usos, lo que restringe un consenso unánime en torno a su significado. Recuperando de Lacan (1969), las aportaciones contenidas en la inauguración del Seminario XVII, titulado: "El reverso del psicoanálisis", concibo la lectura como un acontecimiento político, afirmación que puntualiza en la comprensión del lazo social que recupere y, ante todo, reside intrínseco en las nociones de 'lectura' e 'inclusión', las que formulan un lazo social distinto, en ocasiones, incómodo e inquietante a las designaciones y operatorias del contrato social que las alberga.

El discurso de lucha por la inclusión puede operar en términos de un *discurso sin palabras*, es decir, puede subsistir sin éstas, puesto que, constituye un engranaje crucial en la gestión de relaciones fundamentales a nivel relacional, estructural, cívico, político, cultural, educativo y vincular. ¿Es posible mantener relaciones estables en un discurso sin palabras? Sobre este particular, Lacan (2006), insiste, señalando que, si bien, a través del lenguaje tienen lugar la consolidación de un conjunto de relaciones estables, las que a juicio del psicoanalista francés, "no son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados primordiales" (Lacan, 2006, p.10).

Sobre la posibles formas de (de)subjetivación biopolíticas del lector

En esta oportunidad exploraré el sentido hermenéutico de la lectura -praxis política, social y cultural- a través de las contribuciones de algunas de sus principales figuras y exegetas más prominentes, tales como, Heidegger, Gadamer, Guattari, Barthes, entre otros. La lectura es, sí misma, uno de los múltiples vehículos del pensar, configura un singular lector de la realidad y acto de lectura a la luz de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva y la justicia social. Hermenéuticamente, ésta, sugiere un conjunto de movimientos y desplazamientos intencionales, su fuerza analítica reside en el transportar y en el guiar, el acto de lectura siempre acontece en la traslación y en la reunión, en el encuentro de una amplia variedad de recursos analíticos, cuya base se estructura en la acción del recogimiento. La lectura performa al lector en la experiencia, lo reconduce, lo transforma; invita a la reunión, al encuentro y al recogimiento de procesos, fenómenos y, especialmente, del ser. De acuerdo a la forma en que leamos develará nuestra filosofía y adscripción a un conjunto de corrientes analíticas y conceptos mediante los cuales intervenimos el sistema-mundo. En ella, la comprensión se realiza en la interpretación, razón por la cual, leer es simplemente interpretar el mundo, dicha

actividad conlleva una particular agencia que sólo entra en sintonía con la singularidad del lector. La lectura a través de éste propósito heurístico, expresa una preocupación y una interrogante de carácter ontológica, en ella, el ser emerge como una fuerza legible, producto de una política de lingüisticidad. Concebida así,

[...] la lectura no es una pretensión (*Anspruch*) del lector, la experiencia de sentirse ya, de entrada, esencialmente reclamado, interpelado, llamado, convocado, cautivado, absorbido (*schon unser Wesen in den Anspruch genommen hat*) con el poder de arrastre del *Geheiß— als Anspruch—*, del *Zutrag,del Leiten* (Vidal, 2006, p.43).

¿A qué llamamos leer?, ¿qué es lo que esta implica? Si la lectura acontece en la comprensión e interpretación del sistema-mundo, es determinada a juicio de Gadamer (1998), por la comprensión del Ser -acontece en la palabra-, enfatiza en la comprensión de la ‘cosa-misma’ más que, por los marcos de congenialidad entre el lector y texto (Vidal, 2006). Sobre este particular, el exegeta insiste, agregando que, “antes de llegar al texto es necesario explicitar la noción fundamental en la que se desenvuelve la hermenéutica gadameriana y, dentro de ella, el texto y la propia lectura, a saber, la concepción del lenguaje como diálogo o conversación” (Vidal, 2006, p.72).

La y-cidad lectura e inclusión sugiere atender al conjunto de procesos de subjetivación biopolítica y desubjetivación que tienen lugar al interior de un conjunto de prácticas letradas. Coincidiendo con Puumeister (2019), la biopolítica puede ser entendida como un dispositivo de subjetivación, es decir, incide en la producción de subjetividades sociales y políticas, en las formas de ser y en las configuraciones de la vida cultural. En este último, se conecta con el objeto de análisis del presente trabajo. Si bien, la biopolítica desde la perspectiva foucaultiana, es concebida en tanto estructura totalizada de poder que interviene directamente en las prácticas letradas y en las trayectorias de los lectores, resulta fundamental en la comprensión ontológica y pedagógica de la educación inclusiva, reconocer cómo determinados sistemas intelectuales cooptan la potencia del ser otorgándole una condición menos que humana mediante singulares representaciones sociales y culturales de las que participa la inclusión. El cruce que ofrezco en esta oportunidad, analiza los dispositivos de construcción de la subjetividad a través del derecho a la lectura -argumentos que presento hacia el final del trabajo- y las singulares formas de sujeción que tienen lugar en determinadas prácticas de letradas. En efecto, la lectura puede considerarse una tecnología del análisis cultural al servicio de la biopolítica, específicamente, al controlar a los sujetos a través del tipo de repertorios letrados, marginar e invisibilizar su agencia, o bien, convertirlos en lectores precarios o malos lectores con el afán de perpetuar la dominación y opresión cultural. La comprensión biopolítica de la lectura exige la conceptualización de la resistencia por parte de determinados grupos culturales, su respuesta sólo puede emerger por vía de una elaboración completamente nueva acerca de la educación, la escolarización, los entendimientos comprensivos de las prácticas culturales y de la justicia educativa y social. Reclama una nueva ontología social para una nueva gramática educativa.

La biopolítica posee la capacidad de controlar y modelizar la subjetividad social, ésta, en el contexto del derecho a la lectura se encuentra “construida en relaciones de poder y un sitio de resistencia. La posibilidad de resistencia, y por lo tanto de libertad de acción, se deriva precisamente de la interacción semiótica en el contexto de relaciones de poder” (Puumeister, 2019, p.107) en la que acontece la relación bivalente entre lector y continente textual. El estudio de las prácticas letradas y sus mecanismos de opresión y dominación desde la perspectiva de von Uexküll (1982), restringe la fuerza que la lectura

fomenta en la construcción de un espacio interaccional; en él, adopta un carácter continuo de subjetivación.

Desde la perspectiva de Arendt (1998), la biopolítica se convierte en una estrategia de normalización del comportamiento y de la consciencia de los individuos, procesos que se encuentran a la base de la cristalización de las prácticas lectoras y de la cultura escrita. Analiza, significativamente, que formas “excluyen cualquier posibilidad de acción política creativa y humana los seres quedan relegados al comportamiento normalizado” (Arendt 1998, p.40). En tal caso, es objetivo de la y-cidad ‘lectura e inclusión’, asumir una concepción del mundo “espontánea y creativa; implica juzgar y posiblemente invertir los objetivos, las normas y los estándares en lugar de aceptarlos como se dan” (Puumeister, 2019, p.108).

La lectura en tanto dispositivo de (de)subjetivación, se inscribe en el terreno de las relaciones de poder y resistencias. La subjetividad a través del derecho a la lectura y la educación es clave, puesto que, participa del conjunto de relaciones culturales a través de las cuales el ser humano se convierte progresivamente en sujeto. Como tal, constituye una poderosa herramienta de producción de múltiples formas de resistencia al poder. La desubjetivación a través de las prácticas culturales y del ejercicio de la literacidad crítica fomentan desde la perspectiva de Foucault (1991), singulares y radicales formas de desprendimiento y transformación del ser. El estudio del derecho a la lectura configura una red heterogénea de singulares modos de intervención, mientras que, la constitución del lector y de la ciudadanía lectora emerge por vía de la subjetividad.

Si bien, la lectura en tanto praxis cultural contribuye a la producción del ser, también posee la fuerza para fomentar su desprendimiento que, mayoritariamente, procede por vía de una experiencia límite, en el contexto de las prácticas letradas puede emerger a través de la lectura de biografías, relatos de situaciones críticas, etc., contribuye a develar cómo a determinadas lecturas y repertorios literarios objetivizan al lector convirtiéndolos en sujetos culturalmente artificiales. Al constituir un objeto intersticial y ambivalente, puede emplearse en términos de los principales marcos de sustentación científica y formas de objetualización del sujeto -principio de identidad en Adorno-, o bien, identificar que prácticas letradas fomentan la transformación del mismo. Se interroga acerca de la singularidad de dicho proceso. En sí misma, la lectura es una herramienta crítica de examinación e intervención de la realidad, es una cita de intimidad crítica.

Por lo general, las prácticas letras articuladas en la interioridad de las estructuras de escolarización contribuyen a la sujeción del lector, en la medida que la lectura actúa sobre éstos condicionando o restringiendo su agencia. La lectura en tanto fuerza intervencionista en el sistema mundo, reside en el *tropos del poder*, es decir, configura una singular espacialidad que posibilita la emergencia de la transformación. Concebida así, la lectura es un nodo de intensidades, forja una red de relaciones que alteran o cambian el funcionamiento de las cosas y, específicamente, de las relaciones de poder contenidas en la matriz cultural hegemónica. Si bien, la lectura puede concebirse en tanto dispositivo de producción de poder, “el sujeto puede transformar lo que él vehicula y lo que él mismo es” (Ramírez 2015, p.136), incidiendo en las configuraciones de las estructuras de culturalización y escolarización, cuyos mecanismos se encuentran destinados a alfabetizar a determinados colectivos -diseños-, al tiempo que, el sujeto encuentra singulares formas de auto-educarse.

Finalmente, el poder que reside en la desubjetivación aplicada a la conformación de prácticas letradas, despliega un potencial que no sólo performa la realidad, sino también, al lector y a su consciencia. La desubjetivación fomenta el desprendimiento de sí. En otras palabras, impone un signo de transformación que invita a salir de un estado de sujeción. En este punto, la lectura se convierte en la producción de algo diferente a lo que es. La y-cidad ‘lectura e inclusión’, forja un complejo dispositivo de carácter escultórico e intervencionista en el sistema-mundo cultural y estructural, nos invita a pensar el mundo de otro modo -lee el mundo al revés-. En sí mismas, son categorías de experimentación y transformación, devenidas en algo completamente diferente. La inclusión impone un signo que inaugura una actitud al límite, es decir, cristaliza una línea de rebasamiento. La lectura acontece en una esfera ética de trabajo consigo mismo, en ella, la transformación tiene lugar en el trabajo sobre sí mismo y su consciencia, mientras que, los procesos de desprendimiento de sí, que en el terreno ontológico de la inclusión, libera al ser de toda imposición categorial devenida en patrones de restricción de su singularidad. La desubjetivación del sujeto no deviene en la desaparición de éste exclusivamente, más bien, apertura de otras formas y soportes ontológicos. El estudio de las formas de configuración de las prácticas letradas exige abordar la intersección entre biosemiótica y biopoder, cuyas acciones se encuentran implicadas en lo más profundo de la producción de lo sensible.

Lectura, producción de memoria y subjetivación

Los aportes legados por la psicología social crítica encuentran su genealogía en Latinoamérica. En tanto regionalización intelectual, proporciona un conjunto heterogéneo y móvil de herramientas destinadas a responder desde una perspectiva multiaxial, a un conjunto de problemáticas sociopolíticas implicadas en la lectura y su práctica interpretativa. Indaga, particularmente, en la constitución de procesos de subjetivación a partir de la interacción que determinadas comunidades interpretativas elaboran respecto de singulares fenómenos sociales y culturales. Focaliza el problema de las desigualdades estructurales múltiples y de las representaciones culturales que, a través del derecho a la lectura, a la cultura, las artes y la información, afectan relacionalmente, a de una amplia variedad de colectivos de ciudadanos. Crea herramientas para erradicar la multiplicidad de formas de injusticias y frenos al auto-desarrollo que acontecen –e incluso, operan latencialmente– en el marco de operacionalización del derecho a la lectura. Algunas interrogantes críticas, son: ¿qué tipo de práctica exige el derecho a la lectura en clave relacional?²⁰, o bien, ¿de qué manera sus sistemas de razonamientos permiten ocuparse de una multitud de problemas sociales, políticos, estructurales y psicosociales que atraviesan a sus lectores?

La psicología social crítica introduce una red de análisis y una práctica de investigación que concibe al lector como agente de producción de sentidos y objetos sensibles, en cuya praxis “asume un compromiso político y social, así como el carácter dinámico, dialéctico y simbólico de la realidad social” (Robertazzi, 2011, p.3). El contextualismo que define la lectura en tanto praxis social, converge con la psicología social comunitaria, mediante el análisis de la función agencial que cada lector despliega al momento de sortear una amplia variedad de obstáculos, frenos de auto-desarrollo,

²⁰ Una posible respuesta puede encontrarse en el artículo titulado: “Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional”, de los autores Ocampo, A. & López-Andrada, C. (2019). Trabajo disponible en: <https://recvt.fecvt.es/index.php/PSRI/article/view/68665>

formas y caras de dominación y opresión que son vivenciadas y operan latencialmente en la implementación de diversos proyectos de alfabetización. Se propone al más puro estilo freiriano, cristalizar una praxis de concientización para ‘leer a la inversa y detalladamente’ el mundo e intervenir en él. Concibe la lectura como un comentario performativo. El estudio del derecho y el funcionamiento de las prácticas de letradas a través del contextualismo epistemológico proporcionado por la educación inclusiva, atiende al conjunto de necesidades sentidas que una determinada comunidad expresa respecto del acceso y participación a los derechos culturales, entre ellos, la lectura –objeto simbólico–.

La psicología social crítica contribuye al estudio del derecho a la lectura y de las prácticas letradas, mediante herramientas que construyen una política liberadora orientada a combatir toda forma de opresión, dominación y desigualdad estructural y representaciones culturales. Convergen en ella, los dilemas vinculados a los modos diferenciales de producción de las prácticas culturales y al conjunto de mecanismos de transformación del mundo y de su matriz colonial del ser, del poder y del saber que construyen. Deconstruye los ejes que articulan y sustentan dichas prácticas, agudizando el compromiso político que gravita en torno a ellas.

El estudio de nuevas condiciones analítico-metodológicas vinculadas al derecho a la lectura, recupera de la psicología social crítica el “deseo comprometido de transformar el mundo y de subvertir las relaciones de dominación del orden social imperante (Piper, 2002)” (Robertazzi, 2011, p.10). Su ámbito de regulación acontece en la intimidad de los dispositivos de producción de la subjetividad. Mientras que, al nutrirse de la psicología de la liberación, captura un corpus de estrategias de intervención cultural en contextos complejos que impactan sustantivamente en la vida de las personas. Concebida así, la lectura, expresa la capacidad de articular “las distintas dimensiones de la conciencia individual, social y política, así como el crecimiento personal, la organización comunitaria y los procesos individuales y sociales de transformación” (Robertazzi, 2011, p.10). Sobre este particular, insiste Martín-Baró (1986), citado por Robertazzi (2011, p.12), que “la concientización constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra personal y social, de los pueblos latinoamericanos, no sólo imposibilitados para leer y escribir el alfabeto, sino sobre todo para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia”.

Entre los tópicos de análisis que comparte el estudio de los procesos de educación lectora en clave relacional y para la justicia social, consiste en intervenir en las consecuencias psíquicas que originan la exclusión, la violencia, la desigualdad estructural, la discriminación silenciada, la dominación y la opresión en la vida de las personas; examina cómo cada una de éstas expresiones del poder modelan singulares tramas de subjetividad y dinámicas intersubjetivas, fracturando silenciosamente el poder el lazo social. La lectura en tanto dispositivo de intervención crítica de la realidad se coloca al servicio de la liberación de toda forma de opresión cultural y redistributiva. Tal operación deviene en una acción tropológica, materializada por la “movilización de la conciencia, o concientización, en la medida en que permite cuestionar los modos de construir conocimientos sobre el mundo en que se vive, sobre uno mismo y el papel social desempeñado en ese proceso” (Robertazzi, 2011, p.14). Mediante las contribuciones proporcionadas por la psicología comunitaria, la psicología social crítica y la psicología de la liberación, es posible articular la tarea crítica del derecho a la lectura, concebida como un sistema de innovación y/o diversificación del campo –aparato reconocitivo–. Mediante la designación de lo ‘crítico’ el estudio del derecho a la lectura se desprende de

sus principales corrientes, contenidos y prácticas culturales y profesionales, dislocando sus modos de producción de sentidos.

La empresa que inaugura a través de los axiomas epistemológicos de la educación inclusiva, la describe en tanto razón libre, en movimiento, inquietante e indecisa, cuyas rearticulaciones posibilitan la emergencia de algo nuevo. Ofrece la capacidad de pensar otros sistemas de razonamientos en materia de derecho a la lectura, de acción e intervención cultural situada en contextos de complejidad. Consolida un andamiaje capaz de crear una multiplicidad de futuros posibles. Por esta razón, “la orientación de una psicología social crítica asume, en tanto, el desafío de multiplicar estos esquemas de comprensión, establecer alternativas y canales de acción y reflexión variados que enriquezcan la inteligibilidad del mundo” (Castillo, 2011, p.151).

A través del corpus de contra-puntos que inaugura la reconfiguración del derecho a la lectura a la luz de la contribución de la psicología social crítica, fomenta entendimientos más complejos acerca de las formas en las que singulares subjetividades son llevadas al límite, a través de determinados proyectos de conocimientos puestos al servicio de la dominación y la sujeción cultural. Singularmente, refiero al complejo y sutil entramado de relaciones que tienen lugar en la matriz colonial que, como resultado, denota un denso campo de formatos del poder –exclusiones, dominaciones, opresiones, representaciones culturales y estigmas antagónicos, etc.– devenidas en políticas, dispositivos, metáforas y prácticas exclusionarias a nivel político y racial reduciendo el potencial del bien común, la redistribución de los derechos y las políticas de la diferencia en materia de cultura y lectura. En su dimensión hegemónica, la lectura y su praxis se convierte un proyecto modernista al servicio de la regulación del mundo social mediante el acceso a la cultura escrita, exclusivamente, para captar información –objetivo típico de la escolarización–, dirigiendo el mundo de los ciudadanos desde criterios que restringen su poder cultural. Ello es el resultado de una imperceptible maniobra de dominación cultural modernista devenido en una *praxis de disciplinamiento cultural* y en un *dispositivo de esencialización y objetivación de la alfabetización*.

Observo, la necesidad de develar el saber y el tipo de prácticas que contribuyen a dicho atrapamiento, mediante singulares contenidos históricos que, sistemáticamente, establecen complicidades con proyectos de conocimientos propios de la dominación. Las prácticas letradas y de alfabetización son el resultado de una constitución de saber-poder que, tal como explica Aranguren-Moreno (2009), “sustentan al mismo tiempo la formación del ciudadano como “sujeto de derecho” posible dentro del marco de la escritura disciplinaria y, en este caso, dentro del espacio de legalidad” (p.602). La insistencia por la interrogante acerca de los espacios de (in)inteligibilidad del sujeto-lector, de sus modalidades de agenciamiento cultural y modalidades de ensamblamiento de sus prácticas letradas, enfrentan el desafío de hacer visibles cada uno de éstos dilemas definitorios que emergen de una operación cognitiva que inscribe su función en la excedencia disciplinaria.

¿Cuál es la función política y cultural de la lectura en un marco de descolonización epistémica? A menudo, es común observar, argumentos que inscriben el terreno de lo político de la lectura en tanto resultado finalístico de participación o ejercicio activo de la ciudadanía, premisa a la que he adherido en trabajos anteriores. Especialmente, articula “un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía y que participan en la formación de

nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea” (Nussbaum, 2010, p.7). Si bien, esta relación o umbral analítico es clave, en ocasiones, sirve a proyectos de conocimiento destinados a la dominación cultural o bien, a la producción de ficciones, puesto que, concibe la ‘ciudadanía’ como parte de una empresa que legitima un singular tipo de sujeto, imponiendo un signo de exclusión, marginación, ilegibilidad, barbarie e incluso, invisibilización para quienes escapan al corpus de designaciones sancionadas por el funcionamiento canónico de la cultura escrita, instalando un corpus de sistemas de represión de la agencia y las posibilidades culturales que escapan a los designios de la hegemonía cultural. Es menester, aprender a visibilizar las violencias culturales y políticas que residen tras la orquestación de determinadas prácticas lectoras, atendiendo cautelosamente a

[...] las formas en que se podría intervenir en modelos de atención humanitaria o acompañamiento psicosocial y hasta la lógica misma de la *intervención*. Allí también los factores culturales y simbólicos entran en juego para definir los procesos de reparación integral a las comunidades víctimas de estas formas de violencia. Allí se resitúa esa lógica moderna de la intervención psicosocial y la patologización que hace de los vilipendiados y los humillados, de los familiares de los asesinados y de los desaparecidos un sujeto más del “trastorno” postraumático (Aranguren-Moreno, 2009, p.604).

Las prácticas culturales, específicamente, la educación y la lectura, constituyen poderosos dispositivos de producción de la subjetivación, los que al mismo tiempo, han sido responsables producir subjetividades puestas al límite –producto de las articulaciones antes citadas–, figuras que sortean las trampas de ser encriptadas en una singular matriz de significados y convenciones lectoras y escriturales que ponen en riesgo, excluyen y marginan su acción cultural, contribuyendo a preservar determinadas verdades que se desvanecen con la misma rapidez con la que son formuladas. La lectura en tanto praxis cultural fortalece el proceso de ‘emergencia subjetiva’, producto de un complejo ejercicio de lectura personal y la necesidad de auto-reflexividad.

El estudio de los dispositivos de comprensión asociados a la praxis lectora en el contexto de educación inclusiva y la persistente lucha por la justicia, asumen el mandato comprehensivo de analizar la relación entre sujeto, historia y lenguaje. A tal efecto, recurriré a la contribución de Orlandi (2012) y Pêcheux (1969). Ambas contribuciones, conciben la lectura como dispositivo de producción de sentido, espacio analítico y campo de investigación que se construye mediante complejas y singulares formas de traducción y rearticulación, ligadas, principalmente, al campo de los estudios del lenguaje, la filosofía crítica, la filosofía de la diferencia, las Ciencias Sociales, las teorías post-coloniales, los aportes de la psicología social crítica, la teoría del discurso, la corriente interseccional, el feminismo, los estudios de la mujer, la interculturalidad crítica, entre otras. Las condiciones de producción de sentido se inscriben en el terreno de lo político, lo simbólico y lo histórico.

La lectura en su dimensión político-simbólica, constituye una práctica de interpretación destinada según Orlandi (2012, p.31) a interrogar las formas de relacionamiento que tienen lugar entre el sujeto y el sentido. La lectura –objeto simbólico y sensible– desde la perspectiva abordada en este capítulo, deviene en la configuración de un singular dispositivo teórico y analítico. La lectura en tanto práctica interpretativa constituye según Orlandi (2012), “el sentido pensando en el co-texto (las otras frases del texto) y el contexto inmediato” (p.32), mientras que, la comprensión consiste en “saber

cómo un objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produce sentidos” (Orlandi, 2012, p.33). En este marco, la investigación de las prácticas letradas se propone develar cómo operan dichas elaboraciones político-cognitivas –interpretaciones– y sus formas de apertura se abren al encuentro de sentidos polifónicos y sus formas de constitución.

La lectura –dispositivo analítico– se convierte en un objeto simbólico que articula singulares redes de sentidos para sus interlocutores, atiende al tipo de significancias y alcances que tiene para éstos y sus comunidades interpretativas. A lo que agrega Orlandi (2012), “por tanto, su práctica de lectura, su trabajo con la interpretación, tiene la forma de su dispositivo analítico” (p.34).

La lectura en tanto dispositivo de producción de memoria, a juicio de Sarlo (2012), asume un estatus conflictivo y problemático, trabaja a favor de la legitimación de los derechos del recuerdo, entre los que destacan, la (inter)subjetividad, la justicia, el derecho a la cultura, a la vida, etc. La lectura y su praxis no sólo operan en términos de liberación de recuerdos, más bien, constituye una praxis analítica destinada a capturar el presente. En ella, la potencia del pasado se hace presente, esto es, “el recuerdo necesita del presente porque, como lo señaló Deleuze a propósito de Bergson, el tiempo propio del recuerdo es el presente: es decir, el único tiempo apropiado para recordar y, también, el tiempo del cual el recuerdo se apodera, haciéndolo propio” (Sarlo, 2012, p.10). Concebida así, la lectura se convierte en una estrategia de regulación subjetiva y política del mundo y de su trama de relaciones, organiza la insistencia del recuerdo a través de las técnicas narrativas, convirtiéndose en una acción que comunica sin omitir el presente, cuya operancia fomenta “la reconstrucción de los hechos con la interpretación de sus sentidos” (Sarlo, 2012, p.14).

¿Qué es lo que convierte a la lectura en un dispositivo de producción de memoria?, ¿cuáles son las reglas metodológicas que permiten lograr dicha operación? A través de la lectura –praxis político-cultural y objeto simbólico– el presente vuelve a funcionar a salto del pasado (Sarlo, 2012), recupera una multiplicidad de fragmentos propios del recuerdo. La lectura en tanto dispositivo de producción y estrategia de memoria, construye un espacio que “no sólo recurre al relato sino que no puede prescindir de él (a diferencia del abandono frecuente y deliberado del relato en la historia académica); por lo tanto, impone unidad sobre las discontinuidades, ofreciendo una “línea de tiempo” consolidada en sus nudos y desenlaces” (Sarlo, 2012, p.15). Sobre este particular, insiste la connotada ensayista argentina, añadiendo que, “las modalidades no académicas de escritura encaran el asalto del pasado de modo menos regulado por el oficio y el método, en función de necesidades presentes, intelectuales, afectivas, morales o políticas” (Sarlo, 2012, p.16).

En este contexto, la lectura se convierte en un dispositivo testimonial y en una singular forma de intervención e indagación de lo cotidiano, examina los medios de proliferación y funcionamiento de éste, participa de un amplio espectro de negociaciones culturales, políticas y sociales. Mientras que, las prácticas letradas son el resultado de la industria de la memoria y de las articulaciones imperceptibles de la matriz colonial del poder, del ser y del saber, preferentemente. Concebida en tanto estrategia analítica permite explorar los contornos las negociaciones y de los itinerarios culturales y agenciales emprendidos por determinados colectivos para ejercer el derecho a la lectura. Dichas prácticas pueden ser cartografiadas mediante la contribución de Certau (1999),

dedicada a la ‘imaginativa etnográfica social’. Estrategia que fomenta la exploración de las formas agenciales producidas por colectivos atravesados por el significante de la subalternidad o de la exclusión –en sus diversas modalidades– del derecho a la lectura; devela el conjunto de disposiciones que configuran sus estrategias de resistencia ante los múltiples relegamientos impulsados por la gramática que sostiene las prácticas letradas en la escolaridad del sistema-mundo contemporáneo. Insiste en el análisis de los sistemas de elaboración del código y de la decodificación, desde modalidades heterológicas que desafían las reglas de funcionamiento de la cultura letrada canónica en la interioridad de los procesos de escolarización.

La contribución del trabajo de Certau (1999), ofrece una amplitud de posibilidades analíticas, especialmente, otorga al lector herramientas para actuar en provecho propio y de sus procesos de biografización, es decir, cómo a través de sus prácticas de resistencia, son articuladas nuevas modalidades de alfabetización que recuperan su pertinencia cultural y sus pliegues de descentramiento, acerca de los efectos de la matriz colonial del saber. Sin duda, comparto la afirmación de Sarlo (2012), respecto que, la emergencia de nuevos lectores o sujetos culturales, reconocidos ahora, sujetos en potencia a través del discurso de la inclusión, no son otra cosa, que nuevos sujetos del pasado que, en tal caso,

[...] modifican sin espectacularidad y con astucia sus condiciones de vida, cuyas prácticas son más independientes que lo que creyeron las teorías de la ideología, de la hegemonía y de las condiciones materiales, inspiradas en los diferentes marxismos. En el campo de esos sujetos hay principios de rebeldía y principios de conservación de la identidad, dos rasgos que las "políticas de la identidad" valoran como autoconstituyentes (Sarlo, 2012, p.19).

La potencia heurística de las historias de vida cotidiana en tanto estrategia de investigación crítica de los marcos de sustentación del derecho a la lectura, no sólo explora las articulaciones y los contornos de las prácticas letradas en diferentes momentos de la historia de la alfabetización, atiende significativamente, al conjunto de detalles que en configuran los agenciamientos, las tácticas y los mapas de operación de colectivos excluidos de este derecho. Cristalizan condiciones de alfabetización que constituyen la excepción a la norma con un alto grado de eficacia, así como, el conjunto de motivaciones e intereses que se inscriben en la acción dialéctica del pasado y del presente.

Recomponer sus marcos analítico-metodológicos recupera la acción cultural de un amplio espectro de sujetos definidos como marginales, neolectores o lectores precarios, legitima sus modos de acercamiento a la matriz de alfabetización construida por la subalternidad, favoreciendo la escucha de los discursos de la memoria. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva traza un reordenamiento sistemático de las prácticas letradas, en él, la lectura se convierte en un dispositivo de subjetivación de lo narrado. En tal caso, “[devuelve]²¹ la confianza a esa primera persona que narra su vida (privada, pública, afectiva, política), para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada” (Sarlo, 2012, p.22). Tradicionalmente, las articulaciones legitimadas por las culturas letradas y prácticas lectoras erigidas en el marco de la cultura canónica, desplazan al sujeto atravesado por el significante de la subalternidad, en una

²¹ Introducida por el autor de este trabajo.

época donde la subjetividad juega un rol clave, interroga los lugares operación cultural e ideológica de sus prácticas letradas.

El recuerdo es algo que siempre permanece en movimiento, es inquieto e inacabado. La lectura se convierte en una estrategia de “continuidad biográfico-identificatoria que vincula el recuerdo a la matriz de identidad, pertenencia y sentido de los sujetos o los grupos involucrados en el acto individual y colectivo de recordar” (Richard, 2010, p.137). La lectura no sólo produce recuerdos de orden simbólico, sino también de carácter político, lo que da paso según Richard (2010), a la emergencia de una fuerza empática de recordación sensible, que, en tanto, mecanismo de producción de memoria se articula en torno a “la intermitencias de escenas y tiempos cortados que propician un trayecto rememorativo lleno de bifurcaciones y ramificaciones de sentido” (Richard, 2010, p.138).

Lectura como método²²

Lectura como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al ‘método’ en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. La sección referida al ‘método’ configura una estrategia analítica y reflexiva destinada a examinar problemas y cuestiones que surgen de nuestras experiencias en la multiplicidad de microprácticas –herederas y reproductoras de una amplia variedad de micro-opresiones y micro-dominaciones– entrecruzadas que ensamblan el sistema-mundo. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial ‘hablar de vuelta’ que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario y un sistema reconocitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura ‘lectura como método’ puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012) denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica e intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de formalización de los métodos establecidos. Crea nuevas formas de lectura y mediación de los fenómenos que constituyen su campo de producción, análisis y lucha política. Forja una praxis crítica de examinación de la realidad, así como, de los principales proyectos de conocimiento que crean y garantizan la producción del saber de la educación inclusiva. Es una analítica inquieta que no se cierra, ni detiene en los formalismos lógicos de ninguno de los repertorios metodológicos legados por las Ciencias Sociales. Es, también, un singular umbral analítico.

Coincidiendo con Chen (2010), las condiciones de producción²³ son, en cierta medida, espacios imperceptibles de operación del colonialismo y del capitalismo, así como, del poder, específicamente, en fenómenos ambivalentes como el aquí analizado, que surge de complejos enredos genealógicos, así como, de la rearticulación de condiciones de producción de carácter extra e intra-teóricas. Las primeras, corresponden al corpus de fenómenos sociales que contribuyen a la modelización de un campo de investigación, mientras que, las segundas, refieren a condiciones esencialmente, especulativas y analíticas.

²² A efectos de este trabajo, recorro a la performatividad del préstamo, legitimando la propuesta de Law (2004) y Chen (2010).

²³ Lugar privilegiado para la articulación de complejas operatorias del poder.

Como premisa fundacional, afirmaré que, '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 en su estudio. 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 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.

Lectura como método se convierte en un mecanismo de investigación del conjunto de prácticas significadas como parte del derecho a la lectura, al acceso a los bienes culturales, a las políticas del libro, las políticas culturales y de la diferencia, las prácticas letradas, la investigación didáctica, la formación del profesorado y de los trabajadores culturales, entre otras. Se propone consolidar un sistema reconocitivo 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 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 ésta enfrenta clave post-crítica y, especialmente, en su dimensión política.

¿Cómo entender los contextos de lectura, acceso a los bienes culturales y a las prácticas letradas en el marco de la inclusión y la justicia educativa? El proyecto de conocimiento -de resistencia- que designa la razón de la educación inclusiva consiste en crear y fijar maneras de evolucionar a través de un mundo constituido por una matriz compuestas de diversas caras de exclusión, dominación y opresión -principales frenos al autodesarrollo-. En este marco, la y-cidad que designa la acción copulativa entre inclusión y lectura, nos conduce a la creación de nuevos lazos sociales fundamentados en una ingeniería que abraza el cambio y una solidaridad radical. Lectura como método, comparte al igual que la epistemología de la inclusión, la creación de una zona de agitación del pensamiento educativo, construye un dispositivo de pensamiento revolucionario sobre sus sentidos, funciones y armas para articular un proyecto de conocimiento en resistencia en contra de toda expresión del poder y a favor de la transformación social. La inclusión cambia el mundo a favor de todas las personas, no sólo de los oprimidos, de ellos, emerge la lucha y el corpus de garantías de procesos de regulación del nuevo mundo y de la subjetividad que este movimiento designa, así como, sus apoyos y formas de legitimación en sus luchas particulares. En este marco, lectura como método, deviene en la transformación de la subjetividad y del mundo.

¿Cuáles son los desafíos de la investigación y los dilemas de las prácticas de investigación en el contexto de inclusión y lectura? Como primera aproximación, sostendré, la necesidad de interrogar críticamente, las herramientas metodológicas heredadas y sus principales diseños; así como, interrogar las formas que sustentan su actual política de conocimiento. En tanto estrategia analítica, se interesa por develar qué cosas son estratégicamente excluidas de sus agendas de investigación, identificando un conocimiento que libere a los sujetos de las caras performativas y regenerativas de la opresión y la dominación, preferentemente. La inclusión puede ser lectura en términos de un grandioso movimiento por el cambio social, mientras que, la lectura en tanto dispositivo de interrogación de la realidad, refuerza una compleja política de imaginación y creación de otros mundos. ¿Cómo se enseña a desarrollar este tipo de investigación?, ¿qué elementos apoyan la configuración y la emergencia de un plan de estudio que albergue cada una de las tensiones heurísticas descritas en este capítulo?, ¿qué compromisos políticos se ponen en juego en la acción copulativa que designa lectura e inclusión?

Más que construir un método mediante condiciones de formalismo lógico -principal insistencia-, observo con mayor fertilidad comprender las lógicas de uso de la investigación. Para ello, 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, su contexto de descubrimiento, etc.

Un programa de formación que asume las tensiones heurísticas que designa la operación 'lectura e inclusión', inaugura su actividad con la examinación de las críticas y de los debates feministas, postcoloniales, deconstruccionistas, de la interseccionalidad, de la teoría crítica de la raza, de los estudios culturales asiáticos, latinoamericanos y anglosajones, de la teoría crítica, de la filosofía política y analítica, etc. En sí misma, denota una operación de excedencia de los marcos disciplinares que configuran su estructura superficial de análisis. Lectura como método toma distancia de la premisa de construir o crear un método de investigación específico -lógica formalista-.

Los contornos críticos de 'lectura como método', describen la configuración de los espacios de concientización en el mundo extra-individual e infra-psíquico de cada persona. Desafía los presupuestos epistemológicos y analíticos que erigen la configuración de las prácticas letradas, atendiendo al reconocimiento ético de éstas, en contextos que marginan, o bien, violentan a determinadas colectivos de lectores significándolos como lectores precarios, o bien, sujetos cooptados por procesos de exclusión cultural y educacional. Trabaja para crear sistemas de razonamientos más amplios que permitan reconfigurar los marcos de valores que sustentan el desarrollo de determinadas prácticas letradas, proponiéndose la transformación de los procesos de escolarización regulados por el colonialismo cognitivo y cultural. Su trama epistemológica trabaja, a menudo, dentro, en contra y a través de las epistemologías, incluso 'por fuera', se interesa por combinar y rearticular elementos procedentes de diversas perspectivas. En tal caso, construye una metodología innovadora de análisis y examinación de la realidad. La metodología a juicio de Kaplan (1964), encuentra su función en el análisis de métodos de investigación, que a partir de la singularidad que impone la lectura en su dimensión política y social; la construcción de una metodología analítica, por su parte, recurre a una variedad de posturas metodológicas, enfoques conceptuales y estrategias de investigación.

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): a) acción/participativa, b) autoetnografía 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.

Lectura como método retoma, traduce y rearticula cada uno de los aportes y/o contribuciones mencionadas anteriormente, en tanto hebras genealógicas que configuran una singular estrategia de análisis. Su propósito consiste en crear un corpus de procesos metodológicos que nos permitan comprender los diversos aspectos de la vida social, sus procesos y lenguajes dan lugar al funcionamiento de la micropráctica –retoma la insistencia por un examen relacional–. Lectura como método, se orienta a comprender cómo los aspectos de la vida social y de la producción de la subjetividad constituyen dispositivos inherentes a la acción lectora. Articula un proceso que crea recursos para aprender a entender cómo la vida social se vincula con la manera en que nos encontramos estudiando parte de ella, mediante técnicas que influyen e informan parte del conocimiento de nuestras propias teorías sobre cómo conocer y comprender los fenómenos sociales.

Lectura como método elabora una adscripción en la que la teoría es definida por la investigación, contribuyendo a diversificar cualquier proceso formativo, configura un compromiso crítico con otros campos de estudio. En tanto objeto de estudio constituye un fenómeno incrustado en una compleja matriz de relaciones de poder. Lo infra-psíquico constituye un dominio analítico clave en la producción del conocimiento, al ser concebida en tanto producto de la cultura, se encuentra abierta a diversas modalidades de análisis.

Desde el punto de la vista de la educación inclusiva, los términos ‘lectura’ y ‘prácticas letradas’ se encuentran intrínsecamente ligados a complejos procesos de colonización cognitiva; ambos, a su vez, constituyen dispositivos de concientización crítica. La palabra ‘lectura’ desde la racionalidad del colonialismo conjura un conjunto de sistemas de razonamientos que contribuyen a negar, violentar e incluso marginar una multiplicidad de formas de construcción del código lector y del conjunto de modalidades que definen su experiencia, legitimando silenciosamente, un cuerpo de patrones de regeneración e implantación de la cultura hegemónica letrada. Se observa un conjunto de errores analíticos de aproximación a la agencia cultural de colectivos a travesados mediante el significante de la subalternidad, marginando y usurpando sus modos de saber, configuración de su consciencia crítica y sus modos de representar y problematizar el mundo. Se constata una disputa de sentido en torno a la articulación de prácticas letradas, negando validez a los reclamos y modalidades de alfabetización emprendidas por colectivos de lectores que desbordan las clásicas operatorias instauradas por la cultura letrada hegemónica –principal sistema de alfabetización adoptado por las estructuras de escolarización–. Se observa así, un problema sobre la legitimidad de sus formas culturales

de conocimiento, dando paso a una estrategia analítica de regulación, fundamentalmente, estructurada a partir de lo que Said (1997) denominó, el *método académico e imaginativo*. Autoriza un amplio espectro de percepciones y representaciones anidadas en la matriz de dominación cultural, contribuyendo a regular la función académica, política y cultural de la lectura. Vista así, las coordenadas académicas de orden institucional y sus símiles imaginativos, se entretajan proporcionando una visión naturalizada y errónea sobre las posibilidades de la alfabetización en contexto de subalternidad. Me interesa relevar el papel de la multiplicidad de formas de resistencia ante el canon de la alfabetización construido y validado bajo la razón del eurocentrismo. Me interesa explorar los modos de resistencias emprendidos por una heterogeneidad de grupos significados como lectores precarios, o simplemente, analfabetos. Esta empresa nos abre al trabajo en la intersección analítico-metodológica que designan los términos *lectura, alteridad y didáctica de la subalternidad* (Ocampo y López-Andrada, 2019).

Lectura como método libera al sujeto de ‘exclusión de la lectura’ del conjunto de significantes que conforman su actividad signíca. En este punto, ingresamos en el terreno de la actividad semiótico-cognitivo que designan las imágenes vinculadas a este proceso. Los libera de una identidad, de un rostro, de una imagen entrecomillada, restringida y aporetica, que erróneamente, los construye como sujetos de la subalternidad, por no socializar con las demandas de la cultura intelectual dominante. Proliferan este tipo de explicaciones, en ocasiones, cuando las acciones comprensivas se articulan sin comprender “los complejos modos en que las búsquedas del conocimientos se asientan de un modo profundo en las distintas capas del imperialismo y las prácticas coloniales” (Smith, 1999, p. 20). ¿En qué sentido, los proyectos de conocimiento sobre lectura, políticas de alfabetización y prácticas letradas contribuyen a reforzar la noción de bien común? Como afirmación preliminar, sostendré que, la visión celebratoria que tiene lugar en la interioridad de las prácticas de alfabetización se reduce a la confirmación del capitalismo tardío referida la instrumentalización, que sostiene la noción de lectura para la participación del mundo cívico, objetivo que tras la emergencia del concepto de competencia lectora, ha reforzado dicha empresa. La lectura en tanto dispositivo de ampliación del destino social, ofrece una visión restrictiva de bien común y unos objetivos emancipadores de naturaleza absolutista que luchan por una transformación de carácter institucional.

Los colectivos de ciudadanos atravesados por el significante de no-lectores, lectores pobres, analfabetos o simplemente, sabiendo leer no disfrutaban de tal derecho; despliegan otras modalidades de alfabetización que desbordan las clásicas operaciones legitimadas por la cultura dominante -libro, biblioteca, círculos de lectura, etc.- interrogando la naturaleza asumida por los planteamientos de la escolarización institucional, familiarizándonos con historias alternativas de presencia y participación crítica y reivindicativa en el mundo. Su agencia cultural impone un signo de contrasentidos instituyendo poderosas forma de resistencia. Observo la necesidad de interrogar críticamente, las formas ‘adecuadas’ de alfabetización y acceso a la cultura desde la racionalidad legitimada por el capitalismo cognitivo tardío. En este espacio a juicio de Smith (1999) tienen lugar

[...] discretos cuentos en los cuales la historia de la superficie no era tan importante como los ejemplos subyacentes que daban cuenta de los protocolos culturales violados, valores violentados, pequeñas pruebas que no fueron pasadas y, gente clave que no fue considerada. El mayor peligro estuvo, sin embargo, en la introducción de sigilosas políticas para reglamentar cada aspecto de nuestras

vidas, legitimadas por la investigación, y frecuentemente informadas por lo ideológico (p.21-22).

En 'lectura como método' la opción deconstructiva se convierte en una estrategia analítica de mayor envergadura, deviene en una empresa que desmenuza una amplia variedad de prácticas intelectuales y de conocimientos, desarticula mecanismos específicos de institucionalización del quehacer cultural y lector, releva un cúmulo de experiencias subyacentes y marginadas, imperceptiblemente, por la lógica del eurocentrismo letrado. Instala un sistema de monitoreo acerca de un conjunto de prácticas que conducen a la pérdida e invisibilización de determinados saberes, tácticas y procedimientos para ejercer el derecho a la lectura. Se propone además, aprender a reconocer cómo determinados programas y políticas de fortalecimiento de la experiencia cultural contribuyen a la reproducción de condiciones de precariedad social en un marco de emancipación.

El interés por abrir la matriz de opresiones culturales de las que participa el derecho a la lectura, no sólo se reduce a un interés académico, sino en sí mismo, constituye un poderoso mandato político. Otro plano analítico-metodológico consistirá atender al tipo de formación histórica y social específica de las que emergen y se alojan determinadas propuestas de alfabetización, educación lectora, mediación cultural, análisis cultural y derecho a la cultura, las artes, la lectura, la educación y la información.

Desde la propia experiencia de marginación emerge 'lectura como método', desde una interioridad en permanente movimiento, un territorio inacabado, inquietante, mutante y poéticamente subversivo, conecta contextos, ideales, significados y estrategias, enraizados en lo político. Construye un dispositivo de alerta a la proliferación de nuevas formas de colonizaciones cognitivas. Lectura como método se resiste a reproducir modelos específicos de investigación, coincidiendo con Hill Collins (1990), esta propuesta puede ser leída a través de la metáfora del 'extraño propio' concebida como un proceso en el que "a veces cuando se está en la comunidad ('en el campo') o cuando uno participa de reuniones de comités de investigación, es común sentir que nuestra investigación se ubica afuera mirando hacia dentro y adentro mirando hacia afuera y al revés" (citado en Smith, 1999, p.25).

Lectura como método desborda los marcos disciplinares y los contornos de numerosos enfoques críticos, especialmente, encuentra sus condiciones de emergencia en el legado del feminismo, de las teorías postcoloniales, la contribución de los teóricos afrodescendientes, los estudios de la mujer, los estudios culturales asiáticos, anglosajones y latinoamericanos, los estudios de la subalternidad, la corriente interseccional, etc., responsables, indirectamente, de la apertura de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva.

¿Cuáles son las prioridades y los problemas específicos que enfrente 'lectura como método'? En ella se agrupan a diversos colectivos de ciudadanos, cuyas experiencias de subalternización en materia de derechos culturales son agrupados de formas singulares al interior de la matriz de dominación y exclusión impulsada por el colonialismo cognitivo, preferentemente. Una pregunta críticamente relevante, examina qué grupos culturales significados como excluidos del derecho a la lectura son albergados bajo este término, así como, el tipo de significantes politizados que se han convertido en poderosas herramientas de lucha, interesa entonces describir los niveles de relación y significado a partir de la experiencia de cada uno de sus grupos como parte de una

agenda de investigación más amplia sobre redefinición de acceso y uso activo de derechos y bienes culturales.

Otro dominio analítico crucial en la comprensión que designa 'lectura como método', consiste en describir la experiencia de opresión y dominación a través del derecho a la lectura. A tal efecto, recurriré a los planteamientos de Young (2002), con el objeto de explorar los bordes críticos del poder y la cultura, desde una perspectiva relacional. Su trama analítica se estructura bajo la metáfora post-colonial 'hablar de vuelta' (Smith, 1999), exigiéndonos elaborar un nuevo vocabulario y un sistema re-cognoscitivo que nos permita comprender cómo conocer las operatorias del poder a través del derecho a la lectura. Es, a través de su estructura de funcionamiento, donde son reproducidos sus códigos, articulaciones y estrategias mediante las que opera la matriz colonial del saber. El conjunto de reglamentos formales inherentes al campo de la investigación y la enseñanza de la lectura responden al corpus de códigos subyacentes de dicha matriz. Por norma general, los análisis sobre las dificultades multiaxiales del derecho a la lectura y de la participación de los bienes culturales, encuentran una profunda y aguda crítica a las lógicas y disposiciones específicas sobre las cuales se configura un determinado territorio de análisis. Sin embargo, su obstáculo interpretativo desborda sus contornos y disposiciones disciplinarias, encontrando su principal afectación en las modalidades de institucionalización de las comunidades científicas y sus normas de funcionamiento y legitimidad. Todo ello, responde a un corpus de tecnologías analíticas derivadas de la matriz monolítica de producción intelectual y culturización.

Lectura como método opera como un vector de desestabilización de la cultura intelectual hegemónica, legitimada por las estructuras de escolarización. 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 como estrategia analítica

La educación lectora en su dimensión sociopolítica prepara a los estudiantes para el ejercicio de una ciudadanía crítica, concebidos como sujetos políticos que intervienen en la trama democrática. En tal caso, la lectura, se convierte en un dispositivo de producción política, moral, cívica, social y cultural. Un análisis con estas características establece alianzas con diversos campos de estudios y proyectos intelectuales, se propone superar viejas ortodoxias sobre su función y alcance en el mundo. Una de sus tareas críticas consistirá en aprender a visibilizar las múltiples formas de amenazas que enfrenta la trama democrática. Develará además, cómo algunos de los planteamientos que refuerzan el ideal democrático constituyen una de las principales ficciones de regulación de occidente. La lectura en tanto praxis crítica crea herramientas para superar los llamamientos anti-academicistas que luchan por la banalización de la rigurosidad y la complejización de su lenguaje. Examinar la realidad social y cultural a través de la lectura y la inclusión, trasciende toda forma de binarismo, más bien, apuesta por un nuevo estilo de relacionamiento, invitándonos a repensar la lógica de centro-periferia, que conduciendo a un análisis reduccionista de exclusión.

La lectura en tanto *praxis crítica* de examinación y transformación de la realidad, se interroga por la creación de un orden social más amplio. Al concebir la lectura como un dispositivo de producción política y cultural, a juicio de Giroux (1997), atiende a los modos de fabricación del conocimiento, de las subjetividades y de las relaciones cívico-ciudadanas y sociales. Retomando una de las principales hebras que dan vida a los enredos genealógicos de la educación inclusiva, refiero, específicamente, a la contribución de los estudios post-coloniales y de la lucha anticolonial, ofrecen un entendimiento de la lectura más compleja, con el objeto de entender cómo determinados discursos culturales, empleados en occidente afectan, cooptan, reducen y violentan la vida psíquica de diversos grupos culturales. La lectura en tanto praxis crítica se propone examinar que cosas hace la exclusión, la opresión, la dominación –a través de sus diversas caras– a nivel de nuestro aparato anímico. Tal empresa cristaliza una excedencia en los marcos disciplinarios disponibles empleados por la sociología de la lectura, se propone reconfigurar el papel de ésta y sus funciones en la complejidad del mundo cultural actual. La lectura siempre vincula lo político con lo personal, ¿cuáles son los tropos políticos y culturales que nos ayudan comprometernos con los recursos teóricos y prácticos para transformar la realidad y las prácticas de alfabetización?

Lectura como método constituye un nuevo enfoque analítico que interroga los modelos de desarrollo de las prácticas letradas y culturales en el marco de los axiomas centrales de la educación inclusiva. Concebida así, la lectura deviene en una intervención relacionada. En tanto recurso analítico-metodológico interroga una multiplicidad de proyectos de conocimientos dedicados al estudio e investigación didáctica de la lectura, ¿cuáles son los compromisos conceptuales y los debates intelectuales más amplios en materia de sociología de la lectura, interseccionalidad, crítica y justicia social?, o bien, ¿cómo formular otros tipos de prácticas en materia de acceso a la educación, la cultura y el mundo social? El estudio de la lectura como proyecto de conocimiento en resistencia, se propone interrogar sus diversas geografías de constitución; en términos epistemológicos, lectura como método, atiende a un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas en permanente movimiento, dando vida a un saber inacabado, a una dialéctica inquieta, que enfrenta el desafío permanente según Connell (2014), de estar atenta a la creación de nuevos proyectos de conocimiento. Transpone y reformula las críticas tradicionales efectuadas acerca de su sentido y función, nos permite pensar por fuera de una variedad de campos y marcos disciplinarios, teorías, métodos, saberes, conceptos, compromisos éticos y proyectos políticos, etc., interrogan los dispositivos de acceso al corpus de teorías y proyectos de conocimiento que informan al campo de producción de la dimensión política de la lectura. La noción de ‘método’ convierte en una estrategia analítica, más que la adherencia a un singular estilo de método o técnicas metodológicas particulares. Se convierte en un análisis de orientación e investigación en vez de especificar un método en particular.

Inspirados en el trabajo de Burman (2017) ‘Child as method’, comparto la premisa de conectar, capturar y colocar en diálogo una amplia variedad de enfoques teóricos, metodológicos, políticos, conceptos, objetos, territorios y sujetos con el propósito de comprender cómo se concibe la lectura y su praxis, y, en qué lugares se las entiende como tropo. La lectura en tanto categoría social o entidad viva habita singulares especificaciones de verdad, conectando diversos ejes geopolíticos. Sobre este particular, Burman (2017) agrega que, “este proceso de documentación va más allá de la descripción para poner bajo escrutinio crítico las prácticas ético-políticas involucradas en la elaboración, interpretación y aplicación y recepción de material de investigación” (p.2).

Lectura como método deja de preocuparse por entender la lectura y su praxis como un objeto de análisis, inscribiendo su actividad en la construcción de un medio que nos permita transformar la producción del conocimiento. Su intensión consiste en entender su sentido intrínseco y, por otro, hacer una metafísica de la lectura de tipo deconstructiva.

En esta oportunidad, examino la categoría de lectura en tanto herramienta analítica, configura un espacio de análisis, un umbral, una y-cidad compleja, de experimentación del pensamiento educativo, un singular territorio producido a partir de la confluencia de múltiples recursos sociopolíticos, en torno a la lectura y los proyectos políticos. ¿Qué papel desempeña la conjunción ‘como’? Esencialmente, es empleada para conectar y disponer de una singular manera diversos proyectos de conocimiento. Explora el tipo de prácticas de fabricación metodológicas e intelectuales que sustentan la comprensión de los aparatos cognitivos implicados en la comprensión epistémica de la lectura; promueve una crítica al conjunto de dispositivos de investigación didáctica concebidos en tanto estrategias de poder y dominación. Coincidiendo con Fannon (1969) y Burman (2017), la lectura puede ser análoga a un complejo proceso de colonización, regulación de la vida y de la subjetividad de las personas. Este último punto merece una nota a pie de página.

Lectura como método forja un umbral analítico que opera entre la economía política de la lectura y la geopolítica dinámica, en permanente movimiento, es algo más que un tropo político y teórico. Rescatar el rol político de las teorías y de los paradigmas implicados en la comprensión de la lectura y su función de regulación del mundo cultural entrega herramientas para repensar sus legados de conocimiento confluyentes. La comprensión de la lectura en tanto dispositivo de construcción cultural interroga la heterogeneidad del espacio, las formas de contractualismo social legitimados y los mecanismos actuales de explotación que van más allá del neoliberalismo. En el contexto del capitalismo tardío, la lectura en tanto praxis cultural y de alfabetización se presenta como un sitio de producción de ciudadanía y ciudadanos -tarea intrínseca vinculada a la educación, hasta cierto punto, tales disposiciones se convierten en una práctica de instrumentalización que repercute en la construcción de subjetividad-.

Lectura como método atiende a las formas de regulación de la subjetividad, especialmente, atiende al corpus de repercusiones que ésta genera a nivel de regulación del mundo psíquico. La reconfiguración de conceptos centrales es clave en la comprensión política de la lectura, a partir de la confluencia y arribo de diversos métodos y perspectivas de análisis, emerge nuevamente la insistencia por la traducción. El terreno analítico que designa su estudio da cuenta de un campo en el que confluyen diversos recursos críticos que entran en contacto a través de complejas formas de rearticulación.

Lectura como método supera los clásicos dispositivos de binarización, articulando una estrategia que fomenta el estudio de prácticas específicas. En tanto sintagma analítico, la sección ‘lectura’ se convierte en una geografía, en una región inmaterial, un compromiso imaginario y transitivo, en una entidad político-cultural, mientras que la sección referida al ‘método’ evalúa el estado actual y la pertinencia de diversos tipos de contribuciones procedentes de cada uno de sus campos y dimensiones que crean y garantizan su saber. ¿Cuáles son las claves analíticas y políticas que configuran dicha empresa? El estudio de la lectura en tanto estrategia analítica y praxis crítico-política recurre a la noción de sincretismo crítico, preocupado por “invertir las relaciones entre las ideas ‘dominantes’ y las experiencias de los grupos ‘marginados’, al colocar a estos

últimos en el centro como la fuente de una multiplicidad de nuevos flujos” (Gaztambide-Fernández y Thiessen, 2012, p.8).

La comprensión epistemológica de la lectura, recurre producto de su contextualismo, al concepto de ‘interreferenciación’ –colaboración y vínculos entre diversos campos de estudios– destinados a comprender el funcionamiento de diversos estilos de relación entre una amplia variedad de singularidades epistemológicas –principio de exterioridad–. Su operancia analítica describe el desbordamiento de los límites disciplinarios y el entrecruzamiento de diversos campos, devenida en una perspectiva política que analiza, de qué manera, los imaginarios culturales y las subjetividades son centrales en la articulación de procesos sociopolíticos. Concebida así, la lectura se convierte en una cuestión de orientación afectiva, subjetiva y de transformación política y económica. Se encuentra atenta a comprender cómo los deseos imperialistas y colonizadores residuales siguen estando en el presente.

Su racionalidad comparte, sustantivamente, múltiples postulados y disposiciones de producción del conocimiento identificadas como parte del campo de producción de la educación inclusiva, pudiendo leerse 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), asumiendo que, “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 debe ser concebida como ‘una imaginación desafiante’, plantea estrategias afectivas y creativas. Por esta razón, lectura como método, se encuentra menos preocupada por la formulación de un ‘método específico’. Es un llamado al compromiso crítico-activista informada por diversos compromisos políticos. En tal caso,

[...] 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).

Lectura como método, sugiere abordar diversos compromisos epistemológicos y metodológicos más amplios extraídos de múltiples campos del conocimiento; es algo que construye en medio de múltiples discursos, contradictorios y cambiantes. Lectura como método instala un dispositivo de análisis que trabaja a favor de “lo real del sentido en su materialidad lingüística e histórica” (Orlandi, 2012, p.63).

Lectura, inclusión y análisis cultural

El estudio de la lectura, la cultura y sus respectivos marcos de intervención, dejan de actuar como meros conceptos a fin de convertirse en problemas analíticos, políticos e históricos. Cada una de ellos, articulan una formación social e histórica particular, que emerge por vía de una disposición específica de verdad. Devela un esfuerzo teórico aplicado a la investigación de la lectura y de la cultura. El análisis cultural cristaliza un

espacio de analítico y dialógico complejo, incide en el modo en que será concebida la empresa de lo político de la lectura y en su consecuente articulación de prácticas de intervención en el sistema-mundo.

¿Cómo se practica el análisis cultural en el contextualismo epistémico-metodológico de la educación inclusiva? Su campo de trabajo se configura a partir de la confluencia de una amplia variedad de posiciones y perspectivas críticas que residen en el campo de la diferencia, la multiplicidad y lo común, conceptos relacionales albergados en el centro crítico de la lectura y de la inclusión. El análisis cultural desarrolla un singular estilo de léxico, posee sus propias reglas y modalidades de análisis, muchas de ellas, provenientes de campos disciplinares específicos.

¿Cuáles son los candidatos más relevantes del análisis cultural en el contexto del derecho a la lectura y la justicia social?, ¿qué es lo que define al análisis cultural y la lectura como campo de investigación? Si bien, una sección significativa del análisis cultural atiende al estudio de ciertas patologías sociales crónicas, los procesos de construcción de subjetividad, producción del deseo, valores, entre otras; preocupaciones constitutivas de la justicia, la cultura, la educación y la inclusión. La lectura al igual que la cultura constituye un ámbito residual. Si el análisis cultural analiza la cultura, entonces, la lectura, es una de sus principales manifestaciones.

Si tuviésemos que determinar los puntos de partida del análisis cultural aplicado a la reconocimiento del derecho a la lectura, sostendré que éste, es una práctica crítica aguda del presente, analiza un conjunto de objetos que forman nuestro mundo cultural. Coincidiendo con Bal (2017), un aspecto significativo refiere al conjunto de tensiones heurísticas y metodológicas, que residen en el poder de los conceptos más que en los métodos. Enfrenta la pregunta por aquello que pueden hacer los conceptos en el mundo, y, particularmente, en su comprensión y creación. Para la connotada teórica neerlandesa, el campo del análisis cultural constituye una región no delimitada, al intentar seleccionar su objeto nos enfrentamos a la difícil y espinosa tarea de interrogar su campo. Si bien, la lectura es, en sí misma, un método de análisis e investigación, específicamente, el resultado de un dispositivo de descolonización de la matriz de producción del saber. La lectura en sí misma, es un método de exploración. Lectura como método delinea un nuevo campo de análisis sobre problemas de índole interpretativos, educativos y culturales, conecta lo heurístico y lo metodológico, ofreciendo una estrategia cercana a los principios hermenéuticos de 'lectura minuciosa', entiende que cualquier enunciado "produce significados fuera del mundo social y del trasfondo cultural del lector" (Bal, 2017, p.20).

La lectura y sus significados encuentran su funcionamiento al inscribirse en un determinado marco de referencia, esto, es lo que delimita su función interpretativa y acción política en el mundo. La lectura en tanto objeto delimita y/o alberga un conjunto de cosas que la hacen reconocible como tal, hablamos así, de su especificidad diferencial. Traza un conjunto de maniobras que delimitan la condición de su objeto que, como tal, no sólo es constituido, exclusivamente, mediante cosas, sino eventos culturales, relacionales, simbólicos y políticos. Todo objeto establece una relación a partir de un conjunto de objetos específicos, en ningún caso, se trata de colocar la teoría bajo una coordenada de subordinación del objeto. El campo de análisis cultural en el contexto de lectura como método, alcanza su función en la interacción entre el analista y el objeto, operación que

[...] transforma el análisis, de una aplicación utilitarista en una interacción performativa entre el objeto (incluyendo aquellos aspectos suyos que permanecían invisibles antes del encuentro), la teoría y el teórico. Desde esta perspectiva) los procesos de interpretación son parte del objeto y están sujetos a crítica por parte del analista (Bal, 2017, p.50).

Lectura como método a través de su fuerza performativa, altera las prácticas analíticas e interpretativas que apoyan su tarea de intervención en el mundo cultural de cada colectividad. También puede ser entendida como un sistema de interrogación de las prácticas y gramáticas de alfabetización. La producción de sus significados devela una constitución analítica de carácter dialógica, en la que colaboran una amplia red de proyectos y herramientas semiológicas, políticas e interpretativas. Constituye un sistema de insubordinación a los esquemas establecidos acerca de su enseñanza. Incorpora un análisis sobre el conjunto de regímenes de acción cultural que en ella acontecen, interrogando permanentemente aquellos mensajes que regulan el espacio político y cultural de una determinada colectividad. Su objeto estructura una singular práctica cultural de carácter ambivalente y abierta, concebida así, lectura como método constituye una aproximación específica y alternativa al estudio de las prácticas letradas y culturales en el marco de la educación inclusiva. Bajo ningún punto de vista, promueve una visión fetichizada que disputa binariamente, las acciones de la cultura popular y la hegemónica, como espacios en tensión. Como punto de partida es fértil, enfrenta complejas saturaciones en su espesor analítico.

Analíticamente, 'lectura como método' desarrollo un objeto de análisis crítico en torno a los fundamentos heurísticos y perspectivas metodológicas dominantes que enmarcan la función de la lectura como estrategia de construcción de democracia y justicia social, atendiendo al singular estilo de coletazos dominantes y elitistas que en ella se esconden, especialmente, ensambla un proyecto de conocimiento e intervención crítica destinado a fortalecer el destino social de amplios y heterogéneos colectivos de ciudadanos. En este marco, la función de la alfabetización respecto del aseguramiento de condiciones de justicia cultural y de redistribución de derechos fundamentales, establecen una relación específica, entre sus diversos discursos y sentidos emergentes desde el dominio de lo simbólico, que habitan en cada uno de sus interlocutores.

El objeto de 'lectura como método', reside en una amplitud de acciones; especialmente, trabaja para des-canonizar el corpus de tecnologías de regulación de las prácticas de alfabetización como consecuencias de la matriz colonial del saber. Captura una variedad de objetos teóricos y empíricos que han sido menospreciados por diversos proyectos de conocimientos, aproximándose a ellos, mediante la elaboración de preguntas críticas. Lectura como método se orienta a dar cuenta de la interacción e intervención de la lectura en la transformación del mundo, no se reduce, exclusivamente, al conjunto de condiciones que dan vida a su objeto. Si bien, esto es importante, puede devenir en una estrategia restrictiva en la modificación de la acción cultural.

Lectura como método articula el deseo de intervención en el mundo y en un conjunto heterogéneo de formaciones culturales y sociales específicas en las que acontece la lectura. En este cuadro, el conjunto de presupuestos analíticos que sustentan su propuesta deviene en una singular modalidad intervencionista que opera de forma multiaxial y ambivalentemente, en una diversidad de dominios, tales como, lo cultural, lo político, lo social, lo simbólico, lo estructural, entre otras. Su función intervencionista establece nuevas modalidades de vinculación singulares entre diversos fenómenos,

proyectos de conocimientos, vocabularios y enunciados. Al expresar un carácter ambivalente y abierto, lectura como método, comparte una doble función, la de estrategia de análisis y objeto. Sin embargo, la interrogante por sus objetos específicos²¹ sigue siendo una de sus puntos más álgidos.

¿En qué reside la necesidad o el interés analítico de recuperar lo político de la lectura, en tanto, praxis cultural intervencionista? Mi interés en la dimensión política de la lectura y de las prácticas letradas escapa a un dispositivo retórico, más bien, inscribe su fuerza analítica en la acción y en la intervención, encuentra su función en su propio trabajo, es el resultado de sutiles formas de experimentación *en* y *con* el mundo. Lo político a juicio de Mouffe (2007) denota permanentemente, un conflicto en la constitución social y simbólica del sistema, obstáculo regulado por una acción liberalista que restringe la emergencia de la multiplicidad y del pluralismo. Lo racionalista y lo individualista constituyen centros críticos de sujeción de una política de inclusión y de acción cultural de carácter neutral, delimitando un modo social de pensar, de regular e intervenir la vida cívica, la acción educativa y cultural, 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 que garanticen la vigencia de un mandato politizador y ético que interpela a los espectadores y los invita a la acción.

¿Cómo funcionan los significados en este contexto? Al reafirmar ‘lectura como método’ una naturaleza performativa y un proyecto de conocimiento en resistencia, sus significados operan por sí solos; participa de las formas de producción de un espacio político-cultural de la singularidad. En ella, la lectura es significada como un poderoso impulso político.

Leer en contextos ‘críticos’ supone una empresa de resignificación de las experiencias y de los dispositivos de producción de la crítica y de la subjetividad; estrategias que atraviesan relacional y vincularmente lo individual y lo colectivo, así como, lo macro-social y lo infra-psíquico. La lectura en este entramado de relaciones y tensiones es concebida en términos de reconfiguración y re-significación del sistema-mundo, es una estrategia que articula redes de equidad, inclusión y solidaridad social, es una poderosa arma contra la indiferencia colectiva. La lectura es, ante todo, una pulsión de creación otros mundos posibles, involucra un giro acontecimental. Tal como agrega Petit (2008),

[...] a menudo, en contextos críticos, debemos combinar las formas complementarias que se nos dan para transformar una experiencia, y especialmente una experiencia traumática: el cuerpo (a través del teatro o la danza), la imagen (a través de las artes gráficas y la escritura audiovisual) y el lenguaje verbal (a través de la lectura, la escritura y las discusiones orales) (p.20).

²¹ Para profundizar sobre este punto, véase el documento de trabajo, número 4, titulado: “Apuntes de educación lectora y justicia social”, editado por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia - “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

La lectura en su dimensión social actúa en términos de una estrategia de producción de identidad, identidades en permanente cambio; construye un espacio de hospitalidad articulado en torno a una interacción acogedora y críticamente transformadora. En su dimensión política deviene en una compleja estrategia de afianzamiento del contractualismo social y del bien común, configura un frente de batalla del conflicto social. En tanto praxis social consagra un medio de apropiación y/o transformación del conocimiento. Es frecuente encontrarse con programas y proyectos políticos, culturales y educativos de carácter neutral, amparados en una falsa y reduccionista concepción de justicia, equidad, igualdad, inclusión y participación de una diversidad de derechos; en suma, expresiones regenerativas de las teorías liberales. La ingenuidad de tales supuestos, demuestra un conjunto de argumentos entrecomillados que revelan significativas restricciones políticas, culturales y sociales, permitiendo según Giroux (1997), develar “como el lenguaje escolar funciona a través de una red de jerarquías, prohibiciones y negativas para recompensar a unos estudiantes y negar a otros el acceso a lo que se puede aprender y decir dentro de los confines de la escolarización dominante” (p.196).

La lectura en tanto expresión de irrupción y transformación del mundo, se convierte, en una estrategia que fomenta el análisis de singulares relaciones de poder inscritas en una variedad de conflictos estructurales y representaciones culturales que colocan en desmedro determinadas identidades -problema ontológico de los grupos sociales-. La lectura participa al igual que la inclusión de las relaciones de poder que interpela y analiza. Concebida así, denota una *dimensión social* -espacio de lucha-, produce identidades, articula marcos de valores y conceptos que dan vida a determinadas prácticas. En tanto *fenómeno social*, atiende al continuum de relaciones de dominación y subordinación que emergen por vía de la matriz colonial del ser, del poder y del saber. Al encontrar su regulación heurística en la interioridad de una formación social específica, conecta una diversidad de conflictos sociales históricos y permanentes en el devenir de la humanidad.

El umbral ‘lectura y poder’ siempre denota una operación relacional y estructural, atiende al tipo de proyectos e ideológicas que son amalgamados en determinados procesos de educación lectora. En tal caso, la lectura en tanto dispositivo de intervención del mundo alberga “conflictos y contextos históricos, fundamentales para el propósito y significado del discurso que los convierten en heteroglósicos en vez de unitarios” (Giroux, 1997, p.197). El carácter heteroglósico del derecho a la lectura y de la redistribución del mismo, articula un conjunto de contradicciones socio-ideológicas, fomentando la proliferación de lenguajes socialmente tipificados y reduccionistas. En tal caso, explorar la y-cidad que habita entre las secciones del sintagma ‘educación lectora y justicia social’, constituiría una empresa dislocativa, especialmente, devela un problema gramatical complejo un conjunto de entrecruzamientos que desbordan el corpus disciplinario.

La configuración del derecho a la lectura y la cristalización de singulares prácticas letradas se encuentran inscritas en complejas relaciones de poder. La justicia cultural de carácter redistributiva y el derecho a la diferencia, ambos, concebidas como estrategias de regulación del contrato social en el marco de la inclusión, adoptan lo que Giroux (1997) denomina política de la esperanza y de la posibilidad. Sin duda, todo ello, reclama un nuevo patrón de lectura de la realidad.

¿Qué papel desempeñan las categorías de ‘inclusión’ y ‘multiplicidad de diferencias’ en la conformación de prácticas letradas y procesos de alfabetización? Como aspecto preliminar, comparto con Hall (2011) el valor político que encierran las diferencias; supuesto que instala una condición heurística de naturaleza contra-hegemónica a los sistemas de producción de cultura, identidad, subjetividad, procesos de escolarización, etc. Su afección al estudio de las prácticas culturales, rechaza el significativo introducido por vía del esencialismo -liberal, ontológico, operativo, etc.-, el conjunto de supuestos de carácter humanista que residen en la acción humana, etc. La diferencia instala un sistema de análisis en oposición y dislocación, atendiendo, significativamente, a “cuestiones importantes relativas a las relaciones de desigualdad, lucha e historia, y cómo las diferencias se expresan en modos múltiples y contradictorios entre los individuos y entre grupos diferentes” (Giroux, 1997, p.199). La categoría de multiplicidad de diferencias introducida por Ocampo (2018 y 2019) se inscribe en tanto noción de análisis progresiva y crítica del espacio escolar. La genealogía del concepto se nutre de los aportes introducidos por vía del feminismo negro, específicamente, bajo el argumento que sitúa su intervención en el mundo de lo social y lo educativo bajo la denominación de funcionamiento relacional. Deviene en una *noción analítica fronteriza de carácter liberadora*.

El espacio analítico que articula el estudio de la lectura en tanto praxis política y cultural, da cuenta de una unidad relacional heterogénea, construye una estructura regulada por la performatividad de lo rearticulatorio. La lectura designa una operación fundamentalmente articula en el cruce de fronteras, lucha por un cambio social positivo, conecta con diversos grupos para resguardar sus intereses, brindando marcos de acción para acrecentar sus oportunidades en el sistema-mundo. Las diferencias desde una posición (neo)conservadurista, contribuyen a la legitimación del racismo, la discapacidad, los mapas abstractos del desarrollo (Moss, Pence y Dahlberg, 2005), expresiones fundamentalmente, emparejadas con los presupuestos que sostienen la ideología de la normalidad. En este entramado de categorías propias de la empresa esencialista, la diferencia funda el problema ontológico de los grupos sociales (Young, 2002), principal ámbito de regulación del discurso de la inclusión devenido en uno de sus fracasos cognitivos más imperceptibles y más significativos, consagrado en programas de formación de pre y post-graduación del profesorado, en el diseño de políticas públicas, y, esencialmente, en la interioridad de las prácticas de investigación. En este marco, la diferencia es, a juicio de Giroux (1997), el resultado de “ideologías particulares basadas en definiciones negativas de la identidad” (p.202). Desde una inscripción liberal, las diferencias trasladan su dominio de análisis a un conjunto de condiciones de diversidad cultural, omitiendo las relaciones estructurales y de poder que participan de dicha articulación, dando paso a un conjunto de *prácticas/teorías de asimilación y acomodación* a lo ya establecido (Ocampo, 2016). A este fenómeno, he denominado el problema técnico de la inclusión.

La relación entre política de la identidad, diferencia y lectura, explicita variadas tensiones. La primera, de carácter eminentemente heurística, devela un emparejamiento con formas de alteridad restringidas y acríicas, reducidas exclusivamente, a temáticas propias de identidades subalternizadas, redundando en la identificación de las injusticias experimentadas en sus trayectorias sociales y educativas, y, en procesos de biografización. La función de lectura en este contexto asume en tanto estrategia de (des)politización y transformación de la conciencia. La lectura es ante todo, un compromiso crítico con la educación de la consciencia, en tal caso, Giroux (1997) insiste en que,

[...] la noción de pedagogía fronteriza necesita destacar la cuestión del poder en un doble sentido. Primeramente, el poder debe ser considerado básico en la comprensión de los efectos de la diferencia desde la perspectiva de las formas de dominación construidas históricas y socialmente (p. 207).

En relación a la lectura como estrategia política y praxis de representación cultural, orienta su actividad hacia la consolidación de una gramática y una pragmática epistemológica que permita articular el corpus de tensiones descritas a lo largo de este manuscrito, las que puntualizan en las insuficiencias técnicas de su abordaje, enseñanza y aprendizaje. En este escenario, la lectura es un sistema de producción de procesos de subjetivación que acontecen al interior de formaciones sociales específicas. Es un vector de desestabilización del *status quo*.

La intervención cultural en materia de derecho a la lectura reclama el reconocimiento de la *performatividad* que traza dicha praxis. Instaurar una *praxis performativa* en materia de lectura delimita un escenario situado de trabajo cultural, concebida en este manuscrito como ‘método’ y ‘dispositivo’. ¿Cuáles son las coordenadas que configuran una intervención cultural de carácter performativa? Como aspecto preliminar, habrá de considerar la dimensión relacional que sustenta dicha intervención, expresando la capacidad de conectar de forma multinivel, una variedad de ejes de análisis, en ocasiones, superpuestos, desbordantes y alejados en su actividad. La acción se define en el dominio de un espacio ambivalente y multiaxial, involucrando las dimensiones de lo político, lo social y lo simbólico, en ella, coexiste una mutua implicación del espacio y acción social, así como, de los agentes y sus agenciamientos. La intervención se convierte en un campo de fuerzas. En este marco, la inclusión devela un poderoso discurso performativo, alterativo y ante todo, agencial. Es un discurso que se encuentra anudado a una multiplicidad de deseos, cuya capacidad reside en la potencia de la transformación del estado de las cosas.

Inclusión y Nuevos Estudios de Literacidad

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 del sistema-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 es 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 significativo 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. La lectura es una actividad central en el trabajo del analista.

La lectura en los Nuevos Estudios de Literacidad, supera la visión instrumentalizadora ratificada comúnmente por la escolarización dedicada a la comprensión y 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, a través de 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 sus principios clave coincide con los axiomas de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva propuesta por el autor de este trabajo, específicamente, con el principio de heterotopicalidad, a través del cual, se observa la presencia de una amplia variedad de singularidades epistémicas y analíticas que ensamblan dicha regionalización. En otras palabras, lo múltiple permite reconocer la presencia de varias formas de literacidades, coherentes con la noción de multiplicidad de diferencias, 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. Un concepto clave en la comprensión de la dimensión social de la lectura es el de ‘evento de alfabetización’, noción que permite examinar las funciones de la lectura, a partir del tipo de interacciones y procesos interpretativos que tienen lugar entre sus interlocutores. Todo evento de alfabetización enfatiza en su 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).

Desde una perspectiva foucaultiana, los Nuevos Estudios de Literacidad asumen que la lectura es un dispositivo de acción e intervención cultural configurada en el marco de un conjunto de formaciones sociales e ideológicas específicas, en otras palabras, mediante operatorias particulares del poder. Todo ello, condiciona el funcionamiento de las prácticas letradas. Coincide con la región dedicada a la corriente discursiva francesa desarrollada por Pêcheux (1975) y Orlandi (2012). Ciertamente, existen muchas maneras de estudiar la lectura, el propósito central de los Nuevos Estudios de Literacidad se convierte en una excedencia disciplinaria a lo planteado históricamente por la corriente psicologista de ésta. Al proponerse 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 prácticas letradas y modalidades de ejercicio de la alfabetización. Comparte con la corriente discursiva francesa el entendimiento que, concibe en la lectura un sistema de mediación entre cada singularidad, subjetividad y comunidad interpretativa y la realidad social, política y cultural en la que ésta 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, “articula 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.

La literacidad como objeto de estudio, campo de investigación y praxis crítica, en adelante, los bordes críticos de ésta (Ocampo, 2019), atiende, comprehensivamente, a los patrones de variación de usos y significados culturales que convergen en su estudio, lo que nos lleva a sostener la inexistencia de un único estilo de literacidad, más bien, coexisten una amplia multiplicidad formas de literalidad concebidos 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 en 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 entrecuadradas 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- orientada a maximizar la creatividad y las necesidades, intereses y motivaciones de cada grupo, colectividad y escenario de ciudadanía en el que acontece. 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 los 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 que 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 de la dominación, evitando consolidar disposiciones que aumenten el estigma en determinados grupos. La noción de

acontecimiento proporcionada por la filosofía contemporánea, en mi trabajo ofrece sólidas comprensiones e imágenes para producir lo posible o bien, crear otros mundos a partir de la intervención cultural. 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).

¿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 el corpus de planteamientos y rutas de trabajo proporcionadas, en su mayoría, por una diversidad de campos y conceptos, capturados mediante una operación extra-disciplinar. 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 mediación que acontece 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 y examinan cómo determinados proyectos de conocimiento trabajan a favor de su reproducción y/o emancipación. Analiza significativamente, al 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 empleada de forma imprecisa, en ocasiones, en tanto dispositivo de circulación al interior de las estructuras académicas –acción propia del liberalismo académico–. Lo político, es aquello, que acontece en el mundo, es lo que da vida y estructura su funcionamiento. De acuerdo con Mouffe (2007), designa 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 ellos, accedemos a la comprensión pluralista del mundo social y cultural, mediante 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 ejecución 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 puesta en funcionamiento 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 y los 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 diferencias*.

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 emancipadores. 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 ella, destraba la visión entrecomillada que sustentan las diferencias en tanto marcas de indiferencias. Como soporte político e ideológico, interroga cautelosamente el conjunto de operaciones que impone la inclusión y la educación inclusiva en su dimensión global homogeneizadora -todos colectivos, lógica de la universalidad-, argumento mediante el cual, pretende ingenuamente igualar a todas las personas, desde la promoción de un marco de equidad y justicia simplista, sin alterar la gramática que regla la 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 logra 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 y ético crítico-complejo, exige denunciar el legado racista, opresor y esencialista que se esconde tras los planteamientos de ésta y su escasa atención a las realidades de una multiplicidad de sujetos que, por su *visage*, desbordan 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 su especificidad en 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 el 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-cidad²⁵ 'lectura e inclusión' impone 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 enfrenta 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 interroga. Propone un marco de análisis con énfasis en la especificidad de nuestros conocimientos, especialmente, aquellos que construyen espacios de intervención crítica en el centro articulador del sistema-mundo.

La lectura como praxis cultural

La cultura letrada y sus consecuentes derivaciones de la política cultural modernista, no sólo afectan a una amplitud de dominios constitutivos de la escolarización, más bien, atraviesan múltiples prácticas culturales. En tal caso, la lectura ante todo, es un acto político y social complejo, deviene en un dispositivo de interrogación de la realidad y cristaliza una singular praxis cultural de carácter crítica en el marco de la inclusión. Lo crítico, deviene en un dispositivo de intervención en el mundo que interroga las relaciones de poder y las representaciones culturales que en ella tienen lugar. Cada acto de lectura y producción de significados son regulados por determinadas formas de agenciamiento cultural.

La lectura en tanto praxis cultural acontece en una unidad relacional de carácter intersubjetiva, mediada por un conjunto de influencias e intereses de naturaleza histórica, cuya red de análisis y producción determina modos de ser lector, producir significados e interactuar con el mundo. La lectura es una *actividad productiva* de orden material y simbólica, cuya capacidad heurística

[...] sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción (Rockwell, 2001, p.s/r).

En 'lectura como método' las maneras de leer desbordan la singularidad múltiple de su materialidad, éstas, no determinan la manera en la que los lectores-ciudadanos se aproximan al repertorio de signos y lo que harán con ello, en tanto función interpretante e intervencionista del mundo. Las maneras de lecturar el mundo encuentran su regulación en el marco de una determinada formación social específica. De ella derivan una multiplicidad de sistemas de apropiación, denota una condición inventiva y acontecimental, regulada por una lógica conflictiva de producción de sentidos, empleándose, en ocasiones, para legitimar o desacreditar una multiplicidad de formas de lecturar e intervenir en el sistema-mundo. La praxis lectora concebida en tanto sistema de

²⁵ 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.

apropiación múltiple de la realidad y de sus significados, instaura modos particulares y estratégicos de apropiación a singulares bienes culturales.

La lectura como instrumento metodológico fomenta el reconocimiento que, ésta, no sólo trabaja con letras, signos, sino también, con fenómenos y objetos sensibles. Instala un conjunto de posibilidades significativas para girar el conocimiento, configurando una práctica abierta y creativa, devenida en una lectura compleja y crítica de la realidad y sus fenómenos circundantes.

La lectura praxis social

Inauguro esta sección, afirmando que, ‘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, 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, determina peculiares formas de interacción entre sus actores y sus mecanismos de acción y mediación cultural en el sistema-mundo, disposiciones articuladas al interior 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 éstos 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, 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. 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 y de un conocimiento local, cuya especificidad reside en la interpretación de las relaciones estructurales y en las interacciones entre las personas -micropraxis-, resultados implicados 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 párrafos anteriores, 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 del 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 –proceso de *intimidad 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. La forma de actuar de la memoria, involucra un comportamiento mediacional entre el pasado y el presente, la que jamás se distancian de lo político, inaugurando un poderoso dispositivo de crítica cultural. La lectura como discurso social contribuye 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 acerca de las condiciones por qué muchas personas no sienten como suya la lectura. Dilema eminentemente político, ético e (inter)subjetivo. 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-otros*, constituye una de las premisas claves de lo que he denominado ‘lectura como método’ e ‘inclusión como método’²⁶, creando condiciones de legibilidad sobre sus formas de vida, comprensiones del mundo y agencias. Es un estar en permanente construcción, una operación dialéctica inquieta, rompe con las formas de relacionamiento institucional, sustentadas por 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 de inscripción. 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, en tanto 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

²⁶ Véase artículo publicado producto de la conferencia impartida en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Regional de Blumenau, Brasil, titulado: “Inclusión como método” y el trabajo publicado como resultado la conferencia impartida en el XIV EIDE-Unesp, Sao Paulo, Brasil, titulado: “La educación inclusiva como estrategia analítica”.

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, en un dispositivo de encuentro e intermediación y en una *zona de contacto* (Pratt, 1992). Lo social es un dominio de encuentro de singularidades 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. Al forjar una poderosa *política del encuentro* fortalece 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 afectivos, sociales, culturales, éticos, relacionales, entre otros, se aleja de la imagen y de la actividad cognitiva que designa un sistema de relacionamiento vicario con la multiplicidad de expresiones del poder y de patologías sociales crónicas. Crea *mecanismos reconocitivos* que, identifican, mediante 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 anula la diferencia. 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 migraciones de sentidos, signos y políticas de producción del mundo e intervención en él, gobernado por el pensamiento de la relación, del encuentro, de la constelación, del movimiento y de 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 ésta 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-situacionales 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 relacionales 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. de orden iterativo, en tanto dispositivo de intermediación conecta un conjunto de aspectos intra-psíquicos y procesos macro-sociales, así como, personas y comunidades, específicamente, identidades, representaciones culturales y procesos ideológicos. Su singularidad reside en que éstas, “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 múltiples 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 continuidad 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 un marcado carácter performativo, su intervención en el mundo es articulado mediante un conjunto relacional y multinivel de eventos letrados. 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 ocurrencia de algo, una interacción dinámica entre el Ser y 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, articula un corpus de procesos formativos, incide en 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), agregan 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, es decir, 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 éste.

Literacidad y enfoque relacional²⁷

Las formas en que cada persona y comunidad emplean la literacidad develan un singular modo agencial, sustentada en el deseo transformativo y escultórico de la realidad inmediata de cada lector-ciudadano. En ella, el texto se constituye en un agente social. Tal grado de afectación no sólo involucra una amplia variedad de prácticas académicas y culturales. La agencia en tanto acto de interpretación e imaginación epistémico-político orienta su fuerza analítica al cambio y a la producción de lo nuevo. La literacidad en el marco epistemológico de la justicia y la educación inclusiva, establece ámbitos y dimensiones de análisis vinculados de formas específicas, inaugurando nuevas series de relación y la proliferación de ordenamientos simbólicos, interpretativos y culturales alterativos de las estructuras de participación.

Analíticamente, la lectura puede concebirse en términos de objeto –específicamente, sensible–, herramienta de análisis y praxis crítica del análisis cultural. Su impulso político se despliega en la acción cultural y relacional. ¿Qué tipo de prácticas culturales específicas acontecen en el marco de producción de la educación inclusiva? Si bien, el adjetivo ‘inclusiva’ denota la configuración de una singulares expresiones culturales, ésta, se convierte en el núcleo activador de la que emergen singulares prácticas culturales –asume una multiplicidad de literacidades (se encuentran en permanente movimiento y cambio) coherente con la política ontológica de la educación inclusiva (de lo menor) que ratifica la presencia de la múltiples singularidades–, al reafirmar la literacidad un uso eminentemente social, enfatiza en lo que las personas son capaces de hacer a través de la lectura en el sistema-mundo. Se convierte así, en un dispositivo de regulación de las formas sociales y cívico-culturales. Al develar lo *que-la-gente-hace-con-los-textos* nos enfrenta a su naturaleza performativa, es decir, alterativa y dislocativa de la realidad. Dicha operación se encuentra rodeada de significados que determinan su estancia y adherencia a determinadas estructuras y comunidades interpretativas. Construye un signo intersticial que actúa en términos de dispositivo de intermediación ente el pensamiento y las estructuras (in)materiales del texto.

La fuerza performativa de la lectura reside en la noción de ‘eventos letrados’, que al ser examinados a través de los presupuestos analíticos legados por los estudios post-coloniales, fomentan entendimientos complejos acerca de las formas de desubjetivación, opresión y dominación a través del derecho a la lectura y la conformación de prácticas letradas. La lectura articula una construcción particular de la realidad y de las formas, específicamente, complejas que afectan a la producción de sus imágenes y actividad signica –pensar con imágenes–. Como experiencia de liberación del ser y de su consciencia atiende a las configuraciones de las que surgen los dispositivos de

²⁷ Perspectiva analítica impulsada por Ocampo (2018 y 2019), constituye una de las principales líneas de trabajo del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

dominación y opresión -figurados en el contexto de la experiencia inclusiva y de la justicia social- al interior de las prácticas letradas, así como, la singular forma de producción de obstáculos complejos que afectan a determinados lectores sin distinción, arrastrándolos a las fronteras del derecho *en* la educación y a la lectura y la cultura. Lectura método puede concebirse a través del concepto foucaultiano de archivo; espacio móvil que captura una amplia variedad de conceptos, ideas, fenómenos, imágenes y sistemas de razonamientos destinados a producir cultura y transformar el mundo. Fortalece la capacidad emancipadora del discurso político.

La condición postcolonial según Mezzadra y Rahola (2008) impone una dificultad afirmativa que reside en la incapacidad para otorgar una definición clara en una época gobernada por lo post-. En mi trabajo teórico lo post- no adscribe a un sistema de transitividad lineal y de simple continuidad, más bien, opera en el desprendimiento, la rearticulación y la creación de otras posibilidades analíticas. Si bien, cada categoría de análisis empleada inscribe su función en un marco temporal, lo cierto es que, bajo el prefijo post- entran en contacto un sin número de recursos epistemológicos que fomentan la producción lo nuevo. Me parece más fértil emplear esta noción en términos de construcción analítico-metodológica, en vez, de período histórico -lo que hasta cierto punto, puede actuar en términos de una camisa de fuerzas-. La partícula 'post-', de ninguna manera, constituye una fórmula analítica próxima al pensamiento débil.

La regionalización epistémica significada como 'post-colonial' clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, fomenta un espacio de análisis y construcción más allá de los tradicionales determinismos culturales, participa de las relaciones de poder y representaciones culturales que interroga. El derecho a la lectura, en este marco, fomenta la producción de múltiples temporalidades -a lo que en anteriores trabajos he denominado condición de tiempos entrecruzados (heterocronías) de la inclusión- forjando un singular modo de producción de subjetividades que posibilitan la cristalización de dicha concepción de tiempo. La presencia de múltiples temporalidades en el centro constitutivo de la práctica educativa y cultural -preferentemente- es coherente con la noción ontológica de múltiples singularidades y, políticamente, coincidente con la heterogeneidad del espacio.

Una de las problemáticas persistentes en el estudio de las desigualdades y frenos al autodesarrollo a través del derecho a la educación y a la lectura, consiste en pasar por alto las formas de constitución de zonas, comunidades y sujetos considerados marginales -principal fracaso cognitivo introducido por vía de la matriz analítica del binarismo-, lo que impone una advertencia acerca de los sutiles mecanismos de dominación del espacio y la diversidad de usos a los que estos recurren. Se observa una domesticación analítica y temporal, que omite el funcionamiento de las estructuras culturales y la performatividad singular de cada uno de los formatos del poder. Las lógicas analíticas proporcionadas por el enfoque categorial y binarista conducentes a una visión objetivista y asimilacionista de grupos en riesgo incluyéndolos a lo mismo que genera exclusión, da cuenta de formas específicas de dominación del espacio y sus matrices de participación, contribuyendo a la producción de nuevas fronteras, en vez de reducirlas y abordar el fenómeno mediante patrones multiaxiales y multiniveles, tal como sugiere la corriente interseccional. El estudio de los obstáculos del derecho a la lectura designa un particular campo de posiciones conformada por una intersección compleja de cuerpos de análisis. A esto he denominado *enfoque relacional del derecho a la lectura*.

El enfoque relacional del derecho a la lectura se interesa por emancipar un conjunto de perspectivas binaristas de análisis sobre la multiplicidad de frenos al autodesarrollo y al despliegue de capacidades afectadas por singulares formas del poder. Su centro crítico se define a partir del movimiento permanente, de la diferencia y la conexión estriada de carácter multinivel. ¿De qué tipo de diferencia se trata?, ¿qué consecuencias analítico-metodológicas proliferan al respecto? El estudio del derecho a la lectura impone un signo analítico de multiposicionalidades -forma analítica de enriquecimiento-, plantea como reto al campo de educación inclusiva variados desafíos, entre los que destacan: a) la ambigüedad teórica y política que expresa la inclusión, sumado a las dificultades comprensivas sobre la formación de su método y campo epistémico, b) los usos ahistóricos y universalistas que esta efectúa, específicamente, en la articulación de sus marcos de valores para investigar la inclusión y la exclusión, así como, abordar las relaciones entre justicia y contractualismo social, c) la ausencia de politización del proyecto intelectual hegemónico circulante en las estructuras académicas institucionales. Otro aspecto problemático que exige una comprensión relacional del derecho a la lectura y a la educación, consiste en reconocer que, el campo pre-construido significado a través del sintagma 'educación inclusiva' es incapaz de ofrecer una política de resistencia clara, puesto que, no hace explícita ninguna forma de dominación y opresión con claridad -más bien, contribuye a la producción de un halo interpretativo de carácter esencialista y opresivo, propiedad del liberalismo y la ideología racionalista- demostrando incapacidad para cristalizar formas de oposición evidentes y claras ante la multiplicidad de formatos del poder y de su naturaleza regenerativa y performativa.

A pesar de constituir una red o malla de conexión que alberga una amplitud de movimientos significados a través de la particular post-, especialmente, un dispositivo post-crítico, aborda la singularidad de su fenómeno en la interioridad de planteamientos y categorías universalizadoras. Sin embargo, acojo la fuerza analítica de lo post- en términos epistemológicos, pues su potencial reside en la consagración de un punto de mutación del pensamiento, así como, una ruptura de heterogéneas formas epistemológicas. Uno de los riesgos epistemológicos más explícitos extendidos por quienes usan la inclusión, consiste en intentar promover un giro al lenguaje y a la praxis de la educación en su conjunto, sin atender al corpus de categorías con las que se ensambla su función. El adjetivo 'inclusiva' denota un sistema de desenganche de toda forma intelectual cómplice con la dominación, atiende significativamente, al conjunto de planos entrecruzados entre sus sistemas de razonamientos que imponen un signo universalizador.

El enfoque relacional promueve una nueva coyuntura, deslinda la vieja opción analítica centrada en la metáfora dialectal incluido-excluido, dominado-dominador; en su reemplazo, se propone crear múltiples maneras para reconocer cómo cada una de estas formas de opresión y dominación reside en lo más profundo de la matriz de articulación del sistema-mundo. La inclusión es un signo de movilización de la frontera en todas sus dimensiones. Los problemas de freno al autor desarrollo, así como, de participación situada y funcionamiento de las estructuras sociales, culturales, políticas, económicas y educativas y sus respectivos dispositivos de producción de obstáculos complejos, no operan en absoluto, mediante fórmulas binarias, sino que, son expresiones, eminentemente, relacionales, móviles y situadas.

El enfoque relacional reconoce que las expresiones del poder develan una compleja naturaleza performativa y regenerativa, por lo que articular los fenómenos de exclusión, discriminación estructural, silenciada, opresión, dominación, etc., no es posible representarlas al interior de una estructura binaria, o bien, en la reproducción

eurocéntrica que impone la metáfora centro-periferia. En su reemplazo impone un análisis multiaxial y multinivel, que reinterpreta y deconstruye los sistemas de razonamientos que, históricamente, han restringido la construcción de otros mundos y, que específicamente, sostienen el encuentro por la inclusión y la justicia educativa y social. El enfoque relacional del derecho a la lectura articula una analítica en la que las diversas fuerzas de opresión y dominación se encuentran entrelazadas y mutuamente, se reorganizan y reconfiguran entre sí. En su base residen los planteamientos legados por la interseccionalidad. Sin embargo, enfrenta el desafío de deconstruir teórica y estratégicamente, el esencialismo que funda parte de la estructura de conocimiento falsificada de educación inclusiva. Lectura como método se convierte en una forma de análisis de una amplia variedad de problemas y fenómenos políticos, sociales y culturales relacionados con la educación y las formas específicas de justicia cultural.

El enfoque relacional interroga un conjunto de categorías de análisis y procedimientos epistemológicos abordados, comúnmente, para referir los procesos de inclusión-exclusión. ¿Cuál es la utilidad teórica que enfrenta la educación inclusiva en el estudio de la exclusión, la desigualdad, la opresión, la injusticia, la inmigración, la singularidad, los procesos de producción y reproducción de subjetividades, etc.? La verdad, es que, cada uno de estos fenómenos develan su orden de producción, basado fundamentalmente, en el diaspórismo, fuerza analítica en la que la dispersión flotante de aportes se reconfiguran y reorganizan mutuamente, dando paso a algo completamente nuevo. Desde otro plano, la multiplicidad de fenómenos albergados en su campo de producción e investigación, demuestran que éstos, trascienden la excedencia disciplinaria de lo que hemos designado como Ciencias de la Educación, exigiendo un abordaje que emerge a través de la rearticulación y la traducción de cada una de sus fuerzas analíticas. Volviendo a la interrogante antes explicitada, su utilidad teórica se inscribe bajo la premisa de la producción de lo nuevo y la creación de otros mundos. Sugiere un cambio en las estructuras de escolarización y de redistribución cultural, introduce nuevas formas de análisis culturales. En la actualidad, el concepto de inclusión da paso a la proliferación de nuevos significados, orientados a desestabilizar la perversa lógica de *inclusión a lo mismo* que genera exclusión. Forja una singular filosofía que permea todos los campos del desarrollo humano, también, puede ser interpretado y leído en términos de un síntoma de modificación histórica, cristaliza un espacio teórico y político de dislocación y agitación del pensamiento. En efecto,

[...] apela a un encuentro histórico y teórico en el cual se plantea para todos la invitación a revisar y reconsiderar las propias posiciones terrenas y diferenciadas en la articulación y en la gestión del juicio histórico y de las definiciones culturales (Mellino, 2008, p.113).

Si lo inclusivo se coloca en estrecha relación con lo abyecto, lo raro o lo extraño, se convierte en un concepto estrecho para leer, esculpir e intervenir el mundo. Sus planteamientos hegemónicos dan cuenta en una imperceptible política ontológica de carácter estrecha y reduccionista. Enfrenta, además, el desafío de construir otro estilo de subjetividad. Si bien, el uso en sentido ontológico que designa la categoría de inclusión persigue una finalidad ideológico-política que refuerza un conjunto de problemáticas y discursos dedicados a maximizar la fuerza de la abyección y del esencialismo liberal y estratégico, particularmente.

Pensamiento fronterizo y lectura como estrategia analítica

Con la publicación del libro *Bordelands/La Frontera: the new mestiza* en 1987, Gloria Anzaldúa incorpora el concepto de pensamiento fronterizo, inaugurando un terreno analogizable con la metáfora de ‘confines’ -*frontier*-, concebido como un espacio abierto, amplio y heterogéneo. Por su parte, Mignolo (2003) sostiene que, el pensamiento fronterizo designa una empresa destinada a identificar el potencial de la subalternidad, se caracteriza por emprender una búsqueda heterológica de alternativas ‘en contra’ y ‘más allá’ de la racionalidad proporcionada por el eurocentrismo. En esta oportunidad, me interesa relevar el potencial crítico que reside en el sintagma ‘pensamiento fronterizo’, en tanto *zona de agitación del pensamiento* o *zona fronteriza analítica*. Dominio analítico que en el terreno del ensamblaje de ‘lectura como método’ ofrece una variedad de posibilidades interpretativas ante la compleja superposición y confusión de objetos, métodos, proyectos de conocimiento, proyectos políticos y compromisos éticos que participan de su configuración.

Lectura como método²⁸ se encuentra sujeta a la rearticulación de diversos enfoques metodológicos en resistencia -micropolítica analítica-. A su vez, constituye un dispositivo epistemológico que encuentra su funcionamiento en el destrabamiento de las estructuras institucionales -e incluso, críticas- que contribuyen a la reproducción de singulares formas de opresión, fractura además, la distinción entre sujeto y objeto de investigación, así como, sus aparatos cognitivos relacionados. Se convierte en una estructura de movimiento del pensamiento. A través de la acción fronteriza de la lectura es posible atender al conjunto de imbricaciones que tienen lugar entre el corpus de fronteras cognitivas y geográficas que colaboran en la configuración de la experiencia de exclusión. Concebida así, la lectura en tanto praxis crítico-política, asume la categoría de conflicto fronterizo, como unidad relacional que explora y combina un conjunto de significados de conexión y división, lo que a juicio de Mezzadra y Neilson (2012) “constituye una práctica social, cultural y política que permite la elaboración de un nuevo concepto de lo común” (p.36).

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 que designa 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

²⁸ Constituye una técnica neutral que puede ser aplicada a una multiplicidad de objetos, encuentra su función heurística en la designación de Law (2004) en torno a la performatividad del método.

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).

La lectura como estrategia analítica cristaliza un corpus de tecnologías de intervención e irrupción en el mundo, como contra-punto epistémico, examina críticamente, las relaciones de opresión y dominación, visibilizando el tipo de luchas albergadas en torno a dichas problemáticas. Define su acción metodológica en tanto configuración de un espacio inquieto en permanente lucha. Es una invitación a examinar la multiplicidad de tensiones que tienen lugar en la y-cidad 'lectura e inclusión'²⁹, 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 no³⁰. ¿Qué es lo que queda fuera? 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 éstas tensiones, recorro a la contribución de Law (2004) en: "*After method: mess in social science research*", aperturando un cuestionamiento que examina 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).

¿Qué formas de conocimiento tienen lugar en la intersección 'lectura e inclusión'? Sin duda, impone una nueva forma de conocer el mundo y su multiplicidad de dimensiones, atendiendo, específicamente, a lo desconocido, a sus formas inquietantes y condiciones escurridizas. Instala una nueva forma de pensar los modos de vinculación con el conocimiento. Singularmente, el conjunto de relaciones e interacciones que entran en juego en dicha acción copulativa, que jamás es pasiva, sino un complejo campo de mutaciones. ¿Cómo nos relacionamos con la lectura en el marco epistemológico trazado

²⁹ Complejas formas de vinculación que pueden ser establecidas entre lectura e inclusión. Inspirado en los trabajos de Rachjman (2004) y Mengue (2004) explorar que habita entre ambos términos, así como, el tipo de operaciones que de ella se desprenden.

³⁰ Conjunto de tensiones que habitan en lo más profundo del campo epistemológico de la educación inclusiva.

por la inclusión?, ¿hasta qué punto, sus sistemas intelectuales, permiten comprender su existencia y naturaleza? Lectura como método recurre a la contribución metodológica proporcionada por el análisis de los materiales visuales y la narrativa intervencionista, particularmente, construye un territorio analítico complejo, que desborda las formas clásicas del pensamiento, al constituir la inclusión un ‘vector de desestabilización’ y un ‘trayecto abierto’ da cuenta un fenómeno incierto e imprevisible, inaugurando una comprensión metodológica en red, en permanente movimiento, producto de la conjugación de métodos blandos –dramatizaciones, performance, etc.– y duros –legados por campos tales como, las Ciencias Sociales, los estudios feministas, interseccionales, de la mujer, queer, postcoloniales, culturales asiáticos, latinoamericanos y anglosajones, etc.– de análisis e investigación.

Lectura como método construye un vector de orientación, una estrategia analítica y una praxis crítica que no se orienta a comprender lo mismo –novedosidades–, lo repetible o mucho menos, lo estable. Se propone analizar un conjunto de procesos singulares, abordando una estructura multidimensionalmente compleja de análisis. Ante todo, el calificativo ‘complejidad’ queda definido por el desbordamiento a nuestros modos tradicionales para aproximarnos y conocer su entramado. ¿Qué elementos nos permiten avanzar en la configuración de una práctica compleja, difusa y diseminal, -fenómeno que escapa a toda forma de saber, inscribe su fuerza inquietante e inacabada en material de lectura-? Este contexto, se convierte en un mecanismo de interferencia en el mundo y en la producción de procesos de subjetivación. Participa de cada uno de ellos, reconociendo su complejo carácter generativo, deviene en un intento por desafiar las formas interpretativas legitimadas por determinados círculos intelectuales, prácticas de investigación y producción de conocimiento. La lectura al igual que la inclusión, en términos epistemológicos, encuentra su función en la exterioridad.

La interrogante que inaugura ‘lectura como método’ designa en entramado heterogéneo, integrado por múltiples perspectivas de acceso a la razón teórico-metodológica, construye una práctica de la divergencia analítica caracterizada por una variedad de aplicación de recursos metodológicos. Este marco analítico atiende al tipo de pretensiones hegemónicas que afectan el desarrollo de la investigación, no es mi pretensión asignar un estatus de erróneo a la diversidad de métodos de investigación empleados por las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación –es menester, trascender el conjunto de normatividades ligadas a sus fundamentos y recursos de aplicación–, sino más bien, expresan un conjunto de debilidades adaptativas al estudio de lo efímero, lo indefinido y lo irregular. ¿Cómo ver y cómo proceder en el contexto de la lectura como método?, ¿cuáles son los supuestos contingentes e históricamente específicos requeridos por esta opción analítica? El problema de las reglas, a juicio de Law (2004), impone un signo contra-intuitivo, cuyas reglas de funcionamiento forjan un tipo de saber y realidad que ellos producen, omitiendo la real singularidad de cada uno de ellos, da cuenta de un complejo problema en sus reglas de funcionamiento. Al respecto, insiste el teórico británico, agregando que, “detrás la suposición de que necesitamos tales reglas y procedimientos radica en una gama más amplia de supuestos que también están naturalizados y más o menos ocultos. Estas tienen que ver con lo más importante del mundo, los tipos de hechos que necesitamos recopilar y las técnicas apropiadas para recopilar y teorizar datos” (Law, 2004, p.10).

¿Por qué pensar de otras formas el ‘método’? El conocimiento de la realidad no puede ser circunscrito a un conjunto estático, o bien, capturado por singulares estructuras

de investigación. 'Lectura como método' constituye un marco de análisis que viaja por diversos campos disciplinares e interdisciplinares, incluso, discursivos; muchos de ellos, alejados en su actividad científica, que al enfrentar complejas formas de traducción y rearticulación de sus unidades de análisis, devela un funcionamiento diseminal y diaspórico, configurando una práctica metodológica abierta, inestable y en permanente transformación. 'Lectura como método', es una forma de dialogar, de enunciaciones irregulares y de procesos posiblemente descubribles. Rescata el valor político de la propia investigación, instala una particular política de imaginación que persigue el afianzamiento de la "política y otras formas del bien en formas novedosas y creativas" (Law, 2004, p.23) del quehacer cultural, que trabajan para deslindar y deshacer un conjunto de hábitos metodológicos -ecología mental-. En tal caso,

[...] lo que estamos tratando aquí no es, por supuesto, solo un método. Eso no es solo un conjunto de técnicas. No es solo una filosofía de método, una metodología. Ni siquiera se trata simplemente de los tipos de realidades que queremos reconocer o los tipos de mundos que podríamos esperar hacer (Law, 2004, p.26).

En este marco, la lectura ratifica una función imaginaria, que en sí misma, constituye una función de regulación epistémica. ¿Qué objetos son construidos en el marco de 'lectura como método'? Toda práctica analítica describe y produce realidades, mediante la conexión de relaciones ramificadas, apertura una práctica, una perspectiva y una realidad diferente. El campo epistemológico de la lectura comparte la misma singularidad de especificación de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, caracterizada por la presencia de múltiples singularidades y recursos de análisis. Configura un campo de lo múltiple. ¿Cómo son elegidos y empleados cada uno de estos elementos? En tanto forma de construcción del saber, da paso múltiples realidades efectuadas por diversos métodos, precisando dispositivos metodológicos para comprender escenarios y fenómenos vagos e imprecisos convertidos en objetos teóricos y empíricos. La configuración de 'lectura como método' asume un entendimiento, fundamentalmente, articulado en tanto

[...] método de ensamblaje, es decir, representaciones de relaciones que hacen que algunas cosas (representaciones, objetos, aprehensiones) presentes "aquí adentro", mientras hacen que otros ausente "afuera". El "afuera" viene en dos formas: como ausencia manifiesta (para instancia como lo que se representa); o, y más problemáticamente, como un hinterland de Alteza indefinida, necesaria pero oculta. Pero si esto es así, ¿cómo podríamos saber acerca de lo indefinido o lo no coherente? Claramente no podemos conocer lo indefinido sin límite, siempre se ramifica (Law, 2004, p.34).

La función performativa de la inclusión y la lectura son concebidas estrategias cruciales para la desorganización, se proponen analizar e intervenir sobre fenómenos mutantes, inquietos, inacabados y en permanente cambio, atravesadas por el desorden y la dispersión en tanto leyes internas a su objeto que definen su funcionamiento. De esta forma, 'lectura como método' opera en indefinición, en la multiplicidad y en el flujo, devenida en un dispositivo de combinación e intervención, cristaliza una tecnología de detección crítica de la realidad. 'Lectura como método' se encuentra profundamente anudada con las dimensiones psicológicas y sociales que participan de la configuración de su fenómeno, además, forma parte de las relaciones de poder que interroga. La lectura concebida como herramienta epistemológica, metodología y política, encuentra su actividad a través de la lógica del 'entrelazamiento' y de las 'entremezclas' de una amplia

variedad de recursos, articulando un funcionamiento de alta intensidad mediante complejas formas de rearticulación. Inaugura una espacialidad de amalgamamientos singulares responsables de la producción de un régimen de signos incidiendo en el uso del lenguaje.

Lectura como método no asume una concepción lineal del tiempo, más bien, reconoce que coexisten múltiples tiempos, rechaza una concepción de tiempo único, vacío y homogéneo, instaura una nueva constelación temporal coherente con la heterogeneidad del espacio y la multiplicidad infinita de diferencias. El campo epistemológico de las prácticas letradas en el marco de la educación inclusiva se compone a partir de migraciones temporales, articulando experiencias lectoras, educativas, políticas y culturales, asincrónicas, fragmentadas, etc. Apuesta por una dispersión heterogénea del espacio político y cultural, demostrando una genealogía compleja y multiforme. La lectura devela una operación “cognitiva y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción” (Hite, 2016, p.19).

¿Es posible pensar a través de la lectura, en tanto poderosa arma política, el conjunto de tensiones y revoluciones que están en proceso? Un aspecto clave consiste en reconocer el marcado carácter cognitivo y emocional, la mutación de sus sistemas de razonamientos se modifican en la práctica social y cultural –al puro estilo de la filosofía de la praxis–. La lectura se convierte en un dispositivo que guía el cambio, construye un flujo generativo en la producción de la realidad, ¿cuáles son los métodos de investigación se adecuan y flexibilizan en torno a la función política y cultura de la lectura en el contexto de la educación inclusiva?

Atendiendo a la advertencia de Fanon (1969), respecto de las perversas articulaciones de la ‘modernidad/colonialidad’, observa la necesidad de explorar las formas de colonización cognitivas que tienen lugar a través del acto de lectura, o bien, en el marco del ejercicio de tal derecho. ¿En qué medida, la lectura se convierte en un instrumento de colonización? Si el conocimiento y la lectura son tecnologías de colonización, entonces, ¿bajo qué elementos es posible lograr su descolonización? El análisis sobre los mecanismos de colonización que tienen lugar en la articulación de determinadas prácticas letradas, no son disociados de la colonialidad del ser, estrategia analítica que insiste en la vinculación entre subjetividad y conocimiento. En lo que sigue me propongo examinar dos, de los cinco niveles que estructuran el funcionamiento de la matriz colonial del poder (Fanon, 1969; Quijano, 1989; Lander, 2000; Mignolo, 2003), concebida como formas de control específico de hacer, comprender, sentir y pensar.

La lectura y la cristalización de sus consecuencias prácticas no son ajenas a la aeshtesis o formas de control de los sentidos, sentidos comprensivos e interpretativos; funciones de regulación, producción e intervención en el sistema-mundo. Lo canónico, lo correcto, lo bien escrito y lo bien redactado, sin duda, son efectos de una aeshtesis y de una estrategia eurocéntrica de legitimidad de las prácticas escritoras y lectoras que validan las operatorias de la escolarización y la alfabetización en “una red de creencias sobre las que se actúa y racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias” (Mignolo, 2003, p.12). En la interioridad regulativa de dichos marcos de análisis, se excluye la agencia, los procesos de aproximación y construcción del significado y de los modos de lecturación de la realidad, opacando a ciertos grupos que, por sus inscripciones/ubicaciones en el sistema-mundo son marginados, o bien, atravesados por un significante que devalúa sus posibilidades de intervención y potencia cultural. En este

marco, las prácticas lectoras legitimadas por las políticas ministeriales y sus consecuentes, proyectos didácticos –devenidos en gramáticas de didactización–, no son otra cosa que, el resultado de la racionalidad moderna de carácter homogeneizadora, violenta analíticamente, reduccionista, marginadora y ante todo, subalternizadora y excluyente. Consecuencias del *ego-logia* en los proyectos de conocimiento sobre lectura y alfabetización a lo largo de la vida.

La reconceptualización analítica que ofrezco en este trabajo, apuesta por la construcción un formato de reconocimiento sin reconocer a ningún colectivo como igual, atiende a sus singularidades, a sus dispositivos de interpretación y construcción del mundo y a sus tácticas de producción de sentidos. El vector que inaugura esta premisa, eminentemente, de carácter analítico, se propone reconstruir las formas de mediación cultural, alfabetización y de prácticas letradas articuladas por colectivos albergados bajo el significativo de no-lectores o poblaciones marginadas del derecho a la lectura. Se propone examinar cómo a través del aseguramiento de este derecho impuesto por la modernidad, ciertas modalidades de alfabetización y escolarización, han contribuido silenciosamente, a legitimar dispositivos de marginación de prácticas lingüísticas, lectoras, escriturales, especialmente, estrategias que tienden a reprimir subjetividades –efecto monoculturales y monológicos–. Este punto merece una nota a pie de página. El impulso programático que explicita este cuestionamiento, se interesa por la creación de dispositivos prácticos que destraban cada una de las barbaries antes citadas. Si bien, la precariedad de los argumentos y sistemas de razonamientos implicados en el discurso celebratorio promovido por la educación inclusiva –a lo que he denominado, estructura falsificada de conocimiento institucionalizada–, puede considerarse un proyecto a medio camino, específicamente, por el conjunto de tensiones heurísticas que develan su marcado ausentismo epistémico y metodológico, así como, la cristalización de un proyecto político neutral, en un marco de análisis, que devela un singular y poderoso mandato politizador.

En efecto, la lectura concebida en tanto proyecto de conocimiento, praxis crítica y estrategia analítica de construcción e intervención en el mundo, confirma un proyecto de desprendimiento epistémico y de transformación que operan en la red de relaciones estructurales, culturales, sociopolíticas, educativas, económicas, etc. Una exigencia heurística que enfrenta la lectura en este contexto, observa la emergencia de una empresa morfológica destinada a la revisión y deconstrucción de sus principales categorías, es decir, el corpus de conceptos a través del que se ensambla un determinado objeto de conocimiento. Atiende a los efectos silenciosos de instrumentalización de la razón, conduciéndonos a la proliferación de paradigmas distorsionados, recupera la noción de una praxis e intervención cultural articulada, fundamentalmente, en la noción de heterogeneidad cultural del espacio, aperturando una nueva lógica de comunicación e intercambio de saberes, prácticas, formas de vida y existencias. En suma, otra racionalidad. La tarea que enfrenta la reconfiguración de las prácticas letras y del derecho a la lectura en el marco de la educación inclusiva y la justicia social, asume que, “el desprendimiento es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas” (Mignolo, 2003, p.17).

El ideal de liberación en el contexto de desarrollo de la lectura es el resultado de complejas imbricaciones entre lo político y lo epistémico, deviene en un proyecto de desprendimiento de la matriz colonial del saber y del poder. Concebida así, cristaliza una

praxis y una estrategia analítica fronteriza, surge de categorías intelectuales y de subjetividades que han sido cooptadas, disciplinadas, restringidas, marginadas e incluso, borradas por el eurocentrismo letrado. La lectura se construye en una tensión dialéctica inquieta con la alteridad del ser. La dimensión política de la lectura desborda las circunscripciones de lo ideológico, ésta, es en el sujeto, representación de su mundo -contexto de realización- y sus posibilidades. La lectura es política -dimensión bastante vaga e imprecisa en la literatura especializada-, puesto que, interpela al espectador, lo incomoda, lo invita a intervenir el mundo. Al impulsar y asegurar procesos de intervención y participación en lo político, posee al decir de Bal (2010), parte de la política de lo que hacen. Lo político de la lectura pierde fuerza analítica cuando se declara como proclama una manifestación, por sobre la actuación, su función reside en la interpelación, en la acción, en la interrogación del espectador. Se convierte en un dispositivo de perturbación empática.

En su dimensión performativa, la lectura en lo político, interviene, esculpe la realidad -principio escultórico y de audibilidad de la educación inclusiva-. Lo político es impuesto a través de su propia agencia; es el resultado del antagonismo constitutivo de las sociedades (Mouffe, 2007), de la que se desprende un contexto de conflictividad. Las palabras de Mouffe (2007) exigen una aclaración preliminar. La *dimensión política de la lectura*, alude al conjunto de tramas y dispositivos que permiten resolver un determinado conflicto, mientras que *lo político de la lectura*, describe el lugar dónde ésta acontece. Es, gracias a lo político, que la lectura alcanza su propósito en la vida cultural.

Si bien, las designaciones observadas en las políticas públicas referidas a educación lectora y políticas culturales, en su mayoría, a través de su efecto normativo contribuyen imperceptiblemente a frenar el sentido de lo político. Para Bal (2010) esta operación obedece a una

[...] política, que responde a esto, constantemente intenta frenar lo político. Esta visión positiva del conflicto podría sonar contra-intuitiva, ya que a la mayoría de nosotros nos encanta odiar la política como dominante y amenazadora. Tendemos a atribuir la negatividad del conflicto a la política más que a su contraparte, anhelando ser tranquilizados por los líderes políticos con que el conflicto puede ser erradicado. Y bien cierto; en nuestro propio entorno social evitamos los conflictos. Sin embargo, como sostiene de manera convincente Mouffe, la cultura de consenso resultante de la política es de hecho muy exclusivista, y vive de “la negación del carácter inerradicable del antagonismo (p.5).

Lo político de la educación lectora se inscribe su función en el marco simbólico de un conjunto de reglas democráticas a descubrir.

Lectura e intimidad crítica

La categoría de ‘intimidad crítica’ elaborada e introducida por Spivak (2006) en la obra: *“Crítica de la razón post-colonial. Hacia una historia del presente evanescente”*, devela un enorme potencial heurístico en el estudio de las prácticas letradas y sus modalidades de funcionamiento. En esta ocasión, recorro a la contribución efectuada por la connotada teórica de la narratología, de los estudios visuales y culturales, Mieke Bal, quien, en su monumental obra publicada al castellano por Cendeac, titulada: *“Conceptos*

viajeros en las humanidades: una guía de viaje”, dedica el último capítulo de su libro a ésta noción. Su relevancia metodológica asume la “preocupación por mantener unido lo que sólo un estudioso separaría: la forma (lo que quiera que eso signifique), el contenido y el contexto; problemas a los que nos referimos como culturales, sociales o políticos” (Bal, 2009, p.368).

La potencia heurística y analítica que encierra la noción de ‘intimidad crítica’ en tanto estrategia de análisis de las prácticas letradas, fomenta el intercambio constructivo con una multiplicidad de agenciamientos culturales y políticos, sujetos y territorios. Mediante el concepto de ‘intimidad crítica’ es posible cartografiar las formas culturales potencialmente despreciadas por la matriz colonial del saber, fortalece una escena de intercambios y diálogos, se opone abiertamente a las distancias, jerarquías pedagógicas y culturales legitimadas a través de los planteamientos liberales de la educación inclusiva, así como, de las formas de marginación y subalternización de sujetos, agencias y formas de intervención y participación en el sistema-mundo.

La intimidad crítica es clave en la cristalización de nuevas opciones pedagógicas –centradas en la revolución molecular, es decir, en un espacio pedagógico de lo menor y de múltiples singularidades–, de proyectos políticos y de conocimiento, así como, de compromisos éticos; asume como principio estructurante de toda praxis educativa la presencia y co-existencia de múltiples singularidades. Son éstos sistemas de razonamientos, los que permiten concebir *lectura-como-método*, en tanto estrategia analítica, cuyos bordes críticos la definen como un sistema de análisis alternativo sobre las regulaciones interpretativas, respecto del corpus de problemáticas que enfrenta el sistema-mundo, más o menos formalista, cuya singularidad interpretativa se haya intrínsecamente relacionada con una inmensa variedad de formas de otredad; cristaliza un encuentro con el Otro, ratifica un proceso de reinención, “permite que el crítico utilice su propia relación íntima con la narrativa poética para informar sus lecturas de textos teóricos” (Bal, 2009, p.369).

La intimidad crítica es clave para la desconfiguración del problema ontológico de los grupos sociales, analítica en la que la diferencia responde a un ideal de asimilación. En ella, la diferencia se entiende como algo negativo, como un mecanismo de ausencia de reciprocidad, es una estrategia que performa la realidad y fomenta el *estar-junto-a-otros*. En tal caso, la lectura se convierte en una singular forma de influencia en el mundo y sobre los demás, performa la consciencia del sujeto, sus pasiones y las estructuras de participación en las que éste sitúa su actividad. Cristaliza un dispositivo de intercambio, conexión, complementariedad y enriquecimiento, es un dispositivo horizontal de mediación del mundo, trabaja en la reciprocidad analítica e interpretativa, tomando prestado aportes y visiones de diversos agentes, observando en ella, contribuciones clave para la creación de un proyecto de resistencia.

La intimidad crítica reside en lo más profundo de la actividad formativa del lector y del profesorado para la justicia social, los derechos humanos y la educación inclusiva, deviene en un modo productivo para leer diversos fenómenos sociales, culturales y políticos. En efecto, entraña una tarea filosofía referida a revisar y tensionar los sistemas de razonamientos y la red argumentativa empleada para determinar lo que acontece en el sistema-mundo mediante una lectura al revés de sus principales problemas.

La lectura empleada en reversa permite preguntarnos qué podemos aprender acerca de la formación de las prácticas culturales, me parece importante relevar en papel de los tropos de las explicaciones que sustentan el estudio de las prácticas letradas en el contexto de la justicia social. La inclusión es una lectura de complicidad con la justicia, la reinención del mundo, su enseñanza a través del concepto de *intimidad crítica* fomenta la formación de un profesorado políticamente consciente y éticamente sensible con las demandas del sistema-mundo, se convierten en guerreros de la justicia educativa y la transformación del mundo. Epistemológicamente, la educación inclusiva se funda en la tesis número once de Feuerbach, dedicada a la transformación social y la reinención del mundo.

La intimidad crítica concebida como espacio formativo se propone descubrir nuevas visiones imaginativas a partir de focalizaciones ausentes y presentes, tal como sugiere Bal (2014), en la comprensión de otros sistemas de razonamientos implicados en la y-cidad 'lectura e inclusión', referidos esencialmente a aquello qué es la lectura y qué nos enseña. Su heurística se centra en la captura de una amplia multiplicidad de líneas argumentativas, sistemas de razonamientos, niveles, dominios y sujetos. La lectura es una estrategia del análisis cultural. La intimidad crítica reside en lo más profundo de la actividad pedagógica.

¿Por qué y para qué leer de otra manera? El interés analítico que sugiere la respuesta a la presente interrogante reside en el sintagma 'de-otra-manera', específicamente, en lo 'otro'. En primer lugar, habrá que considerar las razones por las cuales la lectura se convierte en un poderoso mecanismo que *performa la realidad*, así como, las formas de enseñanza requeridas para lograr tal propósito. A través de la perspectiva 'lectura como método', es posible abordar una amplia multiplicidad de problemas culturales que, producto de la naturaleza multidimensional de sus fenómenos confluentes, impone una operación de excedencia disciplinar. Su orientación se inscribe en la comprensión de las estructuras de producción de una variedad de marcos intelectuales y sistemas analíticos implicados en la transformación del mundo cultural y educativo, así como, en la creación de nuevos canales de redistribución de justicia y equidad. Fomenta además, un análisis situado acerca de la estructura de producción de la educación inclusiva en tanto estrategia analítica y praxis crítica. Lectura como método enfrenta la problemática de la intención y de la diversidad de agencias de complicidad procedentes de heterogéneas hebras intelectuales, éticas y políticas. El lector al performar la realidad es responsable de producir, tal como señala Bal (2009) "una parte crítica de esa implicación, así como una intimidad" (p.377). Lectura como método reside en lo más profundo de la actividad de la educación, al conectarse con determinados objetos políticos de orden específicos de lucha por parte de la educación inclusiva, toma prestada y se moviliza por una amplitud de contornos teóricos y metodológicos críticos, entre ellos, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios de la mujer, la filosofía política, lo post-colonial, etc.

Lectura como método no sólo puede emplearse en términos de una estrategia analítica basada en la negatividad -deconstrucción- sino también en términos de positividad -producción de lo nuevo-. El concepto de intimidad crítica elaborado por Spivak (2006) ofrece un marco para *leer-el-mundo* en clave deconstructiva, fundada en una política cognitiva del 'error' o de 'mala lectura', lo que según Bal (2009), ofrece que ningún práctica pueda habilitarse a asimismo, sino, siempre en constante interacción. Es el resultado de una lectura inquieta y permanente movimiento, que indaga en terrenos

soterrados y despreciados por las gramáticas epistemológicas dominantes implicadas en el estudio de la cultura. Una *mala-lectura* es siempre una forma productiva en el análisis teórico y en el trabajo con conceptos, forja una matriz de trabajo inestable, abierto y en permanente desestabilización de significados y contenidos críticos empleados para interpretar el mundo, examina los tropos clave en la complicidad de la matriz cultural de dominación del poder, del saber y del ser, y, del amplio espectro de problemas epistemológicos que enfrenta la comprensión de la justicia, la equidad y la educación a través de la forma adjetival ‘inclusiva’. Lectura como método crea una nueva forma de analizar, informar e intervenir el sistema-mundo y sus barbaries, posibilita una (pre)lectura de lo emergente, designa “una actividad de intimidad crítica llevada a cabo de modo que se haga posible una relación ética” (Bal, 2009, p.382).

La comprensión del derecho a la lectura a través de la noción de intimidad crítica sugiere la reconfiguración de las relaciones espaciales en las que acontecen determinadas prácticas letradas; un acercamiento relacional que recupera el lazo social, invita a leer de otra manera sus problemáticas y acciones. Forja un lector comprometido con su realidad y sus problemáticas, instala la creación de otros marcos de lectura. La inclusión es, en sí misma, una cita de intimidad crítica, nos enseña a leer y analizar el mundo de otra manera, es una lectura que emerge de encuentros complejos entre una amplia variedad de sujetos, estructuras, discursos, etc., asume que la realidad se lectura de “muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles para cualquier área de especialización en la que uno esté trabajando siempre que uno se preocupe de (pensar sobre) la cultura y la actividad del análisis” (Bal, 2009, p.371). La intimidad crítica en el contexto de lectura como método, devela un complejo estatus de acto atravesado por lo simbólico, lo político y lo artístico, cada una de ellas, formas que performan la realidad. Designa un acto de escultórico e intervencionista en el sistema-mundo, es activador de nuevas racionalidades y comunidades interpretativas.

¿Qué es lo que realmente critica ‘lectura como método’? No sólo cuestiona los textos fundacionales del imperialismo cultural y las dinámicas que regeneración del colonialismo interno del saber y del ser, sino sus formas de composición intelectual de las prácticas letradas performadas en diálogos silenciosos de culturización de carácter nominalista. Reconoce el marcado carácter ideológico que éstas entraña especialmente, en función de regulación del mundo, deconstruye las formas de valorización que producen repercutiendo en los sujetos que las habitan. Atiende a los ecos internos y externos que cristalizan dichas prácticas, evitando la proliferación de sistemas de domesticación del pensamiento. El dinamismo de su objeto lo describe como un marco de análisis siempre en pensamiento, inquieto y abierto a movimientos inesperados. Lectura como método sólo existe en la proliferación permanente de movimientos y formas analíticas inesperadas, abiertas a lo nuevo, rescata el lenguaje de lo sensible de la acción cultural.

La intimidad crítica no es otra cosa que un *acto íntimo* de *lectura-del-mundo*, sus *problemas y proyecciones*, sugiere una implicación dialogice con el texto y con el universo simbólico y mundo de cada lector y comunidad de agenciamiento. Lectura como método además de cristalizar una estrategia de análisis, trabaja para develar la singularidad de su género implícito en contexto, el análisis en este marco de trabajo se convierte en un *lector implícito* de una amplia gama de problemas culturales, sociales, éticos y políticos. Es un interrogador de la realidad, un dispositivo que hace cosas en el

mundo, lo gira, lo esculpe, lo disloca. Irrumpe en la producción de una nueva matriz de relaciones político-culturales, en ella, la ciudadanía lectora se inspira en los principios de la justicia reconocitiva³¹.

Lectura como método devela un sistema reconocitivo de la actividad cultural y política del derecho a la lectura y su praxis, emerge de complejos “tránsitos y referencias cruzadas entre disciplinas, campos del discurso y del saber, que conllevan considerables multiplicaciones semánticas” (Spivak, 2006, p.6). Lectura como método es algo que se construye a través complejas influencias, métodos, objetos, conceptos, compromisos éticos y proyectos políticos y de conocimiento en resistencia, construye un terreno ensamblado por varios cuestionamientos que asumen el post-estructuralismo, lo post-colonial, los estudios de género, queer y de la mujer. En su interacción con cada una de ellas, establece modalidades específicas de relación. Se propone develar cómo el sujeto significado ontológicamente por la inclusión, es objeto de atrapamiento y recodificación a través del discurso de la educación especial -uno, de los múltiples objetos específicos de la educación inclusiva- contribuyendo a la travestización y apropiación de un discurso con una ideología, semántica y sensibilidad completamente diferente.

Este enfoque proporciona una analítica mínima³² que posibilita la identificación de sistemas de razonamientos que contribuyen a excluir estratégicamente al sujeto de la inclusión. Tomando prestada la metáfora de ‘practicante’ empleada por Spivak (2006), observo cómo la analítica ‘lectura como método’, viaja y se moviliza por una red de heterogéneos discursos y prácticas teóricas, construyendo una base móvil de análisis de diversos problemas culturales, observando en un cierto halo de inseguridad del lector -analista-. Lectura como método se propone recuperar el lazo social fracturado, mediante la reconfiguración de sus lógicas de trabajo, toma distancia de una política de la identidad reducida a una política de la alteridad -a minutos dispositivos retóricos y analíticos entrecomillados-. Lectura como método constituye un sistema de resistencia mediada, es una forma de complicidad con la creación de otros mundos -acto propiamente performativo-. En efecto,

[...] un mundo justo debe conllevar normalización; la promesa de justicia debe hacerse cargo no sólo de la seducción del poder, sino también de la angustia de que el saber deba eliminar la diferencia, así como la *difference*, de que un mundo totalmente justo sea imposible, siempre diferido y diferente de nuestras proyecciones, ese elemento indecible ante el cual debemos arriesgar la decisión de que podemos escuchar al otro (Spivak, 2006, p.202).

La potencia heurística que reside en la noción de ‘intimidad crítica’ observa que las categorías de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ constituyen un poderoso objeto perdido al interior de las denominadas Ciencias de la Educación. En sí, sus sistemas de razonamientos legados, permiten recuperar un conjunto de ideas, conceptos y perspectivas cooptadas por la ingeniería del neoliberalismo, irrupciones que a la fecha, denotan algo más extraño aún que no es ni neo, ni liberal. Ambas categorías deben recuperar su especificidad dentro de un marco analítico más amplio. Al inscribir su objeto mediante una estructura de conocimiento falsificada, o bien, en una estructura intelectual y semiológica de la abyección, del binarismo y de lo especial, la producción de su saber sirve a la neutralización política y a la producción sistemática y silenciosa de un

³¹ Concepto introducido por el autor de este documento, inspirado en los planteamientos de Axel Honnet.

³² Propongo este concepto a partir de la racionalidad esbozada por las etnografías mínimas.

saber de la dominación –tecnologías de sujeción del sujeto y del sistema-mundo–. Éstas son las premisas que erigen las agendas y prácticas de investigación *mainstream* sobre justicia e inclusión, resultado de un corpus de ignorancias sancionadas en la comprensión del objeto de la educación inclusiva. ‘Lectura como método’ e ‘inclusión como método’³³ comparten el propósito de criticar y transformar los entendimientos y ordenamientos intelectuales, analíticos y conceptuales implicados en su trabajo científico. Sin duda, nos encontramos frente a una las tareas críticas de la educación inclusiva. La lectura es, en sí misma, un objeto de cognición del mundo, entraña un singular estilo de activismo estético, intelectual y político.

Lectura como método emerge de las siguientes preocupaciones: a) el abismo y la problematización del ser, b) la experiencia como apertura y descentramiento del yo y c) analítica mínima. Forma un espacio contingente y polémico que atraviesa los campos de lo cultural, lo educativo y lo político, incluso constituye un objetivo clave en el terreno designado por los estudios discursivos, débilmente abordado al igual que la interrogante por su método. Coincidiendo con Bal (2014) la noción de ‘intimidad crítica’ reafirma la naturaleza migratoria del conocimiento, realiza el signo de la criticidad del mundo, promueve un marco de empática y encuentro de una amplia variedad de fenómenos, conceptos, compromisos éticos y proyectos intelectuales y políticos, fomenta el abordaje de una multiplicidad de problemáticas constitutivas del mundo de lo social y lo político clave en la configuración de lo educativo.

La relación lectura e intimidad crítica designa una nueva operación para leer de otra manera, entraña una singular forma de *no-saber*, trabaja para asegurar una transformación recognoscitiva posibilitando la emergencia de nuevas claridades conceptuales sobre el mundo que experimentamos, vivimos y participamos. La lectura es resultado de un complejo proceso de interactividad y creatividad. Las formas de confusión son altamente enriquecedoras, permiten que el contenido del conocimiento y del objeto se performen en un acto íntimo de imbricación. Lectura, inclusión y subjetividad –concepto semiótico y filosófico– comparten el propósito de performar el sistema-mundo y la consciencia, inciden en la configuración de sus estructuras de participación, cada una de ellas, poseen la capacidad de producir subjetividades humanas específicas, “conecta la especificidad textual con la subjetiva, y la singularidad con grupos, problemas e intereses más amplios” (Bal, 2009, p. 368).

Leer: ¿un dispositivo que performa la realidad?

Concebir la lectura como un dispositivo que performa la realidad sugiere un análisis en torno a las posibilidades políticas y agenciales de la misma. Pero, ¿qué implica performar la realidad?, ¿qué distancias y proximidades proliferan a partir de un encuentro inquieto entre los verbos ‘performar’ y ‘escenificar’?, ¿qué clase de interactividad designa? Según Bal (2017), “la performance conecta el pasado de la escritura con el presente de la experiencia de la obra. Es más, si la memoria es en sí misma, por definición, una representación y, en ese sentido, performativa, las dos están conectadas, después de todo” (p.321). La lectura es, en sí misma, un acto y una singular forma de presente, de producción e interactividad de la memoria.

³³ Para mayores detalles véase el trabajo de la conferencia impartida en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina y en la Universidad del Azuay, Cuenca Ecuador.

La lectura en tanto categoría de análisis no sólo aborda un corpus de fenómenos culturales, sino también, estéticos, políticos, epistémicos, metodológicos, educativos, etc., forja un evento que afecta a una amplia variedad de dominios, reflejado un marcado carácter intersticial. Impone un doble giro en tanto un concepto analítico y una agencia de efecto que performa las comprensiones del mundo y las singularidades de cada comunidad interpretativa. El sujeto es performado por el orden sensible que reside en su trama textual.

Al sostener que, el lector es quien performa la realidad, enfatizo en la capacidad del lector-agente -hacer/transformar- para desempeñar un rol y una función analítica en sistema-mundo, fomentando un sistema de conexión con *aquello-que-no-ha-sido-pensado*, e, incluso, su interpelación crítica da paso a una cita con un conjunto de imágenes que se propone dislocar. La lectura siempre deviene en una praxis de intervención que esculpe la realidad, su poder reside en la multiplicidad de formas de interpelación del lector. Cada una de sus singulares formas de interpelación da paso a un conjunto de sistemas de escenificación e interactividad. 'Lectura como método' construye un *espacio hacia el otro*, cuyo valor ético y político reside en develar la imperceptibilidad de diversos compromisos que sistemáticamente reproducen la desigualdad estructural asociada a los bienes culturales. La lectura en sí misma, es una forma de *acercamiento-al-otro*, fomenta un singular relacionamiento ético, inaugura un singular mecanismo de descentramiento de los ámbitos sustentadores de la cultura letrada, descentra la mirada respecto de la configuración y funcionamiento del orden social y cultural.

Una de las funciones heurísticas de 'lectura como método' aborda un conjunto de imprecisiones y errores cognitivos en el abordaje de sus objetivos en el marco de vinculación con la justicia, las que sin duda, inciden en la formulación de fenómenos, preocupaciones teóricas y objetos que son acumulados y empleados cotidianamente por quienes diseñan y cristalizan la intervención cultural. Toda práctica de lectura entraña una compleja naturaleza performativa, su intervención acontece en contextos situados.

La pregunta por las condiciones que permiten entender analíticamente la lectura en tanto dispositivo que performa la realidad, sugiere atender la agencia que hay detrás de las prácticas letradas. Analítica que articula un singular espacio de interactividad, pues, supone que la lectura es una tecnología dinámica del análisis cultural que despliega una amplitud de acciones en el sistema-mundo, es altamente escultórica, modela la consciencia social. Su función en la sociedad actual no se reduce, exclusivamente, al énfasis de la escolarización centrada en la perspectiva instrumental -destinada a captar información y hacer cosas con ella (competencia lectora)-, sino más bien, performa la realidad y al lector. Entraña una compleja función sociopolítica y relacional -principal propiedad de la lectura social-. Interroga, sistemáticamente, acerca de los efectos de la lectura en el mundo en términos más abarcativos. Su dominio potencialmente crítico da paso a una singular zona de contacto que alberga una multiplicidad de problemas, ámbitos analíticos, formas críticas, preocupaciones y necesidades definidas dentro de cada encuadre cultural. La dimensión interactiva de la lectura se convierte en una red o dispositivo de intervención en una amplitud de problemas sociales, culturales y políticos, esto es lo que en parte, define su naturaleza basada en el encuentro y en la recomposición/recuperación del lazo social. A través de la lectura son escenificados diversos mundos, problemas y sujetos, sirve para performar y criticar determinadas ideas que sostienen sus prácticas e historia cultural.

Lectura como método puede ser empleada como dispositivo de transformación de la experiencia lector y de la estructura relacional y simbólica en la que acontece su actuación, crea situaciones de análisis y mecanismos de interactividad que trascienden las formas canónicas de interpretación sobre determinados problemas culturales. Haciendo uso de los planteamientos de Bal (2017) sobre el sintagma ‘ficción teórica’, observo que, lectura como método, aparte de constituir un estrategia de análisis, se convierte en un espacio de experimentación, que guiado a través de los presupuestos de la performatividad de lo rearticulatorio, de diversos entrecruzamientos, desbordamientos y rearticulaciones de heterogéneas hebras teóricas, prácticas analíticas y dispositivos de intervención cultural, posibilita entendimientos que ciertos marcos teóricos no ofrecen, o bien, logran gestionar en materia de inclusión, justicia cultural y lectura. Ofrece un significado creado singularmente para la intervención y abordaje de acuerdo a la especificidad de cada problema. La interactividad de la lectura trabaja para cambiar el comportamiento pasional y ético de los lectores, en ella, son interpelados –incluye al analista–, sólo acontece en la acción. Lectura como método constituye una praxis crítica y analítica clave en la comprensión del potencial y poder político que reside en lo más profundo de la intervención cultural y de la justicia. En este marco, la intervención se convierte en un método y un mecanismo de performatividad en sí mismo.

La agencia de la lectura surge a través de la interacción entre la obra –a través de sus diversos soportes materiales– y sus mecanismos de inserción e intervención cultural. La lectura es, en sí misma, un dispositivo de intervención en el mundo y en la vida cívica, configura un activo, pues acontece en el interpretante, es éste, quien performa la realidad. Ha de entenderse como un dispositivo de reconfiguración del lazo social y, también, de reconfiguración imaginativa del mundo, atiende al conjunto de signos materiales, que la componen. Es una fuerza de intensidad móvil y estriada, emana y transforma los sujetos y los objetos, vista así, siempre esculpe e irrumpe la realidad, es en sí misma, un acontecimiento. El lector se convierte así, en un actor político en la construcción y modelización de la trama democrática. En efecto, lectura como método nos enseña a pensar acerca de la agencia implicada en las acciones políticas en materia de educación, lectura y participación de una amplia gama de bienes culturales.

La lectura como método se propone demostrar cómo determinados fenómenos culturales, sociales, educativos y políticos son domesticados por singulares formas intervencionistas, destinadas a reducir un mundo basado fundamentalmente, en sistemas de acomodación y asimilación a lo ya existente. Bajo la noción deleuziana de ‘novedosidad’ es posible cartografiar los reduccionismos interpretativos vinculados al abordaje de ciertos fenómenos culturales, entre ellos, la lectura –categoría intersticial, sublime y, constitutivamente, incomprensible–. Lo sublime de la lectura y de su agencia se expresa en tanto capacidad de resistir al orden, constituye la base de la libertad humana. Otro aspecto clave consistirá en destacar que la realidad cultural no tiene orden –desorden innato– en sí misma, más bien, lleva implica un conjunto de coordenadas de lo posible. La praxis cultural denomina ‘lectura’, y, en términos más amplios, literacidad, es domesticada cuando intenta que su naturaleza incomprensible, se vuelva sistemática y ordenada dando lugar a determinadas prácticas de desubjetivación. Su naturaleza opera en lo sublime, se cristaliza en el acontecimiento, en la irrupción de nuevas formas de análisis e interpretación acerca de los principales problemas del sistema-mundo.

Lectura como método comparte la proposición analítica elaborada por White (2003) acerca de la ‘voz media’, contribuye a mitigar la producción de diversas formas interpretativas de carácter binaristas, fomenta la huida de las clásicas disposiciones

analíticas de sujeto-objeto -pensamiento de lo idéntico-, privilegiando las experiencias culturales reales que constituyen la revolución molecular, así como, las posibilidades de representación del agente con determinados medios de acción.

Lectura como método cristaliza una particular figuración de lector y agente cultural. Se interroga permanentemente desde qué imágenes la gente y determinados grupos culturales y comunidades interpretativas leen los problemas del mundo -específicamente, los relativos a la acción cultural y política-. Sobre este particular, quisiera relevar la contribución de Didi-Hubberman (2018) respecto de la capacidad de las imágenes para producir conocimiento.

Lo político de la lectura

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

El problema del liberalismo en los planteamientos articuladores del campo de lucha de la educación inclusiva, se reduce a la imposición de una racionalidad de carácter ambigua, laxa y neutral, incapaz de atender adecuadamente a la naturaleza pluralista del mundo social. La visión liberal de inclusión, ratificada en su mayoría por diversos proyectos de nación y gobiernos a nivel mundial, insiste en negar lo político y la multiplicidad de perspectivas que ensamblan su dimensión conflictiva. En esta racionalidad, lo político se reduce a la ética, articulando una política retórica de la heterogeneidad de carácter binarista y dicotómica, devenida en la imposición de una estructura y de un vocabulario analítico basado en el esencialismo liberal -convivencia de marcos de valores antagónicos- y en el individualismo metodológico -excluye la comprensión de la multiplicidad de singularidades al atender, significativamente, al sesgo de abyección de cada sujeto-, dimensiones regulativas del campo actual de lo inclusivo. Lo social y lo político son claves en la configuración de la vida social y cultural, devenido en un campo de relaciones inestables.

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

los planteamientos del liberalismo, su consciencia de lucha adquiere imperceptiblemente a lo que crítica: *el individualismo y el racionalismo*.

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

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

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

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

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

¿Qué implica abordar de un modo político el quehacer de la lectura?, ¿en qué consisten los problemas que enfrenta en la reconfiguración del mundo actual, y, específicamente, a través de la metáfora de la creación de lo posible? La naturaleza política de la lectura sugiere la producción de alternativas -pragmática epistemológica- destinada a solucionar la diversidad de problemas que atraviesan el quehacer de la acción cultural. La lectura es clave en la examinación del conflicto social y en la reconfiguración de la multiplicidad de fracturas multiaxiales que atraviesan al lazo social. Una analítica

democrática de esta naturaleza, exige el reconociendo de la multiplicidad de singularidades, ámbito constitutivo del mundo contemporáneo, que toma distancia de un demos y de una multiplicidad homogénea -pluralismo liberal-. La multiplicidad de singularidades -clave en la política ontológica de la educación inclusiva- opera mediante un análisis relacional y su eficacia simbólica, sólo es posible, a través de la noción de exterior constitutivo -aquello que no se cierra, se redobla, cuya operación se encuentra en constante apertura y producción de lo nuevo-. Las singularidades múltiples constituyen un locus clave en la redefinición de la educación inclusiva y de su poder político. Otra preocupación consistirá en reconocer la convivencia y articulación de “la naturaleza hegemónica de todos los tipos de orden social y el hecho de que toda sociedad es el producto de una serie de prácticas que intentan establecer orden en un contexto de contingencia” (Mouffe, 2007, p.24).

Las teorías de la justicia social al develar una naturaleza compleja, necesitan de cristalizar opciones capaces de trabajar sobre problemas particulares y temporales -tarea filosófica de carácter práctica-, su vínculo con la ‘educación’ y la ‘inclusión’ reside en el corazón de ambas nociones, puesto que, persiguen la reconfiguración de la cooperación social. Lo cierto es que, ni la justicia, ni las formas de contractualismo social legitimadas en los diversos proyectos de nación contemporáneos han sido capaces de resolver los problemas medulares de la equidad, el reconocimiento, la participación y la igualdad. Se requieren condiciones capaces de edificar una ingeniería social que posibilite un futuro más justo para todos.

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

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

resulta fundamental “desactivar el antagonismo potencial que existe en las relaciones sociales” (Mouffe, 1993, p.5).

El antagonismo se convierte en un concepto analítico clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, y, especialmente, en la articulación de procesos de comprensión lectora desde una perspectiva de justicia compleja. Alude justamente, al conjunto de formas de hostilidad de las relaciones humanas y menosprecio social fundadas en la lógica de la indiferencia colectiva. Lo político es lo que organiza las relaciones humanas, sienta las bases de la interactividad social, mientras que, la política, se concentra en la articulación de relaciones que garantizan una convivencia y coexistencia conflictiva. Los términos inclusión y lectura enfrentan el desafío de recuperar su especificidad política y democrática. En tal caso, “el objetivo de una política democrática no reside en eliminar las pasiones ni en relegarlas a la esfera privada, sino en movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo” (Mouffe, 1993, p.7).

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

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

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

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

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

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

Inclusión como método permite incidir en el diseño institucional de la sociedad actual y constitucional. La inclusión necesita una teoría política del bien³⁴ orientada a subvertir toda forma de cuasi-contractualismo, pero, ¿cómo crear un diseño social y estructural que asegure condiciones de respeto para todos –concebidos como múltiples singularidades–?, o bien, ¿de qué manera redistribuir el derecho a la educación y a la lectura desde un punto de vista complejo?, ¿qué tipo de contractualismo impone la inclusión?

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

La inclusión es, ante todo, una estrategia analítica orientada a proteger a las personas de la multiplicidad de formas de injusticia que regulan el funcionamiento de

³⁴ Desde la perspectiva de Nussbaum (2006) concibe el bien en términos de derechos humanos.

éste. Es un dispositivo de examinación crítica de las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo y de su diversidad de micro-praxis, impone un singular pensamiento constitucional y legal acorde a la búsqueda permanente de la dignidad humana y lo que ésta exige. Se propone crear una ingeniería social, cultural, política, económica y educativa acorde con las necesidades del ser humano –exigencia moral– y el corpus de condiciones que fomentan la vivencia de una vida plenamente humana.

Lectura como método configura un debate filosófico –paradigmas normativos– y político –alberga una amplia variedad de luchas y reivindicaciones emprendidas por diversos segmentos de la sociedad– en torno a las nociones de ‘reconocimiento’ y de ‘redistribución’. Filosóficamente, ambas nociones develan un origen completamente diferente, tal como indican Fraser y Honneth (2006), la redistribución proviene de la hebra angloamericana de carácter liberal, mientras que, el reconocimiento –se encuentra a la base de los procesos de subjetividad³⁵– provienen desde la fenomenología de la conciencia y del legado hegeliano, cuyo signo traza una relación de reciprocidad entre la diversidad de singularidades que conforman las estructuras de participación social, cultural, educativa, políticas y económicas. El reconocimiento –modalidad de justicia cognitiva– se encuentra en lo más profundo de las políticas de la diferencia. Me interesa explorar en esta oportunidad, sí, el potencial analítico que reside en ambos términos permite develar la profundidad de las injusticias del capitalismo. ¿Cómo problematizar la dominación y la opresión a través del derecho a la lectura y la educación a través de ambas nociones? Si bien, desde una perspectiva política ambas nociones informan acerca de las luchas que tienen lugar en el seno de la sociedad, ¿qué es lo que las hace antitéticas? La lucha de redistribución para Fraser y Honneth (2006) suele equiparse, en ocasiones, equívocamente, a la lucha de clases, mientras que, la lucha por el reconocimiento, circunscribe a una política de la identidad. En efecto,

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

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

³⁵ Considera la tesis hegeliana a opuesta al individualismo liberal, analítica que posibilita el reconocimiento de cada ser a partir del centro con los otros.

múltiples singularidades. Aborda un corpus de problemas relacionales que atraviesan de forma multinivel y diferencialmente, a la multiplicidad de segmentos de la población.

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

Un grupo social no es un simple agrupamiento de personas a pesar de encontrarse entrelazados con determinados descriptores de identidades –que, en ocasiones, contribuyen a esencializar al ser-. El concepto de grupo social tanto en la teoría social, filosófica y educativa significada como parte de la inclusión, enfrenta un dilema analítico definitorio³⁶, no posee una conceptualización clara que permita subvertir las lógicas esencialistas y opresivas del ser. En tal caso, señala Young (2002) que, “la identificación de un grupo acontece cuando se produce el encuentro e interacción entre colectividades sociales que experimentan diferencias en su forma de vida y en su forma de asociación, aun si consideran que pertenecen todas a la misma sociedad” (p.77-78). Cada grupo social, es objeto de complejos procesos de diferenciación dentro de una misma estructura social, obedeciendo a una ingeniería de carácter individualista y racionalista. Los grupos sociales y sus miembros se definen a partir de un atributo centrado en la identidad que al convertirse en una cierta categoría social e histórica traza signo de identificación con un determinado grupo. Cada grupo es una compleja forma de relación social, definidos a través de prácticas y formas de vincularidad específicas.

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

[...] el paradigma del reconocimiento, en cambio, trata las diferencias de una manera de dos posibles. *En una versión*, son variaciones culturales benignas y preexistentes a las que un esquema interpretativo injusto ha transformado de forma maliciosa en una jerarquía de valores. *En otra versión*, las diferencias de grupo no existen antes de su transvaloración jerárquica, sino que su elaboración es contemporánea de la misma. Con respecto a la primera versión,, la justicia requiere que revaluemos los rasgos devaluados; así, debemos celebrar las

³⁶ La filosofía política no ha ofrecido un concepto claro y legible sobre ‘grupos sociales’.

diferencias de grupo, no eliminarlas. Sin embargo, con respecto a la segunda versión, la celebración es contraproducente; en cambio, debemos deconstruir los términos en los que se elaboran en la actualidad las diferencias (Fraser y Honneth, 2006, p.24).

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

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

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

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

Cultura política, subalternidad y lectura: hacia una micropolítica del acontecimiento

La interrogante acerca de la *cultura política de los subalternos* en el contexto del derecho a la lectura, sin duda, constituye un tópico analítico crucial, enriquece sus disposiciones conceptuales y metodológicas, respecto de la participación de un amplio conglomerado de colectivos atravesadas por el significante de 'lo popular' en la producción de otras prácticas de alfabetización y uso de la cultura letrada. Este interés devela un problema definitorio consustancial: la incapacidad de definir su objeto. Si bien, el estudio de las prácticas letradas en contextos de subalternidad oscila en un viaje incesante por una amplitud de categorías procedentes de diversas tradiciones académicas, las que pueden vincularse a las contribuciones de las historias locales y de la microhistoria, etc. La subalternidad en tanto categoría de análisis inscribe un terreno polisémico, heteroglósico y polémico. Si bien, genealógicamente, la emergencia del concepto es vinculado a los trabajos publicados por Gramsci, en esta oportunidad, recupero parte de los aportes legados por el Grupo de Estudios Subalternos, específicamente, a través de los trabajos elaborados por Guha (1997) y Dube (1999). Comunidad interpretativa responsable de la ampliación de sentidos asociadas ha dicho término, asignando un estatus heurístico y analítico a la figura del subalterno en tanto agente político y de consciencia. Concebida como categoría de análisis expresa un carácter relacional, estructural, micropolítico y flexible, participa de las relaciones de poder que interroga y analiza; en su dimensión heurística, introduce a sus colectividades en el dominio de lo político, queda estrechamente vinculado a la comprensión regenerativa y performativa del poder. Su potencia analítica se inscribe en el "cuestionamiento sobre la inmovilidad de los grupos, y a su comprensión como actores políticos que agencian sus intereses" (Dotor, 2019, p.13).

La contribución de los Estudios de la Subalternidad en el contexto de las prácticas letradas, construyen una estrategia analítica destinada a examinar los múltiples sistemas de relacionamiento del quehacer de la lectura con el dominio de lo político, lo simbólico, las formas de movilidad social convertidas en metáforas y artificios, las dinámicas de poder y las reglas de funcionamiento de las prácticas culturales a partir de la justicia redistributiva, por ejemplo. Los Estudios de la Subalternidad proporcionan un lente analítico-metodológico crucial para examinar las rutas de acceso a la ciudadanía a través del ejercicio del derecho a la lectura. Se convierte en un dispositivo de des-canonización de la función y del quehacer de la lectura en tanto práctica social, cultural y política. Sin duda, la lectura es el resultado de complejos mecanismos de participación política. El derecho a la lectura a través de la contribución de los Estudios de la Subalternidad, sugiere un análisis en torno a las formas de acción y participación cultural articuladas por dichas colectividades, las que desafían los marcos y las modalidades interpretativas y el dinamismo de las estructuras dominantes. A través de estas modalidades interpretativas, los argumentos que ensamblan una nueva comprensión teórico-metodológica del derecho a la lectura evitan esencializar y naturalizar sus identidades, más bien, se propone abordar un corpus de problemas que fomenten una comprensión reconstructiva de sus modalidades de acción cultural, cautelando un conjunto de resultados tan o más efectivos que las articulaciones legitimadas por la hegemonía letrada -gramática-. Concebida así, su racionalidad encierra sus propias tensiones, a partir de los agenciamientos de los subalternos deconstruye las narrativas de alfabetización y sus marcos intelectuales, cristalizando una poderosa política de imaginación, producción del deseo e intervención del mundo.

Los sujetos de la subalternidad en el contextualismo analítico que traza el derecho a la lectura, son concebidos en tanto sujetos actuantes y escultóricos, respecto de las problemáticas que delimitan su espectro de acción y apropiación cultural. Fractura las grandes narrativas de producción escritural y lectoras proporcionadas por la matriz colonial del saber, consolidando una lectura política que se moviliza entre “las formas de ciudadanía, los procesos de liberalismo y re-significación de la libertad, las transgresiones políticas” (Dotor, 2019, p.14). Revaloriza el significado político de la lectura y la multiplicidad de mecanismos de agenciamiento emprendidos por tales colectividades, los que según Dotor (2019) “no se encuentran al margen, sino dentro de los grandes procesos y acontecimientos históricos” (p.15). Éste conjunto de tensiones, reclama la inauguración de una didáctica de la subalternidad.

El poder de la subalternidad reside en la capacidad para alterar el funcionamiento cotidiano de la gramática social y cultural, específicamente, el conjunto de disposiciones que sustentan el desarrollo de la cultura letrada en el marco de la justicia social y educativa, los dispositivos de producción de la subjetividad y la experiencia, proporciona herramientas para atender a la dinámica política que traza la lectura y la acción cultural en el marco de la inclusión. Si bien, cada una de éstas categorías habrá que entenderlas en un determinado marco temporal, en ciertos momentos de quiebre y ruptura; en tal caso, “para reconstruir un campo semántico es necesario traspasar el plano de las ideas y abrir los textos hacia aquello que yace más allá de los mismos, pero que se encuentra inscriptos en ellos como sus propias condiciones de posibilidad. Las ideas suelen repetirse en diversos contextos discursivos, pero su sentido se altera según las condiciones de su enunciación” (Palti, 2019, p.6).

La lectura en tanto dispositivo de intervención del mundo y política de imaginación epistémica explícita una poderosa influencia en la producción de identidades, las que para Dube (1999), involucran una diversidad de formas de ser sujetos (diver-ser), desbordan la regionalización de lo individual, incorporando lo colectivo forja un marco de análisis sobre el sistema-mundo y sus problemáticas, sus medios de apropiación, expresión, recepción y percepción. Las identidades son productos históricos de complejas relaciones de producción, constituyen tecnologías de poder y diferencia, esencialistas en la constitución/inversión de lo cotidiano y de la vida social, política y cultural. La lectura proporciona un marco de elaboración crítica sobre cada una de ellas. ¿Cuáles son las filiaciones epistemológicas y discursivas que participan de la reformulación analítica del derecho a la lectura en el marco de la educación inclusiva?, ¿cuál es el conjunto de preocupaciones relacionadas? Sin duda, los sistemas de razonamientos introducidos por la corriente interseccional, la filosofía de la diferencia, los estudios queer, los estudios de la mujer, los estudios culturales asiáticos, anglosajones y latinoamericanos, el feminismo negro, entre otros; contribuyen a modificar y rearticular los términos que ensamblan el debate entre lectura, justicia e inclusión, dislocando un conjunto más amplio de representaciones culturales que atraviesan a determinados grupos, encontrándose “con otras luchas continuas sobre los temas de identidades, especialmente, aquellos feministas y a cargo de minorías. Asimismo, ampliaron con agudeza la teoría posestructuralista, apoyando expresamente las perspectivas anti-humanistas” (Dube, 1999, p.253). Se propone articular una concepción crítica más amplia acerca del discurso de la justicia, la inclusión y la lectura, orientadas a interpretar e intervenir en un proyecto de poder dominado por la matriz colonial. Cada una de estas categorías, comparten una sensibilidad política y ética mutua.

El objeto que entraña el ensamblaje de un corpus de elementos intelectuales y metodológicos más amplios para comprender las operaciones del derecho a la lectura, define su objeto en tanto dispositivo analítico que fomenta una indagación crítica, sistemática e informada, en permanente movimiento, acerca del conglomerado de ejes de análisis, territorios, métodos, influencias y proyectos de conocimiento, políticos y éticos, que modelizan el campo de estudio y la regionalización epistémica del derecho a la lectura. En este marco de análisis, las categorías de inclusión, justicia y derecho a la lectura son concebidas en tanto nociones estructurales y relacionales que participan de un conjunto de relaciones de poder y representaciones culturales que interrogan. En ellas, la condición de subalternidad asume las luchas emprendidas por la historia desde abajo, entendiéndolas como un complejo entramado de relaciones estructurales de poder. Su dimensión político-ética, orienta su actividad a los agenciamientos y modos de conciencia legitimados por la acción cultural en resistencia.

El estudio de la lectura en tanto práctica ética y político-cultural, así como, objeto simbólico, entraña una multiplicidad de mediaciones de carácter social, discursivas y epistémicas, sirviendo de base para la interrogación de diversos proyectos de conocimiento y estrategias de producción de identidades mutantes. Ofrece una lectura contraria al conjunto de luchas que, tradicionalmente, convergen en la investigación sobre derecho a la lectura, devenido en una compleja regionalización epistemológica en permanente movimiento y convergencia centrifuga de diversas singularidades analíticas. Es un campo de complejos enredos e implicaciones críticas. Epistemológicamente, la lectura en tanto categoría de análisis, denota una multi-posicionalidad de significados y ámbitos teórico-metodológicos. Es un espacio de disputa de diversas texturas y sentidos políticos.

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento de resistencia nos conduce a un conjunto de configuraciones culturales que performan la realidad y su red de problemáticas, enmarcadas en un espacio macrosocial dinámico, inacabado e inquieto. Concebida así, la inclusión opera en términos de un campo de interlocución e intercomprensión, espacialidad en la que convergen, dialogan, median, interactúan y se rearticulan una amplia multiplicidad de proyectos de conocimientos, métodos, objetos saberes, conceptos, compromisos éticos y proyectos políticos. A esta singular red de análisis, he denominado *mapa crítico plurilocalizado*³⁷. Al concebir la lectura en términos de un campo de interlocución,

[...] en ciertas ocasiones los agentes sociales intervienen sobre las propias reglas buscando reforzarlas o socavarlas. Se trata de coyunturas históricas donde las suturas son socialmente visualizadas en su contingencia y, por lo tanto, existe la posibilidad de que se resquebrajen parcial o totalmente. Es decir que se abren movimientos culturales de los que pueden emerger nuevas cualidades del proceso hegemónico (Grimson, 2011, p.178)

La praxis lectora entendida como campo de posibilidad de carácter reconstructiva del lazo y la pulsión social, construye un espacio material cuyos lenguajes trabajan en la configuración de formas singulares de pensar la dominación y la sujeción cultural. Ésta, es, sin duda, parte de la delimitación gramsciana de hegemonía; acción que, en el terreno de la lectura acontece mediante la imposición de una determinada visión de mundo, de un sentido común, de unos valores específicos y de una moral entrecomillada, entre

³⁷ Para mayores consultas, véase: “Teoría de la educación inclusiva: una operación anti-disciplinaria”.

otras. Una de las principales tareas críticas del derecho a la lectura, así como, de cualquier política y dispositivo de intervención cultural, atenderá cautelosamente al conjunto de expresiones analíticas que fomentan el reconocimiento de modalidades particulares de dominación. En este marco, la ‘lectura’ y la ‘inclusión’ –ambas prácticas políticas y culturales– con presencia en lo simbólico producen un conjunto de sentidos orientados a regular un corpus de complejos procesos sociales intersubjetivos. En sí misma, una articulación política cuya especificidad cognitiva produce conocimientos que organizan una determinada comprensión del mundo. Desde otra angulosidad, la función social y política de la lectura en tanto praxis de intervención del mundo y política de imaginación epistémica, modeliza una red de relaciones intersubjetivas y estrategias de intervención cultural que en la cotidianidad legitiman un determinado orden social. Es un dispositivo de configuración de la memoria histórica y del presente.

El singular estilo de relacionamiento que designa la intersección ‘lectura y espacio político’, participa de la construcción y conexión de una variedad de culturas políticas, analiza e incide en la configuración y funcionamiento del conflicto sociopolítico; deviene en una praxis crítica de tensión y dislocación del escenario político, fomentando condiciones que “desorganizan las condiciones sociales, políticas y culturales (por tanto ideológicas) en las que se fundamenta y estructura, produce y reproduce la dominación” (López, 2014, p.36) y su variedad de dispositivos de freno al auto-desarrollo. La lectura se convierte en una estrategia de acción de los sujetos políticos que, en el terreno de la educación inclusiva se convierte en una práctica propicia de producción de múltiples de órdenes sociales, delimitando estrategias de intervención en el mundo cultural y del dominio de lo simbólico y lo político. La inclusión como movimiento social se expresa mediante la dislocación de un conjunto de lugares de operación de la política, específicamente, a través de criterios de redistribución. Frente a esto, cabe preguntarse, ¿qué implica redistribuir un derecho? En este marco, la lectura en tanto praxis político-cultural ofrece un análisis de carácter sociopolítico y crítico-práctico, cuyo epicentro surge de la acción colectiva y de la constitución de sus sujetos-ciudadanos –concebidos como múltiples singularidades–. Por esta razón, su función no puede ser delimita, ni reducida a la operación de una regionalización específica del saber, puesto que, “la constitución de un movimiento social implica que han proliferado los núcleos de constitución de sujetos, los principios de organización de la política y los fines de la misma” (Tapia, 2008, p.50).

La necesidad de promover un marco de reconocimiento sobre la performatividad de la intervención cultural en materia de derecho a la lectura y las políticas de alfabetización en colectivos históricamente excluidos de este derecho, configura una espacialidad cultural singular, fundamentalmente, articulada en torno al ensanchamiento de la noción de bien común, prefigura un espacio de intensas disputas de sentidos sobre el rol y función de la acción cultural, en la que la dominación es una de las posibles formas de relación política que emerge a la luz de las funciones del estado y de la organización y gestión de la cultura. En tal caso, a través de la lectura –praxis cultural– produce un singular estilo de poder político, instituye un conjunto de imaginarios y prácticas de performan lo social y, especialmente, el funcionamiento del mundo. El proyecto político que traza la educación inclusiva, promueve un conjunto de

[...] acciones de frente y contra las condiciones, arreglos y circunstancias que hacen efectiva esa hegemonía, esto es, sobre el esquema de naturalización de las clasificaciones, jerarquías y subordinaciones o subalternidades sociales que son organizadas y sostenidas desde las lógicas, aparatos y mecanismos del Estado como espacio social de poder a nivel “nacional”. Estos actores o agentes,

constituidos como “sujetos políticos”, serían en última instancia los que portan, articulan y re-articulan proyectos contra-hegemónicos no necesariamente dentro de los parámetros de la lógica, el alcance y los marcos del Estado (López, 2014, p.36).

Finalmente, quisiera destacar la capacidad de la lectura en tanto mediador político y simbólico, asume una relación crítica con el discurso y las prácticas de exclusión, subalternización y marginación emergentes por vía de acceso y apropiación de la cultura escrita. La lectura en este marco se convierte en una estrategia de denuncia, intervención y trabajo crítico sobre toda forma de opresión y dominación a través de la acción cultural, posee la capacidad de revelarse ante proyectos culturales, políticos y de conocimientos que colaboran en la formación de alianzas complejas e imperceptibles de reproducción de la desigualdad, recomponiendo las formas de creación del mundo. La lectura asume como un arma de lucha política, ética y conceptual en contra de un conjunto de representaciones culturales que trabajan en función de la inferioridad cultural e intelectual, preferentemente. En otras palabras, fractura la política cultural legitimada por la escolarización que, en ocasiones, minimiza, oculta, inferioriza y subalterniza los significantes culturales propios de cada colectividad. La lectura deviene en la producción de un espacio de esperanza.

Conclusiones: lectura y micropolíticas de la diferencia

En esta sección, me propongo examinar las figuraciones que adoptan las *micropolíticas de la diferencia* y de la *multiplicidad* en el contexto del derecho a la lectura. La comprensión de las políticas de la diferencia explora a partir de las contribuciones de las teorías del feminismo, el postcolonialismo, los estudios visuales, la crítica cultural, la interseccionalidad, el post-estructuralismo, los estudios culturales asiáticos, latinoamericanos, entre otros; fomenta la reevaluación de un amplio corpus de conceptos y herramientas analíticas clave –muchas de ellas, superpuestas, anudadas, etc.– de la educación inclusiva, tales como, justicia social redistributiva, desigualdades estructurales múltiples, representaciones culturales, diferencia, múltiples singularidades, espacio ontológico de lo menor, discurso performativo, diferencia cultural, acción política y cultural, lectura, micropraxis, agencia, etc.

El campo de estudio que inaugura el derecho a la lectura en clave relacional, inclusiva y para la justicia social, designa un espacio en el que se yuxtaponen una amplia multiplicidad de sujetos, proyectos de conocimiento y micropolíticas, imponiendo una actividad significa basada fundamentalmente en la alteración, quiebre y disyunción. La discontinuidad como recurso analítico se convierte en una poderosa herramienta para examinar umbrales, puntos de contacto y divergencias entre variadas singularidades y recursos epistemológicos. Es una herramienta de análisis propicia sobre las formas de representación cultural y comprensión del mundo social. Su marco analítico se propone ir más allá del conjunto de culturas diferenciadas que diversas comunidades establecen en relación con la cultura dominante en materia de alfabetización y derecho a la cultura y la información. Me parece significativo atender al conjunto de operaciones que instalan los espacios creados por los lectores, las prácticas letradas y las culturas de base y en construcción, implicadas en el aseguramiento de condiciones para operacionalizar el derecho a la lectura desde una perspectiva de inclusión y justicia cultural redistributiva. Propósito devenido en la necesidad de comprender la lógica de regulación y constitución de las diferencias entre dada uno de sus colectivos. Cada uno de estos espacios devela un

proceso de alta constructividad política de la diferencia, instalando una nueva forma de imaginación y producción cultural (Besserer, 2014).

El estudio del derecho a la lectura enfrenta un problema morfológico, es decir, atiende al conjunto de categorías que ensamblan su funcionamiento. Metodológicamente, ofrece pautas para rectificar un conjunto de errores categóricos implicados en el umbral 'lectura e inclusión', y, específicamente, en las configuraciones de la política de la diferencia. Asume, el desafío "de pensar cómo puede la investigación social alejarse de las formas hegemónicas de construir las categorías y significados sobre los sujetos" (Besserer, 2014, p.264). En la comprensión del sujeto en la visión hegemónica de educación inclusiva queda atrapada a las articulaciones de una política de la diferencia que emerge como sistema de continuidad del problema ontológico de los grupos sociales, inscribiendo su acción en formas imperceptibles de subordinación. Por su parte la redefinición epistemológica que traza Ocampo (2016, 2018 y 2019) responde, estratégicamente, a éstas tensiones, identificando la política ontológica de la inclusión como expresión de lo menor, del giro molecular; espacio en que las diferencias, son concebidas como múltiples singularidades, producto de complejas transacciones de orden simbólico. Bajo esta perspectiva, se descentra la matriz esencialista que impone un conjunto de tecnologías de reducción y cosificación del sujeto y de sus posibilidades en la vida cívica, social y política. En cada contexto y espacialidad política, cultural y social que habitan y participan los sujetos se enfrentan a un conjunto de políticas de la diferencia, estando sujeta su construcción de identidad a una amplia y móvil variedad, demostrando un sistema de múltiple adscripción, en la que son categorizadas de diversas formas de acuerdo al contexto donde participan. Cada espacialidad y contexto de participación traza una singular forma de categorizar a las personas, constituyendo un proceso inacabado. La representación cultural devenida en una singular modalidad de categorización y organización del mundo, determina significados diferentes acerca de un buen o mal lector. Es necesario des-naturalizar el corpus de significados que se imponen a determinadas comunidades culturales en el marco de proyectos y agencias que desbordan las formas canónicas de escolarización, albergadas bajo el sintagma *micropolíticas de la diferencia*.

Las micropolíticas de la diferencia o proyectos y/o acciones culturales y políticas de resistencia, constituyen dispositivos mediante los cuales se organizan determinadas formas de inclusión y exclusión en forma multinivel al interior de una determinada comunidad. Se propone redefinir los mecanismos de pertenencia de determinados sujetos a pactos y círculos culturales y políticos diferenciales; desafía y reconfigura los rituales comunitarios por medio de los que sus miembros se convierten en parte activa de singulares comunidades. En este marco, el derecho a la lectura devela una activa vida política que valora "la multiplicidad de centros de producción y transformación cultural" (Besserer, 2014, p.267) en las que son articuladas un conjunto de prácticas letradas y determinadas políticas culturales, sus adherencias y mecanismos de entrada y salida de un determinado grupo social y/ comunidad.

El estudio de las prácticas letradas y los agenciamientos a favor de la alfabetización, requieren de la creación de un sistema reconocitivo que afecte al conjunto de diferencias culturales. La comprensión de la diferencia cultural y la creación de procesos de intervención crítica en la materia, crea una anti-metáfora, es decir, una racionalidad que permita deslindar y superar toda práctica entrecomillada que agudiza la acumulación del estigma. La intervención cultural en materia de lectura y derecho a la

lectura cautela la regeneración de todo dispositivo de esencialismos y recepción de ideas preconcebidas sobre su universo de posibilidades. Sus sistemas de razonamientos se proponen interrogar críticamente las formaciones sociales que albergan tales disposiciones relacionales y estructurales. La intervención cultural en el caso del derecho a la lectura, “se plantea el problema de cómo entender el cambio social y las transformaciones culturales como algo situado en espacios interconectados” (Gupta y Ferguson, 2008, p.237).

La performatividad que reafirma la intervención cultural en materia de derecho a la lectura, deviene en una operación dialéctica articulada una multiplicidad de espacios y ámbitos de acción cultural. Cada uno de los espacios en los que ésta acontece adquiere una identidad específica, un cúmulo de interacción singular integrado por matrices de acceso y participación a los bienes culturales y por espacios organizados localmente que crean su propia gramática de funcionamiento y legitimidad de lo que significa leer y apropiarse del mundo a través de ésta. Se convierte una estrategia analítica de resistencia a la praxis hegemónica letrada. Las *políticas de la diferencia* devienen en políticas de la pertenencia, lo que en palabras de Bresserer (2014), corresponden a un conjunto de acciones que ““marcan” a los sujetos y les excluyen al grado de establecer “diferencias” o límites en la lógica de pertenencia a la comunidad” (p. 268).

La lectura traza una política de apropiación, intervención y representación singular del espacio, de la diferencia y de la acción cultural. Si bien, el interés por el tipo de prácticas de representación que instala, desborda las intelecciones esbozadas por la antropología, la filosofía y la sociología –preferentemente–, acerca de la condición de subalternidad y otredad. Toda praxis lectora establece un diálogo con otras culturas y prácticas letradas y de alfabetización, se erige del principio basado en el reconocimiento de una matriz integrada por múltiples culturas, todas ellas, diferentes unas de otras, evitando la proliferación de estatus de superioridad que marginan las diferencias y la redefinición cultural. La intervención en derecho a la lectura toma prestado de la crítica cultural un corpus de herramientas e interrogantes críticas capaces de examinar y trabajar a favor de la reconocimiento de su función epistemológica, crea matrices de participación para restituir la figura del Otro en dominios privilegiados por dispositivos culturales que subalternizan una amplia variedad de colectivos en su paso por la escolarización. Evita que dichos ciudadanos sean “ubicados en un marco de análisis diferente, a situarse como “espacialmente encarcelado” (Appadurai 1988) en ese “otro lugar” que le corresponde a esa “otra cultura”” (Gupta y Ferguson, 2008, p.245).

Cada práctica letrada es regulada por un conjunto de dispositivos de producción de la diferencia y, en especial, de la diferencia cultural. Atendiendo a esta afirmación, un sistema de intervención crítica en materia de derecho a la lectura atenderá al conjunto de dispositivos de producción de la diferencia que obstruyen el ejercicio de dicho derecho, o bien, crean condiciones de freno al autodesarrollo. Coincidiendo con Richard (2018), la crítica cultural designa un dispositivo de análisis teórico que se ubica los dominios de lo simbólico, lo político, lo estético, lo ideológico y lo cultural; alberga una conmoción de sentidos y de experiencias, etc. La lectura en tanto estrategia de intervención en el mundo, construye una estructura de movilización cultural que emerge por vía de complejas imbricaciones entre lo político y lo cultural. Tal movilización acontece en un singular contexto político, atendiendo al tipo de estructuras de oportunidades culturales, educativas y políticas que participan en la delimitación de un contexto singular de apropiación, fabrica un marco contextual de operación y usos estratégicos de ellos. Tales

sistemas de razonamientos se desprenden del giro cultural y lingüístico aplicado a la comprensión de los procesos de intervención y dinamización cultural.

El conjunto de relaciones políticas y culturales que tienen lugar en la práctica lectora, dan cuenta de un conjunto de antagonismos inherentes a la constitución de lo social, es aquello que define el conflicto, mientras que, la dimensión política interroga las prácticas e instituciones encargadas a dar continuidad a un singular estilo de orden social y cultural. Atiende al conjunto de procesos de poder vinculados al ejercicio del derecho a la lectura, así, lo político se encuentra estrechamente ligado a lo cultural. ¿Cómo estudiar lo cultural y lo político en el contexto de la lectura, de las prácticas de alfabetización y de las micropolíticas de la diferencia? Para responder a esta interrogante, es posible relevar un amplio espectro de contribuciones analítico-metodológicas introducidas a través del interaccionismo simbólico, dedicadas a explorar las actuaciones de determinados grupos a través del derecho a la lectura que, al ser albergados en la noción de acción colectiva, atienden a un conjunto de problemas sociales convertidos en problemas escolares, con mecanismos interactivos propios. Su especificidad cultural queda definida por una estructura de funcionamiento singular, cuyas reglas son construidas y legitimadas por cada comunidad.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Aranguren-Moreno, J. P. (2009). Subjetividades al límite: los bordes de una psicología social crítica. *Universitas Psychologia*, v.8, n.3, 601-613.
- Appadurai, A. (1998). *Dead Certainty: Ethnic Violence in the Era of Globalization*. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-7660.00103>
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2010). Arte para lo político. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 7, 40-69.
- Bal, M. (2014). Lexicón for cultural analysis. Recuperado el 02 de noviembre de 2019 de: https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/ksf/institute/kuwifo/Team_Previsic/Mieke_Bal_Lexicon_english.pdf
- Bal, M. (2015). In the absence of Post-. *Revista Papeles*, Vol.6 (12)-7(13)12-25.
- Bal, M. (2018). Y-cidad: los múltiples sentidos de 'y'. *Versants*, 65 (3), 187-207.
- 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.

- Burman, E. (2017). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in the Sociology of Education*, 28, (3), 1-23, 2017. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>
- Bresserer, F. (2014). "Micropolíticas de la diferencia en una comunidad transnacional"; en: Grimson, A., Bidaseca, K. (Comp.). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp.263-278). Buenos Aires: CLACSO.
- Castillo, J. (2011). Reseña. Psicología social crítica. *Athenea Digital*, 11(3), 149-153.
- Certau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Connell, R. (2014). The sociology of gender in Southern perspective. Recuperado el 16 de abril de 2019 de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011392114524510?journalCode=csia>
- Culler, J. (1998). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Diddi-Huberman, G. (2019). Entrevista. UNAM-Tv. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=m4hLqgrxXdg&t=1237s>
- Dotor, V. (2018). *Cultura política y subalternidad en América Latina*. Tunja: UTPC.
- Dube, S. (1999). *Pasados Poscoloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historiografía y etnografía de la India*. Ciudad de México: Edit. El Colegio de México.
- Fanon, F. (1969). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Felman, S. (1977). «To Open the Question», *Yale French Studies: Literature and Psychoanalysis. The Question of Reading: Otherwise*, 55/56, 5-10.
- Foucault, M. (1991). Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo. *Fin de siglo*, 1, 18-33.
- Fraser, N., Honneth, A. (2006). *¿Reconocimiento o redistribución?* Madrid: Morata.
- Freud, S. (1932). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Gaztambide-Fernández, R., Thiessen, D. (2012). "Fomenting flows and internationalizing curriculum studies". *Curriculum Inquiry*, 42(1), 1-11, 2012.
- Genete, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- 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.
- Guha, R. (1997). *Dominance without Hegemony: History and Power in Colonial India*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gupta, A., Ferguson, J. (2008). Más allá de la “cultura”: espacio, identidad y políticas de la diferencia. *Antropología*, v.7, 234-256. Recuperado el 08 de mayo de 2019 de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/teorias-antrop-contem/mas%20alla%20de%20la%20cultura-ferguson-gupta.pdf>
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Hite, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática, y la política de los encuentros en los espacios de la memoria en Chile*. Colección Signos de la Memoria. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Karakola, E. (2004). “Diferentes diferencias y ciudadanías excluyentes: una revisión feminista”, en: bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty. *Otras inapropiables Feminismos desde las fronteras* (pp.9-32). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lacan, J. (1969). *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Lacan, J. (2006). *Seminario XVIII. De un discurso que no fuera del semblante*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/Siglo XXI Editores.
- 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.
- López, P. (2014). “Movimientos societales, cultura política y descolonización. Configuraciones culturales y condición multisocietal: el desafío de la construcción plurinacional en Bolivia en los posibles horizontes de un poscapitalismo”, en: Grimson, A. (Comp.). *Culturas políticas y políticas culturales*. (pp.27-46). Buenos Aires: Clacso/Siglo XXI Editores.
- Malinowski, B. (1964). “El problema del significado en las lenguas primitivas”, en: *El significado del significado*. Buenos Aires: Paidós.

- Martín-Baró, I. (1986). "Hacia una Psicología de la Liberación"; citado en Robertazzi, M. (2011). *Psicología social latinoamericana: una respuesta neoparadigmática*. Recuperado el 18 de agosto de 2019 de: <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/latinoamericana.pdf>
- 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., Neilson, B. (2012). *Border as Method*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mouffe, Ch. (1993). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: [https://monoskop.org/images/f/f1/Mouffe Chantal El retorno de lo politico.pdf](https://monoskop.org/images/f/f1/Mouffe_Chantal_El_retorno_de_lo_politico.pdf)
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Moss, P. Pence, A. y Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ocampo, A. (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva; en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1: Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*. (pp.24-89). Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A., López-Andrada, C. (2019). Acontecimientos de lectura: experiencia política y compromiso ético. *Alabe*, 21, 1-21.
- Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, V.15, n.1, 1-27.
- O'Neill, O. (1996). *Towards justice and virtue*. London: Cambridge University Press.
- 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*. Universidad Complutense de Madrid, Aceptada para número abril 2020.
- Park, J. (2016). Asian education and Asia as method. In 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 Discours*. Paris: Dunod.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Ciudad de México: Edit. Océano Travesía.
- Piper, I. (2002). Sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma psicología social crítica. En I. Piper (comp.), *Políticas, sujetos y resistencias. Debates y críticas en Psicología Social* (pp.19-31). Santiago de Chile: ARCIS.
- Puumeister, O. (2019). Biopolitical subjectification. *Sign Systems Studies*, 47(1/2), 105-125.
- Pratt, M.L. (1992). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: FCE.
- Quijano, A. (1989). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Recuperado el 08 de octubre de 2019 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rachjman, J. (2004). *Constructions*. New York: MIT Press Ltd.
- Ramírez, L. (2015). El sujeto en los juegos del poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7 (2), 133-146.
- Richard, N. (2010). *Crítica de la memoria (1990-2010)*. Santiago: Ediciones UDP.
- Richard, N. (2018). *Abismos temporales: Feminismo, estéticas travestis y teoría queer*. Santiago: Ediciones Metales Pesados.
- Robertazzi, M. (2011). Psicología social latinoamericana: una respuesta neoparadigmática. Recuperado el 18 de agosto de 2019 de: <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/latinoamericana.pdf>
- Rockhill, K. (2004). "Genero, 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.
- Said, E. (1997). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How we See the Rest of the World*. Nueva York: Vintage Books.
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y tiempo subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Sassen, S. (2006). *Cities in a world economy*. Londres/Thousand Oaks: Sage/Pine Forge.
- Smith, L. T. (1999). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.
- Spivak, G. (2006). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- 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.
- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. Recuperado el 01 de octubre de 2019 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160304031407/movsoc.pdf>
- Uexküll, J. (1982). Theory of meaning. *Semiotica* 42(1), 25-82.
- 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.
- Vidarte, P. (2006). *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Wasserstrom, R. (1980). “On Racism and Sexism”, en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.
- White, H. (2003). *Tropisc of discourse. Essays in cultural criticism*. London: The journal Hopkins University.
- Whitehead, A. (1956). *Proceso y realidad*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Young, I. (2002). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia: Cátedra.

Este libro forma parte de la colección *Equidades letradas* articulada por el Sello Editorial Dispositivos de transformación del aprendizaje 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 diciembre de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Baskerville Old Face y Patalino Linotype, a través del programa Adobe Systems.

Resulta necesario ampliar los espacios de mediación cultural a favor de la diversidad y del conocimiento de experiencias artísticas y creativas siempre que queramos llegar a una educación plural y a una perspectiva crítica de los hechos literarios; asimismo, será indispensable la creación de materiales didácticos adecuados a esta mirada múltiple (Díez, 2008).

Especialmente, el rol de los “transmisores de cultura” debe cuestionarse debido a que “los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural” (Díez, 2008, p.13).

De igual manera, los programas de enseñanza de segundas lenguas han obviado en la mayoría de los casos, una perspectiva de equidad cultural e inclusión que, asimismo, ha tendido a la asimilación de grupos que históricamente han quedado fuera de los cánones literarios proporcionados por la cultura dominante, intentando absorberlos a intereses que rechazan o subalternizan sus medios de aproximación a la comprensión del mundo (Young, 2005).

La significación de enseñar un idioma a través de la construcción de una crítica de la cultura desde la inclusión e igualdad emerge en este trabajo. Así, resulta fundamental considerar tanto la disposición textual como simbólica de las escrituras de autoras, en búsqueda de la mirada diversa: “frente a los patrones socio-literarios imperantes. Hay que dar cuenta de sus opciones creativas, de sus orígenes y sus efectos, si queremos ofrecer una perspectiva plural sobre la experiencia artística (Díez, 2008, p. 14).



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)