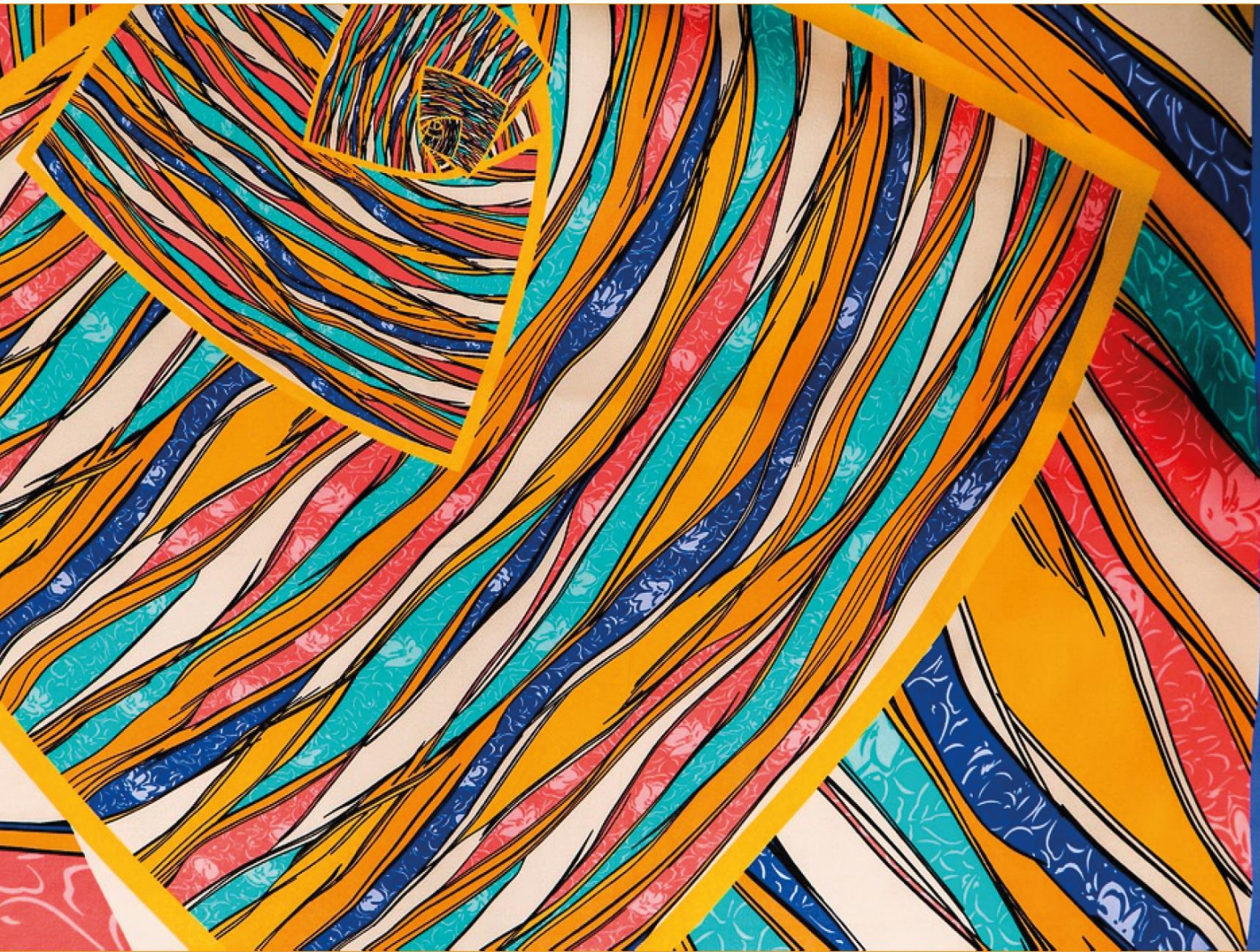




Interseccionalidades Críticas

Lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación

Aldo Ocampo González, Ricardo Sánchez Lara & Concepción López-Andrada (Comp.).



Sello editorial
Lecturas de la multiplicidad

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González, Ricardo Sánchez Lara y Concepción López-Andrada (Compiladores).

Interseccionalidades críticas Lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-039-9

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

Materia: interseccionalidad; educación lectora; política educativa; derecho a la lectura; justicia social; post-colonialidad; políticas lingüísticas; descolonización; descolonización del lenguaje; literatura, etc.

Páginas: 124



JULIO, 2022 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González, Ricardo Sánchez Lara y Concepción López-Andrada (Comp.).

Interseccionalidades críticas Lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación

ISBN: 978-956-386-039-9

© 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.

INTERSECCIONALIDADES CRÍTICAS: LECTURAS DE LO ABYECTO, (CONTRA)MEMORIAS Y EDUCACIÓN

Aldo Ocampo González
Ricardo Sánchez Lara
Concepción López-Andrada
(Compiladores)

Autores:

Remedios Zafra
Aldo Ocampo González
Ricardo Sánchez Lara
Natalia Duque Cardona
Concepción López-Andrada
Nelson Santibáñez Rodríguez
Donatila Ferrada Torres



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. 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
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Prólogo. Nosotros como <i>otros</i> . sujetos, diferencia y educación	9
Remedios Zafra	
Introducción. Descolonización lingüística y procesos de alfabetización al margen de la historia: luchar por la consolidación de un anti-esencialismo estratégico	13
Aldo Ocampo González	
Capítulo I. Vicente Huidobro y yo: apuntes sobre (mi/la) experiencia en la lectura literaria escolar	27
Ricardo Sánchez Lara	
Capítulo II. Interculturalidad y LIJ: oportunidades para hablar de lo interseccional en la educación lectora	44
Natalia Duque Cardona	
Capítulo III. Otrxs que leen. Objetos, visiones y <i>performance</i> del acto lector	57
Concepción López-Andrada	
Capítulo IV. Heterogeneidad, indeterminación y canon. Una panorámica y una aproximación al poema <i>Marta y María</i> de Gabriela Mistral	75
Nelson Santibáñez Rodríguez	

Capítulo V. La dialogicidad como motor de reconocimiento y paridad participativa en aulas comunitarias 97

Donatila Ferrada Torres

Sobre los autores 120



PRÓLOGO

NOSOTROS COMO *OTROS*.

SUJETOS, DIFERENCIA Y

EDUCACIÓN

Remedios Zafra

Científica Titular del Instituto de Filosofía del CSIC, España

Qué hermosa la diferencia que convierte en diversos a los seres con distintas pieles, con diferentes cuerpos, con vivencias de aquí y allí. Qué bellísimo gradiente de tonalidades en los ojos y en el pelo, en ropas y voces, en palabras y rasgos que singularizan a un sujeto en una (o a pesar de una) cultura. Pero qué terrible la *diferencia* si se usa como base que legitima una *desigualdad*. Nunca dos palabras que coloquialmente pudieran ser usadas como sinónimas pueden resultar tan opuestas en su significado social y político. Ser *humanamente* diferentes no debiera nunca suponer ser desiguales *socialmente*. Es la base de toda aspiración comunitaria que pretenda un mundo

mejorado, un mundo sostenido en la diversidad cultural y humana, pero reforzado en la igualdad que garantiza los mismos derechos y oportunidades a todas las personas con independencia de a qué lado de una frontera nacen, con qué cuerpo crecen o qué relatos se reiteran en su imaginario. Relatos contruidos y por tanto convenidos y modificables, que pueden intervenir. Porque una cultura no es estática ni está condenada a perpetuarse, y si las identidades han buscado darnos forma individual y colectivamente, los sujetos desde su *agencia* sueñan poder construirse libremente, y en su dolor y aspiraciones ser capaces de crear contagio y transformación comunitaria.

La educación es uno de los caminos para hacerlo, porque la escuela iguala a las personas. El conocimiento enseña y despliega (puede hacerlo) la riqueza de la diversidad y el poder de la conciencia, pero en la inclusión de las diferencias, muy especialmente, debe ayudar a empatizar con los otros, a vernos como otros. La educación pública permite que nacer arriba o abajo, con este u otro cuerpo, con estos gustos o con aquellos, no te condicione a repetir una estirpe de desigualdades y seamos más libres. Lo vamos logrando, aunque no es lo mismo ganar igualdad que perder privilegios y quien los tiene se resiste y los usa para hacer las normas. Normas hechas para todos, pero desde arriba.

Así, ha ocurrido que las historias y las culturas nos recuerdan a cada rato cómo las diferencias se han usado desde quienes mandan para crear normas y valor social, es decir para significar pieles, cuerpos, acentos y culturas a favor de quienes han tenido el privilegio y el poder. En esa significación asimétrica radica la construcción simbólica de lo *abyecto*, y en su abordaje y deconstrucción la herramienta para identificar y cambiar esas pautas de poder que ensalzan, normalizan a unos y denuestan a otros. Lo *abyecto* como construcción sociocultural disfrazada de esencia ha sido usado para ubicar y despreciar determinadas diferencias, pero desde la opresión de quien ha sido señalado como *abyecto* y desde el contagio colectivo y la conciencia, también ha sido posición teórica y política de denuncia y reivindicación.

Una educación que se diga igualitaria debe reconocer las asimetrías estructurales sobre las que se construyen cuerpos e identidades, las formas en que las diferencias materiales y culturales son usadas como argumento de significación social en distinto grado de desigualdad frente a los otros, debe enfrentar los prejuicios que reiteran una normalización excluyente que refuerza repetir el mismo relato y el callado daño.

En ese juego todo está hilado y dependemos de uno mismo y de los otros. La historia se hace política cuando un ser humano es confirmado por otro, es percibido, significado e interpelado por otro. En una sugerente descripción del ser humano de Judith Butler afirma que somos “entregados al otro de entrada”¹, de forma incluso anterior a la individuación somos predefinidos por el otro y, como efecto, la “vulnerabilidad social de nuestros cuerpos”. Predefinidos como manera de constatar simbólicamente lo que la

¹ Judith Butler, *Deshacer el género*. Paidós, Barcelona, 2006, p. 43.

sociedad espera de nosotros atendiendo a un cuerpo, un sexo, una edad, un *rostró*², un género, un discurso, una imagen... Algo que sin embargo implica tanto una castración del ser como un “sostén físico y social”³. Para Lévinas⁴ no es ya la antelación del otro sino el encuentro con el otro lo que instala simultáneamente una responsabilidad del otro en uno mismo (una construcción en el otro), tal que el sujeto es responsable del otro incluso antes de ser consciente de su propia existencia.

En la conciencia responsable de nuestra implicación en la arquitectura simbólica de los otros radica también la nuestra. No se anula el compromiso personal. Valorar esta justificación no implica una claudicación, un abandono de la voluntad a la deriva comunitaria, una cesión de nuestra responsabilidad en la constitución subjetiva, en su valor colectivo. Tomar conciencia del valor del “otro” en los procesos identitarios y subjetivos, sería el primer paso para autoproclamarnos agentes de su transformación. Supondría cuestionar lo que somos no como algo dado sino como algo modificado individual y socioculturalmente y, como tal, susceptible de ser alterado, no solo material y biotecnológicamente, sino en términos de significado y valor social. Esta tesis implica que los procesos de producción de identidades y cuerpos pueden ser hasta cierto punto desvelados, comprendidos y apropiados para una acción política.

A la complejidad del escenario material donde estos procesos actúan se suma hoy el escenario-red. Para un mundo cada vez más mediado por pantallas este asunto se ve también condicionado por el filtro que supone la interfaz y la posibilidad de aplazar la materialidad del cuerpo focalizado en la imagen. La interfaz, claro está, no es neutral, pero tiene la habilidad de permitir *visibilizar* mundo *invisibilizándose* como lente. Y nada más perverso que pasar por alto el increíble poder global que las industrias digitales y el privilegiado lugar desde el que actúan tienen hoy en la programación simbólica del juego identitario. En dicho contexto llama la atención que los sujetos sean incentivados no ya a *representarse* sino a *exhibirse*, convirtiéndose en producto del escaparate digital.

De la visibilización/presencia de los sujetos en la red se desprenden demandas políticas que reclaman preguntar sobre las circunstancias en que opera el tándem persona-pantalla, sobre las formas de interpelación y significación del otro, también en la creación de vínculo comunitario. Hacerlo en tanto la fragmentación y exhibición de nuestras vidas *online* aluden a nuevas maneras de crear valor social y posicionamiento subjetivo en el mundo conectado. Porque enceguecidos por la autoexhibición, pero también por las ventajas que supone automatizar procesos y rutinas, en la tecnología

² “El rostro habla. La manifestación del rostro es ya un discurso”. Ver: Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 89.

³ “Hay una concepción más general del ser humano que está operando aquí, una concepción según la cual somos entregados al otro de entrada, según la cual desde el principio, incluso con anterioridad a la individuación misma y por virtud de nuestra existencia corporal, somos entregados al otro: esto nos hace vulnerables a la violencia pero también a otra serie de contactos (...)”. Judith Butler, *Deshacer el género*. *op. cit.*

⁴ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, *op. cit.*

contemporánea se corre el riesgo de delegar juicio y decisiones, de apagar curiosidad y conciencia, promoviendo nuestra indiferencia como sujetos sociales.

Tener gran parte de sus vidas digitalizadas y, en cierta manera, *habitar* en Internet caracteriza a las sociedades del siglo XXI. Y en gran medida esto es distintivo pues anuncia el advenimiento de *nosotros* como *otros*, de nosotros al lado de nuestros fragmentos desglosados, archivados y operacionalizados, pero no necesariamente de nosotros empatizando con los otros.

Señalaba Barthes que en la representación acontece “una disociación ladina de la conciencia de identidad”⁵. Y pasa, desde hace un tiempo, que hemos olvidado vernos fuera de nosotros si no es en una pantalla. En Internet distintas identidades se nos solapan en la mediación que pasa a ser más *estratégica* e impostada, más centrada en un yo mercantilizado. Podría decirse que en la red no dejamos de copiar y de copiarnos y cuando lo hacemos sentimos de manera infalible como una impostura, como una inautenticidad. De manera que hoy más que nunca es precisa esa zona en la que “no” soy una imagen, en la que no soy un objeto para mí y para los otros. Esa zona del espacio y del tiempo que describía Barthes, al reivindicar, “es mi derecho político a ser un sujeto lo que he de defender”⁶.

La problematización identitaria y subjetiva, tan habitual en las prácticas y teorías feministas, *queer* y decoloniales, hoy se hace imprescindible allí donde se normaliza nuestro *ser* y *hacer* mediados por pantallas. Ante el riesgo de ceder la construcción simbólica de los imaginarios al poder que gestiona las industrias digitales o a las voces de influencia movilizadas por la cuantificación y la audiencia, urge enfrentar su conciencia desde la educación *en, con y a pesar* de las máquinas que nos median. En ella precisamos sacudir conciencias por una necesaria sociedad igualitaria y diversa en una cultura-red, haciendo necesarios diálogos y reflexiones como los que a continuación se dan cita, no solo desde la especulación teórica, sino desde una necesaria pregunta por su aplicación vivencial a través de ese tesoro de libertad y conciencia al que llamamos *educación*.

⁵ Roland Barthes, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós, Barcelona, 2010, p. 33.

⁶ *Ibíd.*, p. 35.



INTRODUCCIÓN DESCOLONIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN AL MARGEN DE LA HISTORIA: LUCHAR POR LA CONSOLIDACIÓN DE UN ANTI-ESENCIALISMO ESTRATÉGICO

Aldo Ocampo González

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

Abordar la amplia diversidad de problemas ligados al lenguaje, la alfabetización, las prácticas letradas y lingüísticas de determinados grupos ubicados al margen de la historia y convertidos en subalteridades o exterioridades ontológicas, sugiere atender cautelosamente las articulaciones de la matriz colonial/modernista de literacidad. Trabajar en contra de tal empresa, nos obliga a comprender la realidad existencial específica de cada grupo cultural y, especialmente, la zona geopolítica-imaginaria denominada Latinoamérica. La descolonización del lenguaje asume la tarea imaginativa de develar la grilla de inteligibilidad de futuros alterativos, particularmente, se convierte en una perspectiva para documentar cómo el lenguaje se convierte en un factor alienante y opresivo, una tecnología a favor de diversas clases de frenos al autodesarrollo. La colonialidad del lenguaje es una estrategia de privación de la consciencia individual y social, mientras que, la descolonización del lenguaje busca desconectar las influencias sobre las que se erige el proyecto lingüístico-cognitivo occidental-colonial.

PREÁMBULO

Una de las principales tareas de la descolonización es luchar para desestabilizar el *logos* occidental, responsable de la totalización del saber e interrumpir sus lógicas de producción del conocimiento legitimadas por diversas geografías epistemológicas. Esta tarea a juicio de Sousa (2020), asume que, “el colonialismo es una cocreación, por asimétrica que sea, descolonizar implica descolonizar tanto el conocimiento del colonizado como el conocimiento del colonizador” (p.107). La lucha contra el *logos* es una tarea crítica que la descolonización comparte con el feminismo y la epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2021), junto con la creación de conceptos que nos permitan leer críticamente el presente e intervenir en él. Su propósito es crear un esquema onto-político y epistémico que reconozca que la producción del conocimiento es el resultado de profundas elaboraciones imperiales/coloniales de poder (Chen, 2012; Ocampo, 2020).

En este trabajo me propongo examinar, cómo emprender un proceso de descolonización del conocimiento y sus matrices metodológicas y categoriales aplicadas a la relación lengua, agencia cultural y procesos de alfabetización. No olvidemos que los conceptos constituyen recursos claves en el ensamblaje de un determinado objeto de conocimiento. Al respecto, sostendrá Bal (2009) que, los conceptos como herramientas epistemológicas poseen la capacidad de crear condiciones de inteligibilidad acerca del objeto investigado, cuando incurrimos en el error de ensamblar nuevas matrices cognitivas utilizando las categorías de siempre, restringimos su fuerza transformadora, legitimando las categorías del maestro.

Otro propósito que asume la descolonización cognitiva, consiste en “desarrollar teorías y conceptos híbridos postabismáticos, a lo largo de las líneas de un mestizaje descolonizado en el que la mezcla de saberes, culturas, subjetividades y prácticas subvierte la línea abismal que fundamenta las epistemologías del Norte” (Sousa, 2020, p.107). Argumento que nos obliga a comprender la naturaleza del epistemicidio en todas

sus formas, impulsado y legitimado por la ciencia moderna.

Las formas de conocer y comprender los múltiples usos y aplicaciones del lenguaje y del proceso de alfabetización, son, en cierta medida, consecuencia de un entramado etnotéorico responsable de producir líneas de pensamiento abismal entre la zona del ser y la zona del no-ser; esta última, una unidad relacional e interseccional en la que diversas clases de desigualdades y opresiones son incrementadas. Son, justamente, las múltiples formas de regeneración del etnocentrismo teórico las que habilitan permanentemente dichos frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución. Parte de lo que define a la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia, asume que, son las

[...] luchas sociales de los grupos oprimidos contra la dominación. Específicamente en lo que respecta a las ciencias sociales, las epistemologías del Sur reclaman una especie de trabajo teórico y metodológico con un carácter tanto negativo como positivo. La dimensión negativa consiste en la deconstructiva develación de las raíces eurocéntricas de la modernidad en las ciencias sociales a partir de las cuales se puede conducir la sociología de las ausencias. La dimensión positiva es doble: por un lado, se tiene la producción de conocimiento científico orientado a comprometerse con otros tipos de conocimientos en las ecologías de saberes que la lucha social exige, es decir, que está abierto a ser validado por el doble criterio de confianza (Sousa, 2020, p.109).

La colonialidad del lenguaje, del ser y de lo cognitivo son expresiones claves de la privación ontológica sistemática experimentada en diversas escalas por la totalidad de colectivos que integran la exterioridad creada por la modernidad o la unidad relacional de producción de desdenes ontológicos, un sistema que opera invalidando las diversas expresiones de lo humano producidos por tales grupos. Hablamos de la ausencia de pliegues del Otro en el Yo, es decir, un sistema de omisión de la plena existencia del Otro. Las formas de privación ligadas al conocer y al ser –las que posteriormente, se imbrican en el sintagma colonialidad del lenguaje– constituyen a juicio de Sousa (2020), una tecnología de regulación de los sistemas-mundo a partir del colonialismo y del patriarcado; dos formas de privación ontológicas que operan juntas para dar paso a una relación alfabética que trabaja subalternizando diversas expresiones lecto-escriturales y orales. Un sistema que trabaja a favor de la silenciosa empresa de jerarquización de lenguas, habilidades cognitivas y lingüístico-comunicativas que refuerzan diversas estrategias de asimilación, jerarquización y control racial. Operatoria clave en las ideologías coloniales modernas de dominación en la que la lengua se convierte en un espacio de conquista.

Pensar en torno a las potencialidades de la descolonización del lenguaje, supone un profundo proceso de restauración ontológica de los procesos de constitución/regulación del lenguaje y sus dimensiones implicadas, las que son, responsables de profundos procesos socioculturales. La descolonización del lenguaje entre sus propósitos, documenta la necesidad de acabar con la línea abismal responsable de múltiples

mecanismos de jerarquización y racialización a través de la lengua y, consecuentemente, de las expresiones e identidades culturales de diversas colectividades. Para entender la descolonización del lenguaje es necesario remitirnos al concepto de ‘colonialidad’ –sistema multiescalar que afecta a las regulaciones micro (las interacciones cotidianas, la micropráctica como denomina Ocampo (2020)) y macro (lo estructural)– propuesto por Quijano (1989) y al sintagma propuesto por Veronelli (2015) sobre ‘colonialidad del lenguaje’, la que en sí misma es, una corriente marginal o subalterna. Los objetos de investigación del lenguaje/de la lingüística perpetúan un sistema de relacionamiento colonial. Lo que a esta empresa le interesa, consiste en develar otros órdenes epistemológicos y otros espacios de significado/significación de la lengua y de sus esquemas de pensamiento. Cada usuario de la lengua organiza su aparato cognitivo a partir de los engranajes de esta, definiendo una singular forma de pensar y actuar en el mundo. Considero este punto importante para develar los agenciamientos lecto-escriturales que son invisibilizados en la escena escolar. Leer es, ante todo, es desarrollar otros hábitos de pensamiento o desempeños epistemológicos, es una forma de superar el empobrecimiento existencial. La descolonización apela a la “construcción de una nueva humanidad capaz de escapar a la lógica de la interminable repetición del epistemicidio colonial” (Sousa, 2020, p.111). También, puede ser definida como “la búsqueda de una perspectiva liberadora orientada a facilitar la autocomprensión (“vernors con claridad”) tras siglos de sumisión, desmembramiento y alienación” (Sousa, 2020, p.111).

La descolonización del lenguaje asume la tarea imaginativa de develar la grilla de inteligibilidad de futuros decoloniales alterativos, particularmente, se convierte en una perspectiva para documentar cómo el lenguaje se convierte en un factor alienante y opresivo, una tecnología a favor de diversas clases de frenos al autodesarrollo. La colonialidad del lenguaje es una estrategia de privación de la consciencia individual y social, mientras que, la descolonización del lenguaje busca invertir/desconectar las influencias sobre las que se erige el proyecto lingüístico-cognitivo occidental, es un rechazo afirmativo a la ascendencia lingüístico-colonial. La tarea que asume es el desplazamiento específico de los signos lingüístico-comunicativos heredados por la matriz moderno/colonial de literacidad. La lengua es la superposición de varias estructuras políticas, cognitivas, comunicativas y relacionales que interaccionan en el espacio sociopolítico, esta, también opera como un mecanismo de instrumentalización de la realidad lingüístico-material de cada comunidad y usuario, la que contribuye a la destrucción de las mentes de múltiples colectividades. Cuando la lengua y las habilidades lingüísticas básicas se emplean en esta dirección, refuerzan una racionalidad abismal convirtiendo a determinados grupos en subhumanos. La lengua se utiliza para mantener cautivas las mentes, su subversión habita en las posibilidades de un pensamiento lingüístico fronterizo. Esta es la singularidad epistémica de la descolonización del lenguaje.

LA INVENCION DE LO HUMANO Y LA PREGUNTA POR LA CONSOLIDACION DE UN ANTI-ESENCIALISMO ESTRATEGICO

Abordar la amplia diversidad de problemas ligados al lenguaje, la alfabetización, las prácticas letradas y lingüísticas de determinados grupos ubicados al margen de la historia y convertidos en subalteridades o exterioridades ontológicas, sugiere atender cautelosamente las articulaciones de la matriz colonial/modernista. Trabajar en contra de tal empresa, nos obliga a comprender la realidad existencial específica de cada grupo cultural y, especialmente, la zona geopolítica-imaginaria denominada Latinoamérica a favor de “la transformación de nuestra original estructura dominante social subordinada y su perceptiva y cognitiva matrices concomitantes en otras nuevas fundadas en relaciones recíprocas” (Wynter, 1995, p.14). Una de las tareas críticas que asumo en esta sección, consiste en luchar para garantizar “otra forma de analizar la creación de un nuevo mundo, uno que reconozca sus horrores, sus novedades y sus potencialidades” (Sharma, 2015, p.164). Es el acto de desplazamiento de los sistemas de acumulación de las diferencias que colonizan al ser en sus diversas expresiones, jerarquizando y homogeneizando sus múltiples formas de existencias, en tanto propiedades de la exterioridad onto-políticas de la modernidad o como disfruto denominando: ‘desdenes ontológicos’. Necesitamos expandir el sentido de quienes somos y cómo nos aproximamos al complejo entramado de relaciones que definen nuestra participación en los engranajes de la cultura escrita mediante mecanismos ontológicos que nos permitan co-existir como co-humanos, fomentando “la opción de formar nuevas relaciones sociales con unos a otros basados en nuestra humanidad compartida” (Sharma, 2015, p.166).

El estudio acerca de las condiciones de acceso y participación en los engranajes de la cultura escrita, no solo tiene la misión de interrogar los efectos imputados por la matriz colonial/modernista de literacidad⁷, sino más bien, entender los usos ideológicos de la lengua y el tipo de estructuras lingüísticas que son sancionadas como legítimas, pero, las que son incapaces de replegar al Otro en el Yo. En esta analítica, no es posible observar las huellas del Otro. Cuando esta singular ingeniería lecto-escritural se mantiene imperceptible –como es el caso de Occidente– nos enfrentamos a relaciones no jerárquicas de coespecificidad, es trabajar en función de otro marco cognitivo capaz de romper las reglas del juego en las que diversas colectividades expresan sus múltiples formas de existencias y desarrollan sus habilidades cognitivo-mentales ligadas a la lectura y la escritura en la intimidad de un espacio compartido de poder (neo)colonial. Necesitamos recuperar y expandir las condiciones de co-especificidad asociadas a la literacidad de cada colectividad. Observo, además, necesario interrogar los criterios de legibilidad del Yo, del Otro y sus espacios para acceder a estos.

La matriz colonial/modernista de literacidad no es otra cosa que una formulación imaginaria propia del poder imperial-cultural. No olvidemos que el español como lengua,

⁷ Sintagma analítico introducido por el autor de este trabajo.

identidad y sistema de pensamiento, al igual que el portugués y el inglés, son lenguajes del imperialismo, solo que, esta última, ha encontrado sistemáticamente condiciones de regeneración y se ha erigido como una lengua propia del fenómeno globalizante. Ha sabido encontrar condiciones materiales y subjetivas de reexistencia. De allí, mi interés en desafiar la razón alfabética proporcionada por el régimen occidentalocéntrico, no solo con el interés de destruir sus articulaciones, sino que, además, focalizar en condiciones de impunidad de la lengua. Descolonizar el lenguaje es parte de lo que intentaré ofrecer en los párrafos que siguen. Es una empresa que busca trabajar más allá “del carácter incompleto de la nueva comprensión subjetiva de la coespecificidad humana” (Sharma, 2015, p.168).

Una comprensión acerca de las injusticias lingüísticas y lecto-escriturales sugiere pensar acerca de las condiciones subjetivas y políticas implicadas en torno a la definición de lo humano y, muy especialmente, en las acciones específicas de tales grupos acerca de sus variaciones culturales: la colonialidad del ser. Regresamos nuevamente a uno de sus principales puntos de inflexión: las formas definicionales de lo que cuenta como humano, son el resultado de un *corpus* de elaboraciones imaginario-universales que no logran capturar las reales potencialidades y los múltiples modos existenciales de cada ser. Los mayores niveles existenciales de la alfabetización están regulados por las élites. Con la firme intención de poner término a tales regulaciones, es necesario ofrecer un examen profundo acerca de los modos de comprensión subjetiva involucrado a través del proceso de alfabetización propia del colonialismo. Nos interesa profundizar en los sistemas de representación simbólica específicos de la cultura de cada colectividad definidos como subalteridades o grupos culturales ubicados al margen de la historia. La investigación sobre prácticas letradas conjuga la comprensión de los modos de co-especificidad del Otro, las variaciones etnográficas de la lengua y de la consciencia y las diversas clases de opresiones que afectan a las trayectorias de cada grupo convertidas en injusticias lingüísticas. Para Wynter (1995), la comprensión subjetiva de las personas nos dice mucho acerca de cómo poner fin al colonialismo, lo “que los sujetos de cada orden humano están capacitados para experimentarse a sí mismos como parientes simbólicos o coespecíficos interaltruistas” (Sharma, 2015, p.169).

Si nuestra tarea pretende la desestabilización de la matriz moderno/colonial de literacidad, es necesario que aprendamos a reconocer los entendimientos subjetivos esencialistas que atraviesan la experiencia alfabetizadora de diversos grupos culturales, definiendo condiciones educativas limitadas de coespecificidad, es un intento por reconocer los imaginarios forasteros de la lengua, la humanidad de múltiples colectividades inscritos en la modernidad ontológica del lenguaje. Son justamente, los modos de representación sociopolíticos los que apresan a tales colectividades en criterios de legibilidad que no les pertenecen. El proceso de alfabetización se convierte en un dispositivo co-específico de vinculación entre diversas entidades ontológicas definidas externamente a sus reales formas existenciales. La regulación ontológica co-específica de la lectura permite hacernos conscientes acerca de cómo determinados grupos

experimentan un grado de proximidad con otras especificidades culturales que comparten experiencias, luchas y afectos similares. En cierta medida, es un ejercicio de sororidad del proceso de alfabetización. Esto tiene un impacto significativo en nuestras acciones. El sentido epistemológico de lo que Wynter (1995), denomina: co-específico, permite fortalecer hábitos imaginativos para que el Otro se logre replegar en el Yo, es decir, ver al Otro como un igual legítimo a mí. La propuesta de Wynter (1995), permite destrabar parte de la zona del no-ser (Sousa, 2009; Grosfoguel, 2013), es un mecanismo de ruptura de los bloques de racionalidad que limitan su comprensión subjetiva. Si esta racionalidad no es dislocada, difícilmente, podremos superar las diversas manifestaciones de atrapamiento, neutralización y cosificación del Otro a través del proceso lecto-escritural. La preocupación de Wynter (1995), comparte la premisa de Spivak (1988), desarrollada en su polémico ensayo seminal titulado: “¿Puede hablar el subalterno?”, específicamente, refiere a la ausencia de condiciones a través de las cuales determinados grupos puedan ser completados. Nos enfrentamos a un acto de injusticia cognitiva, epistémica, ontológica y lingüística. Trabajo para superar cualquier perspectiva parcial acerca del ser humano.

Parfraseando a Wynter (1995), específicamente haciendo uso de su categoría ‘*propter*’, sostendré que, la lectura es un mecanismo psíquico que posee el poder de “englobar a todos los humanos como especie. Es una posibilidad que existe no en abstracto sino en el reconocimiento de que los seres están profundamente interconectados entre sí” (Sharma, 2015, p.169). Es luchar por una totalidad ontológica co-identificada. El proceso de alfabetización en clave descolonial asume la tarea crítica de alinear la multiplicidad de comprensiones subjetivas de diversas colectividades que son albergadas a través de tales coordenadas de alteridad y matrices de participación. La lectura es una tecnología sociocultural y onto-política de interconectividad, rompe con las escalas de valoración jerárquica que reproduce el problema ontológico de los grupos sociales. Mi tarea es imaginar otros modos de alfabetización en la escena escolar, un acto de profunda justicia cognitiva. Es un llamamiento para recuperar la comprensión subjetiva implícita en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura. La clave es reconocer que, esto es, un proceso que funciona mediante el reconocimiento de múltiples Otros co-específicos. La exterioridad ontológica de la modernidad o los desdenes ontológicos se convierten en un modo de representación, uno que abarca a personas muy diversas; premisa que es coherente con el argumento anti-esencialista y materialista subjetivo propuesto por Ocampo (2021), sobre las singularidades múltiples. Es necesario entender que, ningún proceso de alfabetización ni educativo acontece mediante un entendimiento subjetivo único.

Un proceso de alfabetización descolonial no imputa exclusivamente un sistema de representación ontológica fundada en la indigeneidad, ni mucho menos, se convierte en una política filantrópica, trabaja para superar un modo de conocimiento particularista, sin negar cómo las múltiples figuras de subalteridad producidas por la modernidad, operan en términos de categorías de subyugación político-cultural, pero también, constituyen desconocidas expresiones en resistencia. Al respecto, Sharma (2015), señala que, al

“continuar limitando los criterios de membresía de cada uno es incapaz de aceptar como co-específicos los que se rinden como siempre, y a otros en oposición. De hecho, nos hace particularista, la importancia de omitir algunos otros no se puede subestimar” (p.171). La lectura es clave en la expansión de la comprensión subjetiva de las personas. Es, en este punto que, la lectura se convierte en un dispositivo de consciencia oposicional, al superar los dualismos negativos.

[...] Tal movimiento funciona para cambiar el enfoque de una dialéctica del colonialismo, donde la dinámica histórica clave es la expropiación y explotación, y la relación clave es una entre los colonizadores y el colonizado, a uno donde la dicotomía entre nativos y no nativos se vuelve central tanto para el análisis como para la política (Sharma, 2015, p.172).

La racionalidad dominante de los procesos de alfabetización sancionada por la escolaridad canónica reproduce diversas prácticas de pertenencia y lógicas subyacentes de lo colonial, un esquema diseñado para institucionalizar nuevos órdenes racistas. Nos enfrentamos aquí a la tarea de descolonizar el racismo, un proyecto colonial en curso. ¿Qué significa ser humano? Cualquier respuesta al respecto, reconoce que esta no puede articularse en torno a categorías hegemónicas ontológicas occidentales, es una forma radicalmente diferente de conocer e imaginar el mundo. Esta tarea no solo “busca cambiar o reemplazar las categorías epistémicas establecidas por el conocimiento, sino que busca deshacer los sistemas a través de los cuales el conocimiento y el saber se constituyen” (Mignolo, 2015, p.106). En este entramado, el proceso de alfabetización se propone alterar tales entendimientos para cristalizar una opción descolonial, una práctica capaz de repensar y desentrañar las cosmovisiones dominantes. Es un acto de desvinculación de la razón alfabética imputada por el régimen occidentalocéntrico, especialmente de los bloques de reflexividad del saber que damos por sentado. Una de las premisas de la alfabetización en esta clave es la desobediencia epistémica. En efecto,

[...] si aceptamos que la epistemología nos da los principios y las reglas del saber a través del cual se entiende lo Humano y la Humanidad, nos atrapados en un sistema de conocimiento que no se da cuenta de las historias de lo que significa ser humano, específicamente historias de origen que explican quién/qué son—están, de hecho, contruidos narrativamente (Mignolo, 2015, p.107).

Uno de los argumentos que Ocampo (2021), considera relevante en la articulación del sintagma ‘epistemicidio letrado’, asume la necesidad de cambiar las reglas del juego, especialmente, las condiciones de enunciación que aceptamos sin cuestionamientos acerca de los procesos de alfabetización, “es precisamente la práctica de aceptar los principios y reglas del conocimiento lo que produce narrativas que naturalizan” (Mignolo, 2015, p.108) las posibilidades de cada comunidad. De este modo,

[...] el problema de lo humano no se basa en la identidad *per se*, sino en las enunciaciones de lo que significa ser Humano, enunciaciones que son inventadas y distribuidas por aquellos que de manera más convincente (y poderosa) imaginan

las características “correctas” o “nobles” o “morales” de los humanos y en este proyecto su propia imagen-experiencia del Humano en la esfera de Humanidad universal. El humano es, por tanto, el producto de una particular epistemología, sin embargo, parece ser (y es aceptado como) una entidad naturalmente independiente que existe en el mundo (Mignolo, 2015, p.110).

En lo que sigue articularé una opción analítica en clave descolonial para discutir acerca de qué elementos del proceso de alfabetización deberán ser alterados para responder a las necesidades de los otros producidos por la modernidad en diferencias exteriores imperiales/coloniales. Racionalidad que es consecuencia de la epistemología colonial generalizada. Los bloques de racionalidad sobre los que se erige la tarea de resguardo ético-política del derecho a la lectura reproduce

[...] el discurso de que “nosotros todos nacemos iguales” está infectado con prácticas de inequidad que dan forma a cómo vivir en el mundo de manera diferente. El espejismo de la totalidad, de la totalidad epistémica que está cargado de una aparente apertura igualitaria arraigada en nuestros varios derechos de nacimiento (Mignolo, 2015, p.111).

El problema descrito por Mignolo (2018), requiere de un análisis en torno a la triada racismo, sexismo y naturaleza, componentes fundamentales en la construcción de un esquema pedagógico destinado a liberar las actuaciones del colonialismo cultural y cognitivo imputado por el régimen alfabético occidentalocéntrico. La matriz de alfabetización de Occidente constituye una determinación imaginario-política definida por una determinada comunidad, un esquema de pensamiento que definió aquello que cuenta cómo humano y sus formas legítimas de participación cultural. Todo ello, es el resultado de un profundo mecanismo de autodefinición empleado para distinguir y clasificar a amplios grupos culturales como menos que humanos cuyas expresiones orales, lecto-escriturales y mecanismos psíquicos, han sido subalternizados. La ficionalización del ser humano y sus múltiples modos de existencias constituyó un proyecto ontológico que fue cristalizado a través de la invención epistémica de las diferencias imperiales. Empresa que se caracterizó por ofrecer una definición verdadera de aquello que cuenta como especie humana, materializada en un patrón de racialización y jerarquización de los modos de constitución de la cultura escrita. Tal colonialidad del lenguaje (Veronelli, 2015) es un acto epistémico que se funda en la colonialidad del saber (Mignolo, 2018 & 2021) y del ser (Maldonado-Torres, 2007).

La comprensión de los mecanismos de configuración de la oralidad, la escritura y la lectura en clave descolonial se convierten en una apelación que trabaja en la desvinculación y en la reconexión (reexistencia) de los modos de conocer, apropiarnos y participar de la cultura escrita. Así, los modos de alfabetización legitimados por los sistemas educativos actuales –que no son otra cosa que un mecanismo de continuidad de las relaciones coloniales– corresponden a una elaboración de entidad existente –zona del ser–. Las formas de la cultura hegemónica oficial a través de las cuales se mimetizan

diversos colectivos de estudiantes, corresponden a un producto ontológico de representación ficticia de sus agenciamientos, una inhabilitación ontológica a los múltiples modos de existencia letrada. La analítica ofrecida en este trabajo, puede ser significada como “la transformación de la invención y el manejo de la epistemología y ontología colonial e imperial de las diferencias” (Mignolo, 2018, p.156).

EPISTEMICIDIO Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

La matriz lingüística moderna/colonial ha contribuido a tergiversar las experiencias reales de diversos grupos albergados bajo la noción colonial/patriarcal/hegemónica de ‘minorías’, las que sea dicho de paso, constituyen mayorías en la intimidad de los sistemas-mundo. A pesar que, “los lingüistas aplicados han sido críticos durante mucho tiempo acerca de cómo las políticas e ideologías monolingües predominantes están borrando la diversidad lingüística, socavando la diversidad epistémica y perpetuando el orden global colonial/ hegemónico basado en el lenguaje dentro y entre los Estados-nación” (Phyak, 2020, s.p.), han sido escasos los esfuerzos por interrogar la comprensión dominante de aquello que cuenta como lenguaje legítimo en las estructuras de escolarización. Los procesos de inmersión y manejo lingüístico-comunicativo de nuestra lengua en la escolarización reproducen una ideología objetivista y una epistemología monolingüe que omite las regulaciones de aquellos que habitan la ficción analítica de la periferia. Este nudo crítico habita en el núcleo de los procesos de alfabetización. La interrogante es, ¿cómo ofrecer un sistema de inmersión en la cultura escrita atendiendo las regulaciones de la diversidad lingüística que portan los distintos colectivos estudiantiles? El problema es que, tal opción de educación lingüística y lecto-escritural “reproduce jerarquías lingüísticas y perpetúa la injusticia lingüística, particularmente para las comunidades indígenas y de minorías étnicas cuyas “lenguas maternas” son diferentes del idioma oficial” (Phyak, 2020, s.p.) de cada comunidad. Se trata entonces, de crear dispositivos para contrarrestar cualquier clase de injusticia lingüística y sus expresiones epistemológicas y hacernos preguntas en términos binarios y conflictivos, por sobre la aceptación de un enfoque ambiguo de corte inclusivo. Necesitamos aprender a comprender los problemas ideológicos del lenguaje, especialmente, desde las formas lingüístico-comunicativas que habitan espacios liminales/marginales y discursos atravesados por la ideología del déficit.

Una de las tareas críticas que enfrenta la educación lingüística es aprender a comprender el yo lingüístico-cultural de determinados grupos –algo que puede ser descrito en términos de un *corpus* de regulaciones psíquicas de la alfabetización–. “Las historias de las luchas de los pueblos minoritarios que viven en la periferia son complejas y perspicaces, resisten firmemente a los supuestos binarios y las fronteras artificiales de las lenguas y brindan información crítica sobre la creación de políticas y prácticas multilingües equitativas” (Pietikäinen & Kelly-Holmes, 2013, citado en PHYAK, 2020, s.p.). Todo proceso de alfabetización queda compuesto por dimensiones y problemas multiepistemológicos. A tal efecto, “es necesario que examinemos las teorías del

epistemicidio y de la ideología del lenguaje deficitario para desentrañar cómo esos comentarios reproducen las ideologías coloniales y desconocen las epistemologías locales en la educación del lenguaje” (Phyak, 2020, s.p.). Otra tarea es aprender a reconocer el valor de los agenciamientos y de los mecanismos de apropiación lecto-escritural producidos por determinados grupos y no simplemente rechazar tales sistemas de apropiación que, en ocasiones, operan en contra y más allá de lo que la alfabetización hegemónica sostiene. Este es el caso, de la mayor parte de los mal denominados grupos vulnerables, espacialidad simbólico-óptico-relacional-heterogénea caracterizada por desplegar hábitos mentales que operan a la inversa de lo esperado por la gramática escolar. Es, justamente, a tal sistema de agenciamientos que la escuela no le ve el valor. Las claves del proceso alfabetizador deben comprometerse a trabajar a favor de un proyecto liberador de carácter descolonialidad, un

[...] esfuerzo por rehumanizar el mundo, por romper jerarquías de diferencia que deshumanizan a sujetos y comunidades y que destruyen la naturaleza, y por la producción de contra-discursos, contra-conocimientos, actos contra-creativos y contra-prácticas que buscan dismantelar la colonialidad abre muchas otras formas de ser en el mundo (Maldonado-Torres, 2006, p.10).

Nos enfrentamos a un proceso teorizado de manera inadecuada, soportando diversas clases de políticas lingüísticas opresivas, es una empresa que contribuye al borrado de epistemologías que representan las experiencias vividas del lenguaje, lo que no es otra cosa que, “la destrucción masiva de formas de conocimiento que no se ajustaban al canon epistemológico dominante” (Sousa, 2009, p.238), cuyo reconocimiento habilita la destrucción de cualquier forma y/o expresiones epistemológicas a través de las cuales determinadas personas y colectividades son minorizadas a través del lenguaje. Metodológicamente, el reto consiste en ofrecer un marco de análisis que le dé la vuelta a “las epistemes lingüísticas desde perspectivas etnográficas o internas (James 2020:32), las que son incapaces de representar las experiencias vividas, las ideologías y las epistemologías de individuos y comunidades multilingües que han soportado políticas lingüísticas opresivas” (Phyak, 2020, s.p.).

El poder político-colonial de la lengua niega las posibilidades de elección acerca del tipo de alfabetización más oportuno y pertinente al *corpus* de regulaciones cognitivo-ontológicas-culturales de determinados grupos, mentalidad que se expresa a través de un patrón psicológico de “inferioridad construida por políticas de lenguaje opresivo y estructuras sociopolíticas desiguales” (Phyak, 2020, s.p.), es una opción interpretativa que agudiza el empobrecimiento existencial por medio de una ideología deficitaria que justifica las desigualdades como resultado de las deficiencias, cuyo efecto de marginación se cristaliza por vía de una ideología lingüística deficiente, un aparato onto-lingüístico que promueve una ideología de desprecio a través de la educación lingüística y de la alfabetización. En otras palabras, un rumor pseudo-heurístico.

La liberación de la subalternidad a través del derecho a la lectura “tendría que ver

con la extensión de esta sinecdoquización a las clases más marginales” (Carbonell, 2006, s.p.). A lo que Spivak (1987), agrega insistentemente, “para comprender este proceso, el analista de la cultura debe ser capaz de esbozar la realidad de efectos de lo imaginario en su objeto de estudio sin olvidar nunca lo imaginario el efecto de lo real (la imposibilidad de comprender plenamente su situación) en su propia investigación (Spivak, 1987, s.p.). La alfabetización debe convertirse en un “acto de auto-empoderamiento y apropiación de aquellos que hasta ahora han sido sistemática y activamente excluidos de la cultura y la ciencia durante siglos” (IFAS, 2020, s.p.).

CONSIDERACIONES FINALES

Las formas de existencia del epistemicidio se viven a diario en los procesos educativos y culturales, es algo que nos informa acerca de los modos a través de los cuales pensamos el lenguaje, su sintaxis y morfología, así como, sus habilidades lingüísticas básicas, entre ellas, la lectura. Mi interés al proponer el sintagma ‘epistemicidio letrado’, tiene como función convertirse en un dispositivo de interrogación de los mecanismos lecto-escriturales que son oficializados por la matriz moderna/colonial de literacidad, específicamente, cuando marginamos los modos orales, lecto-escriturales y las memorias subalternas producidas por diversas colectividades albergadas bajo la denominación de desdenes ontológicos, es decir, formas de oralidad, lectura, escrituras y funciones psíquicas de cada pueblo expulsadas o marginadas por el canon oficial de la cultura letrada disponibilizada en la escena escolar. En cierto sentido, se convierte en una estrategia analítica y en una praxis crítica para destrabar las múltiples obstrucciones de la que es objeto la cultura letrada occidental, es producto de un singular sistema de control cultural que debemos aprender a sabotear afirmativamente. Hablamos así, de un sistema de apropiación por eliminación onto-política.

En este contexto, nos enfrentamos a un sesgo occidental dominante en la práctica de la lingüística y, especialmente, de la alfabetización o las manifestaciones del peligro y la pérdida del lenguaje; problemas que responden a un intensificador geopolítico que “tiene lugar en la zona periférica geopolítica del mundo capitalista actual, es decir, las colonias, donde diferentes visiones del mundo entran en contacto en las mentes de sus subalternos nativos” (Mufwene, 2021, p.287).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Carbonell, N. (2006). *Spivak o la voz del subalterno*. Recuperado el 03 de diciembre de 2021 de: <https://rebellion.org/spivak-o-la-voz-del-subalterno/>
- Chen, K. (2012). *Asia as method. Toward Deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Grosfoguel, R. (2013). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado el 27 de agosto de 2021 de:

- <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFUGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- IFAS. (2020). The Institute. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Recuperado el 09 de diciembre de 2021 de: <http://ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Mignolo, W. (2015). "Sylvia Wynter: What Does It Mean to Be Human"; en: Mckitick, K. (Edit.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.106-123). Durham: Duke University Press.
- Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Mufwene, S. (2021). "Decolonial linguistics as paradigm shift: A commentary"; en: Deumert, A., Storch, A. & Shepherd, N. (Edit.). *Colonial and Decolonial Linguistics*. (pp.289-300). Oxford: Oxford Scholarship.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.
- Ocampo, A. (2021). "Teoría anticolonial de la lectura"; en: Duque, N. (Comp.). *Los estudios interculturales: una ventana para el diálogo de saberes desde Abya Yala*. (pp.279-330). Baja California: UABC/UdeA.
- Phyak, P. (2020). Epistemicide, deficit language ideology, and (de) coloniality in language education policy. *International Journal of the Sociology of Language*. Recuperado el día 14 de diciembre de 2021 de: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijsl-2020-0104/html>
- Pietikäinen, S. & Kelly-Holmes, H. (2020). Multilingualism and the periphery; citado en: Phyak, P. Epistemicide, deficit language ideology, and (de) coloniality in language education policy. *International Journal of the Sociology of Language*. Recuperado el día 14 de diciembre de 2021 de: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijsl-2020-0104/html>
- Quijano, A. (1989). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú indígena*, 29, 11-20.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Sousa, B. (2020). *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Sharma, N. (2015). "Strategic Anti- Essentialism: Decolonizing Decolonization"; en: Mckitick, K. (Edit.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.164-182). Durham: Duke University Press.
- Spivak, G. (1987). *In other worlds. Essays in cultural politics*. Methuen: New York and London.
- Spivak, G. (1988). "Puede hablar el subalterno". Recuperado el 12 de diciembre de 2021 de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Veronelli, G. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje y del decir. *Universitas Humanística*, 87(81). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>

Wynter, S. (1995). "The Pope Must Have Been Drunk, the King of Castile a Madman: Culture as Actuality and the Caribbean Rethinking of Modernity"; en: Ruprecht, A. & Taiana, C. (Eds.). *Reordering of Culture: Latin America, the Caribbean and Canada in the Hood*. Ottawa: Carleton University Press.



CAPÍTULO I

VICENTE HUIDOBRO Y YO: APUNTES SOBRE (MI/LA) EXPERIENCIA EN LA LECTURA LITERARIA ESCOLAR⁸

Ricardo Sánchez Lara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile⁹

⁸ Mi amiga Sofía Druker Ibáñez me dijo, alguna vez, que debería escribir relatando mi experiencia. En su antropología, refirió la autoetnografía como camino “con alma”. Buena parte de este ejercicio se debe a esa, y muchas otras, de nuestras conversaciones. Gracias por tanto, compañera.

⁹ El ensayo es parte del proyecto doctoral del autor, realizado gracias a la Beca otorgada por el programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile, 2019-2022). El trabajo, además, está adscrito al proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), en el cual su autor participa como tesista de doctorado.

TRES ESCENAS COMO INTRODUCCIÓN

Mil novecientos noventa y algo. Primera escena: estando en plena educación primaria, y de acuerdo con un compromiso de la asignatura entonces llamada "Castellano", tuve que memorizar un poema a elección. Nos pondrían nota, era coeficiente dos... *Que el verso sea como llave que abra mil puertas...* No sé cómo, no recuerdo por qué, llegué al Arte Poética de Vicente Huidobro. Declamé, como todos mis compañeros, siguiendo la prosodia necesaria de los versos, pausando, entonando y enfatizando. Según el señor Robledo, mi viejo profesor de gramática y literatura en la escuela, lo hice bien. Tuve calificación máxima.

Es evidente, como señala Humberto Maturana (1990), que la aceptabilidad de los actos comunicativos que operan como explicación de ciertas experiencias dependen de otro; es evidente, en esa línea, que el aprendizaje como constructo institucionalizado en la escuela se basa en la aceptación de dicho axioma: aprender es someter la experiencia a la valoración legitimadora de otro u otra investido de autoridad. Pero volvamos a Huidobro.

Segundo incidente: siendo niño-adolescente participé, durante años, de un taller de creación literaria que se impartía en mi comuna. Gloriosa biblioteca pública de Maipú (de Santiago de Chile); carente, desolada, pero gloriosa. El profesor Millas nos pidió que fotocopiáramos un texto, el que quisiéramos, y lo lleváramos para todos y todas. El Arte Poética y yo, de nuevo a escena. Pensaba, recuerdo con precisión de cirujano, que repetiría el ritual de declamación donde obtuve nota máxima; que entonaría mejor que ese lejano día escolar y que, en suma, Huidobro me permitiría, de nuevo, sacar adelante un desafío literario. Pero no. La tarea era leer en silencio y luego explicar por qué nos gustaba cada uno de los textos que llevamos, defender su estética frente a los compañeros y compañeras; persuadirlos a leer más sobre ese autor. Recuerdo haber dicho que me gustaba la profundidad del verso en que el hablante sostiene que el *poeta es un pequeño dios y que solo para él viven todas las cosas bajo el sol*. El señor Millas me dijo que estaba bien, que era interesante esa reflexión... más tarde nos interpeló afectivamente ¿qué les pasa en el cuerpo con ese poema? Susana, una compañera de entonces, dijo que le daba rabia; rabia porque decía lo que ella no podía decir. El señor Millas le dijo que estaba bien. Fin de la escena.

¿Por qué aquí estaba bien decir tengo rabia? ¿Por qué aquí estaba bien decir que un poema me gusta porque uno o dos versos parecieran decir todas las cosas del mundo? Era el mismo texto, las mismas palabras ¿debería ser igual? Cuando Maturana (1990) señala que la aceptabilidad de los actos comunicativos que operan como explicación de ciertas experiencias dependen de otro, añade que esa explicación siempre funciona como reformulación de la propia experiencia y que, por extensión, la alteridad valida mi experimentar en el mundo si las reglas de aceptabilidad reconocen mi ocurrencia como legítima (después de que, por cierto, el propio observador aventura válido su explicar en el escenario donde acontece).

Todo es, entonces, un asunto de experiencia, explicación y aceptabilidad.

Vuelvo, por tercera vez, a Huidobro.

En primer año de universidad, dos mil seis, me parece, el profesor de Literatura General I, profesor Jaime Galgani, preguntó, a viva voz: “¿alguien conoce algún poema?” Yo conocía a Huidobro, como resultará, en este punto de mi texto, bastante obvio. ¿Y cuál poema conoce? El Arte Poética, profesor ¿Puede decirlo? Claro. (Lo dije). ¿Y sabe qué es el creacionismo? No, profesor. Fin de la historia. Después de eso el señor Galgani me sugirió ver una película donde se usaba como referencia para el guion a Huidobro. Conocí, de ese modo, a Subiela, de paso, a Juan Gelman, Oliverio Gironde y Alejandra Pizarnik (Benedetti ya habitaba mi experiencia, con las películas robustecí mi amor hacia el autor uruguayo). Ni la memorización religiosa ni la emoción. Aquí primó el contexto y la posibilidad intertextual de otros registros estéticos. *¿Podían ser tantos Huidobros para un solo yo?*

Todo es, entonces, un asunto de experiencia, explicación y aceptabilidad.

Las tres escenas constituyen mi experiencia con un poema en particular, asimismo, las tres escenas poseen disposiciones materiales y simbólicas que, de algún modo, condicionaron lo específico de mi conocer. En las tres experiencias hubo diferentes maneras de decir o explicar el fenómeno constituido por Huidobro y yo, y en las tres las experiencias, por cierto, hubo reglas de aceptabilidad diversas de esa explicación: en un caso fue válido conocerlo de memoria, en otro fue válido comentar la disposición emocional gatillada por el texto y en el otro situar el poema en un contexto estético-histórico para luego, desplazarlo a otro universo semiótico *¿Podían ser tantos Huidobros para un solo yo?*

Lo que he tratado de especificar hasta aquí, es que los espacios de uso y práctica literaria se construyen con diversidad de acuerdos (tácitos o explícitos) y que, a su vez, estos acuerdos se transforman en la herencia simbólica que la comunidad de participantes valida como tradición (esto fundamenta que los observadores seamos, siempre, los primeros jueces de nuestros enunciados). Quizá en otro momento sea pertinente volver a los talleres literarios, profundizar sus relaciones, sentidos y premisas. Quizá convenga retomar la literatura como objeto de enseñanza en las aulas universitarias. Quizá. Sin embargo, ahora me ocupan ciertos consensos, herencias y tradiciones de lo literario en el campo escolar, o lo que, teóricamente, puede leerse como educación literaria.

Partiré de un supuesto basal: las prácticas de lectura literaria escolar son, como todas las prácticas de lectura, entramados culturales que ponen en juego diversos protocolos y maneras de relación en espacios siempre intersubjetivos e históricamente configurados por dispositivos materiales y simbólicos. En la intersección de estos dispositivos habita la experiencia, sus reformulaciones y las mecánicas de legitimación propias del mundo escolar. ¿Qué alcances tiene esta intersección? ¿Cuáles son las reglas

políticas de participación en la configuración descrita? ¿Quién es y qué hace el lector literario escolar?

¿PODÍAN SER TANTOS HUIDOBROS PARA UN SOLO YO?

Año dos mil once. Haciendo clases en el Colegio Pedro Apóstol comprendí, otro poco, la relación entre Huidobro y yo. Debía hablar de vanguardias. Ni Bretón ni Tzará me habitaban con fuerza (o yo a ellos). Recurrí, entonces, a Huidobro/Creacionismo. Tenía la opción de la memoria, del abordaje emocional y del contexto histórico; tenía la película y su intertextualidad semiótica. Tenía mi experiencia, en definitiva. Como he propuesto, tenía muchos *Huidobros* posibles, pero nunca advertí que mis *Huidobros* no serían los mismos para las y los lectores de ese entonces. A Matías no le gustó, Francisca bostezó, Simón se interesó medianamente; Kevin alucinó.

¿Qué *Huidobros* tenían ellos?

En mi absoluta incapacidad de comprenderlo, opté por asumir mi historia con el Arte Poética y proponer actividades lectoras que nos permitieran una significación común. Siempre será lo más fácil...

1-. ¿Qué significa que *el verso sea como una llave que abra mil puertas*? Responda en máximo 10 líneas.

2-. ¿Infiera a quién refiere el hablante cuando dice *solo para nosotros viven todas las cosas bajo el sol*? Argumente empleando marcas textuales.

3-. ¿Está de acuerdo con que *el poeta es un pequeño dios*? Defienda su postura empleando 3 argumentos lógicos que no incurran en falacias.

(Ahora yo era Robledo, Millas y Galgani; ahora yo legitimaba sus respuestas, sus explicaciones de experiencia. Ahora era yo el pequeño dios).

La lectura, a la luz de una síntesis teórica propuesta por Cassany (2006), puede ser entendida en tres perspectivas: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La primera supone que los significados están alojados en los textos y discursos, y que es posible recuperarlos al leer y decodificar; en este sentido, los significados son independientes a los lectores y, por lo tanto, no varían. Matías, Francisca, Simón y Kevin, en esa lógica, supuestamente no tendrían historias distintas ni posibilidades diversas de significar. *Que el verso sea como una llave que abra mil puertas*, entonces, aludiría a lo mismo para todos en independencia de sus experiencias.

La mirada psicolingüística implica que la lectura es un acto de negociación entre lo que el texto ofrece y aquello que poseen los lectores, por cual ningún significado es igual a otro (porque ningún lector es igual a otro). En el enfoque psicolingüístico la lectura es una acción que se construye mediante habilidades cognitivas implicadas en el comprender; habilidades que, en suma, son desarrollos particulares en cada sujeto.

Siguiendo este camino, Matías, Francisca, Simón y Kevin pudieran significar distinto en dependencia de las riquezas que cada uno trae al enfrentarse al texto; riquezas individuales que, en ascenso progresivo, les permitirían construir significados desde lo más sencillo hasta lo más complejo ¿Es posible significar solo en esa escalada lineal de complejidad? ¿Es posible pensar a Matías, Francisca, Simón y Kevin sin relaciones sociales, sin pertenencias culturales?

(No. Creo que no es posible). El tercer enfoque, por el contrario, no reconoce la sola presencia de la negociación entre texto y lector y añade que, dicha interacción, no ocurre como desarrollo individual sino social. La perspectiva sociocultural, de este modo, enfatiza en el origen cultural, contextual y situado de las posibilidades de construcción de los significados. Me parece concluyente, desde este apunte, que Huidobro no vino solo, que hoy mi historia está plagada de Millas, Galganis, Robledos, Franciscas y etcéteras. Que mi significado se construye en el taller literario, en la declamación, en la clase de literatura general y en mi mala *performance* didáctica. Pero, si mañana tuviera que nuevamente mostrar el texto en una clase cualquiera, de una sala cualquiera en un país cualquiera ¿Valdrían estas relaciones?

Para mí, y para cualquier lector o lectora, la experiencia es impostergable, irrenunciable. Desde ella significamos. Y esa experiencia es tanto sociocultural como emergente, es decir, mañana u otro día en que hable del Arte Poética surgirán nuevos *Huidobros* porque en esa transacción la significación experiencial será única. Algo así permite afirmar la propuesta de Rosenblatt o su clásica teoría Transaccional (1996, 2002, 2019). Para la autora, el conocedor, el conocimiento y lo conocido constituyen un proceso único en el cual los significados siempre son unidades múltiplemente construidas por dimensiones diferenciadoras; en otras palabras: no habría ni interacción ni independencia entre lectores y textos, pues, la lectura como ocurrencia siempre fundaría un fenómeno particular, único e indivisible en la transacción.

Ni lingüística ni psicolingüística. La lectura (en general) y la lectura literaria (en particular) son fenómenos culturales. Múltiples. Como en cualquier aprendizaje, de esta manera, el aprendizaje literario es un conocer experiencial (y aunque constitutivo, como luego desarrollaré, este conocer experiencial pudiera invisibilizarse).

He tratado de argumentar que la experiencia corresponde a la distinción de realidad que acontece en el ser y el estar del existir, es decir, a aquella ocurrencia que se entrama en la propia posibilidad de habitar los espacios sociales (Maturana & Dávila, 2015). Humberto Maturana (1990) señala que los seres humanos, en tanto observadores, habitamos la experiencia porque habitamos el lenguaje; y que es ese habitar el que nos permite reformular la experiencia del vivir mediante explicaciones. Para el mismo autor, la validez de esa explicación estaría dada por una alteridad que acepta y legitima dicha reformulación; legitimación que, como se ha insistido, tiene dos modos epistémicos de ser: uno donde los significados y la existencia misma operan con independencia de lo que el

observador hace, y otro donde la realidad es dependiente de cada participante y de sus distinciones de observación.

¿Podría existir en el Arte Poética un significado que ocurra con independencia de las experiencias socioculturales de Matías, Francisca, Simón y Kevin? ¿Podrían ellos haber aprendido algo similar a lo que me ocurrió a mí con el poema? ¿Podrían ellos haber aprendido algo distinto de aquello que constituyó su experimentar con Huidobro? Es posible que su aprendizaje haya sido pensar en 10 líneas, razonar los fundamentos de sus respuestas y buscar marcas textuales para que yo, como holograma de Robledo, Millas y Galgani validara sus respuestas; para que yo, holograma de mis viejos maestros, haya puesto nota a su experiencia. Pero también es posible que hayan pensado en la profundidad de *hacer florecer la rosa y no solo de cantarla*, o que hayan escrito un poema paralelo mientras leían, o que hayan dibujado *un músculo colgando como recuerdo en los museos*. No lo sé. Yo los asumí iguales. No lo sé. Yo los pensé sin experiencias diversas. Es posible.

Ahora que he leído a Gergen (2007), Wenger (2001), Lave y Packer (2011) e Ingold (2016), entiendo que la experiencia como distinción constituye un mecanismo de aprendizaje en la participación; participación experiencial que siempre supone procesos de creación y de significación dentro de relaciones sociales polivocales y polipotenciales. Llegué tarde a comprenderlo, perdónenme, Matías, Francisca, Simón y Kevin; perdónenme tantos y tantas.

En el campo de la lectura literaria, aceptar lo dicho implica aceptar que los significados son siempre múltiples, sociales y emergentes de transacciones con las obras, es decir, resultados de experiencias indivisibles que no habitan ni en los textos ni en los lectores, sino en la relación de ambas entidades en intersección con contextos biográficos, sociales, emocionales, políticos, materiales y simbólicos.

Llegué tarde a comprenderlo, perdónenme tantos y tantas.

Pienso en Jorge Larrosa (2006) y me convenzo, a veces, de que como él dice la experiencia de lectura literaria es aquello que *me* pasa y no solo aquello que ocurre, y que, por lo tanto, es una experiencia configurada por aquello que coexiste en el acontecimiento: algo que lo gatilla, un principio de reflexividad generado en el yo de la experiencia y una transformación en el flujo del acontecimiento focalizada en el lector como zona de paso. ¿Cómo saber la transformación? ¿Cómo llegar a lo que *me* pasa dejando de lado aquello que solo ocurre?

De alguna manera me he respondido antes. Aquello decible o expresable de la experiencia se sitúa en condiciones de aceptabilidad, o reglas de explicación, si se prefiere; condiciones o reglas que, en el campo escolar, devienen de complejas redes interseccionales que conectan no solo sustratos epistémicos y disposiciones políticas de actuación, sino, además, relatos culturales de canonicidad literaria, intereses

curriculares, visiones de sociedad, racionalidades de mercado y concepciones específicas de reconocimiento, participación y legitimidad.

Mostraré dos casos. En un estudio reciente realizado en Noruega, Gabrielsen, Blikstad-Balas y Tengberg (2019) observaron 72 clases grabadas en 47 aulas de secundaria donde el tema central fue la lectura literaria. Concluyeron que, en la mayoría de las sesiones, predominó la instrucción sobre géneros específicos, sobre las cualidades teóricas de las obras, sus características formales y su recursividad literaria. Otros hallazgos relevantes refieren al cómo de la lectura: prácticas esencialmente individuales y silenciosas, además de vinculación permanente de la experiencia con el entrenamiento para la comprensión lectora medible.

¿Qué fue lo decible de la experiencia? ¿Cuáles fueron las condiciones de aceptabilidad? ¿En qué redes interseccionales acontecieron esas lecturas? Lo expresable (y legítimo) fue explicar las cualidades estéticas y retóricas de las obras, leer en silencio y dar cuenta del fenómeno como apronte para la medición lectora. ¿No hubo emociones en esas lecturas? ¿Nadie imaginó un nuevo texto e inventó un relato gatillado por la experiencia? No sabemos. No sabemos porque los hallazgos evidencian una comprensión restringida de la lectura literaria (*restringida como mi propia performance narrada*).

¿Existen más caminos? En Finlandia, Jusslin y Höglund (2020) diseñaron para quinto grado (41 estudiantes de entre 10 y 12 años) una secuencia que incluyó: lectura e interpretación de poemas, exteriorización de emociones experimentadas en la lectura y creación de un texto poético que debía ser presentado como baile. En sus conclusiones destacan que las y los estudiantes valoraron especialmente la posibilidad de explicitar las disposiciones emocionales, la generación de agencia y autoría para la creación poética y, de manera fundamental, el desafío de presentar la obra a través de la danza, pues, dicho hito generó el genuino deseo de seguir leyendo los textos de los pares y otros textos poéticos que aborden las temáticas emergidas ¿Qué fue lo decible de la experiencia? ¿Cuáles fueron las condiciones de aceptabilidad? ¿En qué redes interseccionales acontecieron esas lecturas? Lo expresable (y legítimo) fue explicar el acontecimiento desde lo que *me* pasó, no desde lo que pasó (para hacer honor a Larrosa). Creación, invención, transformación y agencia. Eso fue lo válido.

Es evidente que en los dos ejemplos hay formas distintas de explicar la experiencia de lectura literaria. El primero da cuenta de una explicación más bien homogénea y normada por la idea de cierta independencia entre lectores y obras; la segunda evidencia posibilidades de decir la experiencia desde la diversidad de posibilidades significativas, transformadoras de sentido e inventivas (en el sentido retórico-pedagógico del término).

¿En qué redes interseccionales acontecieron esas lecturas?

Todas las lecturas escolares acontecen como intersección de sustratos políticos y epistémicos. El sustrato político de los discursos curriculares concernientes a lectura literaria, opera procesando sujetos y conocimientos en una práctica dinámica y sistémica de legitimación de tipos específicos y selectivos de saberes (Apple, 1986). Estos saberes corresponden, en general, a repertorios canónicos heredados del sistema literario que son curricularizados de acuerdo con los particulares intereses de las comunidades sociales donde se prescribirán como útiles, válidos y legítimos. Epistémicamente, la lectura literaria podría insertarse en una disyunción necesariamente excluyente entre aquello que se experimenta en la participación y aquello que se internaliza en la explicación como recursión de poder (sobre esto desarrollaré algunas ideas más adelante). Para algunos autores (Lave & Wenger, 1991; Varela, 1996; Lave & Packer, 2011; Wenger, 2000, 2001) la diferencia entre aquello que se experimenta y aquello que se internaliza guarda relación con dos maneras de comprender el aprendizaje: una como experiencia participativa y otra como práctica de internalización. En el primer sentido, nada está fuera de la participación en el propio fenómeno que se experimenta y en la propia posibilidad de elaborar explicaciones respecto a las distinciones que se construye. Por el contrario, una práctica de internalización implica comprender el conocimiento como algo independiente de quien participa en la experiencia de observación y, por lo tanto, como un cuerpo de saberes que se integra a la experiencia mediante procedimientos específicos que permitirían asir esa realidad como verdad universal.

La concepción de intersección que empleo recupera un postulado de Yuval-Davis (2013) en el que señala que la interseccionalidad es un término metafórico que evoca la imagen de múltiples fenómenos que se entrecruzan. Para la misma autora, resulta fundamental comprender que la interseccionalidad entreteje tanto el posicionamiento de los sujetos en los diferentes ejes de poder, como los sistemas de valores que constriñen sus experiencias. De esta manera, lo interseccional se traduce a una red de complejos y recursivos ejes de diferencia (política, económica, experiencial, cultural) que se entrecruzan en contextos específicos de actuación, configurando aquello que Brah (2013) comprende como modalidades de exclusión y desigualdad que habitan en las relaciones sociales, en las construcciones de subjetividad y en las maneras de experimentar la participación social.

Cuando enseñé e Huidobro, Matías, Francisca, Simón y Kevin estuvieron situados en ejes de poder; ejes que, de algún modo, dependían de mi orientación y control simbólico; yo mismo estuve situado en coordenadas témporo-espaciales e ideológicas que me llevaron a presentar el Arte Poética como lo hice ¿Por qué? Aventuro una respuesta: la formación inicial docente (y su red de discursos), los intereses curriculares (y su red de discursos), el peso cultural de las obras (y su red de discursos), pero, sobre todo, las concepciones epistémicas y las reglas políticas de participación (ambas con sus respectivas redes de discursos), se interseccionaron (e interseccionan) en cada ejercicio

didáctico propiciando aquello distinguido por Yuval-Davis (2013): complejos y recursivos ejes de diferencias culturales y políticas como disposiciones de exclusión y desigualdad.

Ahora bien, cada red de discursos (de los antes presentados) posee sus propios entramados de exclusión: en todos los casos hay relatos marginados, posiciones invisibles y supuestos de verdad que constriñen la experiencia. En lo que respecta a la lectura literaria escolar, he planteado en otros trabajos que, precisamente, las intersecciones discursivas de los relatos curriculares, culturales, políticos y epistémicos construyen (en general) un marco de injusticias en el que se reconoce a las y los lectores como sujetos lingüísticos, uniformes y ahistóricos; un marco donde la diversidad de experiencias no es legítima y donde, en definitiva, la voz (como posibilidad múltiple de significar socioculturalmente) no entra (como metáfora de participación) a la sala de clases (Sánchez Lara, 2020a, 2020b, 2020c).

ALGO MÁS SOBRE LA EXPERIENCIA Y SU ACEPTABILIDAD: ENTRE EL JUEGO Y LA ESCUELA



Fuente: Las ilustraciones son creación de Marie Cardouat. La propiedad intelectual está declarada en el Manual de uso de *DIXIT*, cuya autoría corresponde a Jean-Louis Roubira, con diseño de Régis Bonnessée.

Hace unos días compramos un juego de mesa. Dixit, se llama. El juego consiste en que cada jugador (mínimo 3) recibe 6 cartas (cada carta tiene una imagen, a modo de ejemplo, inserté algunas más arriba). El primer jugador aventura un concepto y el resto escoge dentro de su lote la que más represente la idea compartida. Luego se giran las cartas seleccionadas y hay que apostar por aquella que, según el resto, sea la carta pensada por el narrador.

Éramos seis personas. Mi suegra dijo que su concepto era “paz”. Todos escogimos aquella que, dentro de las propias cartas, diera cuenta de su idea – o sea de la paz- (repito

la mecánica para que se comprenda la lógica del juego). El azar quiso que me saliera la imagen de los libros, pensé en Huidobro, Millas, Galgani, Francisca, Matías, Kevin y Simón, pensé en ellos sintiéndome en paz y la puse sobre la mesa. Una de mis cuñadas puso el niño en la escalera. Es posible que para ella la paz sea representada por la infancia, o quizá por el ícono clásico de la paloma blanca, es posible. Mi amada compañera puso un carrusel, quizá la paz, para ella, es el recuerdo de los años idos y el desprenderse, en la metáfora del juego, de la adultez. Quién sabe.

¿Cuál habrá puesto mi suegra?

¿Qué carta invocaba su paz?

Ese es el juego, esa es la apuesta.

La conozco, sus hijas todavía más. La miro, la adivino, busco en su historia, en sus acciones, en sus palabras, en sus silencios. ¿Qué será, para ella, la paz?

Perdí. Pensé que la música, por lo que la intuyo, era su símbolo de paz (puede el lector o la lectora volver sobre las imágenes de referencia para comprenderme mejor el relato). Aposté y perdí. Mi suegra nació en una localidad de Chile plagada de puerto, de mar y de pescadores. Su infancia estuvo llena de esa humedad marina, de ese olor mágico, de esas mañanas frías. Solía bañarse en la playa, sortear las olas y volver a tomar té junto a sus padres.

Paz.

Para ella, la paz fue el mundo en una gota de agua.

Todo es, entonces, un asunto de experiencia, explicación y aceptabilidad.

Al escuchar su relato (como explicación de experiencia) nos quedó claro que le es imposible significar la paz fuera de su historia ¿Podría, alguno de nosotros, haber refutado su significado? ¿Podría yo, holograma de Millas, Robledo y Galgani, haberle dicho?: *no, reprobada, la paz no significa eso*. La aceptabilidad, entonces, significó validar su experiencia como legítima, como única, como verdadera.

¿Podría existir otra verdad fuera de nuestras propias experiencias de significado?

Si mi suegra leyera un poema que se intitulara "Paz", y que como campo semántico presentara seis veces la palabra mar, dos veces la palabra puerto, una vez la palabra infancia y que, para cerrar el caso, describiera una comida familiar... ¿podría leerlo sin acudir a su infancia, a su mar, a su paz? ¿Podría significarlo sin su pertenencia cultural, sin recordar conversaciones con sus padres muertos? Si mi suegra, como metáfora de un estudiante de escuela, leyera ese texto y su profesor o profesora le dijera ¿Quién es el

hablante lírico? ¿Qué tipo de rima presenta el texto? Extraiga dos metáforas y una sinestesia.

Tiene 20 minutos.

Recuerde cuidar su ortografía.

¿Cómo su historia podría entrar a la escuela si, como antes esbozaba, la experiencia constitutiva y siempre legítima puede, en ocasiones, ser invisibilizada?

Con más o menos ficción, todos somos mi suegra. Con más o menos ficción, todos dejamos, alguna vez, la biografía afuera de la sala de clases ¿En qué redes interseccionales acontecen las lecturas escolares? Ya decía que las lecturas habitan (solo puedo dar cuenta del campo escolar... es mi experiencia) entre sustratos políticos, epistémicos y culturales, y que esos sustratos informan los caminos didácticos, las políticas públicas y los códigos de la medición. También he mencionado que juzgo este axioma como un principio de injusticia simbólica que se especifica en las reglas de participación, en el cómo reconocemos la figura de las y los lectores y en las premisas de aceptación de las explicaciones de experiencias.

El entramado político, epistémico y cultural contiene, como diría Martha Nussbaum (2016), un fondo problemático asociado a los fines. Cuando esta intersección (diría yo cuando la gubernamentalidad educativa de la intersección) busca un desarrollo material, se sostiene en la necesidad de formar en habilidades funcionales para el crecimiento económico; habilidades macrorregionales, homogéneas, descontextualizadas de las comunidades y privativas, en términos generales, de las propias riquezas socioculturales. Pero si, volviendo a la idea de los fines, una sociedad quisiera en serio formar ciudadanos democráticos y sensibles a la otredad promoviendo oportunidades para la libertad, la vida y la felicidad, “qué habilidades necesitaría desarrollar”, [se pregunta Nussbaum (2016, p.17)]. Para la misma autora, sería urgente desarrollar la capacidad de observar crítica y autocríticamente las propias tradiciones, la capacidad de entender la historia en clave intercultural (asumiéndose cada quien como miembro de un mundo heterogéneo) y la capacidad de pensarse en la experiencia de otro u otra, es decir, la capacidad de imaginación narrativa para pensar la historia política y emocional de la alteridad.

Si mi suegra leyera un poema que se intitulara “Paz” y su profesor o profesora le dijera ¿Qué emociones le trae pensar el mar de su infancia y cómo se relaciona con la emoción del hablante? ¿Qué opinión le merece saber que no todos los niños y niñas del mundo tienen acceso a conocer el mar? ¿Cómo imagina la vida de una comunidad porteña que, por causa de la contaminación humana, ve amenazado su bienestar?

Tiene 20 minutos.

Recuerde cuidar su ortografía.

Cuando terminen el breve cuestionario, escriban un texto poético cuyo temple incluya la emoción de su recuerdo familiar y la emoción dominante del hablante lírico. Inventen, además, dos metáforas que simbolicen: 1.-el mar y, 2.- la infancia. Al final de la clase haremos lecturas cruzadas de los textos. La próxima sesión leeremos a una poeta que mantuvo una especial relación con el mar. Me refiero a Alfonsina Storni ¿Se ampliará nuestra conversación poética? ¿Nos pasará algo con Alfonsina? ¿Alguna pregunta? No, profesora. Fin de mi ficción.

Todo es, entonces, un asunto de experiencia, explicación y aceptabilidad.

El entramado político, epistémico y cultural de la educación literaria ha de ser examinado para ubicar los cronotopos didáctico-curriculares que hagan legítima la experiencia, que permitan establecer consensos en torno a la validez de los mecanismos expresivos de explicación de ocurrencia y que, en definitiva, permitan construir, en comunidad, los criterios de aceptabilidad desde un marco de justicia (me refiero al reconocimiento de las biografías, ubicadas en coordenadas socioculturales siempre diversas, como catalizadores del aprendizaje; me refiero a la capacidad de participar inventando, criticando, auto-observando. En suma, me refiero a la posibilidad de distribuir espacios legítimos de expresión).

Teresa Colomer (1996) ha explorado los acentos históricos que la educación literaria ha tenido en el campo escolar. Distingue, certeramente, una fase primaria con énfasis retórico (la lectura como técnica para hablar y escribir correctamente a la usanza de los clásicos, por ejemplo), otra fase de posesión patrimonial (la lectura como mecanismo para construir la identidad colectiva de las sociedades a partir del conocimiento de obras representativas de las historias nacionales) y una fase de posesión textual (la competencia de lectura como disposición de aprendizaje de lo literario).

No es momento para profundizar en cada postura.

No quiero hacer arqueología de una didáctica específica.

Sitúo la referencia porque me parece que, pedagógicamente hablando, la clase de literatura en el escenario escolar tiene un poco de todo [en una suerte de convergencia epistémica, como diría Saavedra Rey (2011)]. En ese “un poco de todo” no creo dogmáticamente que un énfasis didáctico esté por sobre otro. Alcances retóricos, patrimoniales y textuales conviven bien, creo. El fondo, como ya propuse desde Martha Nussbaum (2010, 2016), todo tiene que ver con los fines. ¿Un poco de todo para qué? ¿Para leer mejor de acuerdo con el estándar transnacional? ¿Un poco de todo para formar una ciudadanía deliberante? La relación entre fines y discursos intersectados (políticos, culturales y epistémicos) sostiene aquello que, insistentemente, he afirmado: todo es un asunto de experiencia, explicación y aceptabilidad.

En un trabajo anterior (Sánchez Lara, 2020b) he señalado que, bajo ciertas circunstancias, la clase de literatura en el campo escolar invalida las subjetividades (en

cuanto a construcción de significados) y que niega la capacidad expresiva a través de discursos sustentados en racionalidades técnicas que se didactizan para la medición, fundamentalmente, porque las explicaciones docentes operan como reproducción del propio sistema político, cultural y epistemológico. En esa línea argumental, entiendo la explicación pedagógica como un mecanismo recursivo de poder que, muchas veces, presupone la verdad ontológica de las cosas y, por tanto, la necesidad de un explicador que las reproduzca y de un receptor (espectador en la lógica *rancierana*) que las acepte (Rancière, 2007, 2010). Ahora bien, la explicación, como recurso lingüístico, no es en sí objeto de la crítica, sino, su posición discursiva y su propósito ideológico. Desde una perspectiva lingüística, la explicación es central para complementar la construcción experiencial del conocimiento y la interpretación crítica de los contextos. Sus múltiples formas recursivas y la propia morfología explicativa (Álvarez & Ramírez, 2010) permiten, en efecto, avanzar hacia la profundización de los fenómenos, ya sea a través de ejemplos, reformulaciones, descripciones, definiciones, contrastes, comparaciones, secuencias y disposiciones cohesivas.

La crítica surge, sin embargo, a la posición discursiva de la explicación. Si la explicación emerge después de la construcción significacional del observador (aquí mi referencia al observador remite al estudiantado), si permite profundizar una relación contextual o si favorece el proceso de autocomprensión, no sería parte de un sistema recursivo de poder. Si la explicación, por el contrario, es previa, es decir, supone la imposibilidad del otro de deliberar y participar (porque su observación –de nuevo en razón del estudiantado– sería independiente de la propia historia de quien observa), se estaría reforzando la explicación como ejercicio de exclusión e inhabilitación.

Me permito retornar. ¿Un poco de todo para qué? ¿Para leer mejor de acuerdo con el estándar transnacional? ¿Un poco de todo para formar una ciudadanía deliberante? Mi suegra y su mar; mi suegra y su infancia. Si ella leyera un poema que se intitulara “Paz”, y que como campo semántico presentara seis veces la palabra mar, dos veces la palabra puerto, una vez la palabra infancia y que, para cerrar el caso, describiera una comida familiar... ¿Podría leerlo sin acudir a su infancia, a su mar, a su paz? ¿Podría significarlo sin su pertenencia cultural, sin recordar conversaciones con sus padres muertos? Si mi suegra, como metáfora de un estudiante de escuela, leyera ese texto y su profesor o profesora le dijera que el texto se ubica en equis estética, que representa equis movimiento y que las metáforas significan equis... ¿Qué rol tendría la explicación didáctica? ¿Qué se excluiría en esa forma de explicar la experiencia?

Mi suegra, metáfora de muchas y muchos, en el segundo caso de mi ficción leyó, inventó y respondió qué emociones le trajo pensar el mar de su infancia, qué opinión le mereció saber que no todos los niños y niñas del mundo tienen acceso a conocer el puerto y cómo imaginaba la vida de una comunidad costera. En la siguiente clase conoció a Alfonsina Storni. ¿Qué rol tuvo la explicación didáctica? Para el segundo caso (el de las explicaciones no como recursos invisibilizadores), se requiere que entre profesores y

estudiantes haya conocimiento biográfico. *¿Cómo preguntar eso sin saber de su infancia marítima, navegante, acuosa?* Se requiere aceptar los marcos teóricos de la *literariedad* y trabajar desde ellos (no para ellos) *¿Cómo mi suegra podría escribir dos metáforas sin saber qué es una metáfora?* Se requiere el contexto *¿Cómo relacionar a Storni sin decir los cómo, los dónde y los porqué de su relación con el mar?* Se requiere lectura comprensiva *¿Cómo mezclar mi dominio emocional con el del hablante?* Se requiere la memoria (el señor Robledo, Huidobro y yo), se requiere el diálogo amoroso para el intercambio de lectura (el señor Millas, Huidobro y yo), se requiere la intertextualidad para vincular a Alfonsina con la historia de mi suegra o quizá con otro registro semiótico (el señor Galgani, Huidobro y yo). Se requiere un poco de todo dentro de un marco de justicia para formar una ciudadanía deliberante. Se requiere no explicar como recursión de poder, se requiere aceptar la experiencia biográfica, legitimarla en la expresión lectora y, sobre todo, avanzar hacia la aceptabilidad de una forma otra de entender la lectura literaria escolar.

Llegué tarde a comprenderlo, perdónenme, Matías, Francisca, Simón y Kevin.

Perdónenme tantos y tantas.

PARA TERMINAR, OTRA VEZ LOS *CAMINOS POSIBLES*¹⁰

Decidí poner la frase *camino posibles* en cursiva para reconocer, explícitamente, dos líneas argumentales que fundan la metáfora de las posibilidades que tenemos para la experiencia de lectura literaria escolar. La primera referencia nos lleva a pensar en el subtítulo de un ensayo de Gustavo Bombini (2008) en el cual reflexiona sobre los caminos posibles de una didáctica sociocultural que exceda los límites de la escuela y trasgreda los marcos de homogeneización. El segundo guiño remite a los dos caminos explicativos de realidad que desarrolla Humberto Maturana (1995, 2001, 2004) sobre los cuales se fundarían dos posiciones respecto a la relación de los observadores con la objetividad: una donde la verdad preexiste como condición externa y otra donde los significados se construyen en el propio flujo de la experiencia. Por lo tanto, los caminos posibles de la literaturización escolar se restringirían, a mi entender, a dos maneras de explicar nuestras relaciones y nuestras experiencias. El primero simplificado (sin reconocimiento de la riqueza sociocultural) y el segundo en un marco de complejidad (desde el reconocimiento legítimo de las riquezas biográficas, siempre múltiples y expresables, que constituyen la experiencia).

Parece lógico aceptar que la primera postura goza de aceptación (acrítica, diría yo) y, más incluso, de validación social como sendero de éxito: la individualización de los procesos lectores, la concepción de las experiencias didácticas como internalización de

¹⁰Las ideas presentadas en este numeral son parte de un trabajo publicado en 2020 donde exploro la literatura escolar como acto de justicia. Ver en referencias: Sánchez Lara, R. (2020a). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Ediciones CELEI.

discursos de otros y otras que, en definitiva, privan de participar como iguales en los intercambios simbólicos. La segunda posición, donde adscribo, consiste en reconocer al lector literario escolar como un sujeto social constituido por múltiples entramados históricos, relacionales, emocionales y experienciales. La segunda posición examina y transforma las posibilidades de participación legítima mucho más en el sentido originario de una comunidad de práctica que en el sentido de una comunidad organizada para los logros homogeneizadores, es decir, propicia la distribución de recursos y discursos que permiten participar del conocer lo literario haciendo literatura y negociando repertorios de uso.

Las posibilidades de uso de lo literario, en una lógica de simplificación, consistirían en administrar y distribuir las técnicas posibles para mitigar el déficit lector (supuestamente contenido en la experiencia), más incluso, para reproducir los discursos de otros y otras como explicaciones de la experiencia que se internalizan. Por oposición, las posibilidades de uso de lo literario en un camino de complejidad han de comprenderse como capacidades de conocer conociendo lo literario en la propia experiencia de literaturizar el aula.

De ahí que el camino posible de la literatura escolar en un marco de justicia requiera reconocimientos complejos que habiliten a participaciones legítimas con herramientas de uso centradas en las cualidades inventivas, las múltiples posibilidades significacionales, la valoración de riquezas culturales y la aceptación de la lectura y la escritura como hechos sociales. Cualquier diseño didáctico, en estos términos, exige un compromiso consensual en el que se definan cuáles serán las reglas de participación, las posibilidades de uso, los roles y funciones; los marcos de lectura y escritura, los criterios de aceptabilidad y los repertorios canónicos de aquello que debería reproducir una comunidad de lectores literarios.

Cierro: la experiencia de todas y todos está marcada por la historia de cada quien, la explicación de ese experimentar está plagado de creacionismo (emociones, agencia, significados sociales y pertenencias culturales diversas): la aceptabilidad, entonces, no puede estar en la negación de la dependencia entre observación y observador. La no inclusión de las diferencias y la exclusión de las cualidades experienciales en cualquier marco lector literario escolar, es decir, la no inclusión de las experiencias relacionales, de las riquezas culturales, de la capacidad de significar e inventar, incluso más, de las mismas disposiciones emocionales, fundan injusticias simbólicas que, dado su carácter estructural, repercuten en diversas dimensiones y formas (discursos curriculares, despliegues didácticos, diseño de recursos de aprendizaje, instrumentos de evaluación, etc). Por eso, lo que considero un desafío didáctico primario, inicialmente fundado en reconocimientos complejos, es repensar el rol de la literatura escolar, sus fines y consensos, para propiciar participaciones legítimas en que se valide la experiencia del estudiantado y se habilite su desarrollo expresivo (inventivo), autointerpretativo, crítico y autocrítico, emocional y social, en el reconocimiento absoluto de sus riquezas culturales y

de su complejidad constitutiva; participaciones en marcos consensuales que definan propósitos y procedimientos tras la revisión crítica de los discursos intersectados en las comunidades de uso.

“...Una hoja cae;
algo pasa volando;
Cuanto miren los ojos creado sea..”

Vicente Huidobro, 1916.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios, Segunda época, 32*, 73-88.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Tres Cantos, España: Ediciones AKAL
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*, 19-35.
- Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En Zapata, M., García, S., Chan de Ávila, J. (Coord.). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional “Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”* (14-20). Berlín: Aimee Heredia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. *Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza*.
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1- Educational Studies in Language and Literature, 19*, 1-32.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Cartagena, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Ingold, T. (2016). La creatividad que se experimenta. *[i2] Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio, 4(2)*.
- Jusslin, S., & Höglund, H. (2020). Entanglements of dance/poetry: Creative dance in students' poetry reading and writing, *Research in Dance Education, 1(19)*, 1-19.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia, *Revista Aloma. Filosofía de l'educació, 19*, 87-112.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UK
- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales, 40*, 12-22.
- Maturana, H. (1990). *El sentido de lo humano*. Hachette.

- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer*. Psikolibros.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MVP Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flower., J. Hayes, J. (Ed). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp.1-62) Lectura y vida.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (2019). *The Transactional Theory of Reading and Writing*. En Alvermann, D., Unrau, N, Sailors, M, & Ruddell, R. (Ed.). (pp.451-480). Routledge.
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: De la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395-417.
- Sánchez Lara, R. (2020a). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Ediciones CELEI.
- Sánchez Lara, R. (2020b). "Educación literaria, intersecciones y exclusiones: Un marco para repensar la clase de literatura": en: Ocampo, A. (Comp). *Reinvenciones e Interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por justicia educativa*. (pp. 74-90). Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.
- Sánchez Lara, R. (2020c). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15 (35), 1-13.
- Varela, F. (1996). *Ética y Acción*. Dolmen.
- Wenger, E. (2000). Comunidades de práctica y sistemas de aprendizaje social. *Organización*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Yuval-Davids, N. (2013). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación. En Zapata, M., García, S., Chan de Ávila (Coord.). *La interseccionalidad en debate*(21-34). Berlín: MISEAL.



CAPÍTULO II

INTERCULTURALIDAD Y LIJ: OPORTUNIDADES PARA HABLAR DE LO INTERSECCIONAL EN LA EDUCACIÓN LECTORA

Natalia Duque Cardona
Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia

Este texto tiene como propósito exponer las posibilidades que un concepto como la interculturalidad crítica tiene para ampliar la mirada acerca de las formas de relación hegemónicas en el mundo de la vida. Y acercarse a la Literatura Infantil y Juvenil -LIJ- como artefacto cultural que recurre a la razón poética para nombrar lo innombrable en el

campo de la educación lectora. Así, la mirada en perspectiva intercultural a la LIJ nos permite responder a preguntas como ¿iguales o diferentes?, ¿tiene la LIJ color? (diversidad sexual, categoría étnica racial), ¿de dónde vengo yo? (Tránsitos, inmigraciones... LIJ sin fronteras) y ¿dónde están los desaparecidos? (Memoria y violencia política). Inicialmente se presenta un mapa de ideas donde se relacionan las categorías que sustentan esta propuesta, y posteriormente se da lugar a la exploración de algunas obras de LIJ para reconocer en estas posibilidades de trabajo alrededor de una mirada que retoma la interculturalidad crítica a la luz de las interseccionalidades que coexisten en la diversidad. Finalmente, se cierra con algunas ideas de cómo proyectar el trabajo en este campo.

APERTURAS

INTERCULTURALIDAD Y LIJ, POSIBILIDADES PARA EL ENCUENTRO EN LA DIFERENCIA

Cuál es el lugar de un escritor. Si lugar significa influencia, importancia práctica, el arte no ocupa ningún lugar. Utopía significa precisamente eso: no lugar, ningún lugar. Un escritor no es solo un señor que publica libros y firma contratos y aparece en televisión. Un escritor es, un hombre que establece su lugar en la utopía.

Abelardo Castillo

El arte ha sido por siglos una especie de mecanismo que nos ha permitido, además de sobrevivir a momentos de atrocidad, atropello e incertidumbre, relatar el dolor, la congoja, la pena y acercarnos a las diferencias. Específicamente la literatura, entendida como arte, se ha convertido en una tecnología de poder a través de la cual se relata la memoria, se presenta nuestra humana condición y se nos brinda una oportunidad que, enmarcada en la justicia social, apunta a la disminución de la desigualdad persistente en América Latina y el Caribe.

Hablar de las brechas sociales sin anotar a temas monetarios no es asunto menor, por ello propuestas como la del sociólogo sueco Göran Therborn tienen tanta potencia, pues llama a la comprensión del fenómeno de la desigualdad en relación con las diferencias que nos imposibilitan un desarrollo pleno como seres humanos, o en términos de Nussbaum (2012), en relación con las capacidades mínimas que como sujetos tenemos para avanzar en una vida plena.

[...] la desigualdad es una diferencia que viola algunos supuestos normales (mundanos) de la igualdad (no necesariamente de manera explícita o evidente) (...) por tanto, las desigualdades son violaciones de los derechos humanos, que

impiden a miles de millones de personas alcanzar un desarrollo humano pleno (Therborn, 2015, p.49)

De este modo, la desigualdad a la que alude Therborn es un fenómeno construido socialmente que alude a la diferencia para existir. La diferencia en términos de las diversidades humanas y culturales: sexuales, ideológicas, religiosas, físicas, étnicas. La diferencia en el campo de la desigualdad es vista como una idea nociva para el estar en sociedad, aun cuando las naciones de Latinoamérica y el Caribe se reconocen en sus Constituciones Nacionales como diversas, pluriétnicas y multiculturales. Y es así como un fenómeno como la desigualdad también ha sido encarado por el arte, con el deseo de poder buscar alternativas para contribuir a su comprensión y transformación.

La idea de la diferencia ha implicado para la LJJ una oportunidad de generación de contenidos que retraten y pongan en evidencia a través de una perspectiva crítica lo que acontece en el mundo social, recurriendo a diversos lenguajes estéticos como la palabra hablada, cantada e ilustrada, que a través de una razón poética presentan y hablan de aquello que hemos creído improbable hablar de un modo cuidado, delicado y sensible.

La LJJ, como un artilugio y en el campo de lo sensible, permite ahondar y traer palabras, situaciones, preguntas que la razón es incapaz de responder sin destrozar la humanidad cuando como lo dice Zambrano (1996) “la razón estéril se retira, reseca de luchar sin resultado, y la sensibilidad quebrada solo recoge el fragmento, el detalle, nos queda solo una vía de esperanza: el sentimiento, el amor, que, repitiendo el milagro, vuelva a crear el mundo” (p. 269).

En la vía de persistir en la esperanza y de encontrar modos no solo de teorizar, sino de caminar la palabra que habita en la LJJ, esa a partir de la cual se alude a la justicia social, y no solo en temas de reconocimiento, sino de redistribución, propongo un marco analítico como la interculturalidad crítica, la cual, según Catherine Walsh (2010), busca,

[...] implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (p.79).

Un marco analítico como la interculturalidad crítica permite encontrar en la LJJ alternativas, caminos y sobre todo oportunidades para situar en el espacio público la educación lectora, como proceso que a través de la palabra hablada, cantada, ilustrada y narrada sume a procesos de alfabetización crítica, de asunción de ciudadanía plenas y sobre todo de derechos humanos y culturales. A través de la LJJ, en perspectiva intercultural, podemos hallar formas para caminar y tender puentes que privilegien relaciones donde se priorice la vida, la equidad, el respeto y sobre todo donde la diferencia sea una oportunidad, no un lamento.

De aquí que la literatura, si bien como arte posibilita el disfrute, posee unas funciones sociales que no pueden obviarse y a las que puede notablemente contribuir a favor de la justicia social. La LIJ con su potencia creativa y con una comprensión de la misma alejada de propósitos moralizantes, más que aportar a la instrucción del sujeto puede llegar a ser un medio para su emancipación, para enarbolar el espíritu, para dar cuenta de los modos más delicados y cuidados del abandono infantil, la muerte, la guerra, la violencia política, la discriminación, la homofobia, el machismo; y por supuesto así mismo se proyecta como las llamas de una hoguera encendida con las palabras, donde a partir de las cuales nos encontramos en nuestras diferencias para hablar de ellas, para nombrarlas, para preguntar-nos por cómo hacer de este momento una oportunidad para lograr mejores condiciones para los otros y nosotros.

INTERSECCIONALIDADES Y LIJ

El mejor antídoto ante el fascismo es la pluralidad de visiones y relatos
Ana María Machado

Es así como el fuego que desata la LIJ tiene múltiples matices, en relación con aquello que nombra, con los silencios que guarda, con las palabras que esperan, pues en ella vemos que no solo podemos hablar de las diferencias, sino que incluso percibimos en ellas características peculiares que nos retan a saber que la desigualdad no se limita a una única cosa, sino que involucra diversas categorías sociales interrelacionadas entre sí que, en muchos casos, incrementan las brechas de desigualdad que a partir del ejercicio de derechos culturales como el disfrute de la cultura y el acceso a la información buscamos disminuir.

Surgen así en la LIJ propuestas de alta calidad literaria y estética que ponen en evidencia la humana condición de nuestra especie. Pareciera que no hay un número limitado de temas al que podamos acercarnos a través de la literatura, sino al contrario, cada vez más, un sinfín de posibilidades en ella para seguir trabajando en la posibilidad de la dignidad y la vida.

Comenzamos a notar que en la LIJ aparecen un sinfín de categorías interrelacionadas que, a la luz de la desigualdad, nos permiten acercarnos a la dimensión humana de un modo diferencial, sin generalizaciones, ni adornos que deformen la humanidad de hombres, mujeres, niños, niñas. Sin modelamientos que desconozcan la realidad y las condiciones sociales que se entrecruzan en contextos desiguales. De este modo, la LIJ trabaja y desarrolla en su razón poética la interseccionalidad, pues a partir de esta, podemos develar las diferentes formas de relacionamientos desiguales que implican diversos tipos de diferencias y sistemas de opresión.

La LIJ es una posibilidad en el mundo de la vida que nos provee el lenguaje para cambiar los marcos de referencia y comprensión del mundo e incorporar nuevos hechos que no han sido relatados de modo explícito, pues, como lo propone Silva Rivera Cusicanqui (2010) “ en el colonialismo una función peculiar para las palabras es que ellas no designan sino que encubren” (p.6), y la interseccionalidad deja a la luz los encubrimientos que por siglos han existido en el campo del lenguaje, pues carecemos de marcos sociales para reconocer la diferencia, para nombrarla y para comprenderla. Y se complejiza aún más cuando no se trata de una única diferencia sino del entrecruzamiento de varias de ellas.

Kimberlé Crenshaw (2016), precursora del concepto de interseccionalidades propone que “sin marcos que nos permitan ver cómo repercuten los problemas sociales en todos los miembros de un grupo determinado, muchos caerán en la invisibilidad” , es necesario develar que las diferencias se solapan e incrementan los niveles de segregación y que la educación lectora a través de la mediación que recurre a LIJ puede llegar a ser un mecanismo que permita poner en evidencia este tipo de hechos, no solo en términos de denuncia sino también de procesos de alfabetización crítica que permitan aportar a la justicia social, pues nombra, visibiliza, reconoce y pone en la esfera pública a través de la educación lectora.

Así, de acuerdo con La Barbera (2015), a la interculturalidad se suma la interseccionalidad como enfoque que apunta al mismo sur: el de la justicia social,

[...] el enfoque de la interseccionalidad ha permitido reconocer la complejidad de los procesos formales e informales que generan desigualdades sociales. Este enfoque revela que las desigualdades son producidas por las interacciones entre los sistemas de subordinación de género, orientación sexual, etnia, religión, origen nacional, discapacidad y situación socioeconómica, que se constituyen uno a otro dinámicamente en el tiempo y en el espacio (p. 106).

Ambas alternativas analíticas se constituyen como posibilidades para intencionar las acciones en el campo de la educación lectora hacia un ejercicio de justicia redistributiva que retome la literatura infantil y juvenil como un pretexto para el trabajo articulado alrededor del bien común.

¿QUÉ PREGUNTAS HAY EN LA LIJ?

...la literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras, sino literatura, es decir mundo transformado en lenguaje

Christine Nöstlinger

Como hemos mencionado, la literatura infantil al ser parte de las artes aborda a través del lenguaje la vida misma. En ella podemos encontrar diversidad de temáticas, preguntas, respuestas e incluso nuevas interrogantes. Bajo los marcos analíticos de la interculturalidad y la interseccionalidad me centro en cinco que dan cuenta de categorías fundamentales para la comprensión diversa de los contextos y sujetos en América Latina y el Caribe. En este apartado, a modo de exposición, describiré un poco cada pregunta y algunos de los materiales de lectura que podrían posibilitar su trabajo

¿IGUALES O DIFERENTES?



Como lo hemos mencionado inicialmente, en una sociedad diversa las diferencias se hacen notorias, y si bien estas en sí mismas no son un problema en la cotidianidad hacemos de ellas excusas para rechazar el encuentro con el otro, llenarnos de prejuicios y señalar. La LIJ nos provee de relatos que nos hablan de diversos tipos de diferencias. A continuación, presento algunos materiales que, entre una gran multitud existente, trabajan temáticas de forma rigurosa y cuidada alrededor del encuentro conmigo y con el otro.

Somos igualitos de la editorial colombiana Tragaluz, con textos de Juan Carlos Restrepo e ilustraciones Manuela Correa nos provee una oportunidad para ver más allá de la piel propia y reconocerse en la de los demás. Esta es una de las grandes posibilidades que da la literatura y es que sin aludir a una diferencia en particular puede hablarnos de cualquiera.

Malko y papá, editado por Océano Travesía y realizada por el increíble Gusti, tiene una potencia inigualable pues es una historia de vida, que pasa por el cuerpo del autor. La LIJ, en este caso, se nos ofrece desde la intimidad de quien escribe para permitirnos conocer cómo se ve casa adentro la historia de Malko; en este caso la diferencia es una oportunidad para reconocer en temas como el síndrome de Down un sinfín de posibilidades que con los colores y vida de quienes recrean la historia vamos hallando. Hablar en primera persona, ser parte de la historia, tiene una potencia fenomenal en esta obra maestra. Y a propósito de las familias Olga de Dios e Isol nos hablan de la diversidad que existe en un nicho de abrigo como la familia.

Así, la LIJ nos permite reconocernos en las palabras ilustraciones que sus creadores realizan, el artificio de la literatura nos recuerda que es más lo que tenemos en común que aquello que nos separa.

¿QUÉ DIÁSPORAS TRAE LA LIJ?



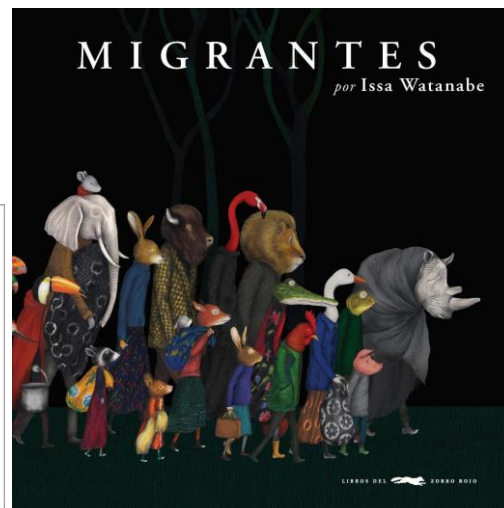
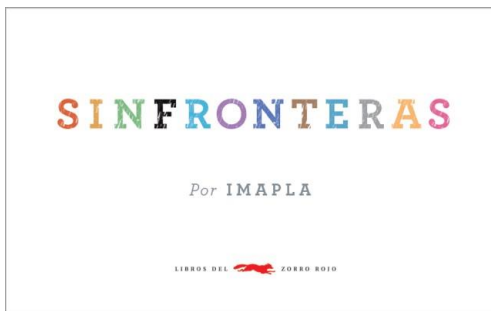
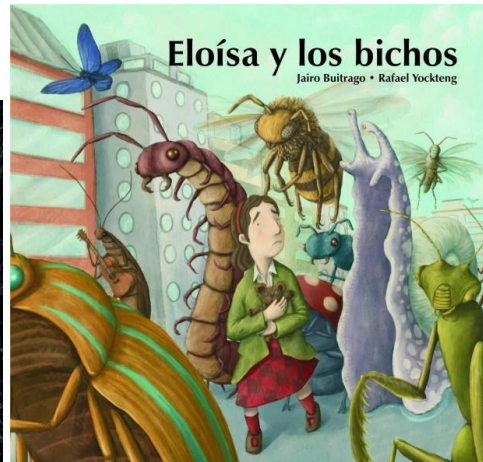
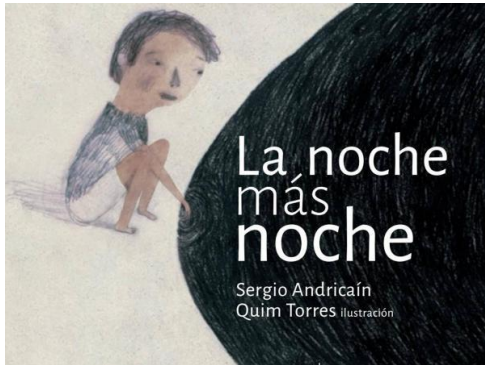
En un contexto como América Latina y el Caribe que vivió por siglos los procesos de esclavización y saqueo, explorar las diásporas que habitan en la literatura es una oportunidad inigualable para la memoria cultural y para la memoria colectiva, donde la interculturalidad y la interseccionalidad tienen lugar, pues tener piel negra no tiene las mismas implicaciones que hablar de mujeres negras peliquietas u hombres negros pobres descalzos.

A través de la LJJ podemos comprender, por ejemplo, temas como la piel negra sin generar procesos de segregación y prejuicios a través de materiales tan potentes como *Niña Bonita*. La diferencia, en relación con las categorías étnico-raciales es una constante aún en Latinoamérica y el Caribe, razón por la cual tener a la mano posibilidades que recurran a la razón poética, a la palabra ilustrada para caminar la palabra y sumar a la justicia social no es un tema menor.

En este mismo sentido, y en el mismo contexto el cabello afro rizado es una variable permanente de discriminación que resalta a diferencia. Al respecto la LJJ tiene maravillosos materiales que posibilitan no solo proceso de reconocimiento sino de redistribución, pues cada vez más existe la posibilidad de diversidad de materiales donde quienes tienen su cabello afro rizado puedan verse identificados, materiales como *Mehu crespo he de raina* de bell hooks, escritora, feminista y activista posibilitan ver que tras la literatura hay una función social legítima que busca condiciones dignas para la vida.

Y así mismo, retomando este contexto amplio de la literatura hay materiales que nos permiten ver que la diferencia, en relación con la categoría étnico-racial, es una constante en los pueblos del Caribe, cuando lees Jimmy el más grande o sigues las ilustraciones de Dipacho en *Jacinto y María José*, encuentras que la selva o la playa puede ser cualquier lugar del Caribe desde Haití, Puerto Rico, Cuba, Colombia. Allí, en la posibilidad de una especie de “universalidad” del material logramos ver que las diásporas nos atraviesan y en ellas vamos encontrando posibilidades para soñar con nuevas formas de ser y estar en el mundo.

¿DE DÓNDE VENGO YO?



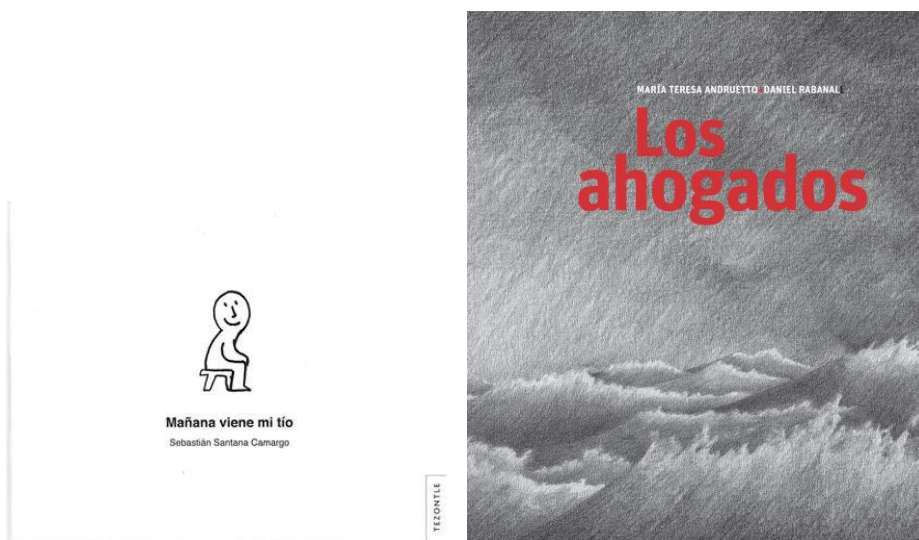
A propósito de las diásporas, la LJJ se ha ocupado con gran fuerza en los últimos años de abordar fenómenos sociales como la migración, el desplazamiento, el destierro de un modo conmovedor como es el caso de *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. O de recordarnos que las fronteras que hemos creado son ideaciones que podemos modificar en cualquier momento, tal lo hace el material de IMAPLA, al permitirnos a través de sus troqueles crear nuevos territorios.

La temática de la migración no es un tema menor en la actualidad, cada vez genera mayores desafíos no solo para los gobiernos que deben buscar alternativas para dar respuesta a este fenómeno sino también para la sociedad que con comportamientos xenófobos rechazan la presencia de otros que no son como ellos, no hay un reconocimiento de la otredad, en tanto la LJJ en diversos materiales y propuestas de

ilustración relata travesías, lo que se deja atrás aludiendo a las emociones y buscando conmover para lograr empatizar con fenómenos sociales como los que vivimos día a día.

Materiales como *migrantes* de Issa Watanabe presentan dejan ver la profunda desigualdad y atropellos de situaciones como el exilio y el desplazamiento: hambre, vulnerabilidad, incertidumbre. La mirada interseccional e intercultural a la migración a través de la literatura nos da la posibilidad de ver las noches más oscuras, más profundas a la vez que recuperamos la esperanza en la humanidad del otro cuando logramos ponerle rostro y comprender sus tragedias.

¿DÓNDE ESTÁN LOS DESAPARECIDOS?



Bajo la mirada de la interseccionalidad encontramos que los hechos de violencia política a través de la LIJ, implican además de recordar los profundos actos de barbarie, reconocer qué pasa cuando estos los viven los niños y las niñas; cómo son narrados por ellos. Hablar de temas que producen escalofríos no es sencillo, empero, la literatura ayuda y amplía la comprensión de los fenómenos que vivimos como sociedad: la desaparición forzada, el asesinato, la orfandad en historias y momentos que pareciera no podrán ser narrados, aparecen como recursos para reconocer que, en una perspectiva de justicia social, requerimos las memorias ocultas para generar condiciones dignas para la vida. Y allí la LIJ, con toda su potencia, nos regala relatos como el de *Yolanda Reyes* de los agujeros negros o libros álbum como el de *Mañana viene mi tío* que, si bien pueden dejar un hueco en el estómago, nos recuerdan que las vivencias que parecen ficción son parte inherente de nuestro ser en sociedad.

CAMINAR LA PALABRA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN UNA LIJ DEL MUNDO REAL

Belleza es armonía. Y es en la armonía que se acerca a la
comunidad con el todo

Marina Colasanti

Para cerrar estas ideas podríamos plantear en el campo de la educación lectora una serie de alternativas que nos permitan como mediadores de lectura seguir caminando la palabra, haciendo de ella una tecnología de poder que visibilice la realidad a través de la LIJ, que nos permita ir al encuentro del mundo de la vida y tomar distancia para ser conscientes de que el mundo, en muchas ocasiones, no es como lo pensamos.

La LIJ permite relatar en la esfera pública lo que nos acontece como sociedad. Es inigualable la potencia que posee, pues no está basada en edulcorantes sino en los encuentros y desencuentros que como especie seguimos viviendo. Por ello quisiera plantear un decálogo, que retoma la interculturalidad y la interseccionalidad, para caminar la palabra en un mundo patas arriba, empero, en el cual mantenemos el horizonte y perseguimos la utopía.

Decálogo para caminar la palabra:

1. Además de divertir, la literatura nos pone de cara a la realidad y al tipo de sociedad que estamos contribuyendo a formar.
2. En la LIJ puedo encontrarme conmigo y con otros, aun cuando esos otros sean lejanos.
3. La LIJ es refugio para aquellos que en un mundo patas arriba no encuentran sosiego.

4. La LJ es camino para transitar a la justicia social... nunca salimos igual que como llegamos.
5. La LJ es una gruta con profundidades insospechadas y despierta emociones que no pensábamos existían en nosotros.
6. En la LJ habita el poder más importante de nuestra especie: la capacidad de decir.
7. La LJ es un vientre que gesta rutas para comprender y transformar la realidad.
8. La LJ es la primera línea de la literatura, en ella se expresa, resiste y defiende lo obvio.
9. En la LJ vemos el horizonte, no por un príncipe azul, sino porque nos lleva a los caminos por la utopía.
10. La LJ no tiene edad, tiene oportunidad de transformar todo aquel al que toca.

En este tiempo me han parecido más necesarias que nunca las palabras y las historias. Estas han sido un lugar de encuentro, un lugar simbólico para decir cosas, espacios en los que no se habla de que 'todo va a estar bien', sino de la complejidad que es atravesar por esto. Ahí vuelven la literatura y el arte con toda esa fuerza para crear ese escenario donde es posible no ser perfectos y hablar en la lengua del arte y de las emociones.

Yolanda Reyes, Charla TEDWomen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crenshaw, K. [TEDWomen]. (2016). La urgencia de la interseccionalidad [Archivo de video]. Recuperado el 23 de noviembre de 2020 de: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality
- La Barbera, M.C. (2016). Interseccionalidad, un concepto viajero: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Revista Interdisciplina*, 4, 103-102.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Rivera C. S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Retazos-Tinta Limón.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

Zambrano, M. (1996). *Horizonte del liberalismo*. Madrid: Morata.



CAPÍTULO III

OTRXS QUE LEEN. OBJETOS, VISIONES Y *PERFORMANCE* DEL ACTO LECTOR¹¹

Concepción López-Andrada

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”, del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile¹²

¹¹ Quisiera dedicar este texto a mi amiga Candela Chaves Rodríguez que trabaja para la construcción de una memoria que imagina otros futuros posibles.

¹² Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y paradisciplinar. Institución internacional afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al *International Consortium of Critical Theory Programs* (ICCTP), EE.UU.

Soy el lector cuyo cuerpo se convierte en libro.
PAUL B. PRECIADO

ACONTECIMIENTO Y EXPERIENCIA LECTORA: LA MEMORIA PERFORMATIVA DE LOS QUE MIRAN

Las personas que miran por primera vez una imagen en movimiento -un *Charlot en la calle de la paz* (1917)- o contemplan una reproducción de *Las Hilanderas* de Velázquez a la vez son miradas y leídas por nosotros desde otro mundo.



Figura 1: Grupo de espectadores ante una copia de *Las Hilanderas*, de Velázquez, Cebreros (Ávila).
Residencia de Estudiantes (Madrid).

Algunos reconocen en esos rostros a antepasados, habitantes de un tiempo que a través de esas instantáneas nos prepara para las ruinas de un mundo que pudo ser. Un mundo, el de las *Misiones pedagógicas* (1931-1936), proyecto político-social de difusión de saberes, experiencia de educación popular en el marco de la Segunda República española cuyo propósito era llegar a todos los rincones de la España rural; misión colectiva en la que se implicaron Manuel Bartolomé Cossío, María Zambrano y José Val del Omar entre otras personalidades de la época¹³.

Aún se guarda memoria del paso de las misiones cuyo archivo fílmico, fotográfico, documental y artístico es extenso (Urtaza, 2009). Las Misiones movilizaban proyectos como el museo circulante de pinturas denominado el Museo del Pueblo en donde los

¹³ Las Misiones Pedagógicas nacieron con el propósito de favorecer la equidad, justicia social, la modernización, democratización y la conciencia ciudadana para “acabar con el aislamiento del mundo rural y favorecer la comunicación entre las ciudades y las aldeas, así como apoyar y contribuir a la mejora y al reconocimiento social de la labor del maestro y la escuela de la España más olvidada, la España rural” (Moreno, 2017, p.83). La idea del territorio “olvidado” sigue problematizándose y tensionando la actualidad política del país, normalmente mediatizada por discursos generados desde ese centro que ejerce un “efecto aspirador”.

misioneros trasladaban réplicas del Museo del Prado que invita a pensar en mecanismos experienciales cognitivos y de goce estético exploratorios en la integración de la población rural para la renovación de los discursos institucionales y articuladores de la identidad nacional en la Segunda República¹⁴.

A su llegada, lo primero que hacían los misioneros-*performers* (Rodríguez Corredoira, 2010) consistía en la lectura en voz alta a todos los habitantes de los pueblos presentes de un mensaje redactado por Cossío en el cual se explicaba la razón de su visita al pueblo:

[...] Este mensaje, reminiscente de la retórica regeneracionista de principios de siglo, reproducía el ejercicio de interpelación que se había iniciado en el preciso momento en que la nación se acordaba de estos campesinos olvidados; y los convertía además en oyentes, en audiencia improvisada del espectáculo que estaba a punto de comenzar. En el discurso, los misioneros-*performers* les prometían que iban a enseñarles muchas cosas, entre las cuales se encontraba el proceso de imaginar la nación con la que pretendían que se identificaran (Rodríguez Corredoira, 2010, p.24).

Los misioneros como *performers* de la *nueva* nación actuaban en un escenario rural¹⁵ para los habitantes de esos pueblos siguiendo una serie de pautas programadas (discurso de presentación, audiciones musicales, exposiciones explicativas, lectura de poemas, proyección de documentales y películas de animación...). El contraste acentuadísimo entre los misioneros y los aldeanos (en la piel curtida por el sol, en el vestir, en los gestos) queda patente en las múltiples fotografías; Rodríguez Corredoira (2010) destaca que “las Misiones Pedagógicas, como performance de la identidad nacional, explotaban al máximo la calidad ocularcéntrica que suponía su sola presencia en aquellos parajes” (p.25). Un ojo “espectador” constante que implicaba cierta autoconsciencia de parte de los misioneros: “los misioneros sabían que la performance que les había tocado representar era una performance de carácter oficial que iba a ser inmortalizada para la posteridad y contemplada (aparte de los aldeanos) por una audiencia ilimitada” (Rodríguez Corredoira, 2010, p.26).

¹⁴ En palabras de Gámez y Bellatti (2014), las misiones suponen un intento de consolidación de la identidad nacional a través de la educación, patrimonio y cultura: “se trasmitía que en toda España se poseía un lenguaje común. Las obras de arte ejemplificaban cómo a lo largo de los años se había creado un lenguaje propio del carácter y de la particularidad españoles. El pueblo debía ser partícipe de él para sentirse dentro de un objetivo común: la República española. No era el Museo del Prado en sí mismo, ni tampoco la exaltación del museo, puesto que este recurso se habría agotado pronto ya que el campesinado no conocía la ciudad, sus costumbres, sus adelantos; sin embargo, sí podía apreciar el arte y verse reflejado en él” (pág. 20).

¹⁵ “Era el espectáculo de la nueva España, la España republicana que acababa de nacer (moderna, democrática, laica, con un rico acervo cultural) y los campesinos pasaban a ser el público espectador que veía, aplaudía o reprobaba la representación” (Rodríguez Corredoira, 2010, p.25).



Figura 2. Misiones pedagógicas, fotografía (1933). Residencia de Estudiantes (Madrid).

La alteridad es representada por los misioneros, *performers* institucionales que acudían a las aldeas y que eran recibidos, observados y escudriñados por la mirada de los campesinos. Tanto aldeanos como misioneros eran captados por el ojo fotográfico¹⁶. Al descubrimiento y reconocimiento que el “yo” hace del “otro” se sumaban como parte del mismo proceso las sesiones de cinematógrafo al final de día que se convertían en acontecimientos¹⁷ inauditos para lugares a los que no llegaba la luz eléctrica. Los lugareños se iniciaban como espectadores reconociendo e interpretando lo propio y lo extraño:

[...] Y es que a veces eran aspectos inesperados los que captaban el interés de las gentes. La mecánica de las misiones se imponía al propio contenido de sus actividades: el milagro insólito de la luz eléctrica escondida en los acumuladores que, de pronto, era capaz de hacer el día en plena noche; los engranajes de los proyectores que producían magia a voluntad; los diminutos leoncitos estáticos de los fotogramas convertidos en enormes fieras rugientes gracias a la óptica; la ilusión de lo tridimensional reflejado en una sábana, tocada tímidamente por los niños que veían como los dibujos animados huían de la pantalla para transparentarse sobre su piel (García Alonso, 2013, p.4).

¹⁶ Muchas de las fotografías que retratan las Misiones son de autor desconocido, debido a que el trabajo era firmado desde el Patronato de las Misiones Pedagógicas como un trabajo colectivo, a pesar de que muchas han sido atribuidas al fotógrafo y cineasta José Val del Omar y se tiene constancia por el registro de los participantes en cada Misión de que Val de Omar estaba presente en algunas de las instantáneas más conocidas y difundidas como son las realizadas en las proyecciones en 16 mm al público presente (Martínez, 2017).

¹⁷ Concebimos la lectura como acontecimiento –lugar de imaginación de futuros posibles–, y una respuesta de creación a lo posible (Ocampo y López-Andrada, 2019).

En nuestro haber tenemos un extenso archivo fotográfico de las Misiones¹⁸, un objeto que “no solamente se percibe, sino que se *lee*” (Barthes, 1986, p. 15). Los detalles de esas fotografías conectan con la profundidad de cada mirada; en el proceso de fragmentación de cada persona, cada cuerpo, sería posible parar el tiempo, observando las miradas expectantes, gozosas, atemorizadas y extrañadas.



Ese no-comprender y a la vez el reconocer(se) es parte primordial del hecho artístico y humano. Ese *efecto de extrañamiento* que derrama una serie de subjetividades en cierto sobrecogimiento: “El viejo sujeto protegido en su conciencia inalcanzable se halla ahora rendido a una experiencia que lo expulsa [...] Ha perdido la capacidad de entender lo que siente (lo que se le hace sentir), y su vivencia –«alienada»– es de sobrecogimiento” (Romero, 2016, p.27). Tenemos ante nuestros ojos a unos primerizos

¹⁸ Algunas de estas instantáneas se encuentran alojadas en la web del Archivo de la Residencia de Estudiantes (Madrid): <http://www.residencia.csic.es/misiones/presentacion/inicio.htm>

espectadores¹⁹ que están alfabetizando su mirada, espectadores que están generando memoria –aquella que tiene que ver con el pasado y que sucede en el presente (Bal, 2009, p.237)–, suscitando un choque cognitivo-emocional, pero también un proceso de negociación con las imágenes-afectos que producen significados e imaginarios múltiples. Son espectadores, lectores, creadores que se fueron a dormir esa noche con nuevos mundos en sus cabezas para inventar, para intuir y activar deseos, ficciones, misterios.

Se interrumpía el tiempo y la cronología de lo cotidiano para las personas que recibían a los misioneros; a la vez miran y son miradas por nosotros, una ruptura temporal ontológica entre pasado y presente, en donde las imágenes actúan sobre nosotros y nosotros actuamos sobre las mismas (Bal, 2009) al visualizar esas fotografías. Imágenes que consolidan o revierten ciertos estereotipos sobre lo que fueron las Misiones, también, celebran un tiempo que es posible experimentar, acceder; imágenes que vuelven a tomar sentido en mundos digitales o en exposiciones que conmemoran, procesos visuales a través de la mirada. Es posible intervenir esas imágenes, coloreándolas o actualizarlas volviendo a esos pueblos²⁰ y conociendo el recorrido del tiempo en esos lugares. Lectores-espectadores-ciudadanos que esperaban la función de los forasteros, como si de la obra de teatro total se tratase.

En años posteriores uno de aquellos *performers*-misioneros, Val del Omar, aseguraba que:

[...] Debemos detectar y controlar este espectáculo que nos hace *ver* sin mirar, *oír* sin escuchar y *marcar el paso* sin apercibirnos. Hay que sobre montar a las máquinas y esto sólo se logra desde una posición mental *meca-mística*. Desde una *conciencia* de la mecánica invisible que nos rodea (Val del Omar citado por Bonet y Palacio, 1983, p.24).

LECTURA Y MODOS PERFORMATIVOS DEL CONOCIMIENTO: AGENCIAMIENTOS DEL LECTOR-ESPECTADOR-CIUDADANO

La reproducción y sobreproducción de imágenes en la sociedad actual conlleva que la memoria se active de otro modo. La imagen se codifica a través del recuerdo, la proyección, las incertidumbres. La problematización de conceptos como el de *memoria* y el de *verdad* viajan a través de un terreno de “imágenes vaciadas de todo conflicto de significación e interpretación, es decir, sin huellas, sin sombras, sin consecuencias”

¹⁹ “[...] El espectador interpreta el papel que le prescribe la obra en tanto en cuanto actúa y responde al modo perlocucionario en el que la obra se dirige a él o ella, extendiéndose a lo largo del tiempo, desde el pasado en que la obra fue creada hasta el presente en el que está siendo contemplada” (Bal, 2009, p.241).

²⁰ Uno de aquellos pueblos, Navas del Madroño (Cáceres) donde podemos visitar el centro de interpretación de las Escuelas Viajeras espacio que cómo se expone en su página web: “pretende ser un hito de conocimiento histórico que mediante la exposición y divulgación museística se convierta en una fuente primordial para el conocimiento, en primer lugar, de la particular historia local del municipio y, en segundo lugar, del fenómeno cultural, pedagógico e histórico de las Misiones Pedagógicas”. Escuelas Viajeras | Centro de Interpretación (s.f.) Recuperado el 14 de abril de 2021, de <http://www.escuelasviajeras.es/>

(Richard, 2006, p.49). Creamos, comprendemos y habitamos mundos mediados por la producción de imágenes: una imagen que no recrea, tanto que crea *realidad* y sentidos. Una pregunta clave consistirá en cuestionarnos sobre el control de la producción de imágenes y realidades. Con el tiempo y la naturalización de nuestra vida en la virtualidad, este aspecto se ha democratizado: ahora el lector-ciudadano tiene a su alcance la posibilidad de producir imágenes a través de diversos medios en permanente actualización, no obstante, parece que esta generación de imágenes tiende a una estandarización en la que todos *compartimos* lo mismo.

Un presente en el que languidecemos envueltos en una cultura mediática y global donde es posible hablar de la existencia de regímenes de la mirada (Brea, 2005; Rodríguez Cuberos, 2011) cuyas implicaciones políticas se sustentan en la construcción, tensiones y transformaciones de los imaginarios culturales. Bal (2016) expone que lo político se encuentra en la interpretación, es decir, en sus propias palabras: “constituye una preocupación que une el procedimiento con el poder y el empoderamiento, con la pedagogía y con la posibilidad de transmitir conocimiento, y con la inclusión, en detrimento de la exclusión” (p.20). Se origina, pues, un diálogo entre el objeto que se visualiza y el espectador o espectadores e intérpretes del objeto situado –el cual tiene su propio recorrido social– emergiendo una pedagogía de la performatividad en el acto de visión generando conocimientos compartidos (Bal, 2016). Nuestros relatos se articulan a través de lo que visualizamos en los espacios digitales. ¿Nos exponemos a las imágenes hasta agotarlas? ¿Hasta cansarnos de ver? Cuando ya todas las imágenes parecen iguales, se estandariza lo que vemos, sucede que “un objeto cultural pierde su poder una vez que no hay ojos nuevos que puedan mirarlo” (Fisher, 2016, p.24).

La tarea crítica y colectiva por constituir tanto desde la escolaridad como desde los espacios lectores vehicula por la creación de acciones que permitan subvertir las exclusiones que se alojan en la cultura letrada hegemónica, la de dotar de “ojos nuevos” a nuestra mirada e interpretaciones. ¿Cómo iniciar ese camino?: explorando las pragmáticas culturales y las políticas de mediación dominantes en la esfera social y escolar, pensando desde lo fronterizo, no tanto como espacios de exclusión como de negociación y contacto; *zonas fronterizas* y *espacios diferentes* para articular nuevos estilos de subjetividad, por la cual, cada persona en su experiencia torne en productor, hacedor de dinámicas culturales y de nuevas condiciones de habitabilidad del espacio en las que coexistirán “gramáticas en conflicto” (Ocampo y López-Andrada, 2019, p.84) generadoras de otras políticas de la mirada. Una ciudadanía cultural desde el foco interseccional cuestiona, entonces, sobre las desigualdades a la hora de acceder a los bienes culturales, supeditados a estructuras sociales institucionales que reproducen profundas injusticias distributivas.

La articulación de ciudadanía cultural debe replantear los significados de la noción de bien común, activando alternativas de habitabilidad de las estructuras de

culturalización históricamente opresoras; asimismo, consideramos la noción de ciudadanía cultural como un espacio en permanente conflicto en el que la lectura se traduce en patrimonio común a la multiplicidad de ciudadanos. Cabe, asimismo, preguntarse sobre aquellos espacios que encarnan en su potencialidad la idea de *espacios diferentes*: las bibliotecas públicas y populares. Espacios para transitar, resguardarse, curiosear e indagar, pasar el tiempo compartiendo bienes comunes; “lugares que están fuera de todos los lugares, aunque resulten efectivamente localizables” (Toro Zambrano, 2018, p.36). Disponemos de los lugares, pero todavía no sabemos cómo utilizarlos para impulsar lugares políticos y críticos de participación desde lo común.

La lectura desde esta mirada no solo inscribe un particular estilo de subjetividad, sino también, un estilo de solidaridad política, social y cultural. Cultura e inclusión se convierten en conceptos estratégicos e ideológicamente decisivos en la creación de nuevas oportunidades culturales y educativas, así:

[...] El lenguaje, los símbolos instituidos, la imaginación de la sociedad y su propia imaginación acerca de qué es deseable y qué es posible constituyen un límite cultural para la acción pública. Para amplios actores sociales la cultura ha sido concebida fundamentalmente como una dimensión decorativa del resto de las políticas o del resto de las acciones que son consideradas relevantes. Pero la realidad social no puede transformarse sin modificar los lenguajes sociales. La desigualdad no puede reducirse sin modificar concepciones y clasificaciones acerca de las ideas sobre “nosotros” y “los otros” (Grimson, 2014, p.9).

La lectura como proceso, práctica y fenómeno amplía su significación de conciencia y formación imaginaria de otras posibilidades y acontecimientos: lo decisivo es la fabricación de la experiencia (Larrosa, 2006). La experiencia de la lectura se caracteriza por movilizar algo en el lector en cuanto a su subjetividad y a sus comunidades interpretativas. La escolarización, las prácticas culturales y lectoras y la ciudadanía cultural se convierten en herramientas de intervención política y social, emerge de un sistema subyacente de prácticas, pensamientos, actitudes y sentimientos. Un sistema de escolarización centrado en la educación de la conciencia crítica invitará a pensar y reflexionar a sus lectores sobre el destino de cada persona, del grupo al que pertenece y de los vínculos de interconexión comunes que condicionan su experiencia subjetiva en la escolarización con otras personas y colectividades.

UNA LECTURA *OTRA* DEL PRESENTE

Una *lectura otra* fomenta un conocimiento *alternativo de las alternativas* (Sousa, 2010) que profundiza en la imaginación epistémica y pedagógica, cristalizando en la pluralidad de abordajes de la singularidad en los escenarios educativos del presente, donde “las incoherencias del campo social capitalista se confrontan en directo” (Fisher, 2016, p.55) en los cuales la articulación de una pedagogía de lo menor vehicula la

singularidad (Lazzarato, 2006) en un movimiento permanente de producción de la producción (Deleuze y Guattari, 2002). Un dispositivo pedagógico que coexiste con el pensamiento de la relación, del acercamiento, de la constelación, del movimiento y de la transformación. Lo menor en la pedagogía se asienta en el giro molecular, produce un territorio fronterizo, es singular en tanto distanciado de todo vínculo de homogenización arbitraria.

Las relaciones sociales de la comunicación, la producción de símbolos y conocimientos tecnológicos se escenifican a través de nuestras interacciones diarias con la máquina, donde dejamos huellas, señales, memorias a través de prácticas y formatos híbridos que están ocupando un espacio propio de cohabitación²¹. Somos copartícipes de un sistema-mundo digital que “construye y deconstruye subjetividades, genera nuevos controles, seduce al poder y se torna cómplice absoluto de la vigilancia extrema, sutil pero extrema” (Araújo y Cardozo, 2016, p.210). En este contexto se tensionan aspecto relacionado entre los conceptos de diferencia y singularidad, conceptos que liberan el componente opresivo y que transforman la estructura escolar y social con la mirada puesta en las posibles rupturas de lo hegemónico.

Los Estudios de Literacidad conectan en los escenarios del presente –campos de batalla político y cultural– con la capacidad para discriminar información, de analizar su veracidad, el desarrollo de estrategias para contrastar fuentes de información y datos, el arraigo e interpretaciones de los contextos, los nuevos roles del que lee y escribe. Es fundamental acentuar la importancia de la interpretación y aprendizaje a través de textos cuando hemos tenido la posibilidad de participar y formar parte de los contextos sociales en los cuales se leen dichos textos y se interpretan del modo adecuado según las directrices de esa sociedad y cultura. La ideología emerge como clave analítica en resistencia o bien, en una estrategia micropolítica de carácter interpretativa (Ocampo, 2020).

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

²¹ Martín Prada (2018) habla de la web como espejo, metáfora ampliamente utilizada en el campo del arte o de la literatura. La imagen de un “espejo con memoria” que puede “recordar nuestras deambulaciones por la red, nuestros *likes*, nuestros intereses, nuestros gustos” (p.79).

Un concepto clave en la comprensión de la dimensión social de la lectura es el del evento, dispositivo indagatorio en las múltiples funciones de la lectura, a partir del tipo de interacciones y procesos interpretativos que tienen lugar entre sus interlocutores. La literacidad extiende nuevas posibilidades analíticas y metodológicas y se convierte en un concepto analítico de experimentación de la cultura, del pensamiento y de la acción social y política. En la gramática letrada tradicional –que impera en los procesos de escolarización– se observa un conjunto de disposiciones de la cultura letrada dominante, que producen mapas abstractos de desarrollo, es decir, explicaciones que favorecen a un tipo de estudiante, al tiempo que sitúan en una posición subalterna la matriz de saber y la gramática letrada de otros. Debido a esto, los desafíos a los que se enfrenta la literacidad crítica se asocian a problemáticas de índole político. Igualmente, la literacidad no es ajena a las consecuencias que la educación y práctica lectora y sus modos de abrir el mundo, o bien, cerrarlo mediante determinaciones imperceptibles del poder que intervienen el mundo psíquico de las comunidades interpretantes y de sus lectores.

La literacidad constituye un proyecto de conocimiento en resistencia, un compromiso ético y un proyecto político con un mandato poderoso de transformación del mundo e interpelación de toda forma de hegemonía cultural. Lo político vertebró nuestro mundo, conformador del antagonismo de las comunidades, fuente de pugna, de conflicto, una política del desacuerdo (Mouffe, 2007). Su contenido connotativo evoca a una condición de pluralidad y diferencia, a través del dispositivo de la lectura colabora con la producción de un mundo de significados, en prácticas y sistemas vinculares de implicación del poder. La capacidad para apropiarse de la cultura letrada (Mena, 2017) será una de las bases sobre la que se fundamenta el campo de estudio de la literacidad crítica, del mismo modo que las conexiones que se establecen entre el lector, sus eventos lectores y acciones. Nuestras creencias sobre la cultura letrada condicionan nuestros usos y consumos de la lectura, escritura, y los modos en la que educamos sobre la misma.

La perspectiva postdisciplinar de Ocampo (2018) inscribe su recorrido en un análisis que se concibe en los intersticios de las disciplinas y que favorece la emergencia de metodologías de investigación, saberes y conceptos, cuya creación no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, pero que “asume el desafío de encontrar un método coherente con su base epistemológica” (Ocampo, 2018, p.16).

Esa vía postdisciplinar es un territorio que consideramos fértil a la hora de abordar y analizar las prácticas lectoras y de escritura en el presente. Los estudios inscritos en el campo de los estudios de literacidad se asocian a la manera en que los ciudadanos-lectores discriminan la información, cómo se relacionan con diversos saberes y discursos configuradores de “formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que son aceptadas como casos de determinados roles (o *tipos de personas*)” (Gee, 2005, p.10). En estas formas subyacen jerarquías, distinciones y sanciones; en consecuencia, el campo educativo ha sido (y sigue siendo) un campo de

batalla ideológico. Así, la alfabetización tradicional ha potenciado (de forma más o menos consciente): “hábitos de trabajo guiados a la industrialización, habilidades de habla expositiva en situaciones artificiosas, una población religiosa, o políticamente inactiva” (Gee, 2005, p. 55) Añadiendo que: “cada uno de nosotros es miembro de muchos Discursos, y cada Discurso representa una de nuestras siempre múltiples identidades”. (Gee, 2005, p.11).

La literacidad crítica incorpora el estudio y visibilización de prácticas distintas a las hegemónicas; ampliando, de este modo, las visiones que recorren la tradición letrada como las nuevas prácticas lectoras que emergen en los entornos digitales. El conjunto de prácticas letradas “toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos” (Barton y Hamilton, 2004, p.112-113). Nos apropiamos, de este modo, de nuestros modos de lectura y escritura. Las prácticas letradas establecen dispositivos reguladores de las formas de poder, que pueden orientarse en prácticas emancipadoras. Por lo tanto, las categorías socioculturales e intelectuales asociadas al libro conviven con los nuevos soportes de lectura, con la multiplicación de pantallas, de espacios textuales y de canales de comunicación y de representaciones de la escritura (Chartier, 1995).

El predominio como fuente de conocimientos que ha tenido el libro a lo largo de la historia se está desplazando dentro de los imaginarios contemporáneos a lo digital. Lo fundamental de la era digital es la “promiscuidad de los campos” (Canclini, 1995, 2007). La lectura colaborativa y social tiene que ver con la relación con “el otro”. En este caso, podemos hablar de textos en donde el lector contribuye. Es fácil comprobar como en internet cada vez los espacios se abren más a la opinión y los puntos de vista de los lectores-usuarios. Las redefiniciones de los límites de la palabra escrita posibilitan nuevas oportunidades para su uso heterogéneos espacios de la actividad individual y colectiva.

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

La lógica contradictoria que se exterioriza en las formas de resistencia refleja espacios ideológicos antagónicos entre el capitalismo y la cultura escolar; contradicciones ideológicas y estructurales que junto a las resistencias tanto individuales como colectivas

marcan el terreno de los espacios sociales escolares, campos de disputa ideológica en donde cada grupo desarrolla estrategias de poder que emplea para promover sus intereses (Ball, 2012). Conflictos, disensos y resistencias se producirán en el interior de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero en las que se revelan espacios de resistencia a través de las cuales las prácticas mediadas de clase y género frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas (Giroux, 1986). En el imaginario social sigue dominando una representación literaria de la lectura adquirida en la escuela, invisibilizando aquellas otras prácticas marginales o que no son normativas, de ahí la importancia de indagar en campo de estudio y en el análisis de una lectura *otra*, una lectura que deberá ensamblarse desde las experiencias y memorias de lo común y lo fronterizo.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MIRADA: VER Y SER VISTOS



Figura 3: Sala del Museo del Pueblo (hacia 1932). Residencia de Estudiantes (Madrid).

Aquellos analfabetos que imaginamos a través de sus miradas conformándose como *lectores de imágenes* son espectadores y lectores activos en sus experiencias: conectan esos cuadros, esas imágenes en movimiento con sus vivencias, sus saberes y relatos previos. Subjetivizan esas imágenes y amplían el espacio de lo posible. Miran políticamente y son mirados por el ojo de la memoria, y también, condicionados por los regímenes de visibilidad y enunciación (Deleuze, 1987). Una pedagogía de la mirada tiene tanto relación con la idea de ver críticamente –el espectador que construye una imagen– como con el ser vistos (Martín Prada, 2018). La *visualidad* se convierte en un campo de estudio a analizar desde la cultura o culturas letradas que concibe lo visual como *impuro* –sinestésico, discursivo y pragmático– (Bal, 2004, p. 16). La imagen en sus formas más profundas a través del acto de mirar *impuro* moviliza un nuevo objeto trastocado (Bal, 2009 & 2016).

En la compleja relación entre imagen y texto se percibe una dependencia por parte de la imagen del texto, del subrayado textual para que no haya espacio para la ambigüedad, temor quizás a que las interpretaciones se confronten. Desde los estudios de alfabetización visual se considera el *leer críticamente* nuestro presente, un presente acelerado que tensiona la cultura letrada entre la realidad vivida y la realidad representada; entre la voluntad de representar el mundo y la voluntad de dominarlo a través de la escritura y lectura (Vital, 2016). Lo visual y la oralidad contaminan los modos de escritura y comunicación social, mientras que la escuela sigue negando la impronta alfabetización visual de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Colomer, 1997).

Sería un error el trabajar una didáctica de la imagen como tradicionalmente se ha trabajado con los textos lingüísticos, a pesar de que la lectura de imágenes es un acto narrativo (la narración asociada al texto narrativo en la didáctica de la lengua y literatura) en el cual, la *focalización* (Bal, 2009) -lo que también se ha denominado en la teoría de la narración como *perspectiva o punto de vista*- supera “las herramientas lingüísticas heredadas del estructuralismo” (Bal, 2009, p.55), por ello, no resultan adecuadas para analizar lo que ocurre entre los personajes en la narrativa, las figuras en la imagen, y los lectores (Bal, 2009). En el campo de los estudios visuales, la pedagogía de la mirada: “hay numerosos estudiosos que se empeñan en purificar las imágenes y alejarlas de toda influencia para eliminar así todo lenguaje, sin darse cuenta de que la imagen es por sí sola una forma de lenguaje, o viceversa” (Río, 2019, p.63). Consideramos en este trabajo que las políticas de la mirada deberán reconfigurar el campo de los estudios de literacidad. Alfabetizar, desentrañar miradas para interpretar y analizar textos en su más amplia y diversa conceptualización.

El artefacto libro integra imágenes que desempeñan una poderosa herramienta para el fortalecimiento de la comprensión del texto, los denominados *paratextos* se convierten en estrategias de mediación en la experiencia de la mirada. El acto lector profundiza en una comprensión imaginativa del mundo, las ideas, las palabras, mientras que las imágenes son activadoras, *performatean* y afectan al espectador, configuran según Beneyto (2014) un “imaginario múltiple, cambiante y fragmentado” (p.13). Las imágenes en las prácticas lectoras no constituyen ámbitos neutros, más bien, son objeto de categorizaciones dominantes y hegemónicas que determinan modos singulares de *lecturación*, consecuentemente, se concretan en estrategias de mediación que acortan las distancias interpretativas, enriqueciendo sistemas de acercamiento y receptividad que constituyen redes de conexión entre el lector, sus ejes de historicidad, patrones fenoménicos, vocabularios y disposiciones cognitivas. Las imágenes constituyen un discurso intelectual y político que interviene la realidad de cada observador-espectador-lector.

Si las imágenes se corresponden con el significado cultural de cada época, en tal caso: ¿cómo son establecidas sus condiciones de aceptabilidad y adecuación en marcos interpretativos particulares, a su vez disímiles y divergentes al interior de las prácticas de

escolarización? Siendo así su funcionamiento interno, “la imagen-pregunta es por lo tanto una presencia y no un sentido. Una presencia dispuesta a dejar emerger aquellos lazos, malestares y síntomas que revelan que bajo ella hay un trabajo constante y sin fin” (Beneyto, 2014, p.21).

Las prácticas lectoras se convierten en un lugar de confluencia de imágenes cognitivas, proyectivas, emocionales e histórico-político-sociales que habitan y condicionan la zona del lector en el mundo. Cada lector al enfrentar la lectura es acompañado de un conjunto de imágenes, emociones, recuerdos, sensaciones, significados, ideas, acuerdos culturales, políticos e ideológicos, convirtiéndose en estrategias de focalización y configuración que inciden en la elaboración de su comprensión. Las imágenes tienen la capacidad de recoger la realidad visibilizando aspectos que permanecen ocultos, o bien, devienen en prácticas ciegas de interpretación del espacio habitado, constituye una poderosa herramienta de representación y construcción de nuevos mensajes y contenidos críticos para movilizar la frontera intelectual y política.

Cada imagen otorga información visual variada y cognitivamente multidimensional, crean un estilo particular de lenguaje, participan en la determinación de categorías de análisis y pensamiento. Poseen un carácter imposible de definición, se convierte en una zona de contacto, de intercambio y negociación. Si es posible hablar de una pedagogía de la imagen, esta debe conformar un lector que cuestione la mirada, un lector que ejercite una mirada recelosa (Foucault, 1997). La mirada recelosa es subversiva e insurgente, constitutiva de dispositivos propios de la educación del pensamiento crítico. Cada nuevo encuentro con las imágenes establece una relación metonímica y de orden epistemológico. En la primera, describe el conjunto de limitaciones de las formas de ver y enfocar determinados fenómenos y manifestaciones sociales, culturales, políticas e ideológicas, mientras que, en la segunda, inaugura un análisis sobre las limitaciones de las posibilidades del conocimiento a las que recurren o pueden conducir. La lectura se convierte en una herramienta metodológica²² clave en la conceptualización del mundo, se desarrolla de modo creativo y abierto, denotando diversos usos y modalidades (Ocampo, 2018).

Los modelos de enseñanza de la lectura institucionalizados conducen al lector a una comprensión lineal y homogénea. Tensiones entre la alfabetización letrada y la cultura visual, marcos que se desplazan y se saturan, disciplinas que ya no ofrecen respuestas. La capacidad textual de la imagen reverbera en las prácticas lectoras; el acto de leer posee grados de “visualidad” (Bal, 2009). Situar la dimensión visual de la lectura en el centro compromete a “leer de otro modo”, lo cual no solo significará distinguir otra

²² Siguiendo con la metáfora del viaje como confluencia, Bal (2009, p. 11) expone que: “No se trata de aplicar un método, sino de provocar un encuentro entre varios métodos, un encuentro del que participa también el objeto, de modo que el objeto y los métodos se conviertan juntos en un campo nuevo, aunque no firmemente delineado. En este punto, el viaje se convierte en el terreno inestable del análisis cultural”.

modalidad de lectura sino también, otra *modalidad a la de la lectura* (Chiurazzi, 2008, p.7). 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 y Kalantzis, 2010, p.97). El desarrollo de una pedagogía de la multialfabetización y de una pedagogía de la mirada orientada a que los docentes analicen junto a sus estudiantes imágenes y textos visuales se conformará como espacio de encuentro clave para los futuros de la educación lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A. M. & Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad.: Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2), 209-222.
- Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (2), 11-50.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. Murcia: Cendeac
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados: análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Ball, S. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona. Paidós.
- 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.
- Beneyto, F. (2014). *La imagen fotográfica como construcción: Chema Madoz*. Tesis Doctoral. Madrid: UCM.
- Bonet, E. & Palacio, M. (1983). *Práctica fílmica y vanguardia artística en España, 1925-1981*. Universidad Complutense de Madrid.
- Brea, J. L. (comp.) (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo: México.
- Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2010). Gramática de la multimodalidad. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 93-154.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.
- Chartier, R. (1995). *Forms and meanings: Texts, performances, and audiences from codex to computer*. University of Pennsylvania Press.
- Chiurazzi, G. (2008). Leer de otro modo. Sinestesia y diagramaticidad de la escritura. *Escritura e imagen*, 4 (5). 5-16.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gámez, V. & Bellatti, I. (2014). Identidad y cohesión nacional a través del arte: el Museo del Pueblo, 1932. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 16-22.
- García Alonso, M. (2013). Intuiciones visuales para pueblos olvidados. La utilización del cine en las Misiones Pedagógicas de la Segunda República Española. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine. De 1808 au temps présent*, (11).
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
- Grimson, A. (2014). Políticas para la justicia cultural. *Culturas políticas y políticas culturales*, 9-14.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). Micropolítica. *Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gutiérrez, D. (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial/Flacso.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia II. *Revista Educación y Pedagogía*, 18.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor: Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Madrid: Akal.
- Martínez, P. L. M. (2017). Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la región de Murcia. *Historia y Memoria de la Educación*, (5), 73-156.

- Mena, E. M. I. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (27), 79-92.
- Moreno, P. L. (2017). Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las misiones pedagógicas en la Región de Murcia. *Historia y Memoria de la Educación. Sociedad Española de Historia de la Educación*, 5, 73-155.
- Ocampo González, A. (2018). "La lectura como método"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Enseñanza del Español como L2 en clave inclusiva. Articulaciones didácticas para la multiplicidad de diferencias*. (pp.98-190). Santiago de Chile: CELEI.
- Ocampo González, A. (2020). "Epílogo. La lectura como artefacto teórico y político: conciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión"; en: López-Andrada, C. (Comp.). *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia* (pp. 147-202). Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Ocampo González, A. & López-Andrada, C. (2019). Políticas culturales y construcción de la ciudadanía lectora: ámbitos críticos para una justicia social. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 3(1), 78-103.
- Ocampo-González, A. & López-Andrada, C. (2020). Acontecimientos de Lectura: experiencia política y compromiso ético. *Revista Álabe*, 1-21.
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada"; en: Dussel, I. & Gutiérrez, D. (Comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. (pp.97-109). Buenos Aires, Manantial/Flacso.
- Río, R. C. (2019). Mieke Bal. Reinterpretar los tiempos. *Museo. Imagen. Sentidos*, 57-72.
- Rodríguez Corredoira, P. (2010). *Reinventando la identidad española durante la Segunda República: las Misiones Pedagógicas y el teatro profesional en las tablas madrileñas* (Doctoral dissertation). California: UC Berkeley.
- Rodríguez Cuberos, E. G. (2011). La Imagen Que Viene: Un Régimen Escópico Entre La Bildwissenschaft y Los' Pequeños Monstruos'(The Future of Image: A Scopic Regime between the Bildwissenschaft and the'Little Monsters'). *Nómadas (Col)*, (35), 65-79.
- Romero, L. P. (2016). Quedar por significar. Efecto de extrañamiento y subversión de las imágenes. *Contrastes: revista internacional de filosofía*, 21(3), 23-37.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic Education: variations on a theme by Deleuze and Guattari*. Boston: Sence Publishers.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Toro Zambrano, M. (2018). El concepto de heterotopía en Michel Foucault. *Cuestiones De Filosofía*, 3(21), 19-41.

Urtaza, E. M. O. (2009). "La recuperación de la memoria gozosa: lo que descubre el archivo fotográfico de las misiones Pedagógicas"; en: VV.AA. (Comp.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 745-754). Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Vital, A. (2016). *La muerte de la cultura letrada*. Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Hermenéutica. Ciudad de México: UNAM.



CAPÍTULO IV
HETEROGENEIDAD,
INDETERMINACIÓN Y CANON.
UNA PANORÁMICA Y UNA
APROXIMACIÓN AL POEMA
MARTA Y MARÍA DE GABRIELA
MISTRAL

Nelson Santibáñez Rodríguez
Universidad Católica del Norte (UNC), Chile

Y cuando hagáis conmigo cualquier imagen,
rompedla a cada instante.

Gabriela Mistral, Motivos del Barro

En este escrito se postula la existencia de zonas de indeterminación genérica y textual en el discurso contemporáneo que ponen en tensión la naturaleza y la consistencia del canon literario; se propone que esta indefinición no es arbitraria sino provocada y deseada, en primer lugar, por una voluntad autoral y, en segundo lugar, por elementos contextuales, tales como estrategias de mutación interdisciplinaria y de hibridismo cultural. En ello, la creciente importancia de perspectivas interdisciplinarias en la literatura y su estudio, el debilitamiento constante –sin prisa, pero sin pausa– de la estructura de los géneros tradicionales, la formulación asistemática de muchos textos actuales; junto a factores contextuales históricos y culturales, sostienen la posibilidad de leer lo antes canónicamente abyecto. Dicha indeterminación posibilitaría percibir, configurar y valorar ciertas zonas de heterogeneidad y fluctuación de la textualidad contemporánea.

A modo de aplicación y ejemplo de tales posibilidades de lecturas canónicamente divergentes, se desarrolla una revisión panorámica de la recepción y crítica de la obra escritural de Gabriela Mistral en Chile y una relectura de su poema *Marta y María*, con el fin de resaltar los elementos, imágenes e interpretaciones heterogéneas y tradicionalmente negadas en la recepción de la obra mistraliana.

ANTECEDENTES GENERALES

La presencia cada vez mayor de visiones interdisciplinarias en la literatura y su estudio (Rodríguez & Farías, 1996), sumadas al debilitamiento de la estructura de los géneros tradicionales (Fernández Moreno, 1972), la naturaleza asistemática de muchos textos contemporáneos (Rama, 1982), sumado a factores contextuales históricos –políticos y económicos–, étnicos y culturales –migraciones e interculturalidad– han provocado la aparición de sectores heterogéneos, difusos y fluctuantes en la textualidad, dando forma a géneros mixtos, interdisciplinarios e interculturales que configuran textos etnoculturales pluralmente codificados (Falabella, 2003), híbridos al decir de García Canclini (1990), con sistemas enunciativos polifónicos (Bajtín, 1986), y semántica y referencialmente polisémicos (Todorov, 1975).

Esas zonas de indeterminación genérica y/o textual tensionan y ponen en crisis la estabilidad del canon literario. En ello, entendemos la palabra “crisis” a partir del origen etimológico del término: “crisis” del sustantivo griego *krisi* (cambio o ruptura), relacionado éste con el verbo *krinei*: separar, distinguir y decidir (Corominas, 2012). Así, una crisis supone que algo muta o se rompe y, porque se rompe o muta, cabe analizarlo. De allí, que

el término “crítica” signifique análisis o estudio de algo para emitir un determinado juicio de valor. De allí también, se soporta qué “criterio” sea entendido como un razonamiento adecuado y pertinente en el contexto de una situación específica. Las crisis, por tanto, parecen invitarnos a pensar y, por extensión a producir diversos análisis, reflexiones y valoraciones. Desde la perspectiva etimológica, crisis es todo lo contrario a aceptar un destino inevitable –en nuestro caso, un *corpus* canónico invariable–. Y por ello, tales tensiones críticas resultan particularmente significativas en los sectores de la literatura que se caracterizan por dos rasgos fundamentales: la mutación interdisciplinaria y el hibridismo cultural. Al respecto, declaramos que percibimos en la escritura de Gabriela Mistral ambos fenómenos.

En algunas porciones del *corpus* de la literatura se ha gatillado un profundo proceso de crisis y transformación que, sostenemos, forma parte de un cambio mayor de las teorías del conocimiento y del discurso contemporáneo, por lo tanto, de la transición hacia un nuevo paradigma global (Lyotard, 2000). Sostenemos que los procesos de movilidad e indeterminación del sistema literario están producidos por la acción de mecanismos de interdisciplinaria e interculturalidad de origen no literario (Picoti, 2015), que conducen a la apertura y fragmentación de los modos canónicos de acreditación literaria, de recepción y de la experiencia de lectoría.

Tales fenómenos pueden ser percibidos como derivados de una nueva noción de cultura y sociedad de índole pluralista, laica y relativista, que coincide con algunos postulados postmodernistas al situar sus preocupaciones en ámbitos considerados tradicionalmente como locales o periféricos (Lyotard, 1994).

HETEROGENEIDAD, INDETERMINACIÓN Y CANON: CRISIS DEL DISCURSO ESTABLECIDO Y LITERATURA

Distintos procesos históricos, sociales, artísticos y cognitivos han alterado las estructuras basales tradicionales, especialmente en las últimas décadas del siglo XX, y han provocado una sensación de desequilibrio, variabilidad y mutación en las maneras de conceptualizar y decir las variadas experiencias de lo real (Hobsbawm, 2008). Muchas disciplinas tradicionales del conocimiento han entrado en crisis en algunos aspectos limitados y parciales, mientras que otras han sufrido modificaciones tan intensas que han alterado hasta su objeto de estudio y también los modos de experimentarlo y representarlo (Acevedo, 2014), por lo cual la disolución del paradigma racionalista-positivista de la modernidad y la necesidad de construcción de uno nuevo ha llegado a ser un tópico entre los investigadores contemporáneos (Villarroel, 2018).

Un ejemplo de tales posibilidades de variabilidad –específicamente en la frontera entre filosofía y literatura– puede ser representado con el concepto de “razón poética” propuesto por la pensadora española María Zambrano en sus textos *Los intelectuales en el drama de España* y *Pensamiento y poesía en la vida española*, ambos publicados en 1936

(Moreno Sanz, 1994). En ellos, Zambrano propone el “*conocimiento poético*” –desplegado a partir del “*método de la razón poética*” (Zambrano, 1998) – como un modo de entendimiento capaz de captar la realidad primera, a partir de una potencia de aprehensión que sobrepasaría, por mucho, las posibilidades comprensivas de la racionalidad de carácter puramente cartesiano (Santibáñez, 2020). En ello, la pensadora española concede al saber poético un protagonismo que le había sido negado. Le confiere a la poesía una importancia central como una posibilidad privilegiada de aprehensión creativa, etimológicamente alineada con la *poiesis* griega (Corominas, 2012), entendida como una actividad creativa que es capaz de otorgar existencia a algo (Asensi Pérez, 1998). La propuesta de la pensadora española se basa, en última instancia, en una distinción griega respecto a dos modos del conocimiento: el *nous* y la *dianoia* (Corominas, 2012). El *nous*, concebido como el conocimiento más profundo y directo, como una especie de visión interior que da acceso a verdades profundas, en virtud de ser un saber intuitivo, conectado con la vida concreta. La *dianoia*, por otra parte, entendida como una razón “segunda” que, en una operación posterior, a partir de las certezas alcanzadas por el *nous*, extrae consecuencias específicas, que van conformando un cierto inventario de conocimientos objetivos (Asensi Pérez, 1998; Zambrano, 1998). De ahí, se podría sostener al menos dos talantes fundamentales en la literatura: uno de naturaleza *noética* y otro de pretensiones *dianóticas*.

En otros campos disciplinares, teorías como la relatividad, la física cuántica y el indeterminismo, entre las más acreditadas y conocidas, han transformado las imágenes y conceptualizaciones del conocimiento. Discursos que hasta el siglo XX habían cimentado la comprensión y definición del mundo, perdieron su potencia explicativa (Berman, 1987; Martínez Bonati, 2000). Algunas de esas alteraciones y mermas se despliegan dentro de los límites de disciplinas específicas, mientras que otras afectan a considerables sectores del conocimiento, produciendo nociones y problemas de carácter transdisciplinario, interdisciplinario e intercultural (cf. Dussel, 2006; Fornet-Betancourt, 2003). La aceleración de las investigaciones debido a presiones académicas, sociales o geopolíticas (recuérdese, a modo de ejemplo contingente, el proceso de investigación, prueba y posterior distribución de las distintas vacunas relacionadas al COVID 19), ha contribuido también a cambiar los modos de operar y la valoración social de la ciencia y, en consecuencia, del conocimiento y la verdad en relación con la causalidad, el poder y la eficacia en la sociedad global (Bunge, 1997).

Dadas las relaciones existentes entre acción, pensamiento y lenguaje, esas tensiones y problemas confluyen en el ámbito del discurso, en general, y de la textualidad, en particular (Conesa & Nubiola, 2012). Al respecto, al realizar una revisión tipológica de la literatura contemporánea se puede observar que los géneros tradicionales han perdido persistencia y se han confundido con otros de naturaleza análoga o, derechamente, diferente; han aparecido géneros y textos intermedios, polilógicos e híbridos. Se observa que estos cambios morfológicos tienden a producirse en interacción con géneros y discursos convencionalmente considerados no-literarios (Skar, 2001). La puesta en crisis

de los modelos canónicos de la literatura y del discurso mediante estrategias de parodia, reproducción en serie, fusión e hibridismo han roto o, al menos, debilitado la naturaleza y los tipos textuales conocidos. Con lo cual se ha puesto en tensión y duda el sentido y la validez de conceptos como verosimilitud, realismo, ficción, veracidad y sus necesarias vinculaciones con ciertas manifestaciones de oralidad y de escritura (Acero, 2017).

Todo ello es una expresión contemporánea de la obvia condición histórica de la literatura. Entendemos que ella es un fenómeno escritural inestable, complejo e interdisciplinario; que, en distintos momentos, las mismas culturas y sociedades lo han definido y legitimado desde y para tendencias filosóficas y científicas diversas y hasta antagónicas; por ejemplo, desde las perspectivas de la estética, historia, psicología, sociología, retórica, lingüística, semiótica, existencialismo, marxismo, estructuralismo, hermenéutica, etc. (Asensi, 1998).

Esas diversas concepciones de literatura y de "lo literario" tienden a considerar distintos elementos y nociones para la determinación de la "literaridad" de un texto particular; a saber: el estilo, los géneros prototípicos, la retórica, la función poética, la autoría, temas o concepciones de mundo, etc.; pero, en ello, no se ha logrado un consenso ni sobre un concepto común y estable, ni sobre un objeto homogéneo, puesto que las nociones generales de literatura incluyen una gran variedad de textos particulares, de géneros y tipos discursivos. Así, la literatura se nos presenta como un campo difuso y benditamente equívoco (Asensi, 1998).

Las notas de inestabilidad, ruptura y varianza dentro de la unidad parecen ser propias de los tipos de discurso que se han escrito y leído como literarios a través de las diversas épocas, lenguas y culturas. Tal vez por ello, ni la crítica ni la teoría literaria han logrado establecer categorías unánimemente aceptadas y validadas que resuelvan el problema de la variación permanente, la multiplicidad y la heterogeneidad de las formas literarias y de su disímil conceptualización.

Intuimos que una forma de abordar más comprensivamente esta incapacidad teórica podría ir en la línea de conceptualizar la literatura a partir de la categoría de "*juego de lenguaje*", propuesta por L. Wittgenstein en su obra *Investigaciones filosóficas* (2016). Con tal noción, el filósofo austriaco tiende a desplazar el foco de atención reflexiva desde las relaciones entre las palabras y el mundo –en nuestro caso entre la literatura y el mundo– hacia las posibilidades de tales relaciones, dadas en un marco de acciones que se orientan hacia un fin y que son establecidas entre interlocutores, que emplean instrumentos lingüísticos convencionales, creados y usados en contextos organizados, según ciertos juegos de reglas preestablecidos. En esto, si aceptamos que las expresiones literarias son una matriz que funciona –lingüísticamente hablando– como un sistema de significación particular, comprendido, modelado y aceptado por quienes actúan como participantes de un cierto juego, en tanto vehiculan expresiones en tal sistema-juego; la teoría de Wittgenstein tendría consecuencias inmediatas en la comprensión de tales

locuciones literarias (Wittgenstein, 2016). Cabe señalar que, en el campo específico de la teología, el recurso a la noción de "*juego de lenguaje*" ha colaborado en la profundización teórica de conceptos teológicos importantes, tales como la revelación cristiana (Santibáñez, 2018).

Aunque la forma tradicional de hacerse cargo de tal incapacidad –en la búsqueda de generar un cierto criterio de selección y de conformación de un *corpus*, caracterizado por su calidad, con la pretensión de influir en la vida social y con la misión de controlar, en tanto frontera diferenciadora, la anchura y heterogeneidad del acopio textual llamado literatura – fue el traslado, ya hace tiempo, de la idea de "canon", desde la esfera religiosa a la institución literaria. Tal traslado, de definitiva, procuraría regular y controlar el poder de la palabra, de la belleza y de la retórica (Gutiérrez, 1995; Zambrano, 2007).

Efectivamente, "canon" es un término y concepto de origen teológico que inicialmente tuvo que ver con la elección de ciertos libros para los oficios litúrgicos y para la enseñanza catequética (de Pedro, 2003). Tal sentido originario se ha desacralizado hasta llegar a remitir a una elección realizada por grupos sociales, instituciones, tradiciones críticas o autores. Así comprendido, el canon existe para imponer límites, establecer un patrón y pretender ser un entramado de sentidos construido en la procura de la supervivencia: tiende a imponerse para resistir el tiempo y no la razón. En este sentido, hay quienes pretenden que existe un canon universal de la literatura, el que correspondería al sistema establecido a partir del canon occidental, articulado sobre la base de la literatura centro europea y norteamericana (Bloom, 1995).

Frente a lo último, nos sumamos a una conceptualización del canon que no lo concibe como una unidad o estructura estática e inmutable, sino histórica y plural; modelada por diversos factores culturales, políticos e ideológicos; conformada por diversidades, laberintos y contradicciones y, por ello, entendemos que es un algo inseparable del trabajo de creación, crítica e investigación literarias. Desde esta noción del canon como un sistema variable, que se puede aceptar, rechazar o alterar –pero en ningún caso ignorar– podemos hablar de la posibilidad de desplegar lecturas, interpretaciones y recepciones heterogéneas y tradicionalmente negadas.

A modo de aplicación de esas posibilidades y variaciones, se propone a continuación una breve panorámica histórica, que pretende dar cuenta de los diversos modos en que fue leída, recibida e interpretada la obra de Gabriela Mistral en el despliegue de su obra escritural en nuestro país.

UNA PANORÁMICA: DIVERSAS LECTURAS, RECEPCIONES E INTERPRETACIONES DE LA OBRA MISTRALIANA

Para llegar a proponer la panorámica señalada se revisaron fuentes primarias y secundarias que forman parte de las colecciones de la biblioteca de la Universidad Católica del Norte, sede Coquimbo; de la biblioteca *"Isolina Barraza de Estay"* del Museo Gabriela Mistral de Vicuña; de la biblioteca central *"Irma Salas"* de la Universidad de La Serena y de la biblioteca de la Respetable Logia N°11 *"Luz y Esperanza"* de La Serena.

A partir de tal revisión bibliográfica, se proponen cuatro "momentos" que permiten "periodizar" la recepción de la obra mistraliana en el contexto de nuestro país. En ello comprendemos que, si bien los momentos propuestos permiten percibir cómo se ha leído la obra de Gabriela Mistral a lo largo del tiempo, en modo alguno estos buscan representar una "linealidad" en su recepción. En este sentido, la periodización cumple fines estrictamente analíticos, ya que muchos contenidos y discusiones, situadas en uno u otro período, pueden solaparse entre sí e incluirse simultáneamente en más de un momento.

RECEPCIÓN Y CRÍTICA INICIALES. LA CONTRADICCIÓN COMO RASGO

Desde sus publicaciones iniciales en la prensa, en la provincia de Coquimbo de comienzos del siglo XX, la joven Lucila Godoy encontró recepciones y críticas opuestas. Por una parte, es conocida la polémica que sostuvo con Abel Madac, quien —haciendo de crítico literario aficionado— cuestionó sus publicaciones (Zegers, 2002; Manzano, 2015). Mientras que, por otra parte, es incluida en la *Antología de Literatura Coquimbana* de 1908, compilada por Carlos Soto Ayala, quien le dedica un escrito introductorio, con trazas de ensayo crítico, donde realiza una valoración muy positiva de la obra de la joven escritora (Soto Ayala, 1908).

Posteriormente, una vez conocida su escritura en el ámbito nacional, la crítica literaria respecto de Lucila Godoy Alcayaga (ya revestida del nombre de Gabriela Mistral) fue mayoritariamente desfavorable. Críticos tales como Ricardo Valdés Bustamante —bajo el seudónimo de Juan Duval— (Valdés Bustamante, 1917), Emilio Vaisse —como Omer Emeth— (Vaisse, 1923), Alejandro Baeza —como Fray Apenta— (Baeza, 1923) y Raúl Silva Castro (Silva, 1935) son algunos de quienes no apreciaron favorablemente la obra de Gabriela Mistral (Oyarzún, 2002; Vassallo, 2017). Frente a la mayoritaria recepción negativa, las contadas y notables excepciones las representan Ricardo Latcham (Latcham, 1923), Eduardo Barrios (Barrios, 1923) y el entusiasmo del crítico y escritor Hernán Díaz Arrieta, Alone (Díaz, 1923, 1992)—.

Al respecto, creemos que tal valoración mayoritariamente negativa de la obra inicial de Gabriela Mistral tiende a ser el resultado, por una parte, de la problemática

general de recepción en tanto apunta a la casi total ausencia, en aquel momento, del lector ideal que la escritura mistraliana vehementemente exige; y que, por otra parte, se relaciona con la apropiación y desarrollo característicos que hace Gabriela Mistral de la actividad escritural (Nómez, 1997).

LA “CRÍTICA CLÁSICA”. MISTRAL, “FIGURA EXTRAÑA” EN LA LITERATURA CHILENA

Posteriormente, la crítica literaria revaloró la obra mistraliana, aunque privilegiando una lectura que generó interpretaciones puestas al servicio de criterios extraliterarios (Oyarzún, 2002), las que derivaron en que la poeta fuera delineada como una mujer trágicamente desgraciada en su vida amorosa, como una llana maestra rural y como una gran madre tutelar —paradójicamente— en situación de maternidad frustrada (Fernández, 1989). Esas interpretaciones llegan, en sus extremos, a elevarla a la condición de “divina Gabriela” (Figueroa, 1933) y a considerarla como una “santa” de la escritura (Carrión, 1956).

Tales conceptualizaciones son desarrolladas preferentemente en las décadas de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, por una línea interpretativa cuyo conjunto general podemos denominar como la “crítica clásica” de la obra de Gabriela Mistral. Tal aproximación clásica —enfocada sobre todo en la lectura e interpretación del poemario *Desolación* (Mistral, 1922)— releva los elementos biográficos y propone los tópicos de la maternidad universal y de una enorme capacidad para amar y sufrir, como elementos constituyentes y esenciales de la poética mistraliana.

Recién a finales de la década de los años 50, se desarrollan estudios más concentrados en la materialidad de los textos y comienza a desplegarse una línea de estudios e interpretaciones que destacan lo existencial y lo religioso, como los sustratos fundantes y fundamentales de la lírica mistraliana (von dem Bussche, 1957). Lo existencial es percibido como una veta experiencial anclada en el dolor que la voz lírica mistraliana trasunta. Mientras que lo religioso es reconocido desde la dualidad dada entre la existencia finita y la eternidad, como fuente de angustia y de sufrimiento (Concha, 1987). Desde esas interpretaciones, se perfila a Gabriela Mistral como una mujer profundamente consciente del drama —de talante metafísico— que enfrenta el ser humano en su existir; tal conciencia, parece estar presente, de una u otra manera, a lo largo y a lo ancho de toda su escritura.

Delineada en esos trazos, Mistral se transforma en una “figura extraña” en la literatura chilena: se la encuentra aislada, convenientemente situada en la posición de “la gran poeta” e incomunicada en la alta soledad del pedestal. En palabras del poeta Enrique Lihn: “Gabriela Mistral [...] es una poeta aislada de la poesía chilena” (Lihn, 1966, p.62). Ella fue ciertamente, a diferencia de otras y otros, una creadora que no hizo escuela.

RECEPCIÓN INSTRUMENTAL DE “PRÓCER” A FIGURA DE “RESISTENCIA”

A partir de 1977, se observa un significativo aumento en el número de publicaciones de compilaciones, estudios y crítica mistraliana. Este es un fenómeno editorial amparado casi exclusivamente por la Editorial Andrés Bello²³. Respecto al que Soledad Bianchi manifiesta su aprehensión sobre el origen del mismo, afirmando que este súbito interés editorial oficialista correspondió a una iniciativa del régimen militar que, por evidentes factores extraliterarios, procuró ensombrecer la obra y, por derivada, la persona de Pablo Neruda (Bianchi, 1990).

Tal maniobra supuso una manipulación interpretativa de la obra mistraliana por parte de un sector literario afín con la dictadura militar, con el objetivo de presentar a Gabriela Mistral como el ejemplo de “lo correcto”, ostentándola en una versión grotescamente simplificada de sí misma. Destacando para ello, las dimensiones socio-biográficas de la poeta —su ser mujer, maestra y creyente católica— que la situaran en la antípoda positiva respecto del autor del *Canto a Stalingrado*. Esta oposición artificiosa reniega del hecho establecido de la amistad y respeto mutuo que unió a ambas plumas (Neruda, 1998).

En paralelo a lo anterior, en el mismo período una parte de la crítica literaria —relativamente secundaria y marginal— se hace cargo del contexto sociocultural y, en un gesto casi de resistencia política, se ocupa de revisar las formas generales de leer la producción literaria nacional. En otras palabras, el “apagón cultural” que generó la dictadura militar tendió a posibilitar el leer y reconocer en la literatura, en general, y en la poesía, en particular, las marcas de lo precario y de otras posibilidades interpretativas que la necesidad casi imponía. Un texto ejemplificador de esto es el libro del filósofo Patricio Marchant, *Sobre árboles y madres* de 1984, en la cual el autor aborda la poesía mistraliana a partir de los conceptos del psicoanalista húngaro Nicolás Abraham y del filósofo alemán Martín Heidegger.

La obra mistraliana es percibida, desde tal perspectiva, como portadora de una necesaria cuota de esperanza y como poseedora de una palabra verdadera y eficaz —tan necesaria por entonces—, que es capaz de decir, en verso y prosa, la historia y los hechos reales. Se la percibe anclada en un nivel profundo de la realidad que, por fontanal, no puede ser fácilmente alcanzada; tanto por quienes buscan acceder a su verdad profunda, como por quienes procuran manipularla.

²³ Ejemplos de esto son los libros: *Cartas de amor de Gabriela Mistral*. Introducción, recopilación, iconografía y notas de Sergio Fernández Larraín. Santiago (1978). *Gabriela anda por el mundo*. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa. Santiago (1978). *Gabriela piensa en...* Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa. Santiago (1978). *Grandeza de los oficios*. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa. Santiago (1979). *Magisterio y niño*. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa. Santiago (1979). *Elogio de las cosas de la tierra*. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa. Santiago (1979). Todos, como se ha señalado, de la editorial Andrés Bello.

NUEVA CRÍTICA Y EL CRECIMIENTO HORIZONTAL DEL CORPUS MISTRALIANO

En el año 1987, en el contexto de la realización en Chile del *Primer Congreso de Literatura Femenina Latinoamericana*, se hace notorio y fecundo el reclamo de las escritoras participantes, quienes abogaron por una relectura de la obra literaria femenina chilena —en especial la de Gabriela Mistral—; a partir de una declarada voluntad de ruptura con las perspectivas patriarcales, hegemónicas hasta entonces. En la misma línea se inscribió el *Encuentro con Gabriela Mistral*, organizado por la *ONG Casa de la Mujer La Morada*, en 1989. El objetivo explícito de tal encuentro fue ampliar las concepciones y metodologías de lectura, para procurar incorporar nuevos sustentos teóricos a los modos de abordar la vida, la obra y el legado de la poeta, con una opción preferencial por concentrar la atención interpretativa en las porciones de producción mistraliana menos atendidas por la crítica canónica, más eludidas o refractarias a las lecturas dominantes.

Durante este período, una gran cantidad de documentos vino a engrosar el conjunto de la obra mistraliana lo que, por derivada, asentó las bases de nuevos estudios y perspectivas. Algunos de esos documentos son: la publicación de los poemas inéditos recopilados en *Lagar II* (edición al cuidado de Gastón von dem Bussche y Pedro Pablo Zegers) en 1991; la publicación, en 1993, del *Proyecto de preservación y difusión del legado literario de Gabriela Mistral*, en base a los documentos hallados por Magda Arce en baúles de la casa de Gabriela Mistral en Santa Bárbara; diversos epistolarios mistralianos que salieron a la luz gracias al trabajo de Sergio Fernández Larraín, Luis Vargas Saavedra y Pedro Pablo Zegers, entre otros. También, se visualiza el pensamiento político de la poeta en la recopilación *Escritos políticos* de 1994, a cargo de Jaime Quezada.

Mención aparte merece la donación hecha en 2007 por Doris Atkinson —heredera de Doris Dana, albacea testamentaria de Gabriela Mistral—, acto por el cual se entregó al Estado chileno un conjunto de un poco más de 40.000 documentos y objetos, para ser custodiados en sus distintas instituciones culturales. Tal conjunto de documentos sirvió de base para nuevas publicaciones de recopilaciones de materiales inéditos.

Mientras que en el ámbito de la región de Coquimbo destaca la creación del *Centro Mistraliano de Documentación e Investigación*, el 7 de abril de 1989, como fruto del *Primer Congreso Internacional sobre la vida y obra de Gabriela Mistral*, organizado por la Universidad de La Serena. A lo cual se suma, de manera sostenida, la apertura de sus colecciones que realiza el *Museo Gabriela Mistral*, de la ciudad de Vicuña.

Ese proceso general, señalado como el “crecimiento horizontal del corpus mistraliano” (Lillo & Renart, 1997, p.20), ha ido desplegándose en paralelo a un proceso de enriquecimiento del campo epistemológico, político y cultural de las aproximaciones a la obra mistraliana, en aperturas crecientes hacia diversas vetas de pensamiento crítico: feminismos —en sus variados matices—, análisis del discurso, crítica cultural, deconstruccionismo, interculturalidad, *Queer Studies*, entre otras. Al punto de que la poeta

es señalada como la “*madre queer de la nación*” (Fiol Matta, 2002), que constantemente aparece y reaparece en el horizonte de nuestro país (Trabucco, 2021). Condición que es refrendada por la constante presencia y protagonismo de la figura y la obra de Gabriela Mistral, especialmente a través de la iconografía derivada de ella, en el conjunto de movilizaciones sociales que han sacudido a nuestro país en los últimos años.

El conjunto de la panorámica desplegada resalta, a nuestro entender, la variabilidad de nociones, teorías y metodologías involucradas en la recepción e interpretación de una obra escritural dada, en este caso, del conjunto de la escritura mistraliana. También, hace presente la dialéctica establecida entre quienes forman parte del sistema ecológico del libro y la lectura. También, transversalmente releva el hecho de que el texto literario no se despliega aislado de los demás hechos textuales y no textuales, sino que convoca a una lectura que exige una dinámica de interrelación con ellos, en tanto gatilla la participación de disciplinas variadas, en la búsqueda de darle sentido a elementos, situaciones y momentos históricos distintos. Todos estos factores subyacen a la presencia permanente, aunque no evidente, de la heterogeneidad y la indeterminación en aquello que es tenido por canónico.

Desde tales posibilidades de pluralidad en la recepción e interpretación de un texto, es que a continuación ensayamos nuestra propia aproximación a un poema específico de Gabriela Mistral.

UNA APROXIMACIÓN AL POEMA *MARTA Y MARÍA*

El poema *Marta y María* forma parte de la sección *Locas Mujeres* del libro *Lagar* que es el cuarto poemario de Gabriela Mistral. Publicado por primera vez en Chile por la Editorial del Pacífico en 1954. *Lagar* fue el último libro de Mistral publicado en vida y el único libro de la poeta en ser publicado primero en Chile que en el extranjero. Y, en términos generales, fue recepcionado en las claves interpretativas propias del segundo periodo de la secuencia descrita en el apartado anterior.

El título del poemario alude a una acción violentamente creativa que compromete las raíces mismas de las posibilidades y cualidades de la naturaleza y de la mujer y del hombre que la trabajan: el lagar es el lugar donde se pisa la uva para conseguir mosto, donde se prensa la aceituna para obtener aceite, donde se machaca la manzana para hacer sidra; es decir, es el lugar donde un fruto es triturado y desfigurado, hasta perder su identidad originaria, pasando a ser un algo posiblemente originante. Así el lagar puede llegar a convertirse en emblema de la dialéctica muerte-vida, destrucción-renovación, guerra-paz o femenino-masculino. Todas estas díadas parecieran ser los ejes temáticos centrales de esta obra (Mistral, 1954).

Lagar está signado, a partir de los títulos de sus secciones, por circunstancias penosas para la humanidad y para la conciencia de la voz lírica: el desvarío, la guerra, el

luto, la locura y el vagabundaje. Tienen presencia en este texto la segunda guerra mundial, los campos de concentración, las doctrinas existencialistas del “ser para la muerte”, la temática social, el suicidio del hijo adoptivo y de sus amigos Zweig, la salud quebrantada de la poeta, una honda preocupación religiosa y la presencia de la muerte propia como algo cercano (Rojo, 1997). Sin embargo, entre todas estas claves interpretativas resalta el eje expresivo articulado en torno a la silueta de lo femenino.

LO FEMENINO Y LA MODERNIDAD

La silueta de lo femenino en Latinoamérica ha sido trazada y sostenida en el tiempo sobre la base de una especie de “naturalismo metafísico”, sobre el cual descansan las conceptualizaciones de femineidad y masculinidad, en una articulación característica del mundo ibérico de talante judeo-cristiano (Lavrin, 1985).

Efectivamente, para dicha matriz cultural las cualidades psicológicas de la mujer, sobre todo las de naturaleza moral, tienen su origen y explicación en una condición de cuño biológico que distingue, en el conjunto de la especie, a la mujer del hombre (Butler, 2020). Tales notas morales son conceptualizadas como atributos –predicados innegables y necesarios– de la naturaleza biológica de la mujer (Vitar, 1990). Derivado de ello, la función sexual-reproductiva, la menor fuerza física y la dependencia respecto del hombre, inspiraron una legislación sobreprotectora, restrictiva y represora de la mujer (Arce, 2018).

Tal configuración de lo femenino fue mediatizada y reproducida por la educación. Primero y preferentemente, por instituciones de naturaleza religiosa y, posteriormente, por las instituciones educativas estatales de mediados del siglo XIX (Serrano et. alt, 2018). Respecto a lo primero, el teólogo católico Leonardo Boff, denuncia el lugar marginal que ocupa la mujer en la tradición judeo cristiana occidental, cuando señalar que “lo masculino, en Cristo, ha alcanzado su divinización; mientras que lo femenino, según la doctrina común, ha continuado en su estado creacional” (Boff, 1991, p.35). Para este teólogo, esta situación se cimienta en que, según los relatos creacionales del libro del Génesis, la mujer habría sido creada igual que el varón –ambos como semejantes en una misma especie natural: “*macho y hembra los creó*” (Gn. 1,27b) –. Pero el varón se despliega, crece y se transforma superando el nivel puramente natural de la especie, al punto de erigirse como un ser capaz de auto determinarse. El hombre toma distancia sobre la realidad física y, en virtud de ello, es capaz de actuar sobre su entorno, hasta el punto de transformarlo a su voluntad. Mientras que la mujer seguiría sujeta a la naturaleza de la especie, a su condición de “creatura” quedando, a nivel casi ontológico, en un estado de incapacidad relativa permanente (Boff, 1991).

A partir de la situación anterior, en nuestra América se ha dado un lento y difícil progreso de las mujeres en sus luchas y reivindicaciones por la equidad y la justicia. Ha

habido avances y logros notables e indiscutibles, sobre todo en las últimas décadas, pero evidentemente queda mucho por seguir avanzando (Auffret, 2019).

En ello, los movimientos feministas, en tanto participan parcialmente del llamado proyecto de la modernidad, se ven afectados por las mismas críticas que afectan al proyecto ilustrado, especialmente por las dirigidas al concepto de sujeto moderno: el sujeto racional propio de la epistemología moderna. En ello, la noción de conocimiento propia de la modernidad remite a un sujeto dotado de razón universal, predica además que tal potencia esta efectivamente presente en todos los seres humanos, tanto en varones como en mujeres. En esta noción se funden los valores de igualdad y autonomía personal, atribuibles a todos y cada uno de las y los miembros de la especie humana, sin discriminación alguna. La idea de sujeto moderno propone que cada ser humano posee la capacidad para auto determinarse y regular su vida individual y social (Gogol, 2007).

Tal categoría es, en cierto sentido, inseparable del ideario basal de los movimientos feministas y su filosofía está presente en el origen y desarrollo de los movimientos de emancipación de las mujeres. En efecto, se lucha por que la mujer sea considerada esencialmente igual al hombre: un ser racional, libre y con capacidad de decidir. Se promueve una identidad femenina que comparta con la masculina los mismos derechos universales, políticos, civiles y de otras naturalezas, en la medida que se la reconoce como poseedora de la misma racionalidad (Auffret, 2019).

Sin embargo, se critica fuertemente en la noción modélica de sujeto moderno el carácter unilateral de su función racional, la cual tiende a ser concebida solo como racionalidad científica, objetivante, pragmática y con pretensiones de universalidad. Tal concepción de racionalidad, al identificarse con el conjunto total de la especie humana, pasa a ser asumida como única y universal y, por lo tanto, se les atribuye a todos los seres humanos concretos y específicos, aplicándose del mismo modo nivelador a toda la realidad y a toda posibilidad de experiencia. Tal racionalidad, en su despliegue sistematizador y apabullante, tiende a homogeneizar todo lo diverso y hace desaparecer o tiende a minusvalorar el valor de las experiencias particulares, de lo singular, endémico y cotidiano. En sus esquemas abstractos y reductores subsume todo lo que es heterogéneo, existencial e histórico. Tiende a hacer desaparecer las diferencias y contingencias sobre las cuales construyen sus identidades las personas concretas y las comunidades (Gogol, 2007).

Frente a ello y en una “posición” postmodernista, sostenemos el reconocimiento de la pluralidad, de una polilogía de relaciones entre sujetas y sujetos divergentemente racionales. Defendemos el reconocimiento de la multiplicidad de formas de vida y existencia. Reivindicamos el valor de la diferencia (Fornet-Betancourt, 2003; Lyotard, 2000). Y, finalmente, sostenemos que en el poema *Marta y María* su autora se inscribe en esta misma reivindicación en tanto tiende a subvertir la univocidad de las figuras prototípicas de *Marta y María*.

MARTA Y MARÍA, FIGURAS PREMODERNAS

Las figuras de Marta y María tienen sus raíces en lo profundo del horizonte judeo cristiano: María –forma greco latina del hebreo *Miryam* y del arameo *Maryam* (Corominas, 2012), sin un significado bien determinado (de Pedro, 2003) – y Marta –“señora” o “dueña de casa” en arameo (de Pedro, 2003)– aparecen como personajes de un episodio evangélico que únicamente está presente en el Evangelio de Lucas. Este breve pasaje nos señala que:

[...] Cuando Jesús y sus discípulos iban de camino, llegaron a un pueblo donde una mujer llamada Marta le abrió su casa. Tenía una hermana llamada María, quien se sentó a los pies del Señor escuchando lo que él decía. Pero Marta estaba ocupada con las tareas que tenían que ser hechas. ¿Vino a él y le preguntó, “¿Señor, no te importa que mi hermana me ha dejado para hacer todo el trabajo yo sola? ¡Dile que me ayude!” "Marta, Marta," el Señor contestó, "estás preocupada y molesta por muchas cosas, pero sólo una cosa es necesaria. María ha escogido lo que es mejor, y no le será quitada. (Lc. 10, p.38-42).

En la cita observamos que, dada la visita de Jesús a un pueblo llamado Betania (dato que conocemos debido a un pasaje anterior), específicamente a la casa que compartían Marta y María –junto a su hermano Lázaro, quien irrumpirá como figura en un pasaje posterior–, Marta se afana en trabajar en los quehaceres domésticos, en esas “*tareas que tenían que ser hechas*”, mientras María se sienta y escucha a Jesús. Frente a eso, Marta le pide a Jesús que reprenda a su hermana porque no le ayuda; impelido, Jesús elogia a María porque ella “*ha escogido lo que es mejor*”.

Este pasaje ha sido interpretado de variadas maneras; por ejemplo, señalando a Marta como el modelo de lo que está mal en la vida de las ocupaciones y distracciones terrenales (lo que la teología medieval llamaba la “vida activa”) y dado que tal exceso de actividad tendería a alejar a quien la desarrolla de la experiencia de Dios, tal activismo era que era concebido como inferior respecto de su opuesto: la “vida de contemplación”, representada por la actitud de María. También, este relato evangélico ha sido interpretado a partir de la clave del *Evangelio de Lucas* como un todo, en donde el trabajo y la casi obligación de la hospitalidad –forma vital de generosidad tan típica las culturas orientales– es una de las señales de la llegada del Reino de Dios. Esta segunda clave interpretativa, subraya que María y Marta no eran enemigas, si no hermanas. Por lo que no se puede interpretar razonablemente que dos hermanas que discuten por las tareas del hogar, sean representantes de una contienda entre modos incompatibles de vida. Por lo cual, ambas actitudes más que oponerse se entrelazan en tanto manifestaciones de generosidad y de amor a Dios (Marxsen, 1983).

Por nuestra parte, señalamos que en el pasaje citado cabe percibir a dos personajes femeninos que, aun en la diversidad de sus modos de expresión: la tendencia a la acción una y a la contemplación la otra, no pueden sostener su actitud –y eventualmente la identidad consecuente– a partir de su propio discernimiento y decisión.

Por el contrario, necesitan y exigen la sanción del personaje masculino de la escena, quien revestido de una doble autoridad –hombre, representante de un Dios concebido como padre–, sanciona verbal y performativamente en favor de una expresión femenina, por sobre la otra. Vemos aquí una manifestación ostensible de la concepción de la mujer anclada a la naturaleza de la especie, a su condición de “creatura” sujeta al designo de la divinidad masculina (Boof, 1991). Por ello, sostenemos que las figuras femeninas del pasaje evangélico pueden ser interpretadas como manifestaciones arquetípicas del concepto de mujer propio de la era premoderna (Lavrín, 1985).

A continuación, reflexionaremos brevemente sobre el tratamiento que otorga Gabriela Mistral a estos mismos personajes femeninos.

MARTA Y MARÍA, UN POEMA MISTRALIANO POSTMODERNO

Como se ha señalado, el poema abordado está incluido en el poemario *Lagar*, el que contiene las poesías más densas en cuanto a semántica y simbología de toda la obra de la poeta. Jaime Quezada señala a *Lagar* como un “libro símbolo y significante en la poesía mistraliana” (2001, p.25). Un espacio de privilegio dentro del poemario ocupa la sección del libro titulada *Locas mujeres*, sección que incluso ha sido editada de modo independiente en una versión bilingüe por Randall Couch (2008) y en una edición ampliada en español, en la región de Coquimbo, por Paula Ceballos (2018). En una valoración general, Palma Guillén afirma que Mistral se ha retratado a sí misma en estos poemas: “Retratos suyos son todos los de las ‘Locas mujeres’ de Lagar” (Mistral 1998, xxxvi); Quezada, por su parte, se inscribe tímidamente en esta línea al indicar que en esta sección “la autora pareciera retratarse a sí misma, en un continuo retorno a los años de sus infancias elquinas” (2001, p.26).

Formalmente, el poema *Marta y María* está desarrollado en 60 versos de arte mayor, agrupados en 9 estrofas de extensión irregular, que varían de 4 a 10 versos. Como elemento paratextual de tal forma destaca su dedicatoria “al doctor Cruz Coke”, en referencia al destacado doctor Eduardo Cruz Coke, con quien la poeta mantuvo una larga amistad, que se ve reflejada en la correspondencia entre ambos (Mistral, 1945). Al respecto, la relación paratextual aparece definida por Genette (1989) como aquella que –en el conjunto formado por una obra literaria– el texto tiene con su paratexto, pudiendo ser este el título, subtítulo, prefacio, epígrafes, notas marginales, ilustraciones, dedicatorias, etc. Es decir, el paratexto es todo lo que rodea al texto principal y le otorga un entorno de claves hermenéuticas. Se destaca la importancia de los paratextos en la medida que potencian la dimensión pragmática de la obra, es decir, en la medida que potencian su influencia sobre quien lee. Entonces, la dedicatoria procura influir en la lectura del poema que antecede en tanto es una llamada a modificar el horizonte de expectativas. En particular, sostenemos que la poeta manifiesta el deseo de ofrecer como

clave interpretativa el ideario y las propuestas de la social democracia chilena, cuyos fundamentos, prácticos y teóricos, eran compartidas por ella con el doctor Cruz Coke.

Respecto al despliegue del contenido, la primera estrofa aborda directamente la relación dada entre Marta y María: “Nacieron juntas, vivían juntas, / comían juntas Marta y María. / Cerraban las mismas puertas, / al mismo aljibe bebían, / el mismo soto las miraba, / y la misma luz las vestía.” (v.1-6). Si bien es posible afirmar la fraternidad entre ellas debido a que “nacieron juntas”, hay elementos en estos versos que apuntan a otros modos de vinculación: el cerrar “las mismas puertas” que denota la construcción de una intimidad compartida, el “mismo soto” y “la misma luz que las vestía” – ¿después de una oscuridad de desnudez, también compartida? – parecen proponer la existencia de un *locus amoenus* de naturaleza lésbica entre Marta y María. Con esto, la voz lírica nos recuerda sutilmente que en las relaciones entre las mujeres hay posibilidades más allá de lo fraternal.

En las 3 estrofas siguientes se describe en detalle la intensa actividad desplegada por Marta –muy en la línea de la protagonista homónima del pasaje evangélico–. Se señala su actividad doméstica reflejada en que “sonaban las lozas de Marta” (v.7) y en que “borbolleaban sus marmitas” (v.8). Trabajos que incluyen el entorno próximo del hogar pues “el gallinero hervía de tórtolas” (v.9). Pero tales afanes no se acaban en lo cotidiano y doméstico, ya que Marta “...gobernaba / alimentos y lencerías, / el lagar y las colmenas / y el minuto, la hora y el día” (v. 13-16). En ello, las acciones realizadas por este personaje, siendo marcadamente contingentes, logran proyectarse a otras esferas –con lo cual se aleja del relato evangélico–, llegando Marta a ejercer un cierto señorío y gobernanza –privilegio reservado, en el contexto judeo cristiano, exclusiva y excluyentemente para el hombre–.

Tal dominio femenino incluye lo doméstico (alimento y ropajes), la manipulación y transformación de los elementos naturales (el lagar), el ámbito de las virtudes morales (la colmena y la referencia indirecta a las abejas representan, tanto en la simbología bíblica como en la masónica, la abundancia de virtudes. Cabe recordar aquí que la poeta conoce bien ambos contextos de referencia simbólica). Llegando incluso Marta a gobernar el tiempo en distintas manifestaciones medibles (minuto, hora y día), con lo que su labor parece tener ecos a nivel cósmico temporal y, por derivada, resonancias en lo espacial. Es tan amplio y profundo, aunque paradójicamente sutil, el impacto de la actividad de Marta que “a ella todo le voceaba/ a grito herido por donde iba” (v.17 y 18), es decir, alcanza una amplia captación de lo real. Agencia y comprensión parecen ser los ejes de su actividad.

En contraste con la situación de Marta, y en alusión a María –la otra protagonista del poema, enunciada ya desde el título–, el verso 21 señala que los voceos dados a una “*a la otra se le callaban*”. Y es que la actividad desplegada por María es de otra naturaleza. Esta última no necesita moverse notablemente, no necesita estar “saliendo y entrando” (v. 11) como Marta, si no que puede actuar “sin levantar la mano” (v.24). Esta María, a

diferencia de la del evangelio, no contempla pasivamente si no que se dedica a algo misterioso, un algo que hace que decir a la voz lírica: “¿Qué era aquello que no se acaba, / ni era mudado ni le cundía? (v. 27 y 28). Dado el sentido de autorretrato que comportaría el poemario *Lagar*, esta María parece no estar afanada en recibir el Reino de Dios, como en el relato evangélico, sino que lo suyo parece estar referido al “*reino de verdad*” que recibió la niña Lucila en el poema *Todas íbamos a ser reinas* (Mistral, 1938). También, tiende a reforzar esta posible identificación el hecho de que la actividad desarrollada por María es hecha en “azul mayólica” (v.25) y recientes investigaciones en la colección de la biblioteca *Isolina Barraza de Estay* del Museo Gabriela Mistral de Vicuña, establecen cierta predilección de Gabriela por ese color para escribir. A partir de estos elementos, proponemos la hipótesis interpretativa de una cierta identidad entre el personaje y la poeta: María es Lucila y Lucila es María. Aceptado esto, el poema deviene en arte poética.

Tal misteriosa “actividad azul” de María es brevemente señalada por la estrofa 6, es decir, ocupa solo una estrofa de las nueve con que cuenta el poema. Inmediatamente, en las siguientes, María comienza a desaparecer lentamente como personaje; ella sin razón aparente “solo se hizo más dejada, / solo embebió sus mejillas, / y se quedó en santo y seña” (v. 33-35). María asemeja “una lenta estalactita” (v.38), imagen que –dado el contexto bíblico de significación– evoca a la estatua de sal, semejante a estalagmita, en la que se convirtió la mujer de Lot, a causa de desobedecer un mandato divino (cf. Gn. 19, 24-29). Aunque esta María y de la mujer de Lot parecen tener una diferencia importante: por una parte, una posee un nombre propio que la identifica inequívocamente y la otra es solo referenciada a partir de su relación de dependencia respecto de su esposo. Esta María tiene una identidad definida y bien delimitada. Pero sus destinos parecen semejantes: ambas terminan petrificadas. En ello cabe preguntar: ¿Qué mandato misterioso podrá estar relacionado con el destino de María? ¿Qué la dejó en “un gran silencio / que rayo ni grito rompían”? (v. 39 y 40).

En este punto, el foco del poema vuelve a centrarse en Marta, quien acusa el paso del elemento con el que se entendía bien hacia el inicio del poema: el tiempo. Se establece una relación entre el transcurrir del tiempo y la fuerza de su acción pues “cuando Marta envejeció, / sosegaron horno y cocina; / la casa ganó su sueño” (v. 41-43). Asistimos, por segunda vez, a un lento declinar. Marta sigue el recorrido de María pues lentamente “fue a sentarse acurrucada / en el ángulo de María, / donde con pasmo y silencio / apenas su boca movía” (v.47-50). En tal quietud, Marta solo manifiesta quedadamente un querer: “hacia María pedía ir” (v. 51). En esta última estrofa, aparece tres veces susurrado el nombre de la ausente María; conformando, en boca de Marta, una especie de plegaria de piedad y petición no referida a Dios. Leemos una especie de jaculatoria laica. Es tal el impacto en Marta de la ausencia de María “y con tanto fervor llamaba / que, sin saberlo ella partía, / soltando la hebra del hábito/ que su pecho no defendía” (v. 55-58). Marta ya no puede ni quiere existir sin María. Finalmente, Marta “ya iba los aires subiendo, / ya “no era” y no lo sabía”. (v. 59-60).

En el conjunto del poema comentado se perciben dos notas que queremos resaltar: por una parte, en el texto se despliegan dos figuras femeninas que, si bien son perfiladas en trazos diferentes, comparten una independencia radical, especialmente respecto de lo masculino pues, a diferencia de la dinámica del evangelio de referencia, en el poema lo masculino no tiene ningún rol. Lo masculino no existe ni siquiera como oquedad. Marta y María son presentadas como independientes respecto de lo masculino, pero no entre ellas. Sus identidades y sus acciones, siendo diversas, parecen entrelazarse en una urdiembre femenina común. Una es el complemento de la otra. En esta misma línea, son independientes respecto de la trascendencia. Lo divino no parece ser necesario para la articulación de sus identidades y acciones. Paradójicamente, lo divino no es necesario ni para sus plegarias. Hay una evidente y radical laicidad femenina en el conjunto del poema. Una es el sentido fontanal de la otra.

Por otra parte, si bien el conocimiento de lo real está dentro de los elementos puestos en juego por la acción de estas mujeres, tal saber no es lo más importante. El texto trasunta cierta aceptación y defensa de lo inefable, de aquello que se resiste a ser definido, de aquello que se escabulle al principio de no contradicción. Acusa recibo de la presencia de un misterio azul. Al punto que el poema se cierra con un “no ser” y un “no saber”. Tal situación no rechaza, pero ciertamente supera, las categorías propias del pensamiento estrictamente lógico racional (Zambrano, 2007).

Esas notas, antropológica-teológica una y epistemológica la otra, que claramente se alejan del paradigma moderno y tienden a acercarse a categorías postmodernas. Por ello es que proponemos la noción de que *Marta y María* es un poema mistraliano postmoderno.

CONCLUSIONES

A la luz de lo expuesto, es posible proponer algunas consideraciones que más que pretender “cerrar” las nociones desarrolladas, son planteadas como balances transitorios, abiertos claramente a ser profundizados.

Respecto a la existencia de un canon universal de la literatura –entendido como una estructura cuantitativa y cualitativa, estática, inmutable y de crecimiento lineal– percibimos que se sostiene con mayor capacidad explicativa e interpretativa una conceptualización del mismo en clave histórica y plural. Creemos que cabe comprenderlo como un fenómeno que es modelado por diversos factores culturales, políticos e ideológicos; y que va siendo configurado por diversidades, laberintos y contradicciones. Lo cual genera un crecimiento rizomático de lo que es tenido por literario. Entendemos que es un algo inseparable del trabajo de creación, crítica e investigación literarias. Solo desde esta noción del canon como sistema variable, cabe la posibilidad de desplegar lecturas, interpretaciones y recepciones heterogéneas. También, tal mutabilidad se

transforma en la razón de posibilidad de asumir una cierta deuda respecto a lecturas e interpretaciones no desplegadas hasta ahora o tradicionalmente negadas.

En consecuencia, el conjunto de la panorámica de la recepción y crítica de la obra mistraliana resalta la variabilidad de nociones, teorías y metodologías involucradas en la recepción e interpretación de una obra escritural dada. También, junto con posiblemente aportar al conocimiento general de la obra de Gabriela Mistral, transversalmente releva el hecho de que el texto literario no se despliega aislado de los demás hechos, –textuales y no textuales– sino que convoca a una lectura que exige la participación de disciplinas variadas, en la búsqueda de darle sentido a elementos, situaciones y momentos históricos distintos.

Finalmente, el abordaje realizado al poema *Marta y María*, a nuestro entender, grafica cómo ciertas obras literarias soportan renovadas lecturas e interpretaciones y hacen que su entramado de significados actualice y renueve su poder interpelación hacia quienes leemos el día de hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, N. (2017). *La ruta de los niños rojos. La poética de Roberto Bolaño*. Ciudad de México: Matadero.
- Acevedo, J. (2014). *Heidegger: existir en la era técnica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Arce, J. (2018). *El Estado y las mujeres. El complejo camino hacia una necesaria transformación*. Santiago de Chile: RIL.
- Asensi, M. (1998). *Historia de la teoría de la literatura*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Auffret, S. (2019). *Historia del feminismo. De la antigüedad a nuestros días*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bianchi, S. (1990). *Enfoques a Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: CESOC.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- Boff, L. (1995). *Nueva evangelización*. Santiago de Chile: Paulinas.
- Bungue, M. (1997). *La causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Butler, J. (2020). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Santiago de Chile: Paidós.
- Carrión, B. (1956) *Santa Gabriela Mistral*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Ceballos, P. (2018). *Locas Mujeres. Gabriela Mistral*. La Serena: Borde Libre.
- Concha, J. (1987). *Gabriela Mistral*. Madrid: Júcar.
- Conesa, F. & Nubiola, J. (2012). *Filosofía del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Corominas, J. (2012). *Breve diccionario etimológico*. Madrid: Gredos.
- Pedro de, A. (2003). *Diccionario de términos religiosos y afines*. Madrid: Verbo Divino.
- Couch, R. (2008). *Madwomen: The Locas mujeres. Poems of Gabriela Mistral*. Chicago: University of Chicago.
- Díaz, H. (1992). *Alone y los premios nacionales de literatura*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Falabella, S. (2003). *¿Qué será de Chile en el cielo?* Santiago de Chile: LOM.
- Fernández, M. (1989). *Gabriela Mistral, mujer y maestra*. Santiago de Chile: Salesiana.
- Fernández, C. (1972). *América Latina en su Literatura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Figueroa, V. (1933). *La divina Gabriela*. Santiago de Chile: El Esfuerzo.
- Fiol, L. (2002). *A Queer mother of the nation*. Minnesota: University of Minnesota.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Concordia. Tomo 36. Aachen: Wissenschaftsverlag.
- García, N. (1990). *Culturas Híbridas*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gogol, E. (2007). *El concepto del otro en la liberación latinoamericana. La fusión del pensamiento filosófico emancipador y las revueltas sociales*. Buenos Aires: Herramienta.
- Gutiérrez, G. (1995). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.
- Hobsbawm, E. (2008). *Historia del siglo XX* Buenos Aires: Crítica.
- Lavrin, A. (1985). *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Lihn, E. (1966). *Momentos esenciales de la poesía chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Lillo, G. & Renart, G. (1997). *Re-leer hoy a Gabriela Mistral. Mujer, historia y sociedad en América Latina*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.
- Lyotard, J. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Manzano, R. (2015). *Gabriela en Coquimbo*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Marxsen, W. (1983). *Introducción al Nuevo testamento. Una iniciación a sus problemas*. Salamanca: Sígueme.
- Mistral, G. (1922). *Desolación*. Nueva York: Instituto de Las Españas.
- Mistral, G. (1938). *Tala*. Buenos Aires: Del Sur.
- Mistral, G. (1945) [Carta]. Petrópolis, Brasil [a] Dr. D. Eduardo Cruz Coke. [manuscrito] Gabriela Mistral. Recuperado el 27 de junio de 2020 de: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-151571.html>
- Mistral, G. (1954). *Lagar*. Santiago de Chile: Del Pacífico.
- Mistral, G. (1998). *Desolación, Ternura, Tala, Lagar*. Introducción de Palma Guillén de Nicolau. Ciudad de México: Porrúa.
- Moreno, J. (1994). *Cronología*. Madrid: Siruela.
- Neruda, P. (1998). *Cartas a Gabriela. Correspondencia con Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: RIL.
- Nómez, N. (1997). *Gabriela Mistral y la poesía de comienzos de siglo en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.
- Oyarzún, K. (2002). *Teoría crítica, feminismo y crisis del sujeto*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Picoti, D. (2015). *Hacia un planteo intercultural del pensar y la cultura*. Concordia. Tomo 63. Aachen: Wissenschaftsverlag.
- Quezada, J. (2001). *Gabriela Mistral: poesías completas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rama, A. (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Rodríguez, M. & Farías M. (1996). *Investigación multidisciplinaria. Estrategias integradas*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.
- Rojó, G. (1997). *Dirán que está en la gloria*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

- Skar, S. (2001). *Voces Híbridas. La Literatura de Chicanas y Latinas en Estados Unidos*. Santiago de Chile: RIL.
- Santibáñez, N. (2018). *Aproximaciones lingüísticas al fenómeno de la revelación cristiana*. Revista Cuadernos de teología – Universidad Católica del Norte (En línea) <https://doi.org/10.22199/S07198175.2018.0001.00004>
- Santibáñez, N. (2020). *Razón poética, revelación y saber: aproximaciones al pensamiento religioso de María Zambrano*. Revista Cuadernos de Teología, Vol.12, 1-25. <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2020-0007>
- Serrano, S., Ponce de León, M. & Rengifo, F. (2018). *Historia de la educación en Chile. Tomo II. La Educación nacional (1810-2010)*. Santiago de Chile: Taurus.
- Silva, R. (1935). *Estudios sobre Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Soto, C. (1908). Antología de *la literatura coquimbana*. Santiago de Chile: Francia.
- Todorov, T. (1975). *Poética*. Buenos Aires: Losada.
- Trabucco, A. (2021). *Prólogo de Doris vida mía*. Santiago de Chile: Penguin Random House.
- Vaisse, E. (1923). *Desolación (Versos y prosa) por Gabriela Mistral*. Santiago de Chile: Nascimento.
- Valdés, R. (1917, abril). *Literatura femenina*. Revista *Sucesos*.
- Vassallo, E. (2017). *Gabriela Mistral: estreno crítico*. Santiago de Chile: Alterables.
- Villarroel, R. (2018). *Ética de la investigación. Guía teórico práctica para investigadores*. Santiago de Chile: Ocho Libros.
- Vitar, M. (1990). *Mujer y naturaleza en el pensamiento de Max Scheler*. Revista *Logos* N°2. La Serena: Universidad de La Serena.
- Von Dem Bussche, G. (1957). *Visión de una poesía*. Santiago. Chile. Anales de La Universidad de Chile, 106, 176-194.
- Wittgenstein, L. (2016). *Investigaciones filosóficas. Estructuras y procesos*. Madrid: Trotta.
- Zambrano, M. (2007). *El hombre y lo divino*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (1998). *Los intelectuales en el drama de España y escritos de la guerra civil*. Madrid: Trotta.
- Zegers, P. (2002). *Recopilación de la obra mistraliana. 1902-1922*. Santiago de Chile: RIL.



CAPÍTULO V

LA DIALOGICIDAD COMO MOTOR DE RECONOCIMIENTO Y PARIDAD PARTICIPATIVA EN AULAS COMUNITARIAS²⁴

Donatila Ferrada

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), Universidad Católica del Maule (UCM), Chile

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos es el resultado de numerosas experiencias de aulas comunitarias chilenas que buscan transformar los espacios educativos formales de la escuela (tradicionalmente exclusivos de docentes y estudiantes)

²⁴ Proyecto ANID-Fondecyt Regular 1180238

en espacios públicos de generación de conocimiento y aprendizaje, en los cuales participan en calidad de pares (junto a profesores y escolares), todas las personas de la comunidad (y otras externas) sensibilizadas y comprometidas con la generación democrática de proyectos educativos orientados desde la perspectiva de la justicia social. Este tipo de pedagogía transformadora se ha venido desarrollando desde el 2005 a la fecha, momento en el cual se funda el movimiento social Enlazador de Mundos, cuyo propósito principal es promover una educación en igualdad educativa y justicia social en escuelas públicas.

Enlazador de Mundos, nace en un contexto de realidad educativa en Chile, que se mantiene vigente hasta el presente, a saber, profundas desigualdades educativas resultado de la adopción del modelo neoliberal que privatizó el sistema educativo nacional (Bellei, 2016), otorgando una educación en directa relación a la capacidad adquisitiva de las familias de las y los escolares. Esta situación, desembocó obviamente que para quienes no son portadores de tales recursos, la educación pública es su única opción, en la cual el Estado no resulta garante de la misma, sino que traspasa esta responsabilidad a los municipios, quienes realizan una oferta en función de los recursos disponibles, esto es, municipios ricos ofrecen mayores estándares de calidad y municipios pobres no cuentan con los recursos suficientes para ello. Esta estructura termina apoyando una profunda desigualdad social y educativa a nivel nacional. Por otra parte, desde el Estado se adscribe al modelo de justicia social de igualdad de oportunidades de orientación liberal. Este modelo, se propone superar las desigualdades entre las escuelas a partir de la corrección de carencias educativas, psicológicas y sociales de las y los escolares para que puedan competir académicamente con sus pares en igualdad de condiciones, sin embargo, las políticas educativas bajo esta orientación en Chile, no han conseguido los efectos deseados, más bien han colaborado para mantener las desigualdades que espera corregir (Ferrada, 2018)

En este escenario, Enlazador de Mundos convocó a académicos, docentes, estudiantes universitarios, madres, abuelas, artesanas, jubilados, etc., preocupados por la desigualdades y la creciente segregación escolar de la escuela pública, para desarrollar iniciativas de transformación educativa con el foco en la democratización, la justicia social y la igualdad a fin de generar propuestas con sentido territorial, cultural y lingüístico, a modo de contrapropuesta del currículum oficial estatal homogeneizador, desterritorializado, monocultural, monolingüe, etc. (Ferrada, 2012).

Desde esta comprensión, la idea de construir propuestas educativas con participación en la toma de decisiones de multiplicidad de personas, con diferencias sustantivas en escolarización, tipo de experiencias y expectativas, edades, géneros, etc., condujo naturalmente a un trabajo pedagógico basado en el diálogo, como componente esencial. Hoy, el movimiento social Enlazador de Mundos, con más de 15 años de existencia, forma parte de numerosas experiencias de aulas comunitarias a lo largo del país, encargadas de dar vida a la pedagogía dialógica Enlazando Mundos. De acuerdo con

investigaciones previas, esta pedagogía encuentra coincidencia con los planteamientos de dos de las principales corrientes de la pedagogía dialógica del siglo XX, de autoría de Mijail Bakhtin y de Paulo Freire (Ferrada, 2020), pero también, cuenta con características propias.

Tres características distinguen las aulas comunitarias de otras experiencias de pedagogía dialógica. La primera, es su forma de organización, ya que se trata de colectivos de personas, principalmente mujeres, entre ellas, docentes, escolares, madres, abuelas, artesanas, vendedoras ambulantes, académicas y estudiantes universitarias, que se auto convocan para decidir en conjunto qué y cómo enseñar, para qué enseñar y qué y cómo evaluar lo enseñado. A partir de estas decisiones compartidas, construyen proyectos educativos con sentido colectivo y establecen redes de colaboración con otras agencias para alcanzarlos, es decir, se dotan como miembros plenos y responsables del proceso escolar. La segunda característica, es la igualdad de posiciones que adoptan explícitamente todas las participantes y su disposición para dialogar en busca de acuerdos que pueden ser disensuales o consensuales, es decir, no hay temor al debate y a la confrontación de ideas disímiles, sino valoración de las mismas. Esta igualdad de posiciones se fundamenta en el hecho que cada participante es portadora de valiosa sabiduría avalada en su propia experiencia de vida, entonces, no prevalece la voz de la superioridad académica que tengan algunas personas sobre otras, sino que cada una participa y aporta desde lo que es. Este aspecto resulta fundamental, ya que permite otorgar el mismo estatus a personas no escolarizadas respecto de aquellas que cuentan con escolarización, así las personas portadoras de saber oral y la oralidad misma, se transforma en una fuente de conocimiento tan válida como las demás. Y la tercera característica, es que buscan crear relaciones e interacciones sociales entre las participantes que generen ambientes de justicia social desde la cual todas/os se sientan plenamente integradas/os y sin distinción alguna entre ellas/os, en los proyectos que desarrollan en conjunto. Sin embargo, a la fecha, no existe sistematización respecto de este último aspecto.

Desde estos antecedentes, las comunidades de investigación se propusieron indagar sobre ¿qué tipo de justicia social promueven estas aulas comunitarias con pedagogía dialógica Enlazando Mundos? Con este fin se construyeron los siguientes objetivos de investigación: a) conocer el propósito y modelo de justicia social con el cuál iniciaron –los colectivos– la construcción del aula comunitaria con pedagogía dialógica Enlazando Mundos; e b) indagar si el modelo de justicia social inicial se mantiene en el tiempo o no.

INTERSECCIONALIDADES CRÍTICA ENTRE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y LA JUSTICIA SOCIAL

De acuerdo con Ocampo (2020), la propuesta de interseccionalidades críticas, indaga “más allá de las prácticas de trivialización de la inclusión, la justicia y la equidad, en sí misma” (p.4). Se trata de “una lucha epistemológica alterativa destinada a develar un conocimiento articulado por las luchas de la subalternidad, una forma de disputa político-pedagógica para pensar-de-otro-modo las coordinadas pedagógicas de alfabetización en la zona del no-ser” (p. 5). En relación con esta comprensión, la pedagogía dialógica *Enlazando Mundos*, se propone transformar saberes y prácticas de relaciones de poder instauradas en las escuelas por saberes y prácticas con justicia social definida por los propios actores que las construyen, así, el conocimiento que producen disputa los espacios oficiales y tradicionales del currículum, como las personas que participan en él. De esta forma, la pedagogía intersecciona la justicia y la política desde significaciones siempre abiertas y problemáticas basadas en el diálogo.

PEDAGOGÍA DIALÓGICA *ENLAZANDO MUNDOS*

La pedagogía dialógica *Enlazando Mundos* es una interpretación propia y contextualizada en Chile, de tantas otras formas de expresión de pedagogía dialógica. Actualmente, la pedagogía dialógica cuenta con amplio respaldo y vigencia a nivel internacional producto de la cada vez más abundante evidencia de las mejoras en aprendizajes y ambientes educativos que produce (Alexander, 2018; Kim & Wilkinson, 2019). No obstante, la pedagogía dialógica cuenta con una larga data, Matusov (2009) la remonta a los diálogos socráticos, pero sin duda alguna, dos son las corrientes más influyentes del siglo XX, las propuestas de Bakhtin y Freire. El enfoque bakhtiano de la pedagogía dialógica, se basa en un aula polifónica (docentes, escolares, expertos), cuyos encuentros en el diálogo producen una inconclusabilidad de significados donde una persona evita tener la última palabra sobre otra(s). En lo dialógico, el significado no es finito, está abierto y puede revelar nuevas formas de significar (Shirkhani, Jamali y Feilinezhad, 2015). La verdad necesita ser pronunciada por diferentes personas y agentes, porque debe contener múltiples voces que deben ser escuchadas por completo y entendidas plenamente (Bakhtin, 1981). Por su parte, el enfoque freiriano de la pedagogía dialógica consiste en un proceso dialógico de praxis compuestos por momentos de acción seguidos de momentos de reflexión que conducen a los estudiantes al desarrollo de una conciencia personal y política denominada concienciación (Freire, 1970). De acuerdo con Barros (2018:9), Freire perseguía abrir “el camino a la pronunciación del mundo por parte de los oprimidos, contribuyó al proceso de su emancipación ideológico-cultural, condición para su liberación económico-social y política”. De allí que “no basta con leer que Eva vio la uva. Es necesario comprender qué posición ocupa Eva en su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién se beneficia de este trabajo” (Freire, 2000, p. 41). De esta

forma, mientras Bakhtin apostaba por las aulas polifónicas, Freire lo hacía por los círculos de cultura, donde emerge el diálogo de los participantes activos que valoran sus propios procesos culturales concretos, comunicándose libre y democráticamente, en un acto que genera conocimiento.

Tantos las aulas polifónicas de Bakhtin como los círculos de cultura de Freire demandan relaciones e interacciones sociales que buscan, entre otros aspectos, igualar en posiciones de poder, toma de decisiones, regulación de estatus cultural, todas cuestiones que encuentran relación con las teorías de justicia social. Este puente entre lo dialógico y la búsqueda de construir comunidades donde las personas que las componen persiguen relacionarse en ambientes de justicia social, es lo que mejor define lo que entendemos como pedagogía dialógica Enlazando Mundos.

TEORÍAS DE JUSTICIA SOCIAL

Amplio y enriquecedor ha sido el debate contemporáneo sobre justicia social, también diversas son las propuestas teóricas en las cuáles descansan cada una de ellas. Entre los modelos de justicia social, que mayor atención han alcanzado tanto a nivel de intelectuales como de los movimientos sociales del siglo XX y XXI, por una parte, están las propuestas de reconocimiento recíproco de Axel Honneth y la de paridad participativa de Nancy Fraser. Por el otro, se encuentra el modelo de justicia como equidad de corte liberal de John Rawls, altamente referenciado en el debate sobre justicia social contemporánea. Para fines de este documento, la revisión sólo se circunscribirá brevemente en estos tres planteamientos.

El modelo de reconocimiento recíproco propuesto por Honneth (1997, 2011, 2019) se basa en la idea de que la estructura de integración social depende la diferenciación de tres esferas de reconocimiento recíproco, del cual depende el desarrollo de la identidad humana. La primera, es la esfera del amor (relaciones sociales íntimas, entre parejas, amigos, pares, madre/hija, etc.), y da cuenta de la necesidad de afecto que las personas requieren para alcanzar el desarrollo de la autoconfianza. Así, este ámbito es cubierto si las relaciones afectivas entre las personas son recíprocas e igualitarias, entonces el reconocimiento es óptimo, de lo contrario, se genera una situación de menosprecio o injusticia social que afecta la subjetividad de las personas. La segunda esfera, es la del derecho (relaciones jurídicas) y da cuenta de las relaciones sociales entre las personas donde comprueban si son reconocidos en igualdad de trato respecto de las demás, es decir, se perciben con la misma autonomía que las otras, este tipo de reconocimiento recíproco e igualitario permite generar el autorrespeto. Por el contrario, si este ámbito no es cubierto, las personas se ven afectadas en la construcción de autonomía personal. La tercera esfera, es la de la estima social o percepción de éxito/logro, y dice relación con los talentos y habilidades que portan las personas respecto de la valoración que otorga a éstos en el conjunto de la sociedad. Así, si el reconocimiento es recíproco, es decir, si el talento y/o habilidad con el que se cuenta tiene igual valoración social que el de las

demás, entonces las personas se comprenden así mismas como valiosas para la sociedad, y se auto perciben autorrealizadas. Por el contrario, si el reconocimiento es fallido, entonces las personas se perciben como fracasadas. En consecuencia, la justicia social de reconocimiento de Honneth, se alcanza cuando las personas sienten que en las relaciones sociales que mantienen con las demás, se producen estos reconocimientos recíprocos que sostienen los tres principios normativos: amor, derecho y estima social.

El modelo de paridad participativa de Fraser (2008, 2018) consiste en un modelo compuesto de tres ejes en torno al principio normativo de paridad participativa. El primero, atañe directamente al ámbito económico y se enmarca en los modelos de redistribución de justicia social, por tanto, persigue proponer una distribución en términos de igualdad de recursos. Si se considera el principio normativo de paridad participativa, la redistribución de los bienes y servicios consistiría en que todas las personas cuenten con los recursos suficientes para participar en la sociedad en igualdad respecto de los demás. El segundo, atañe al ámbito cultural y se enmarca en los modelos de reconocimiento de justicia social, por tanto, persigue proponer una valoración de las culturas existentes en la sociedad. A partir del principio normativo de paridad participativa, este reconocimiento quedaría garantizado si se asegura que la cultura de pertenencia de las personas está representada en igualdad de estatus respecto de la cultura de las demás. Por su parte, el tercero, atañe al ámbito político, es decir, trata de la representación de las personas y/o colectivos en las decisiones políticas de la sociedad. Considerando el principio normativo de paridad participativa, la justicia sería alcanzada si se garantiza estar representado en la toma de decisiones en forma equitativa respecto de las demás personas. En consecuencia, la justicia social propuesta por Fraser se alcanza cuando las personas cuentan con los recursos, un estatus cultural y una representación que les permita participar en igualdad frente a las demás personas de la sociedad.

Finalmente, la justicia como equidad ampliamente desarrollada por Rawls (2017), es un modelo de redistribución de bienes y servicios en el marco de la estructura social propia de la conformación de las repúblicas en tanto Estado-naciones. Desde su idea para alcanzar una distribución justa se requiere de dos principios: el de libertad y el de diferencia. El de *libertad* consiste en dar igual derecho a la más amplia libertad de cada persona, siempre que sea compatible con una similar libertad para las demás. El de *diferencia* significa que las desigualdades son justificables sólo cuando redundan en provecho para las demás personas, y que las posiciones y cargos disponibles sean accesibles a todas. Este principio se compone de dos partes, a) sólo es posible aceptar una mejora cuando ninguna persona integrante de la estructura social empeora, y cuando implica un beneficio para las más desfavorecidas; y b) sólo es posible aceptar una mejora en un cargo o posición en la estructura social cuando este redunde en beneficio de toda persona que la integre (Rawls, 2017). Desde estos planteamientos, su autor desarrolla el modelo de justicia más conocido como igualdad de oportunidades, cuyo óptimo es la orientación democrática, dado que afirma que se conducirá a una distribución justa cuando la estructura social de un estado-nación ofrezca posiciones accesibles a todas las

personas capaces de (con talentos), estén dispuestos a competir (por la posición), se inicien en similares condiciones, cuenten con las correcciones de sesgo social y natural, y opten por el beneficio mutuo de bienestar para todas. Pero en su recorrido para desarrollar su propuesta final, identifica otros modelos de justicia social como igualdad de oportunidades, entre ellos, el de orientación liberal, que consiste en apoyar a aquellos que tienen los talentos, están igualmente dotados, tienen la misma perspectiva de éxito independiente del lugar que ocupan en la estructura social de nacimiento. Rawls, cuestiona esta orientación, pues con cada distribución inicial con estas similares condiciones de oportunidades, no se logra la igualdad, por lo mismo requiere de los ajustes que propone en su orientación democrática. En un estudio previo, Ferrada (2018) encontró que la orientación liberal del modelo de igualdad de oportunidades es el que ha orientado las políticas educativas en Chile y no su orientación democrática. A modo de ejemplo, las Políticas contenidas en el Programa PACE y el programa de Liceos Bicentenarios que priorizan talentos académicos y las políticas educativas contenidas en la Ley de Subvención Preferencial y la Ley Corta de Educación Superior cumplen con el principio de reparación económica, pero no con el principio de fraternidad ni con el principio de reciprocidad que caracteriza la propuesta de Rawls en su modelo de justicia como equidad basado en la igualdad de oportunidades democráticas.

No obstante, esta última no ha estado exenta de críticas. Entre ellas, se encuentra Puyol (2010, p. 10), quien afirma que el problema es que la “discriminación inversa es una medida que se mueve por la superficie de esa estructura de desigualdad, pero no socava sus fundamentos, que son muchos más profundos y tienen que ver con las desigualdades socioeconómicas y de poder”. En una línea similar se encuentra Bolívar (2012, p. 30), al plantear que “esta concepción de la igualdad de oportunidades no cuestiona las diferencias sociales. Este tipo de filosofía espontánea (mejor, ideología inconsciente) del mérito personal... hace que cada uno sea el único responsable de su propio fracaso”. Estos argumentos, de acuerdo con sus críticos, son los que hacen que este modelo no avance en igualdad, sino que, por el contrario, termine fortaleciendo las desigualdades (Dubet, 2010). Todos estos cuestionamientos, pueden resultar explicaciones plausibles a los escasos o nulos efectos producidos por las políticas educativas implementadas en Chile que buscan superar las desigualdades sin afectar la ideología del modelo neoliberal y sus estructuras creadas.

En síntesis, estos tres modelos de justicia social de orientaciones diversas, reportan interesantes categorías que resultan traducibles en saberes y prácticas educativas. Sin embargo, la revisión de ellos, dice relación con que tanto el modelo de reconocimiento recíproco como el de paridad participativa se configuran como supuesto de la presente investigación, toda vez que la pedagogía dialógica Enlazando Mundos declara opciones teóricas de carácter comunitario, por lo tanto, esperables de encontrar en sus prácticas de aulas comunitarias. En tanto el modelo de igualdad de oportunidades, representa la versión oficial de justicia adoptada por el estado chileno, por lo que se presume no esperable de encontrar en estas aulas, toda vez que los colectivos que

conforman el movimiento social Enlazador de Mundos, reaccionan intentando confrontar tales políticas, sin embargo, los resultados de este estudio, nos revelan interesantes particularidades que ocurren en las dinámicas propias que movilizan los procesos de transformación.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS: LAS AULAS COMUNITARIAS. UNA BREVE CARACTERIZACIÓN

Las aulas comunitarias se encuentran extendidas a lo largo de Chile (más de 60 en 9 de las 16 regiones del país), para efectos de la presente investigación se trabaja en 8 de ellas. Estas 8 aulas se encuentran distribuidas geográficamente en 5 regiones del país (Figura 1): 1 en Iquique (región de Tarapacá), en adelante, aula tarapaqueña; 1 en Calera de Tango (Región Metropolitana), en adelante aula del valle central; 1 en Curepto (región del Maule) en adelante aula campesina, 2 en Penco (región del Biobío) en adelante aulas industrial pesquera; 1 en Lota (región del Biobío;) en adelante aula minera; y 2 en Teodoro Schmidt (región de La Araucanía) en adelante aulas mapuce.

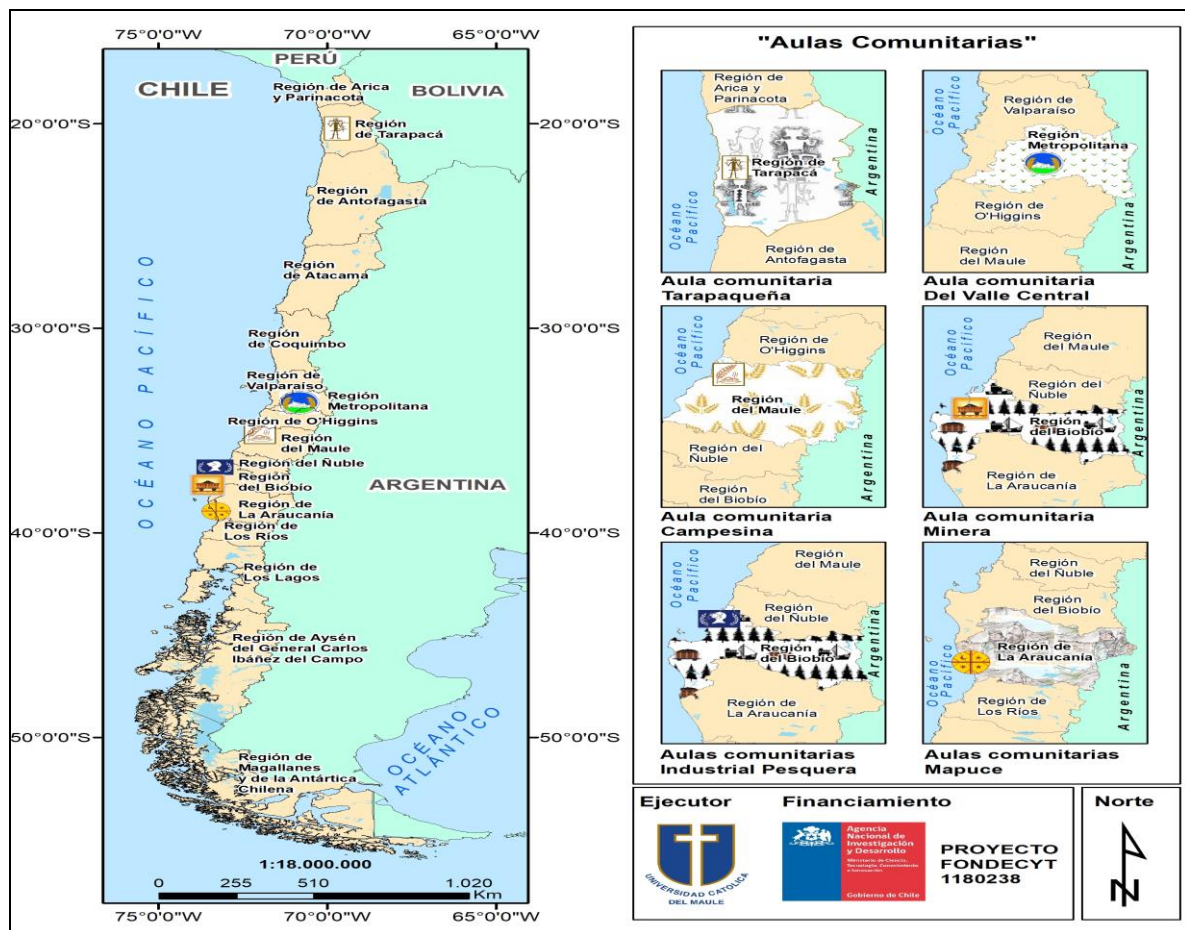


Figura 1. Distribución geográfica de las aulas comunitarias estudiadas.

Las aulas comunitarias estudiadas tienen como característica la diversidad cultural, lingüística y territorial en las que se sitúan, y se asemejan en que todas ellas pertenecen a escuelas del sistema municipal de administración, es decir, se trata de escuelas públicas, a excepción de las aulas mapuche que pertenecen a la administración de la propia comunidad indígena, pues se trata de una escuela recuperada que estaba previamente administrada por la Iglesia Católica.

AULA TARAPAQUEÑA

El aula tarapaqueña está situada en la región de Tarapacá en su capital la ciudad de Iquique. Ubicada en la zona norte del país y en pleno desierto de atacama, en una escuela urbana pública y tristemente emblemática, pues en 1907 ocurrió allí, la matanza de más de 2000 obreros de las minas a manos de militares. La Figura 2 grafica sus características territoriales actuales.

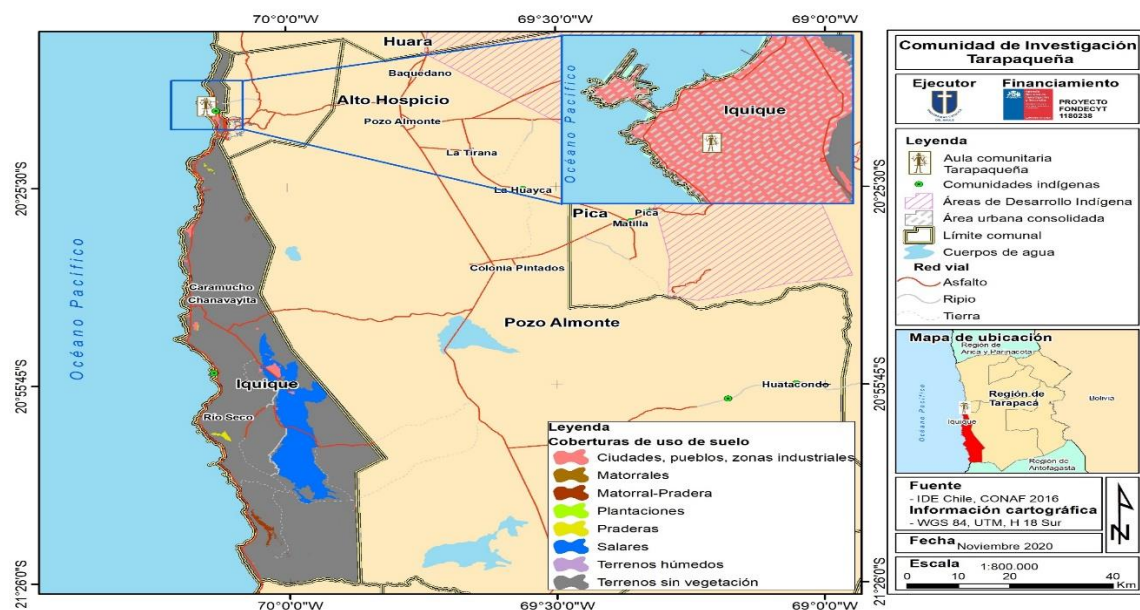


Figura 2. Mapa territorial de ubicación aula tarapaqueña.

Actualmente, la escuela atiende a escolares de familias que se desempeñan como feriantes, obreros de construcción, vendedores ambulantes, entre otros. El aula comunitaria inicia su trabajo en 2017. Se trata de un aula multicultural, con creciente aumento de escolares de países latinoamericanos. El propósito inicial que motivó la conformación del aula comunitaria fue mejorar las relaciones de convivencia escolar para favorecer los aprendizajes de las y los escolares. De allí, que partió con un trabajo centrado en la contención emocional de sus estudiantes, y posterior a ello, diversificar la oferta didáctica en la perspectiva de general mayores oportunidades de aprendizaje para alcanzar mayores logros académicos.

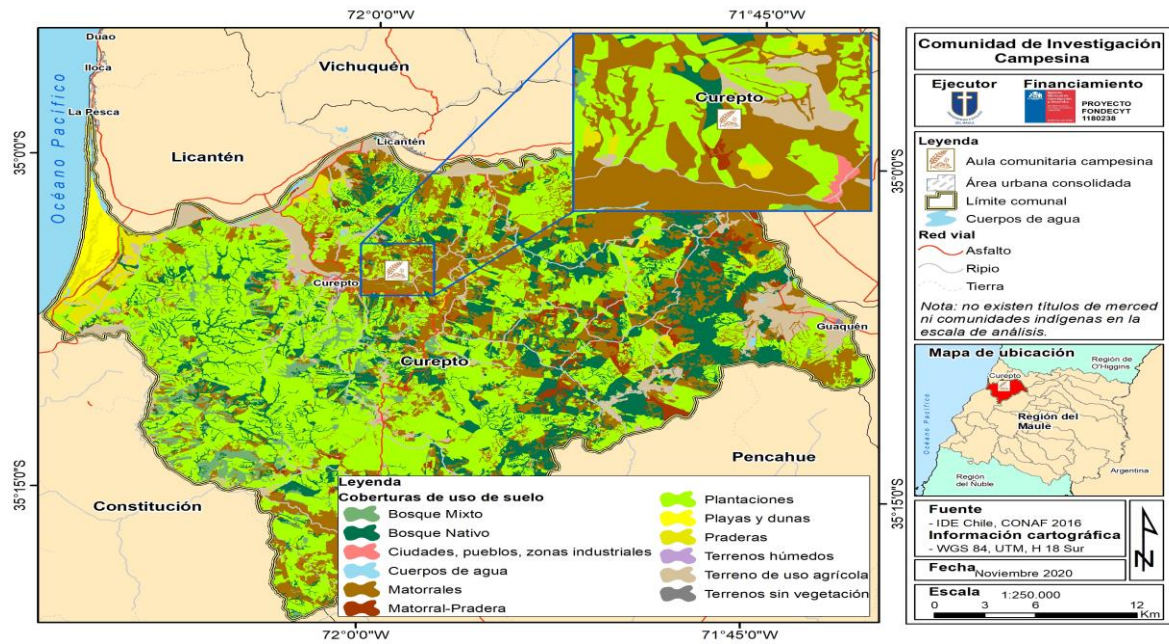


Figura 4. Mapa territorial de ubicación aula campesina.

El aula comunitaria pertenece a una escuela pública rural que atiende a escolares cuyas familias se desempeñan como obreros agrícolas, artesanas de greda y coirón y vendedoras ambulantes (ropa usada). El aula comunitaria inicia su trabajo en 2015. Esta escuela, estaba *ad portas* de ser cerrada por baja matrícula producto de un profundo desencuentro con su comunidad. El motivo inicial fue evitar el cierre de la escuela, para lo cual se trabajó en la recomposición del vínculo roto entre la escuela y su comunidad por medio de la integración de personas y sus saberes y haceres al trabajo escolar.

AULAS: INDUSTRIAL PESQUERA

Las dos aulas identificadas como industrial pesquera, están situadas en la Región del Biobío en Penco, en la zona centro sur del país, se trata de una ciudad costera que tienen como actividad económica principal la industria pesquera y la pesca artesanal. La Figura 5 grafica sus características territoriales actuales.

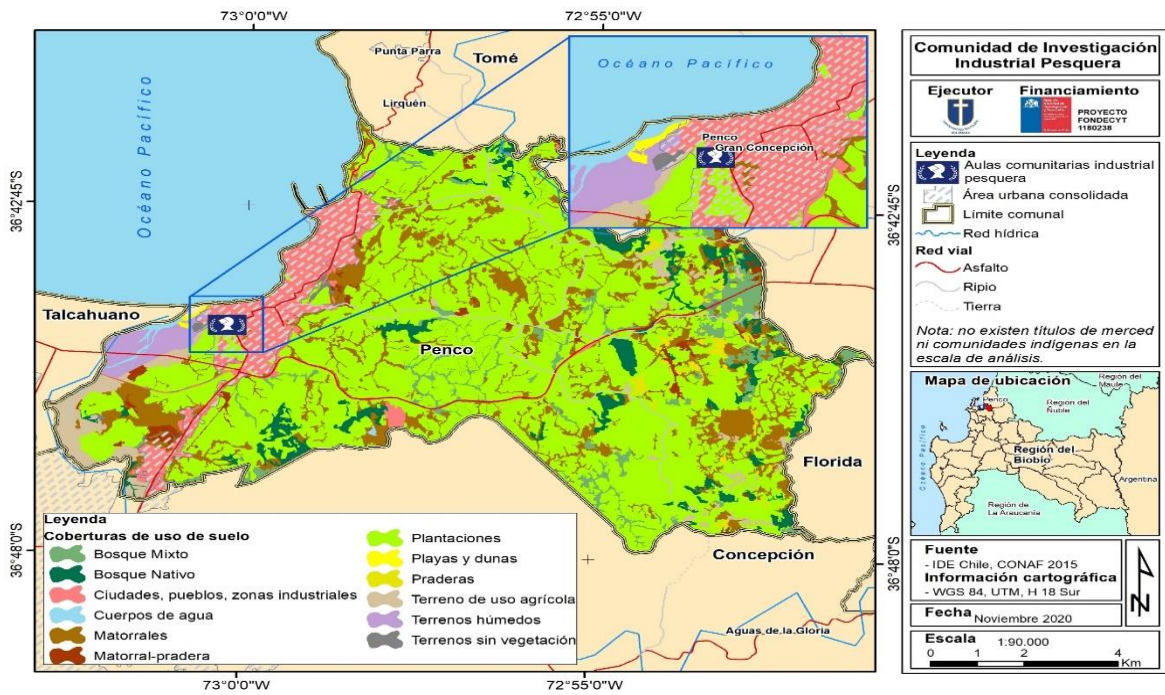


Figura 5. Mapa territorial de ubicación aulas industrial pesquera.

Ambas aulas están situadas en una escuela pública urbana que atiende a escolares de familias que trabajan en la industria pesquera, pequeño comercio y pesca artesanal. La primera aula comunitaria inicia su trabajo en 2012, y la segunda en 2018. Estas aulas tienen su origen en los bajos resultados académicos de las y los escolares de acuerdo con los estándares nacionales impuestos por el Estado. El motivo inicial de ambas aulas, fue ofrecer mayores oportunidades de aprendizajes para las y los escolares a fin de igualar resultados de aprendizajes, y de esta forma, ofrecer mayor justicia a las y los escolares.

AULA MINERA

El aula minera, está situada en la Región del Biobío en Lota, en la zona centro sur del país. Se trata de una ciudad costera con un pasado minero reciente (mina de carbón), actualmente, es una ciudad con actividades de pequeño comercio y pesca artesanal, rodeada de plantación forestal. La Figura 6 grafica sus características territoriales actuales.

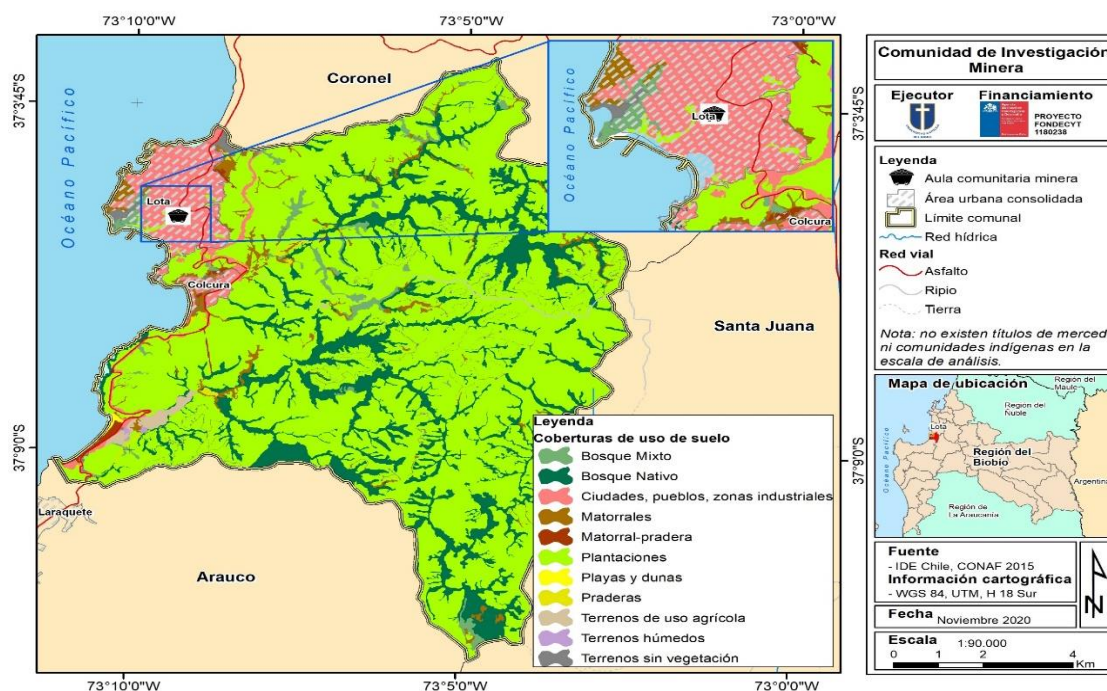


Figura 6. Mapa territorial de ubicación aula minera.

El aula minera está situada en una escuela pública urbana que atiende a escolares de familias ligadas al comercio ambulante, feriantes, peluqueras, trabajo doméstico y obreras (la mayoría de las familias se vieron obligadas a reconvertir el trabajo asociado a la mina por otro). El aula comunitaria inicia su trabajo en 2009 y es la de mayor data conocida. El motivo inicial fue la resistencia docente a las políticas educativas en función de pruebas estandarizadas nacionales impuestas por el Estado. El propósito inicial, fue construir un trabajo pedagógico basado en la inclusión y protección de niños y niñas en situaciones de alto riesgo, por medio de la recuperación de saberes y haceres locales.

AULAS MAPUCE

Las dos aulas mapuce, están situadas en la región de La Araucanía (región con la mayor presencia de población indígena mapuce del país), en la comuna de Teodoro Schmidt, zona sur del país. Se trata de una comuna con alta presencia de comunidades indígena mapuce, cuya actividad económica es la pequeña agricultura y pequeño turismo. La Figura 7 grafica sus características territoriales actuales.

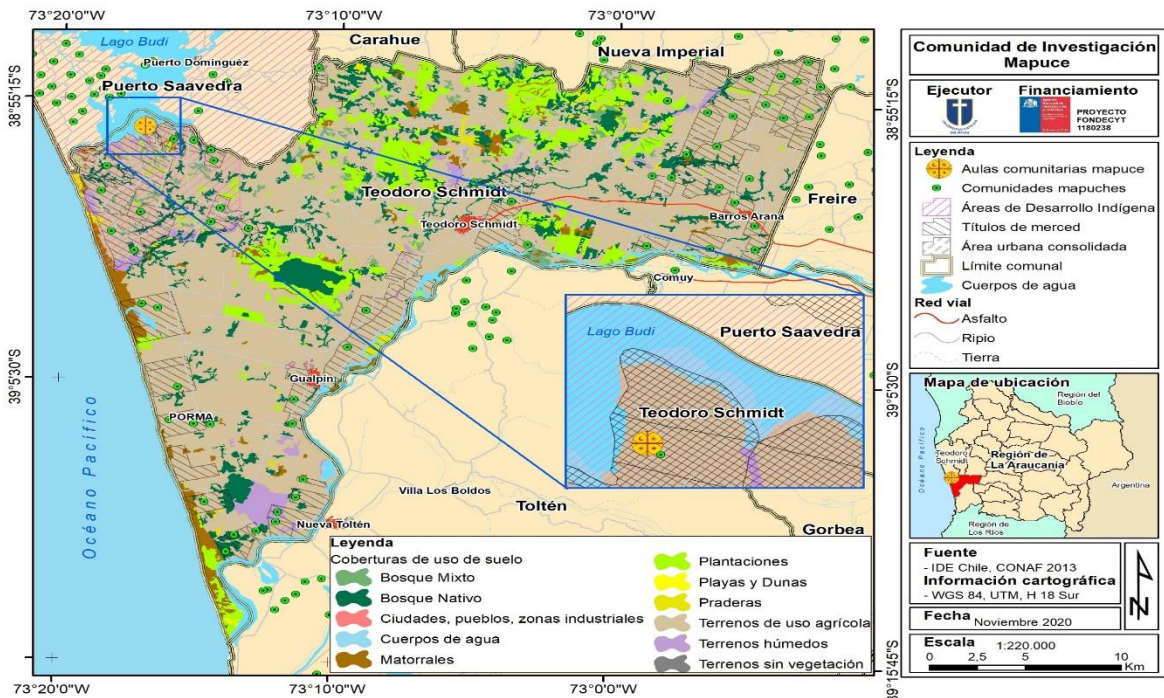


Figura 7. Mapa territorial de ubicación aulas mapuce.

Ambas aulas mapuce están situadas en una escuela rural, sus escolares provienen de familias que se dedican al pequeño turismo indígena, pequeña agricultura y pesca artesanal. Esta escuela inicia un proceso de transformación el año 2009, que parte por la recuperación de la escuela, y luego con la elaboración de planes y programas propios mapuce. En el año 2018, ingresamos a estas aulas con la pedagogía dialógica enlazando mundos. El motivo principal de la conformación de aulas comunitarias fue dar vida (desde su propia cosmovisión) a los planes y programas mapuce recientemente oficializados.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En términos metodológicos, se optó por el paradigma participativo de investigación (Gayá Wicks & Reason 2009; Guba & Lincoln 2012; Heron & Reason, 1997) y por el enfoque de investigación acción participativa, específicamente por la investigación dialógica-kishu kimkelay ta che (Ferrada & Del Pino, 2018; Ferrada, 2017; Ferrada et al., 2014). Esta metodología, conjuga un conjunto de principios epistemológicos (diversidad histórico situacional, reciprocidad gnoseológica, pensamiento epistémico y racionalidad expansiva) con unas praxis investigativas a cargo de comunidades de investigación (definen la problematización situada que emerge de la propia comunidad) que tiene como eje principal la igualdad de posiciones entre participantes e investigadores, partiendo del supuesto que cada quien aporta su propia experticia, ya sea dada por la propia experiencia de cada uno y/o por la formación académica que porta (Ferrada y Del Pino, 2018), teniendo


presente que sus aportes pueden ser susceptibles de críticas por los demás participantes (Habermas, 1987).





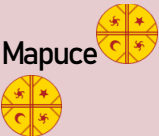
De acuerdo con las características de las aulas comunitarias, se conformaron ocho comunidades de investigación, una por cada aula, integradas por los propios agentes de estas transformaciones en las escuelas (docentes, estudiantes, madres, abuelas, artesanas, estudiantes universitarios, etc.), además de 5 investigadoras/es que participaron en ellas.

Estas comunidades de investigación optaron por los procedimientos de construcción del conocimiento propios de la metodología dialógica-kishu kimkelay ta che, a saber, conversación dialógica y diálogos colectivos, además de registros audiovisuales (RA). La conversación dialógica (CD), es entendida como “un diálogo situado entre dos personas, que se consideran clave para la profundización de una temática” (Ferrada, 2017). Los diálogos colectivos (DC), son encuentros dialógicos entre diversas personas para hablar sobre una temática y generar una interpretación colectiva. Estos procedimientos, se desarrollaron durante tres años. Por cada comunidad de investigación, se realizaron 40 conversaciones dialógicas, 20 diálogos colectivos y 30 registros audiovisuales del trabajo en aulas comunitarias, todas estas instancias fueron grabadas y transcritas. También cabe señalar que se realizaron todos los resguardos éticos a través de consentimientos y asentimientos informados.

RESULTADOS: PROPÓSITO INICIAL Y CONCEPTO DE JUSTICIA SOCIAL EN LAS AULAS COMUNITARIAS

Conocer el propósito y el modelo de justicia social con el cuál iniciaron la construcción del aula comunitaria con pedagogía dialógica Enlazando Mundos, fue el primer objetivo que se propusieron las ocho comunidades de investigación que formaron parte de la presente investigación. Los hallazgos de las comunidades de investigación (Tabla 1), constataron que cada aula tiene sus propios propósitos iniciales, orientándose estos básicamente en dos direcciones, unas, hacia el logro de mejores resultados de aprendizajes de los y las escolares (tarapaqueña, del valle central y las industriales pesqueras), y otras, hacia la transformación del currículum por medio de los saberes culturales locales (campesina, minera y las mapuce).

AULAS Año inicio	PROPÓSITO INICIAL Y MODELO DE JUSTICIA SOCIAL INICIAL (extractos de los datos)
Tarapaqueña  2017	Mejorar las relaciones de convivencia escolar para favorecer los aprendizajes de las y los escolares (Objetivos declarados por aula, DC). Justicia como equidad: igualdad de oportunidades. “...nos concentramos primero en mejorar la convivencia entre ellos, para

	<p>generar un clima propicio, luego en preparar material creativo, diverso, para que las y los escolares se motivaran por aprender” (DC)</p>
<p>Del valle central</p>  <p>2017</p>	<p>Ofrecer mayores oportunidades de aprendizajes a las y los escolares, con la finalidad de igualar resultados de aprendizajes (Objetivos declarados por aula, DC).</p> <p>Justicia como equidad: igualdad de oportunidades. “Iniciamos el trabajo ofreciendo las mayores oportunidades de aprendizaje, diversificando mucho el material didáctico y tomando en cuenta cada interés y habilidad de cada estudiante” (DC)</p>
<p>Campesina</p>  <p>2015</p>	<p>Recomponer el vínculo roto entre la escuela y su comunidad a través de la integración de personas y sus saberes y haceres al trabajo escolar (Objetivos declarados por aula, DC).</p> <p>Paridad participativa: igualdad representativa e igualdad de estatus cultural. “nos interesa recuperar el saber de la cultura local, la gastronomía, la artesanía, la horticultura, que forme parte del currículum escolar, queremos una educación con pertenencia cultural”, “ acá incluimos en igualdad a toda la comunidad, en la toma de decisiones pedagógicas y en todo el trabajo pedagógico que se hace” (DC)</p>
<p>Industriales pesqueras</p>  <p>2012</p>	<p>Ofrecer mayores oportunidades de aprendizajes para las y los escolares a fin de igualar resultados de aprendizajes (Objetivos declarados por el aula, DC)</p> <p>Justicia como equidad: igualdad de oportunidades. “trabajamos en estaciones de trabajo y así ofrecer los más variados recursos didácticos y con diversas estrategias de aprendizaje para que todos los estudiantes logren los aprendizajes” (DC)</p>
<p>Minera</p>  <p>2009</p>	<p>Construir un trabajo pedagógico basado en la inclusión y protección de niños y niñas en situaciones de riesgo, recuperando saberes y haceres locales (Objetivos declarados por el aula, DC).</p> <p>Paridad participativa: igualdad representativa e igualdad de estatus cultural. “...la incorporación de madres y abuelas y todo su saber y experiencias son parte de la cotidianidad del aula”, “entra la cultura de la mina del carbón, la de la gran feria que tenemos, eso forma parte del currículum escolar” (DC)</p>
<p>Mapuce</p> 	<p>Dar vida desde su propia cosmovisión a los planes y programas mapuce oficializados en 2018 (Objetivos declarados por el aula, DC).</p> <p>Paridad participativa: igualdad representativa e igualdad de estatus cultural. “...aquí toda la comunidad decide y participa, los planes y</p>

2018	programas recogen nuestra cultura porque se construyeron con nuestra gente”, “Tenemos nuestros planes pero también mantenemos algunas de las asignaturas chilenas” (DC)
------	---

Tabla 1. El propósito inicial y el modelo de justicia social en aulas comunitarias
Fuente: elaboración propia con datos del proyecto.

Por su parte, el concepto de justicia social de las aulas industrial pesquera, tarapaqueña y del valle central, encuentra relación con el modelo de igualdad de oportunidades de Rawls (2017), en su orientación liberal. En cambio, las aulas mapuce, campesina y minera, lo hacen principalmente en el modelo de paridad participativa de Fraser (2008) considerando dos ámbitos de este, el político y el cultural, y en menor medida, se identifican prácticas educativas en el modelo de reconocimiento de Honneth (2019), tales como cobertura de necesidades de afecto de estudiantes e igualdad de trato. De esta forma, mientras unas buscan optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del currículum oficial para lograr igualdad académica para sus estudiantes, otras apuestan por la participación en la toma de decisiones y por ingresar sus propias culturas en el currículum escolar. En consecuencia, se encontraron dos grupos de cuatro aulas, cada uno con objetivos y conceptos de justicia social similares internamente.

LA JUSTICIA SOCIAL QUE SE CONSOLIDA EN LAS AULAS COMUNITARIAS

El segundo objetivo fue indagar si el modelo de justicia social se mantiene en el tiempo en estas aulas comunitarias. Las comunidades de investigación, lograron constatar dos situaciones, una, la reorientación de modelo de justicia social, y la otra, la profundización en los modelos de justicia social asumidos inicialmente. En la primera situación, se encuentra el conjunto de aulas que inicialmente optó por el modelo de justicia como igualdad de oportunidades de orientación liberal, las cuales rotan hacia el modelo de paridad participativa (tarapaqueña, del valle central e industriales pesqueras), es decir, giran hacia el propósito inicial y modelo de justicia de las otras aulas (mapuce, minera y campesina). Por su parte, estas últimas, mantienen sus prácticas educativas en el modelo de paridad participativa y profundizan en el modelo de reconocimiento de Honneth (2019)

LA REORIENTACIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL

Los resultados mostraron que las aulas industrial pesquera, tarapaqueña y del valle central, abandonan el modelo inicial de igualdad de oportunidades de orientación liberal y asumen posteriormente, el modelo de paridad participativa, tanto en el ámbito cultural como con el ámbito político, optando así por los propósitos de las aulas mapuce, campesina y minera (Figura 8). Este giro se produce desde el momento en que todas estas aulas entran en contacto, a través de los encuentros producidos dados por la investigación acción participativa que involucró este estudio.



Figura 8. Reorientación de la justicia social en el transcurso del tiempo
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

El ámbito cultural de la paridad participativa, expresado en la búsqueda de igualdad de estatus cultural, surge al incorporar saberes y haceres de la comunidad ausentes previamente del currículum escolar. Por ejemplo, en el caso de la tarapaqueña, se incluyen saberes de la cultura andina, fauna marina y saberes sobre el desierto (RA-2). En el caso del aula del valle central, ingresa saberes hortícolas, del comercio y de la industria agrícola. En el caso de las aulas industrial pesquera, incorporan saberes de la pesca artesanal y de la industria pesquera. El ámbito político, expresado en la búsqueda de igualdad representativa, se manifiesta al incorporar en la toma de decisiones pedagógicas a todas las personas que conforman el aula comunitaria (madres, escolares, docentes, voluntarios externos), es decir, en decisiones sobre qué y cómo enseñar. Este aumento en la participación en la toma de decisiones pedagógicas permite distribuir el poder hacia todo el colectivo, que previamente, estaba centrado en la figura docente.

LA PROFUNDIZACIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL

El grupo de aulas mapuce, campesina y minera, mantienen los ámbitos del modelo de paridad participativa de Fraser (2008) con que iniciaron sus propuestas iniciales, pero profundizan en el modelo de reconocimiento de Honneth (2019). En el modelo de paridad participativa, involucran con mayor claridad los ámbitos cultural y político. El primero, en el caso de las aulas mapuce se logra en condiciones óptimas, toda vez que logran construir un currículum en igualdad de estatus con el nacional (planes y programas aprobados por el Ministerio de Educación en 2018), pues equiparan asignaturas mapuce con las chilenas; en el caso del aula campesina, ingresan al currículum oficial un conjunto de talleres de gastronomía y artesanía que recogen la cultura local, un taller de nutrición

y un taller de yoga dirigido a desarrollar capacidades de armonía entre el cuerpo y la mente de las y los escolares; y en el caso del aula minera, se ingresan saberes de la cultura minera y de la cultura feriante propios de las familias de las y los escolares, a modo de currículum emergente, es decir, sin modificar formalmente el plan de estudios. En consecuencia, la paridad cultural se logra en distintos grados, siendo la ideal en las aulas mapuce que transforman equitativamente el currículum escolar, en el caso del aula campesina, impactan la estructura curricular sin lograr equipararse plenamente, pero con un avance sustantivo, y en el caso del aula minera, modifican el desarrollo del currículum como práctica cotidiana, aunque sin impactar la estructura curricular. Por su parte, el ámbito político, expresado como representatividad de las personas en la toma de decisiones pedagógicas en las aulas, en todas ellas se constata que quienes participan lo hacen en igualdad de posiciones para decidir qué y cómo enseñar.



Figura 9. Fotografías que recogen saberes territoriales en aulas comunitarias
(Foto 1: artesanía telar mapuce; foto 2: cuidados animales; foto 3: maqueta territorio local)

Algunas expresiones de esto son: “...lo que más me motiva, es que aquí, se nos reconoce y consideran nuestros aportes” (CD-madre); “yo puedo enseñar lo que sé, lo que he aprendido en mi vida y es respetado” (CD-abuela); “...acá se pueden discutir lo que se enseña, se buscan argumentos, se busca qué es lo mejor desde todas las perspectivas, aquí no se impone. Yo enseñé un saber ancestral, que lo aprendí de mi abuela, y esto no queremos que se pierda, porque representa nuestra identidad, lo que nosotros somos y eso también es muy importante, igual que lo que se enseña en la escuela” (CD-artesana), “aquí todas las mamás, las abuelas que vienen, deciden, aquí nada es impuesto, todo es dialogado, eso es clave en el trabajo que se realiza en el aula” (CD-Docente). Por consiguiente, este ámbito es el mejor logrado del modelo de paridad participativa, en las cuatro aulas.

Respecto del modelo de reconocimiento de Honneth, en este conjunto de aulas, si bien en la primera etapa de su desarrollo, ya era posible identificar este tipo de justicia, durante el transcurso del desarrollo de la presente investigación, resulta altamente visible. De esta forma, en la esfera del amor, se constata la cobertura de las necesidades de afectos por parte de las y los escolares, como también del resto de participantes, cuestión evidente en todas estas las aulas.



Figura 10. Fotografías que recogen saberes y actores locales en aulas comunitarias.
(Foto 1: Abuela enseña gastronomía; foto 2: artesana enseña artesanía; Foto 3: logkco enseña en ruka)

A modo de ejemplo, “se observa contención afectiva de parte de las madres para con las y los estudiantes frente al fracaso en las tareas escolares por medio de abrazos, caricias, palabras amorosas” (RA-14, aula minera); “se observa relaciones afectivas, de acompañamiento y cuidado entre las madres y escolares” (RA-12, aula campesina); “se observa afectividad, apoyo y protección entre las madres y escolares en la ruka y fuera de ella” (RA-1, aulas mapuce). Una situación similar ocurre cuando el análisis se centra en la igualdad de trato, ejemplos que permiten comprender esto, son: “aquí los niños también deciden qué quieren aprender, tienen el mismo derecho que la profesora o una mamá o una abuela” (Madre, aula campesina); “los niños forman parte de todas las tareas de la comunidad y tienen los mismos derechos también, igual que el resto” (Logkco, aula mapuce); “los estudiantes tienen derecho a ser considerados en todo lo que se hace en el aula, ellos son parte de las decisiones que toman, no hay alguien con más poder aquí que otros” (Docente, aula minera). Finalmente, el reconocimiento de todas las habilidades y talentos presentes en la comunidad expresa la consideración de la estima social en todas estas aulas, pues se incorporan habilidades tales como, cuidar animales (aula campesina, minera y mapuce), el tejido del telar (aula mapuce), la artesanía de greda y coirón (aula campesina), cultivo de huertos medicinales (aula mapuce y valle central), habilidades culinarias de las abuelas (aula campesina).

CONCLUSIONES

La pedagogía dialógica Enlazando Mundos se expresa en aulas polifónicas (Bakhtin, 1981) abierta a todos significados que puedan otorgar la diversidad de personas que participan en ellas, al igual que cualquier pedagogía que se defina como dialógica (Matusov, 2009), de allí que no es de extrañar que sus aulas no trabajen con significados cerrados de justicia social y se manifiesten dispuestas a reorientar sus propósitos y sentidos iniciales. El hallazgo, sobre las aulas comunitarias que optaron inicialmente por una propuesta de justicia social como igualdad de resultados académicos (igualdad de oportunidades de orientación liberal), revela la fuerza del discurso oficial presente en los colectivos de estas aulas, que, a pesar de declararse contrarios a la propuesta del

currículum oficial, optan, tal vez ingenuamente por adoptar la concepción hegemónica de justicia preexistente en el país. Sin embargo, más tarde, desisten en este objetivo en la medida que entran en relación con las otras que no lo hacen. Esto, resulta ser el mejor ejemplo del carácter transformador y dialógico con que cuenta este tipo de praxis educativas (Shirkhani, Jamali y Feilinezhad, 2015).

El abandono del modelo de justicia social como igualdad de oportunidades de orientación liberal (Rawls, 2017) resulta también particularmente relevante, toda vez que refleja un posicionamiento consciente de rechazo a la imposición del currículum oficial como única oferta posible para estas escuelas, y probablemente encuentre relación con el planteamiento de Freire (2000), cuando afirma que el proceso de liberación se trata de una emancipación política y social, cuestión que los colectivos que movilizan estas aulas sólo alcanzarían cuando entran en contacto con aquellos colectivos de las aulas que ya tienen logrado ese proceso de reflexión crítica, y que por lo mismo, éstos movilizan modelos de justicia social mucho más transgresores que impactan o intentar impactar radicalmente tanto la estructura curricular, como las propias praxis pedagógicas cotidianas de estas aulas comunitarias. De esta forma, las aulas movilizadas por una justicia de paridad participativa y de reconocimiento recíproco, descartan desde el inicio optimizar el modelo de justicia social ofrecido por el Estado chileno, que coincide con el basado en la igualdad de oportunidades, de acuerdo con Ferrada (2018), así, se embarcan en proyectos políticamente ambiciosos que permiten abrir horizontes educativos muchos más amplios que los propuestos por el Estado.

La transformación observada en estas ocho aulas comunitarias, tanto de aquellas que resultan de la propia metodología de investigación usada en este estudio - investigación acción participativa que busca generar conocimiento transformando la realidad-, como de aquellas que iniciaron este camino previo éste, resulta de sumo interés, pues permite construir esperanzas, ya que se trata de transformaciones de relaciones sociales que impactan no solo la escuela, sino la cotidianidad de la vida de las personas que participan allí. En primer término, desde la óptica del reconocimiento recíproco, se pasa de relaciones basadas en el desamor a relaciones que cubren las necesidades de afecto de las personas; de relaciones basadas en la desigualdad de trato a relaciones en las cuales las personas se auto perciben con la misma autonomía que las demás; de relaciones en las cuales las habilidades/talentos de muchos son infravaloradas a relaciones en las cuales las habilidades/talentos se consideran muy valiosos para la comunidad. Estas formas de relacionarse, en la cual, las personas perciben en su intimidad el reconocimiento de las demás, puede tener que ver con la mantención en el tiempo de estas experiencias. En segundo término, desde la óptica del modelo de paridad participativa, más precisamente desde lo político y cultural, también el impacto es alto, pues, a nivel político, se pasa de una situación en la cual, las familias, los agentes sociales de la comunidad, los y las representantes vivos/os de las culturas locales, no tienen participación alguna en las decisiones educativas de las y los escolares a posicionarse en igualdad de posiciones para decidir sobre qué, para qué y cómo enseñar, sobre quién o

quiénes enseñan en la escuela, por una parte. Por otra parte, a nivel cultural, se pasa de una selección cultural a cargo de expertos ministeriales avalados por el Estado, a la construcción de un currículum que disputa saberes al currículum oficial incluyendo los propios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial, *Research Papers in Education*, 33:5, 561-598.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Trans. Caryl Emerson. Ed. Michael Holquist. Austin: U of Texas.
- Bellei, C. (2016). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bolivar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 1 (1), 9-45.
- Dubet, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferrada, D. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 28:1, 131-146.
- Ferrada, D. & Del Pino, M. (2018). Dialogic- *kishu kimkelay ta che* Educational Research : Participatory Action Research, *Educational Action Research*, 26 (4), 533-549.
- Ferrada, D. (2012) *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Santiago: RIL Editores.
- Ferrada, D. (2017). "La investigación participativa dialógica"; en: Redón Pantorra, S. & Rasco Ángulo, J. (Comp.). *Metodología cualitativa en educación*. (pp.187-201). Madrid: Miño y Dávila.
- Ferrada, D. (2018). "La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación"; en: Ferrada, D. (Ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. (pp. 19-40). Talca: Ediciones UCM.
- Ferrada, D., Villena, A. Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. & Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 13 (26): 33-50.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (2018). "La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación"; en: Fraser, N. & Honneth, A. (Comp.). *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp.17-88). Madrid: Morata.

- Freire, P. & Schor, I. (2000). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gayá Wicks, P. & Reason, P. (2009). Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7 (3), 243-262.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias"; en: Denzin, N. (Eds.). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp.38-78). Barcelona: Gedisa.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3 (3), 274-294.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trota.
- Honneth, A. (2019). *Reconocimiento. Una historia de las ideas europea*. Madrid: Akal.
- Kim, M. & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talkLearning. *Culture and Social Interaction* 21, 70-86
- Matusov, E. (2009) *Journey into the dialogic pedagogic*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Ocampo, A. (2020). "Interseccionalidades críticas: Lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación". Convocatoria del Seminario Permanente del Centro Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI). Recuperado el 17 de enero de 2021 de: <https://celei.cl/2020/11/06/seminario-permanente-interseccionalidades-criticas-lecturas-de-lo-abyecto-contramemorias-y-educacion/>
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona: Gedisa.
- Rawls, J. (2017). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Shirkhani, F, Jamali, A. & Feilinezhad, N. (2015) Bakhtinian Dialogic Concept in Language Learning Process Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 205, 510-515.



SOBRE LOS AUTORES

Remedios Zafra

Escritora y ensayista española. Científica Titular en el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ha sido profesora de arte, estudios de género y cultura digital en la Universidad de Sevilla, profesora tutora de antropología social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y profesora invitada en postgrados y seminarios sobre cultura, arte y tecnología. Orienta su trabajo reflexivo y de investigación al estudio crítico de la cultura contemporánea, el feminismo, la creación y las políticas de la identidad en las redes. Su obra ensayística ha obtenido, entre otros, el Premio ANAGRAMA de Ensayo 2017 por *El Entusiasmo*, Premio Estado Crítico al mejor ensayo publicado en 2017, Premio de las Letras El Público 2013, Premio Málaga de Ensayo 2013 por "(h)adas", Premio de Ensayo Caja Madrid 2004 por "Netianas", Premio Nacional de Ensayo Carmen de Burgos 2000 por "Las cartas rotas"; Premio de Investigación de la Cátedra Leonor de Guzmán 2001 por "Habitar en (punto) net"; Mención de honor en el Premio Escritos sobre Arte 2009 y Premio de Comunicación de la *Associació de Dones Periodistes de Catalunya* 2010. También su obra literaria, estrechamente relacionada con la ensayística y abiertamente comprometida con la igualdad y la crítica social, ha obtenido reconocimientos como el Premio Literario Internacional "Mujeres del Medio Rural y Pesquero" del Gobierno de España en 2006 por el libro "Lo mejor (no) es que te vayas". En 2005 logró el tercer Premio de Poesía Antonia Pérez Alegre y en 2014 su obra "Despacio" fue preseleccionada para participar en el Festival de Primera Novela de Chambéry (Francia). En 2014 su trayectoria fue reconocida con el Premio Meridiana de Cultura del Instituto Andaluz de la Mujer. Desde septiembre de 2018 es miembro del Patronato de la Real Academia de España en Roma. <https://www.remedioszafra.net/>

Ricardo Sánchez Lara

Chileno. Profesor de Lengua y Literatura (UCSH, Chile), Licenciado en Educación (UCSH, Chile), Magíster en Educación (UCSH, Chile) y Doctor © en Educación (UMCE, Chile). Se desempeña como académico e investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Sus trabajos giran en torno a la Didáctica de Lengua y Literatura y la Justicia Educativa, destacando, entre su producción reciente, múltiples publicaciones de difusión científica, participaciones en encuentros de divulgación académica y trabajos en el campo literario.

Natalia Duque Cardona

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, Profesora Ocasional de la Escuela Interamericana de Bibliotecología. Investigadora del Grupo Información, Conocimiento y Sociedad y del Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia. Se ha desempeñado como docente en la Universidad de Antioquia, en los campos de lectura, escritura, oralidad, estudios culturales, epistemología de la bibliotecología, fundamentos de la bibliotecología y la ciencia de la información y políticas públicas. En la Universidad del Quindío en las áreas de Bibliotecas Públicas, Escolares, Universitarias y Patrimonio Bibliográfico y Documental. Y en la Universidad EAFIT en el campo de la investigación en comunicación social. Ha coordinado diversos proyectos sociales en el campo de la cultura y la educación en instituciones como Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, Fundación Dividendo por Colombia, Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia

y Universidad de Antioquia. En la actualidad se desempeña como Docente Ocasional de la Escuela Interamericana de Bibliotecología y Docente de cátedra en la Facultad de Educación. Es miembro fundadora del *Colectivo Social Bibliotecas A La Calle* -BAC-. Parte del Directorio de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales-SOLEI-. Y en la actualidad presidenta del Comité Interinstitucional de Lectura de Medellín. Su principal foco de interés es la recuperación de la memoria a través del lenguaje y sus elementos constitutivos: lectura-escritura-oralidad y las epistemologías del Sur puestas al servicio del lenguaje, considerados ambos campos de trabajo desde un enfoque latinoamericano y anticolonial.

Concepción López-Andrada

Es investigadora en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora "Emilia Ferreiro", dependiente del CELEI. Coordina el proyecto editorial "Encrucijadas lectoras". Investigadora vinculada a varios proyectos de investigación en el ámbito de las tecnologías educativa, docente de asignaturas en el grado de educación infantil, primaria y educación social (UEX) y profesora de educación secundaria en la especialidad lengua y literatura. Forma parte del grupo de investigación *Health, Economy, Motricity and Education* (HEME) de la Universidad de Extremadura (UEX).

Nelson Santibáñez Rodríguez

Profesor de Filosofía y Religión. Licenciado en educación. Diplomado en docencia universitaria. Magíster en estudios latinoamericanos. Docente asociado a la Dirección de Formación de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena. Docente asociado a la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena. Participante en el Polo de investigación en Filosofía e Interculturalidad "*Gabriela Mistral*" del Departamento de Teología de la Universidad Católica del Norte, sede Coquimbo. Participante en la Cátedra Internacional de Educación Intercultural "*Rodolfo Kusch*" de la Universidad de La Serena. Línea de investigación: Estudios latinoamericanos, desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de la Literatura y del Pensamiento Filosófico de Latinoamérica.

Donatila Ferrada Torres

Profesora Titular de la Universidad Católica del Maule, Chile. Doctora en Filosofía (1998) por la Universidad de Valladolid, España; Magíster en Educación (1995) por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Profesora de Biología (1989). Directora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) desde su fundación (2017) a la fecha. Fundadora (2005) y coordinadora nacional del Grupo Enlazador de Mundos a la fecha. Tiene como línea principal de investigación, la pedagogía dialógica para la justicia social, y como línea secundaria, la formación docente. En ambos ámbitos, cuenta con numerosas publicaciones (artículos, capítulos de libros y libros) y numerosos proyectos de fondos concursables ejecutados y en ejecución. Actualmente, investigadora responsable del proyecto Fondecyt Regular 1180238 "*Pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aulas comunitarias para una educación con justicia social*". En el ámbito de la docencia, ha impartido docencia de pregrado en carreras de pedagogías durante los últimos 25 años, y docencia de postgrado (magíster y doctorado) durante los últimos 20. Así también, ha dirigido numerosas tesis de licenciatura, de magíster y de doctorado. Actualmente es miembro permanente del claustro del doctorado en educación

de la Universidad Católica del Maule. Ha colaborado en docencia de postgrado en numerosas universidades internacionales, y participado en tribunales de defensas de tesis doctorales nacionales e internacionales. En el ámbito de la extensión, ha participado en calidad de expositora de ponencias, conferencias y mesas redondas en numerosos seminarios, congresos, coloquios y conversatorios.

Aldo Ocampo González. Chileno. 1987. Teórico de la educación inclusiva, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 120 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones. En julio de 2017 y en 2019, le fue otorgado el reconocimiento de "Ciudadano Ilustre", por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura. Actualmente, cursa una estancia postdoctoral sobre descolonización lingüística y ontologías relacionales en la UdeA, Colombia. www.aldoocampogonzalez.cl

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

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

La presente obra se editó por primera vez en julio de 2022, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Esta obra reúne las conferencias centrales del primero Seminario Permanente sobre Interseccionalidades Críticas: lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación, cuyo epigénesis reside en la movilización de un pensamiento alternativo de las alternativas (Sousa, 2010) sobre Educación Lectora y Educación Inclusiva reclamando un nuevo pensamiento que dé lugar a nuevas constelaciones de significados, a la emergencia de objetivos intelectuales acorde a la multiplicidad de diferencias y a la cristalización de elementos que permitan problematizar la lectura como proyecto político-cultural de resistencia. El seminario permanente es un proyecto intelectual del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) celebrado mediante acuerdos inter-institucionales entre cada una de las instituciones organizadoras.

El seminario permanente titulado en su primera versión, examina la lectura como un mecanismo intelectual sofisticado y poderoso que posibilita la expansión y el ejercicio de la ciudadanía radical y las posibilidades emancipadoras de la consciencia crítica (bell hooks, 2017); vinculada a la proliferación de nuevas formas de expresión ciudadanas –específicamente de naturaleza micropolítica y performativa– que articulan mecanismos de agenciamientos alternativos que, en ocasiones, y a juicio de Ocampo (2016) se constituyen antagónicos y opuestos al marco de valores hegemónicos que sustentan las propuestas de educación lectora, fomento de la lectura y de la cultura letrada hegemónica.

Interseccionalidades críticas: lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación, inaugura una zona de encuentro ente diversos aportes, autores y campos del conocimiento, creando así, una frontera intelectual y pedagógica. Se prevé que dicho Seminario Permanente se articule a lo largo del tiempo en diversas sedes como propósito de descifrar y analizar críticamente diversas problemáticas del presente. La emergencia de un terreno coherente con dichos propósitos articulará su tarea en torno a la ampliación simbólica de los sentidos y textualidades que convergen en torno a la noción de lectura en su primera versión. Un pensamiento que articula una de sus tareas críticas en la creación de acciones que permitan subvertir los efectos excluyentes de la cultura letrada de tipo hegemónica en la interioridad de las prácticas de escolarización. De modo que, 'pensamiento alternativo de las alternativas' y 'Educación Inclusiva', se convierten en claves para movilizar nuevas racionalidades para practicar la enseñanza y la praxis ciudadana a través de la lectura y de un ethos redistributivo más amplio. Emerge, entonces, un complejo y contingente entramado de relaciones entre discursos, prácticas, agenciamientos, acciones políticas, mediaciones culturales, marcos de valores, disputas epistemológicas, recursos analíticos y herramientas metodológicas. Sobre este particular, Foucault (2002) agrega que cristaliza un conjunto de "prácticas que forman sistemáticamente los objetos sobre los que hablan" (p. 71). La práctica social de la lectura es definida a partir de un conjunto multilineal de discursos, prácticas, métodos y herramientas hermenéuticas, cuya naturaleza sólo es posible de ser identificada a través del trabajo analítico en partícula 'entre', es decir, en las intersecciones de cada discursos, prácticas, agenciamientos, acciones políticas, mediaciones culturales. Por lo cual, es un campo compuesto por líneas de diferente naturaleza, un terreno de lo reticular, del encuentro, de la relación y del movimiento.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

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