

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/361944189>

Educación Lectora y Justicia Social. Decolonialidad, políticas de la diferencia e Infancias críticas

Book · July 2022

CITATIONS

0

READS

58

1 author:



Aldo Ocampo González

Director Center for Latin American Studies on Inclusive Education (CELEI)

256 PUBLICATIONS 498 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) [View project](#)



Epistemología de la Educación Inclusiva [View project](#)



Universidad
Católica

**Silva
Henríquez**

Educación Lectora y Justicia Social Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

Aldo Ocampo González (Comp.).



Sello editorial
Lecturas de la multiplicidad

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Comp.).

Educación Lectora y Justicia Social. Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-048-1

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

Materia: epistemología; teoría educativa contemporánea; pedagogía; educación inclusiva; antropología social y cultural; descolonialidad; psicología del desarrollo; psicoanálisis; nuevos estudios de literacidad; interdisciplinariedad; estudios críticos sociales; pedagogía social; análisis cultural; etc.

Páginas: 308.



MAYO, 2022 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Educación Lectora y Justicia Social. Decolonialidad, políticas de la diferencia e Infancias críticas

ISBN: 978-956-386-048-1

© 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.

EDUCACIÓN LECTORA Y JUSTICIA SOCIAL DECOLONIALIDAD, POLÍTICAS DE DIFERENCIA E INFANCIAS CRÍTICAS

Aldo Ocampo González (Comp.)

Autores:

Natalia Duque Cardona
Genoveva Ponce Naranjo
Joan Lisseth Sandoval Martínez
Margarita María Arroyave Palacio
Daniel Cassany
Carlos Jair Martínez Albarracín
Andrea Torres Perdigón
Aldo Ocampo González
Luis Barrera Linares
Ricardo Sánchez Lara
Concepción López Andrada
Judith Kalman
María del Carmen Lorenzatti



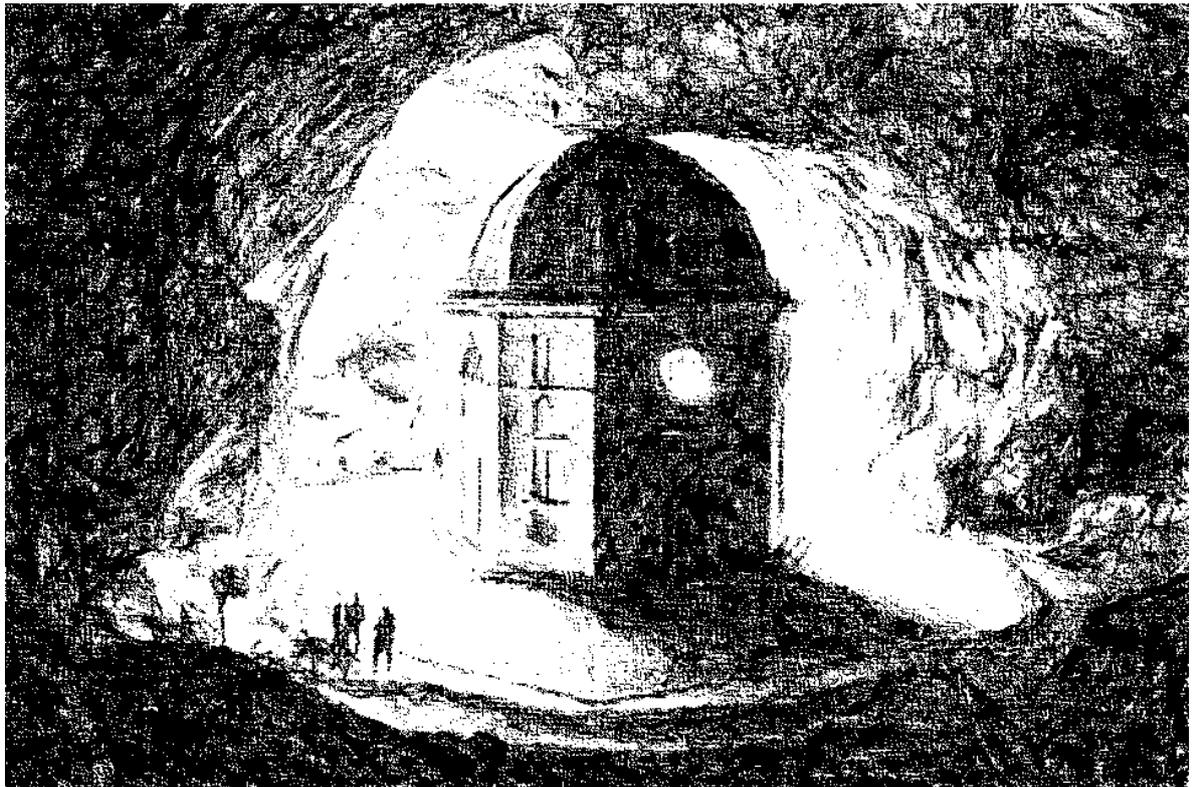
CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant-Holz | 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

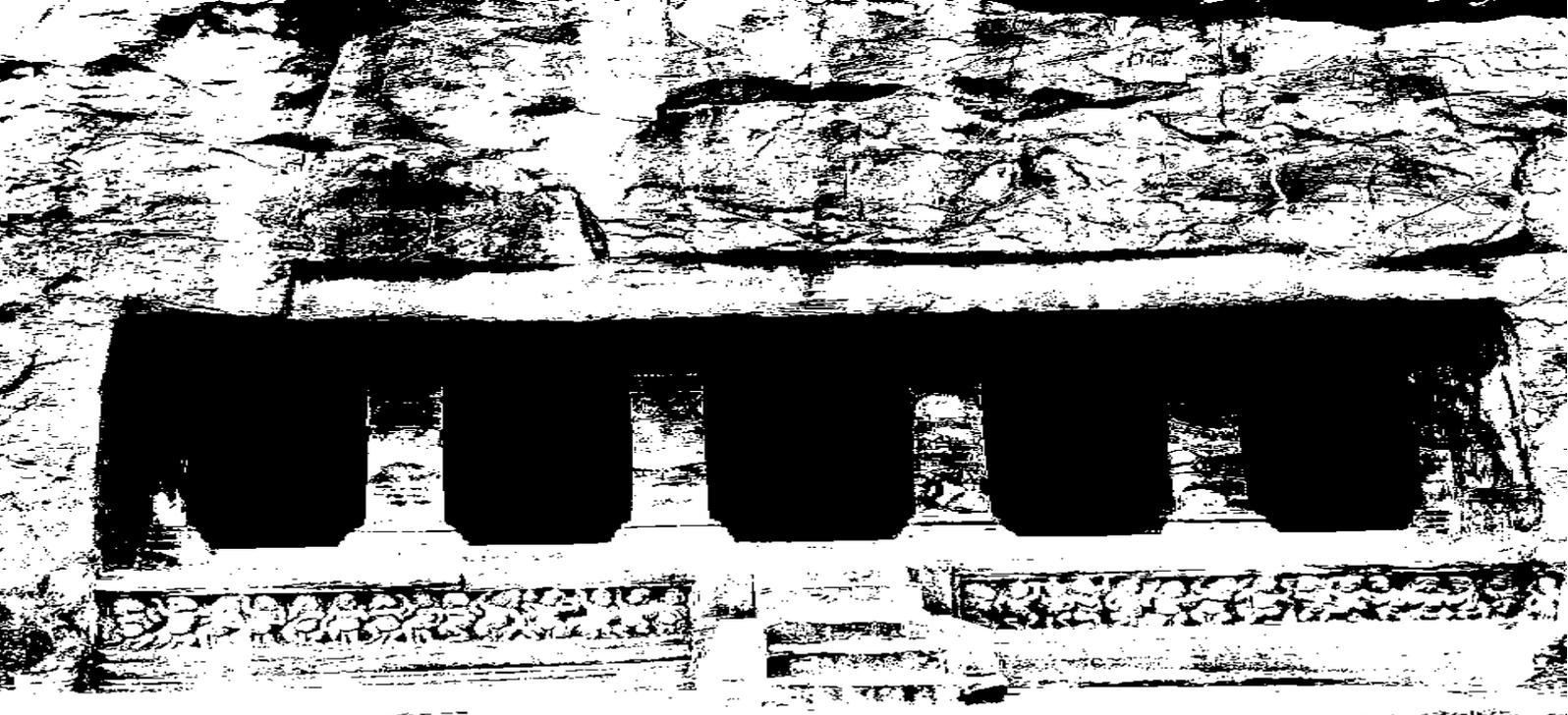




ÍNDICE

Introducción. Desafíos ontológicos emergentes a través de la descolonización lingüística, las políticas de la diferencia y los procesos de alfabetización al margen de la historia Aldo Ocampo González	13
Capítulo I. Al compás del corazón. Voces femeninas "marginales" en la literatura Natalia Duque Cardona	51
Capítulo II. Literatura de tradición, una oportunidad didáctica e investigativa Genoveva Ponce Naranjo	72
Capítulo III. Participación y construcción de ciudadanía crítica en las infancias, un acercamiento desde la biblioteca pública Joan Lisseth Sandoval Martínez	84
Capítulo IV. La alfabetización digital como elemento dinamizador de redes socioeducativas Margarita María Arroyave Palacio	104
Capítulo V. ¿Hay lugar para la crítica? Los estudios de literacidad en la sociedad del rendimiento Concepción López Andrada	123
Capítulo VI. Emociones políticas y leo, migrando al campo de la justicia social a través del fomento a la lectura Natalia Duque Cardona	139

Capítulo VII. Lectura crítica en tiempos de desinformación Daniel Cassany	155
Capítulo VIII. Entre tensiones y aspiraciones socioculturales: la lectura crítica en los grupos étnicos de Colombia Carlos Jair Martínez Albarracín	178
Capítulo XI. ¿Cómo pensar la literacidad hoy?: Apuestas y problemas de los nuevos estudios de literacidad y de los enfoques decoloniales en Latinoamérica Andrea Torres Perdigón	213
Capítulo X. Derecho a la escritura: exclusión escolar que no lo parece Luis Barrera Linares	227
Capítulo XI. Educación literaria y justicia social: lectura y posibles diálogos para repensar las condiciones de reconocimiento y participación Ricardo Sánchez Lara	249
Capítulo XII. Leer del mundo: enseñar y aprender con jóvenes y adultos en covid19 Judith Kalman & María del Carmen Lorenzatti	274
Sobre los autores	299



INTRODUCCIÓN DESAFÍOS ONTOLÓGICOS EMERGENTES A TRAVÉS DE LA DESCOLONIZACIÓN LINGÜÍSTICA, LAS POLÍTICAS DE LA DIFERENCIA Y LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN AL MARGEN DE LA HISTORIA

Aldo Ocampo González

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

ITINERARIOS/ALTERACIONES

Una de las tareas críticas más inminentes que enfrenta la descolonización del lenguaje y, especialmente, la producción de marcos de justicia cognitiva (Sousa, 2009) y ontológica (Ocampo, 2022) –dos atributos centrales en reconocimiento de la justicia social–, consiste en encontrar un vocabulario crítico capaz de describir multifactorialmente la experiencia de múltiples grupos construidos al margen de la historia. Tal propósito se enmarca en un objetivo mayor: el encuentro de categorías maestras que permitan describir parte de las luchas e identidades políticas de “grupos desempoderados para unirse contra un opresor común” (Spivak, 2003, p.45). Si analizamos detenidamente muchas de las categorías que dan vida a la amplia constelación de la subalternidad –entendida esta, como un espacio heterogéneo, inconmensurado e inconmensurable–, podemos afirmar que, estas, son producidas en la interioridad de formaciones sociales específicas. Esto nos lleva a reconocer que, son definiciones que trazan un imaginario onto-político que difícilmente han logrado liberar a tales colectividades de sus significantes. Las nociones de indio, indígena, mujer, grupos vulnerables, etc., son incapaces de hacer justicia a las historias de tal amalgama de grupos específicos heterogéneos objetos de diversas clases de procesos de marginación. Un objeto de análisis consiste en aprender a mapear cómo son producidas y sancionadas por la estructura político-cultural que habitamos. La comprensión de la multiplicidad de posiciones de sujetos es dónde reside parte del poder político-epistémico y ontológico de la categoría de subalternidad: amalgama una heterogeneidad de posiciones específicas de sujeto. La subalternidad es una forma de ser cómplices y de habitar el mundo, es parte del deseo de darles la vuelta a los múltiples modos existenciales legitimados por sabiduría ontológica tradicional.

La subalternidad a efectos de este trabajo, inscribe su función significativa bajo el criterio de flexibilidad¹, lo que evita que caiga en términos reduccionistas, permitiendo abordar una multiplicidad de modos existenciales que exigen de nuevas formas de legibilidad para garantizar su participación efectiva en diversas estructuras y escenarios sociales y culturales. La subalternidad desafía algunos de los marcadores interseccionales ligados a la raza, la clase, la capacidad, entre otras. En esta misma dirección, podríamos sostener que, la subalternidad en tanto categoría de análisis participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Tal dilema lo enfrenta la interseccionalidad y la educación inclusiva, por ejemplo. Un desafío cognitivo consiste en “prestar especial atención a las condiciones que hacen comprensibles sus afirmaciones de conocimiento” (Hill Collins, 2015, p.2), así como, que sus profesionales respondan a la pregunta: ¿cómo saben que están hablando de esto cuando la usan? Gran parte de los sistemas de razonamientos aportados por las perspectivas descoloniales, postcoloniales, interseccionales, *queer*, de la subalternidad, entre otras, proporcionan un importante vocabulario teórico que debe aprender a ser traducido heurísticamente a objeto de encontrar sus propios usos intelectuales, evitando caer en la lógica del aplicacionismo epistémico. Tal vocabulario nos da pistas para mapear cómo determinadas relaciones de poder regulan los engranajes de funcionamiento de la cultura escrita y, en

¹ Propiedad que en el pensamiento *spivakiano* está determinada por la ausencia de rigor teórico.

particular, de los procesos de inmersión cultural. Lo cierto es que, cada uno de estos procesos “son moldeados por el conocimiento, y la influencia del conocimiento mismo en la configuración de las relaciones de poder” (Hill Collins, 2015, p.2).

La subalternidad fomenta un análisis en torno a las configuraciones de múltiples formas de desigualdad construidas a partir de patrones específicos que se reproducen en los diversos engranajes de la cultura y de la alfabetización, materializándose con fuerza en los diversos niveles de participación sancionados por la provisión educativa. La subalternidad posee la peculiaridad de desafiar todos los aspectos de las estructuras sociales y de las representaciones culturales. Vista así, posee “configuraciones distintivas de proyectos raciales para los cuales los grupos de interés presentan diversas interpretaciones de la desigualdad” (Hill Collins, 2015, p.3) en el ejercicio del derecho a la educación y a la lectura. El desafío es aprender a comprender los múltiples proyectos de conocimiento que son promovidos por diversos grupos significados al margen de la historia. Su riqueza habita en el registro de aquello que prevalece con sus propias explicaciones sobre la desigualdad. Este es, un argumento clave para inaugurar los debates en torno a lo que denomino: ‘justicia ontológica’. ¿Qué tipo de proyectos culturales (des)aparecen en formaciones sociales específicas ligadas a la subalternidad? El problema es que no siempre la riqueza de tales proyectos o análisis logran penetrar el canon de discusión sancionado. La clave está, en comprender “cómo las formaciones raciales cambian en respuesta a los proyectos raciales, los proyectos raciales cambian en relación con las formaciones raciales cambiantes” (Hill Collins, 2015, p.4). Esto exige desplegar una mirada no inocente en torno a las configuraciones de la cultura escrita de la que hacemos parte. Su comprensión involucra un profundo compromiso con la historia, el conocimiento sociocultural del subalterno y su experiencia. Tarea que involucra la “vigilancia de los errores cometidos con fines de explotación contra los privados de sus derechos” (Chow 1998, p.40).

Otro nudo crítico dentro de este análisis, reside en las políticas de la diferencia. Aquí, la sección del sintagma ‘diferencia’ evita incurrir en el error proporcionado por el canibalismo metafísico occidental que reduce su función a diversos procesos de subyugación, diferenciación y diferencialismo producto que, la identidad se convierte en parte sustantiva de un mecanismo de devaluación del ser. Tal esquema de regulación ontológica es heredado del humanismo clásico. Detengamos el análisis en este punto. Parte de tal analítica, “otorga una falsa coherencia a las mucho más complejas luchas diferenciadas de grupos subalternos particulares” (Spivak, 2003, p.53). ¿Cuáles son las fuentes intelectuales y teóricas que participan de esta comprensión?, ¿cómo producir un examen crítico sobre el tipo de políticas de representación que son sancionadas a través de tal comprensión de la diferencia? La articulación de cada uno de los puntos de análisis busca teorizar los modos de producción cultural en referencia a la historia cultural de aquellos grupos capturados bajo el significante de la subalternidad.

A lo largo de este breve escrito intentaré ir contra de lo que ha sido negado por la modernidad² en su relación con la existencia, la lengua y la alfabetización. Tres cuestiones fundamentales

² Esquema de pensamiento articulado fundamentalmente en la fragmentación.

que ocupan mi campo de interés y, en especial, motivan gran parte de las acciones que desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, impulsamos en el marco de cada uno de nuestros eventos académicos. Su orgánica intenta visibilizar un singular pluriverso producido por la modernidad y el capitalismo, aquello que ha ido en contra de la propia vida y de la historia de amplios grupos culturales. Es la integración de lo humano y lo no-humano, de la zona del ser y del no-ser; es caminar hacia la interconexión para que cualquier forma pueda existir. El reto que asumo es promover marcos de inteligibilidad que no solo apuesten por promover espacios de justicia cognitiva, sino que, profundos escenarios de justicia ontológica y ontologías relacionales a través de la lectura y la escritura. Dos complejos estratégicos de regulación del mundo.

La comprensión que propongo de la cultura escritura se sustenta en dos direcciones claramente definidas. La primera, se articula en torno a sus producciones plurales, mientras que, la segunda, propone una construcción colectiva de conocimientos que son el reflejo de la multiplicidad de formas existenciales del subalterno. Ambas, a su manera, nos permiten interrogar sí, nuestros hábitos de pensamiento bordean parte del dispositivo delimitado como lingüística colonial. Coincidiendo con Mufwene (2020),

[...] lo significativo es que las gramáticas de los hablantes no son monolíticas (Mufwene 1992; véase también Labov 1998 sobre “sistemas coexistentes”), sino que a menudo brindan opciones para más o menos las mismas funciones comunicativas. Un análisis decolonial también debería mostrar que los continuos existen en todas partes. Son esencialmente resultados del hecho de que, a nivel de la población, las gramáticas idiolectales son naturalmente diferentes entre sí y los estudiantes prestan atención a todas las variantes a las que han estado expuestos; pueden alternar entre ellos, sujeto a las limitaciones ecológicas actuales del evento comunicativo (p.4).

El argumento es simple: ¿cómo pensar y/o acceder a los remanentes coloniales de la lengua para desesencializar al Otro convertido en indiferencias ontológicas? Una *respuesta-de-lo-posible* yace en el registro comprensivo de las transiciones civilizatorias producto de la crisis de significados que habitamos. Es imperioso reconocer que, el modelo patriarcal-hegemónico-capitalista occidental se ha agotado en su función histórica. Si lo que deseamos es realmente producir un desplazamiento alterativo de tales signos, entonces exigirá la configuración de otros criterios de comprensión sobre el conocimiento sociocultural del subalterno. Otro reto consiste en aprender a leer la historicidad de la modernidad y su impacto a nivel ontológico y cultural en determinados grupos. Sin duda, gran parte de la cultura escrita que conocemos ha sido impuesta a través del patrón de la modernidad y del efecto ontológico³ que de ella se desprende: múltiples formas de control, de jerarquías, de racialización, etc. Entonces,

³ Aquello que permite que algo exista, un *corpus* de referencias sobre nuestra existencia. Toda ontología existe en redes, en conexión con el/lo Otro. La ontología de la educación inclusiva acontece en el registro de una ontología de lo menor, relacional y procesal, cuya función les da la vuelta a los engranajes de constitución de las ontologías de la separación, responsables de la imaginación binaria (Ba, 2021) y de los múltiples dualismos (Escobar, 2018). Una ontología que se abre a la multiplicidad de colectividades específicas heterogéneas amalgamadas a través de la noción de subalternidad, asume una concepción óptica de inter-dependencia radical, permitiendo reivindicar muchos campos de análisis y problemas sociales, entre ellos, los ligados a la alfabetización.

podríamos sostener que, este es el punto de origen de nuestro mundo y de sus miserias. Nos enfrentamos aquí, a una obstrucción mucho más compleja no reconocida.

TERRITORIOS DE LA DIFERENCIA Y ALFABETIZACIÓN: GEO-GRAFIAR LA LENGUA

Pensar en torno a los territorios de la diferencia –aquí, la sección ‘diferencia’ opera en términos de un carácter históricamente contingente– supone asumir un tipo particular de ontología que, en su especificidad, intenta darles la vuelta a las configuraciones moderno/coloniales responsables, en cierta medida, de la producción de una ontología dualista devenida en la materialización de un mecanismo de universalización de la mente. A esto, la teórica cultural holandesa, Mieke Bal, denomina: imaginación binaria; un complejo cultural que materializa una clara política de ‘binarismo ontológico’ (Ocampo, 2021). La inclusión como categoría de análisis puede ser descrita como un fenómeno amplio y no-fijo, a través del cual, es posible leer diversas categorías, problemas, campos de trabajo y prácticas sociales y culturales. Son justamente, los efectos de la binarización los que disfrutan de un bajo estatus de análisis en los debates de sus territorios heurísticos. La educación inclusiva se enfrenta a la desarticulación universal de la mente, cuya empresa sustenta su actividad de “autodefinición indicativa por negación” (Bal, 2021, p.55), lo que en White (1973), se convierte en un dispositivo que explica cómo

[...] determinados grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quiénes son sin tener que preocuparse de elaborar descripciones que podrían ser objeto de refutación. Incluso el otro rechazado no necesita definición; basta con señalarse a él o ella, y afirmar: “No soy como ese/a”. La imaginación hace el resto (Bal, 2021, p.55).

El binarismo es clave para mantener vivo el problema ontológico de los grupos sociales, especialmente, la concepción de alteridad especular y negativa, denominaciones que refuerzan, sea dicho de paso, un *corpus* de hostilidades psíquico-relacionales de diversa naturaleza. Para deshacer la estructura de pensamiento binarista es clave descentrar el efecto de autodefinición por negación, empresa sustentada en tres dimensiones fundamentales a juicio de Bal (2021, p.55): a) la polarización, b) la simplificación y c) la jerarquización. Esta operación acontece de la siguiente manera:

[...] primero, la estructura contrapone dos categorías; luego, simplifica todos los matices para que formen un par y, a continuación, vuelve vertical la polarización horizontal, de modo que una de las dos categorías termina estando por encima de la otra. Esto allana el camino para el dispositivo de White. Una vez que una categoría este arriba, la otra se vuelve negativa, indefinida y vaga (Bal, 2021, p.55).

Si la tarea consiste en destrabar el campo de tensionalidad crítica descrita en esta sección, entonces, una *respuesta-de-lo-posible* reside en el materialismo subjetivo, en el compromiso anti-humanista, en una política afirmativa del presente y en la noción del *figural*. La naturaleza onto-política que construyen los múltiples sujetos construidos al margen de la historia, se expresa en términos de un aparato relacional y procesal. ¿Qué es una ontología relacional?, ¿cómo concibe a la multiplicidad?, ¿en qué medida dialoga con la singularidad? Una ontología

relacional es una forma de re-existencia. Ambas formas ontológicas –procesal y relacional– forman parte de algo mucho mayor: la dimensión neo-materialista del devenir humano. Estas dimensiones según Ocampo (2021), son subyacentes a las configuraciones ontológicas de la educación inclusiva.

El dilema por las configuraciones de los territorios de diferencia no es otra cosa que, la pregunta por las condiciones ontológicas que cada unidad relacional crea. Esta dimensión atribuye a la unidad relacional de co-existencia de la diferencia, en tanto signo disruptivo y de obliteración, un carácter existencial situado que produce una singular semiosis y una estrategia de producción cultural que emerge desde la multiplicidad. Este argumento fractura los mecanismos de producción de la diferencia en el contexto de la modernidad que corre de forma paralela con la exotización de determinados grupos producto del compromiso proporcionado por el esquema ontológico del humanismo clásico dando paso al problema ontológico de los grupos sociales; concepción en el que la diferencia se convierte en una unidad de legibilidad sin condiciones de escuchabilidad acerca de su real campo de significantes. Su principal objeto de regulación procede mediante un sistema de devaluación de la identidad del Otro en tanto miembro activo de una determinada comunidad. El dominio de sustentación de este procede en el doble registro de una práctica de asimilación inclusiva –acción caracterizada por movilizar la máquina con aquellos que antes se encontraban excluidos por la máquina– por vía de prácticas de diferenciación y diferencialismo. Llegado a este punto, no podemos hacer otra cosa que, reconocer que, la sabiduría académica convencional se encuentra profundamente regulada por el complejo biopolítico y de homogenización denominado: modernidad. Heurísticamente, la diferencia se convierte en un territorio complejo a nivel teórico y político. Sin duda, la fuerza onto-epistemológica de la educación inclusiva habita en la singularidad y en la multiplicidad, nunca en una concepción negativa y especular ligada a la diferencia. Tal apelación es parte de una comprensión más amplia heredera del anti-esencialismo –lucha transversal a múltiples movimientos sociales de carácter post-estructuralistas, anti-, des- y post-coloniales, antirracistas, feministas, interseccionales, entre otros–.

Las nociones de diferencia, singularidad y multiplicidad construyen un diagrama ontológico relacional, nos ofrecen un horizonte de sentido para interpelar los itinerarios de transición civilizatorios a los que somos expuestos. Argumento que resulta clave para comprender la práctica política de la diferencia en el mundo actual. La diferencia es parte de la atribución de sentido de la singularidad, una unidad existencial más compleja que evita ser cosificada por cualquier tecnología de pensamiento esencialista-individualista. En efecto, tal esquema promueve “un criterio de “distancia crítica” del objeto de estudio, para los movimientos, por el contrario, el modelo predominante de producción de conocimiento es el del “involucramiento intenso” con las situaciones y colectividades” (Escobar, 2014, p.69). Lo que convierte a esta triada categorial –diferencia/singularidad/multiplicidad– en un sistema de involucramiento intenso se fundamenta en su capacidad para “confrontar a los actores sociales como el Estado y la academia con preguntas claves sobre las identidades, los territorios y la vida que no pueden ser imaginadas desde las otras perspectivas. Por la misma razón, las estrategias propuestas

por los movimientos cobran una inusitada importancia para el campo teórico-político de la vida” (Escobar, 2014, p.69).

Las ontologías relacionales (Escobar, 2009, 2014 & 2018) y procesales (Deleuze, 2007 & 2013; Braidotti, 2006, 2009 & 2018; Braidotti y Balzano, 2020) tienen como función darles la vuelta al esquema ontológico dualista que sustenta sus articulaciones en torno a la línea de pensamiento global-abismal que define qué figuraciones cuentan como humanos y cuáles de ellas no. En referencia a este proceso, el pensador anticolonial martiniqués, Frantz Fanon, introduce las categorías de análisis ‘zona del ser’ y ‘zona del no-ser’ para explicar cómo a partir de la línea de pensamiento abismal son articuladas dos espacialidades multiposicionales e interseccionales en el que pueden agudizarse las diferencias y, por otro, contribuir al disfrute de los privilegios de la hegemonía. La lucha que enfrenta una pragmática epistemológica de la educación inclusiva surge de la tarea crítica de producir un marco de conocimiento que permita liberar a quienes son racializados, oprimidos y convertidos en indiferencias ontológicas. Es, articular un saber que permita contradecir las reglas de inteligibilidad de los criterios de definición de cada ser y grupo social construidos al margen de la historia. Para ello, es necesario interrumpir las condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad de tales unidades de significación sobre el ser. La educación inclusiva cambia las reglas del juego.

Las ontologías dualistas son ensambladas a partir de la zona del ser y de la zona del no-ser, es un espacio de fractura del individuo y de su comunidad, es responsable de un singular proceso de desencaje de sus unidades de usurpación del territorio existencial de grupos construidos al margen de la historia. La zona del no-ser es responsable de la articulación de diversos mecanismos de empobrecimiento existencial. Las ontologías dualistas operan en referencia a Un-mundo marginando silenciosamente la presencia de múltiples mundos, a través de la imposición de un mundo ‘secular-racional-liberal’ a costa de otros mundos existentes.

La consolidación a juicio de Escobar (2014), de

[...] un Mundo —que hoy llega a su máxima expresión con la llamada globalización neoliberal de corte capitalista, individualista y siguiendo cierta racionalidad— ha conllevado la erosión sistemática de la base ontológica-territorial de muchos otros grupos sociales, particularmente aquellos en los que priman concepciones del mundo no dualistas; es decir, no basadas en las separaciones indicadas (p.77).

Una ontología relacional es aquella que emerge por fuera y más allá de las imputaciones argumentales sancionadas por las ontologías dualistas. Parte de su reconocimiento conecta con criterios de interconexión e interreferenciación entre diversas expresiones de lo humano. A pesar que reconoce que, la categoría de ‘humano’ y ‘humanidad’ —o explicado de forma sencilla— son el resultado de construcciones histórico-relaciones-estructurales-complejas a través de las que el colonialismo y el imperialismo sustentaron su proyecto de dominación y opresión a nivel mundial. La dimensión ‘relacional’ del sintagma encuentra un cierto grado de atribución a lo que Wynter (1995), denomina: *criterios de co-especificidad del ser*, esto es, una pluriversalidad de unidades de significación de lo humano que se encuentran interconectadas.

Tal grado de interreferenciación permite amalgamar una diversidad de formas existenciales obligadas a articularse en la opacidad y en el silencio.

Las ontologías relacionales trabajan con el material óptico de aquellos grupos ubicados al margen de la historia, es algo que “caracteriza a muchos pueblos étnico-territoriales, no se encuentran limitadas a estos (de hecho, dentro de la misma experiencia de la modernidad occidental hay expresiones de mundos relacionales no dominantes)” (Escobar, 2014, p.77). Las ontologías relacionales parten de la premisa de producir un mundo donde quepan múltiples otros mundos, es la configuración de un pluriverso ontológico. También, puede ser leída en términos de un mecanismo de transitividad ontológica, es algo que se amalgama por medio de

[...] en un entendimiento profundo de la vida (como explicaremos fundamentada en la relacionalidad); pone en funcionamiento una estrategia política de avanzada en el contexto regional y nacional en muchas áreas (por ejemplo, frente a los derechos de los grupos étnicos, la consulta previa, las actividades extractivas y el proceso de paz actual); evidencia una aguda conciencia de la coyuntura planetaria, cada vez más ineludible y amenazante, por la que atravesamos (cambio climático global y destrucción acelerada de la biodiversidad) y frente a la cual se imponen cambios radicales en el modelo de economía y desarrollo (que en América Latina algunos llaman “transiciones al post-extractivismo”, y otros como “cambio de modelo civilizatorio”); y, manifiesta un sentido de utopía realista en relación con la gran multiplicidad de entramados humano-naturales que tendremos que seguir cultivando los humanos desde lugares específicos del planeta para promover las transiciones a “un mundo donde quepan muchos mundos” (Escobar, 2014, p.81).

La ontología relacional trabaja para crear un sistema (re)afirmativo del ser humano, construye un entramado poroso de diversas clases de interrelaciones entre múltiples formas existenciales, cuyos criterios de co-especificidad asumen que,

[...] el territorio es por tanto material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”. Recuperar el espacio geográfico para una teoría social crítica a través de esta tríada de conceptos, para este investigador, supone un paso de la geografía como ciencia positivista dentro del sistema-mundo moderno/colonial a la geo-grafía; es decir, a la comprensión de “las nuevas grafías de la tierra” (2002, p. 229) y de la geograficidad de la historia (Escobar, 2014, p.91).

Si aplicamos la categoría ‘geo-grafiar’ al contexto de investigación de las prácticas letradas podemos ofrecer un *corpus* de explicaciones situadas en torno a las configuraciones que sustentan tales procesos, especialmente si nuestro objetivo de trabajo consiste en ofrecer un repertorio crítico acerca de las articulaciones materiales, políticas, simbólicas y culturales que adoptan los circuitos de constitución de la cultura escrita. Geo-grafiar es la pregunta por la emergencia de otro tipo de espacios que adoptan las configuraciones de la cultura escrita. Es un nuevo campo de materialización de proyectos lecto-escriturales y lecto-literarios, concebidos como “unidades concretas de creación cultural y organización socio-política. Estas unidades micro históricas, han sido culturalmente el escenario donde se potencializa con perspectiva étnico-territorial, desde las organizaciones sociales, la construcción del territorio-región,

involucrando en esta los pequeños territorios” (Escobar, 2014, p.92). El desafío que asume la propuesta de geo-grafiar las regulaciones de la cultura escrita tiene como función informarnos acerca de los procesos que determinados grupos culturales construidos al margen de la historia despliegan para re-apropiarse de sus procesos de agenciamiento orales y lecto-escriturales; procesos que, sin duda, tiene por función recomponer sus hábitos de pensamiento.

Tal dilema se convierte en un desafío ontológico, en la medida que, invita a comprender la mecánica de constitución que sustenta las formaciones imaginativas de tal modelo. Geo-grafiar la cultura escrita metodológicamente cristaliza un sistema de reterritorialización de la existencia a través del acceso y participación a esta. Es la reinención del espacio cultural y onto-político a través de la producción de una singular política de la diferencia –la que en sí misma, es un acto político– que puede ser traducido como una singular “des-territorialización de la globalización neoliberal es una verdadera re-inención de otras racionalidades territorializadas. Al hacerlo, “redefinen el ambiente y sus identidades culturales con el objetivo de construir mundos sustentables” (Escobar, 2014, p.93). Llegado a este punto, nos enfrentamos a un desconocido acto de re-existencia y de producción de la consciencia a través del proceso de alfabetización. En tanto movimiento emancipatorio y de disrupción se resiste al despojo onto-político que la matriz moderna/colonial y su relación con la globalización articulan al asesinar a determinadas experiencias socioculturales, es algo que, a juicio de Escobar (2014), fomenta la “reinención de sus identidades, sus modos de pensar, y sus modos de producción y de sustento” (p.93).

¿De qué manera, la ontología relacional puede convertirse en un sistema de re-existencia ontológica a través de la lectura y de la escritura? Un punto de inflexión habita en el registro de la reinención de las identidades, especialmente, sus hábitos de pensamiento. Detengamos el argumento en este punto. La ontología no es otra cosa que una preocupación sobre lo político y de lo real, se convierte en una propuesta para enfrentar el cambio existencial y cultural en otra clave. Parte de este argumento bordea lo que analizo bajo el denominador: *la alfabetización como desafío ontológico*, lo que no es otra cosa que, la configuración de prácticas ligadas a la ética de la afirmación, preocupada por eliminar toda forma de objeción/objetivación de la consciencia. La pregunta por la alfabetización como desafío ontológico tiene entre sus funciones, la visibilización de diversas prácticas de liberación de la subjetividad las que devienen en la emergencia de mecanismos de cooperación cultural. Nos enfrentamos a un mecanismo que interpela profundamente los tradicionales modos de conceptualizar lo humano, tal como sostienen Braidotti y Balzano (2020).

En la misma línea de pensamiento ofrecida por Braidotti y Balzano (2020), sostendré que, los engranajes de la alfabetización develan un cierto componente biogénético, es decir, aquello que nos invita a fomentar su relación con la vida y las múltiples modalidades de agenciamiento que determinados grupos emprenden para consolidar diversos modos de re-existencias. Visto así, se convierte en un dispositivo fértil para “redireccionar cartografías encarnadas e incorporadas, vinculadas y afectivas, de las relaciones de poder que dan forma al actual orden geopolítico”

(Balzano, 2020, p.18). Una de las preocupaciones críticas que enfrenta la dimensión 'relacional' y 'procesal' de la ontología, reside en la producción de un marco imaginativo que permita interrogar los criterios de legibilidad sancionados en torno a lo que cuenta como humanidad y humano, dos categorías de regulación imperial y colonial. ¿A qué proyecto de recomposición de la existencia y de la humanidad nos conducen tales criterios ontológicos?, ¿de qué manera, estos dialogan críticamente con el ideal de la educación inclusiva? Su cuadrícula interpretativa exige recurrir al pensamiento de Wynter (1995), Mignolo (2018) y Sharma (2018).

La empresa que asumiré en este párrafo, trabaja para interpelar los códigos de ordenación sancionados por la sabiduría académica convencional, respecto de aquello que cuenta como 'humano' y 'humanidad', cuyos significantes se desprenden de las articulaciones de la matriz moderna/colonial y, específicamente, de las concepciones ontológicas y epistemológicas impuestas a través del imperialismo. Examinemos a continuación, algunos argumentos críticos al respecto. Una obra críticamente imaginativa para aproximarnos a la pluralidad de intenciones ideológicas que se desprenden de lo humano y de la humanidad en tanto construcción onto-política y social imperial y colonial, es el trabajo editado por Katherine Mckiitick, titulado: *"Sylvia Wynter: on being human as praxis"*. Un primer nivel de interrogación reside en la reescritura de la episteme moderna, responsable del atrapamiento de múltiples modos de existencia en uno previamente determinado. Ninguna figuración ontológica puede ser homologada con una forma de legibilidad previamente determinada. Parte de este problema se desprende del argumento humanista clásico responsable de la cristalización de una peculiar matriz de esencialismos-individualismos. Esto nos obliga a estudiar los efectos materialistas implicados en el estudio de lo humano y en el tipo de prácticas/relaciones de poder que lo sustentan. Una de las premisas de las ontologías relacionales es su compromiso con el materialismo subjetivo.

En palabras de Ferreira da Silva (2018), la construcción ideológica y político-social de aquello que cuenta como 'humano' y 'humanidad', es consagrada a través de diversos proyectos coloniales, devaluando sus unidades de significación a través de la diferencia racial. Tal empresa es materializada a través de: a) la ética cívica y b) declaraciones descriptivas de lo humano. La integración de ambas articula una "ascensión onto-epistemológica del hombre posterior a la Ilustración, como figura empírico-trascendental" (Ferreira da Silva, 2018, p.91). La analítica que logra descentrar tal grado de comprensión, reside en la pregunta por las unidades de acceso y constitución de otros modos coexistentiales del ser humano o, en palabras de Wynter (1995), formas de co-especificidad e interrelación en diversas expresiones humanas. Esta es una pregunta onto-política en torno a la construcción de la diferencia y su capacidad para reescribir el orden clásico de la cuadrícula política que sustenta aquello que cuenta o no, como humano y humanidad. Es aprender las regulaciones de la ética política del ser.

La convergencia de la interrogante por la construcción de lo humano y la humanidad, trae a primer término la visión ético-moderna. La tarea a la que nos enfrentamos consiste en reconfigurar los desarrollos ontológicos sancionados por el colonialismo, es producir un mecanismo de alteración en los registros simbólicos e intelectuales que justifican tal operación.

Agrega, Ferreira da Silva (2018), la ética moderna alcanza su eficacia político-simbólica a través de la naturalización de lo humano y la humanidad. En efecto, tal comprensión exige producir hábitos de pensamiento que fomenten

[...] la recuperación potencial de lo humano (nosotros, todos nosotros, los “humanos”, especie humana”) de las entrañas de la figura sobredimensionada del sujeto humano producido por los proyectos filosóficos y científicos modernos, a saber, el Hombre. En al hacerlo, centra lo colonial en el examen de las modalidades de subyugación (Ferreira da Silva, 2018, p.92).

En este punto, las ontologías relacionales asumen la tarea de descentrar los aparatos de naturalización de las relaciones coloniales, con el objeto de promover

[...] una explicación de la relación entre momentos de poder jurídico, económico y simbólico muy fiel a principios del materialismo histórico. Tanto el Renacimiento como la Ilustración Las transformaciones epistemológicas del desarrollo, argumenta, fueron “posibles sólo sobre la base de la dinámica de una relación colonizador/colonizado que Occidente debía constituir discursivamente e institucionalizar empíricamente sobre las islas del Caribe y, más tarde, en las tierras continentales de las Américas” (Ferreira da Silva, 2018, p.92).

Examinemos ahora, aunque escuetamente, las posibilidades de reconfiguración de la humanidad. Una obstrucción significativa ligada a la producción ontológica moderna/colonial se basa en el criterio de no-homogeneidad materializado a través de una línea de color que opera legitimando un estatus de inmerecimiento existencial devenido en una forma de universalización de la mente, a través de lo que Bal (2021), denomina: imaginación binaria. En efecto, tal

[...] la paradoja del enunciado descriptivo darwiniano que “define el ser humano como un ser puramente biológico sobre el modelo de un organismo natural” deriva del hecho de que debe sustentar “mecanismos estratégicos que puedan reprimir todo conocimiento del hecho de que su enunciado descriptivo biocéntrico es un enunciado descriptivo.” Es decir, el enunciado descriptivo biocéntrico, que proyecta a algunos como naturalmente seleccionados y a la mayor parte del mundo como naturalmente deseleccionado, refleja una autorrepresentación colectiva particular y no una eterna verdad final (extrahumana) determinada por lo inmutable, lo objetivo y lo necesario de “leyes” y “formas” de la naturaleza. Para Wynter, las distinciones encontradas en el espacio global: el negro, el nativo, el colonial o el Tercer/Cuarto Mundo —resultado no de nuestro actual modo de producción económica sino más bien de la producción y reproducción en curso de “la burguesía”, respuesta a la pregunta de qué es lo humano y lo tecno-industrial actual, modo de producción capitalista [que] es indispensable e insustituible, sino sólo una función próxima de él” (Ferreira da Silva, 2018, p.94).

La construcción de lo humano es el resultado de tres tipos de mediaciones: a) ideológica, b) material y c) simbólica. Sin duda, la conjugación moderna/colonial de tales dimensiones explicita un argumento sobre lo humano y la humanidad de dudoso alcance, es decir, carece de una analítica que permita comprender la inmensidad de lo humano en sus propios términos o, en otras palabras, lo humano como humano. Es la pregunta por su inconmensurabilidad. Esto requiere un cambio en la política del ser, es un mecanismo de alteración de las reglas del juego

a través de las que acontece la sociogénesis. ¿Cómo se formula la pregunta ontológica por la comprensión de la humanidad por fuera de tal grilla de análisis? Parte de tal obstrucción, habita en el criterio de trascendentalidad del ser sustentado en el principio de universalidad/teológica cuyo campo referencial acontece a través de una *mathesis*, es decir, diversas clases de jerarquizaciones ontológicas.

Las ontologías relacionales y procesales ofrecen un cambio cognitivo. Es la pregunta y el desafío por ofrecer una comprensión acerca de las formas diferenciales de conocer e imaginar el mundo, lo que amerita

[...] deshacer los sistemas a través de los cuales el conocimiento y el saber están constituidos. Al mismo tiempo, Wynter no propone contribuir y participar cómodamente en un sistema de conocimientos que la dejó fuera de la humanidad (como mujer negra/caribeña), sino que más bien la desvinculó a sí misma de este mismo sistema de conocimiento con el fin de participar en la desobediencia epistémica. Bajo las reglas del canon epistémico, y de acuerdo con sus mandatos raciales, si has sido clasificado en/como diferencia, entonces eres obligado a someterse y asimilarse al canon o permanecer fuera. Wynter no sigue ninguna de estas vías (Mignolo, 2018, p.108).

El dilema continúa siendo cómo dislocar el patrón epistémico que sustenta la comprensión moderna/colonial de ciertos grupos socioculturales como 'no-humanos' o 'no-existentes'. Nos enfrentamos aquí, a los ejes de configuración de la diferencia en las afueras de la modernidad ontológica. Tal construcción onto-política en palabras de Mignolo (2018), se encuentra atravesada por la "teología cristiana, filosofía secular y ciencias que se formaron y moldearon bajo las monarquías geográficas europeas y estados-nación (que también proporcionaron la unificación del conocimiento occidental en seis idiomas modernos/imperiales basados en griego y latín)" (p.108). El nudo crítico de tal operación habita en el doble vínculo que se revela entre la afirmación de ciertas creencias que condicionan nuestros modos de pensar e impactan en nuestros compromisos epistemológicos. La comprensión de lo humano necesita que aprendamos a darles la vuelta a este tipo de hábitos de pensamientos. Tampoco se trata de promover una concepción perfecta sobre lo humano y la humanidad, sino que, promover un marco comprehensivo que nos permita profundizar en torno a las múltiples formas existenciales que de ella se desprenden y del tipo de conocimiento sociocultural que sustentan sus manifestaciones. Considero oportuno inscribir la discusión en torno a los criterios de legibilidad que permiten descentrar tal esquema ontológico imputado por el humanismo clásico y el imperialismo, particularmente. Tal ejercicio sugiere la desconexión de la complicidad ontológica antropocéntrica, especialmente, de los impactos de la consciencia europea, responsables en la descalificación y violenciación de diversas formas existenciales que pueblan la multiplicidad de estructuras del mundo conocido. En efecto,

[...] la epistemología occidental se construyó sobre un concepto de Humano y Humanidad que, a su vez, sirvió para legitimar el fundamento epistémico que lo creó. Es decir, el Humano y la Humanidad fueron creado como el enunciado que proyecta e impulsa a la universalidad y la local imagen del enunciador (Mignolo, 2018, p.109).

En nombre de la premisa ilustrada y fortalecida a través de la revolución francesa relativa al reconocimiento que todos los seres humanos nacen como iguales deviene en prácticas de jerarquización del ser y en sistemas de inequidad diferencial para experimentar el mundo. Nos enfrentamos a una totalidad epistémica aparentemente igualitaria. Otra tarea crítica consistirá en romper con la estructura de conocimiento que sustenta tales articulaciones y sus remanentes sociales, culturales, políticos, existenciales y pedagógicos extendidos hasta el día de hoy. Desvincular al hombre y sus múltiples formas de existencia del modelo de humanidad imperante, incurrir en el ejercicio de pensar lo humano más allá de lo humano, es una actividad deconstruccionista para liberar sus razonamientos de un supuesto énfasis objetivista que refuerza tal concepción epistemológica. ¿Qué significa ser humano/a? Responder a esta interrogante, sugiere una revolución epistémica sobre cómo pensamos nuestra existencia y la semiótica de tales fundamentos, dicho en otra clave

[...] las formaciones discursivas van de la mano con construcción de instituciones: “Concepciones culturales, codificadas en el lenguaje y otros sistemas significantes, dan forma al desarrollo de las estructuras políticas y son también formadas por ellas. Los aspectos culturales del poder son tan originales como los aspectos estructurales; cada uno sirve como un código para el desarrollo del otro. Es de estas concepciones culturales elementales que los discursos legitimadores complejos son construidos (Mignolo, 2018, p.112-113).

Otra tarea crítica consiste en desafiar el marco de formalización del modelo cultural dominante y sus valores normativos empleados para significar determinados comportamientos de ciertos grupos. A mi juicio, el gran problema reside en la elaboración artificial de patrones de comprensión sobre lo que cuenta como ‘conocimiento sociocultural’ del subalterno, o bien, la multiplicidad de formas existenciales que construyen la exterioridad de la modernidad, determinando singulares prácticas culturales, intercambios sociales, giros políticos, etc. Cada uno de estos argumentos crea una sensibilidad específica en el contexto de articulación de la alfabetización y de las prácticas letradas. Para que tal cambio epistémico tenga fuerza y actúe en términos de una forma revolucionaria de pensar, sugiere dialogar con la propuesta fanoniana de sociogénesis. Tarea que en lo metodológico sugiere aprender a “esbozar lo oculto e ignorado, y hacer esto es reconocer, ampliar e inventar nuevos conceptos” (Mignolo, 2018, p.115). En esta dirección, el potencial crítico que habita en el principio sociogénico devela “el proceso de lenguajear y conocer. Descubre el funcionamiento diferencial de poder incrustado en el ranking de idiomas en el orden mundial moderno/colonial” (Mignolo, 2018, p.115).

Si transferimos parte de esta última sección del argumento a la comprensión del tipo de orgánica que trazan los procesos de alfabetización en el marco de la constelación ontológica excluida por la modernidad, podemos sostener que, tales procesos en la provisión educativa actual no solo develan faltas éticas, sino que, algo mucho más grave: la transferencia de una forma de pensar que resulta improcedente, en ciertas ocasiones, a los hábitos de pensamiento de tales grupos. Su complejidad reside en algo más profundo: asumir y soportar el peso de la civilización. Este es un acto de aniquilación de la existencia y deformación de la misma. En lo relativo al trabajo de la consciencia a través de la alfabetización, promueve un singular

secuestro sobre nuestras formas de pensar, un asalto a su sintaxis y morfología, la trasferencia de un sistema existencial más próximo al uso de la lengua real. Es necesario que los engranajes de la alfabetización produzcan un cambio en la consciencia reconociendo que “soy lo que soy en relación con el otro que me ve como tal” (Mignolo, 2018, p.116). Nos enfrentamos al dilema de la doble consciencia⁴. La dimensión sociogénica que prolifera a través de la lectura, no actúa en términos de “un objeto de conocimiento sino como un lugar de enunciación que vincula el saber con las formaciones subjetivas decoloniales” (Mignolo, 2018, p.117).

Pensar los contornos de la alfabetización con el objetivo de producir justicia ontológica supone que “emergería y recontextualizaría nuestros nodos globales de espacio, tiempo y subjetividad” (Mignolo, 2018, p.118). Es una operación que espacialmente inscribe su fuerza en los bordes de los territorios lingüísticos, ontológicos y alfabetizadores creados y amplificados por la matriz moderna/colonial y sus epistemologías. Concebida en esta dirección,

[...] llama la atención sobre los sujetos coloniales o temas modernos que se desprenden del saber imperial y subjetividad. Contrariamente a los sujetos masculinos, cristianos y eurocéntricos y la subjetividades que dominaron la estructura de lo moderno/imperial sistemas de conocimiento, el sujeto decolonial se encuentra en la frontera de la no-lenguas europeas, religiones, epistemologías (y por lo tanto temas que han sido categorizados, a través del conocimiento imperial, como racialmente subordinados, sexualmente desviados, económicamente desfavorecidos, etc.), y súbditos imperiales que, en lugar de “salvar al Otro colonial” se unen y aceptan la guía de la subjetividad decolonial (Mignolo, 2018, p.118).

Pensar en clave descolonial los procesos de constitución del lenguaje y de la lengua, puntualmente, sus procesos lecto-escriturales, imponen formas singulares de praxis que rozan tareas tales como: a) la producción de otros hábitos imaginativos para pensar la relación entre subjetividad-conocimiento sociocultural-existencias-lenguaje/lengua, b) se aleja de los ejes de estructuración de la geo-historia y del tipo de estructuras de conocimientos sancionadas como legítimas. Esto implica utilizar el recurso retórico-analítico de la deformación de las estructuras de pensamiento de aquello que cuenta o no, cómo parte de lo válido en el lenguaje. c) Otro aspecto a considerar nos ayuda a ser conscientes que la lectura y la escritura actúan, en ciertas ocasiones, en términos de dispositivos de conversión ontológica secuestrando la auténtica trama existencial de determinados grupos. Tal analítica sugiere ofrecer un examen acerca de los procesos de “conversión a la civilización, a los modelos de desarrollo, y, más recientemente, por los derechos humanos y la democracia” (Mignolo, 2018, p.118). En este punto, parte de los dilemas ético-existenciales ligados a los procesos de comprensión cultural de grupos construidos al margen de la historia, exige una exploración acerca de los mecanismos de colonialidad del ser y del lenguaje. Tal desafío se convierte en un llamamiento reconocitivo sobre la existencia y el conocimiento sociocultural de ciertos grupos, “rehistorizando así lo que significa ser humano desde dentro de la perspectiva de la sociogénesis, la doble consciencia y, yo añadiría, la consciencia de la mestiza” (Mignolo, 2018, p.119). La comprensión de lo humano ha

⁴ Conflicto interno experimentado por grupos subordinados. El papel de la doble consciencia desempeña un lugar clave en los procesos de violencia onto-cultural que experimentan determinados grupos en la intimidad de los procesos de alfabetización.

de concebirse en la ruta del devenir y de una eterna evolución hacia el infinito. Es la búsqueda de formas imaginativas que deformen lo conocido y se abran al encuentro de las múltiples expresiones de nuestra naturaleza humana.

Regresemos, al menos unos instantes, sobre la potencia que trazan las ontologías procesales en la promoción de un sistema de reconocimiento sobre investigación de las prácticas letradas y los procesos de alfabetización en diversos grupos, especialmente, aquellos construidos al margen de la historia. Sin duda, esto configura un singular desafío ontológico. El sintagma 'ontologías procesales' es parte del pensamiento *deleuziano*, sin embargo, es Braidotti (2002), quien, en sus diversos trabajos ha recuperado sus planteamientos para explicar cómo el ser humano es el resultado de las diversas prácticas del devenir. Es una categoría que traza un singular itinerario sobre los modos de pensar lo humano y la existencia de acuerdo a sus principios más elementales. Tal analítica asume el reto de eliminar la dialéctica peyorativa que nutre la acción del yo y del nosotros, conduciendo, de este modo, a la "reafirmación del contenido positivo de la diferencia que permitiría una reapropiación colectiva de la singularidad de cada sujeto sin desatender su complejidad" (Braidotti, 2002, p.2006). El contenido específico de la alfabetización en clave descolonial y su correlato ontológico, no es exclusivamente el sujeto de la exterioridad ontológica a pesar que esto desempeñe un papel significativo en su construcción, sino, un sujeto multiestratificado que se ha distanciado de los presupuestos epistemológicos fundamentales de la consciencia alfabetizadora occidental.

La comprensión de la diferencia en el contexto de las ontologías procesales permite observar cómo esta es objeto de una metamorfosis trascendental, sus premisas se encuentran más allá –y por fuera– del humanismo occidental. Esta tarea implica aprender a trazar un mapa acerca de la especificidad geopolítica de los discursos occidentales sobre la lectura y la escritura y el tipo de prácticas que de ella se desprenden –analítica que amerita una comprensión multisituacional sobre el tipo de corografías y *topois* que de ellas emergen–. Ambas como tecnologías de (de)formación del mundo y la existencia, en el marco de las epistemologías y ontologías imperiales, se convierten en una extensión del canibalismo metafísico responsable, en parte, de los procesos de ubicación al margen de la historia a determinados grupos culturales. Este punto, exige articular las prácticas de investigación a través de la categoría legada por el feminismo sobre 'políticas de localización', es decir, la comprensión de un singular proceso de toma de consciencia que es al mismo tiempo

[...] epistemológica y política, pensada como aquella práctica que consiste en desvelar las localizaciones de poder que inevitablemente se habitan en tanto que sitio de la propia identidad. La práctica de la responsabilidad (por las propias localizaciones encarnadas e inscritas) como una actividad relacional y colectiva de deshacer los diferenciales de poder está conectada a dos cuestiones cruciales: la memoria y las narrativas. Ambas activan el proceso de poner en palabras, es decir, de convertir en representación simbólica lo que, por definición, escapa a la consciencia (Braidotti, 2002, p.26).

Las ontologías procesales –principio estructurante de la regulación ontológica de la educación inclusiva– encuentran parte de su fundamentación en el materialismo subjetivo. En ella, resulta

central el papel de la inmanencia y la encarnación. La concepción de materialismo subjetivo transfiere a la regulación de las prácticas de alfabetización una analítica que cruza fuertemente la subjetividad con la diferencia ontológica, produciendo un *corpus* de “análisis complejos sobre las interrelaciones entre el yo y la sociedad, así como entre el «interior» y el «exterior» del sujeto” (Braidotti, 2002, p.36). Esto nos hace conscientes que la alfabetización alcanza su potencial ontológico a través de la imaginación y del deseo. Todo ello, permite sostener que, la articulación de procesos lecto-escriturales y de conscientización desde una perspectiva descolonial asumen la inmanencia radical del sujeto mediante el acto deconstructivo de la edificación metafísica occidental. Es una operación que busca darles la vuelta a tal operación. Vista así, la lectura, la escritura y “la política está tan unida a la constitución y a la organización del afecto, de la memoria y del deseo como a la cuestión de la conciencia y de la resistencia” (Braidotti, 2002, p.36).

¿Qué elementos debe considerar la defensa del monismo en esta discusión? No olvidemos que el monismo representa un peso significativo en la estructuración ontológica de la singularidad, especialmente, en su correlato con la multiplicidad. Finalmente, quisiera concluir esta sección, analizando el poder afirmativo de la lectura. Esta es una tarea de orden política y, a su vez, imaginativa. ‘Imaginativa’ en el sentido de que nos invita a la producción de otros desempeños epistemológicos. ¿Qué implica ontológicamente una política de la afirmación? Una aproximación inicial reside en reconocer que la lectura deforma la conciencia –utilizo aquí la noción ‘deformación’ no en su connotación mayoritaria, sino que, como un dispositivo de expansión de la mente, algo que se abre a posibilidades desconocidas–, es esto, lo que define a la lectura en tanto capacidad creadora y creativa, que es la base de toda política de poder afirmativo.

La lectura en su dimensión existencial y política se nutre de la fuerza de nuestros deseos y entendimientos acerca del mundo que habitamos. A tal efecto, la imaginación desempeña un papel crucial, especialmente, cuando intentamos entender cómo podemos luchar en contra de la subalternidad para que las personas participen directamente de las estructuras abstractas de la democracia. El trabajo de la conciencia requiere que aprendamos a reconocer como tales formatos de subjetividad se expresan como únicos e irrepetibles alterando el espacio cultural y sus regulaciones ontológicas. El núcleo organizador de esta discusión –clave en la redefinición de las condiciones de enseñanza en el contexto de lo inclusivo–, consiste en reconocer que nuestra esencia es, en palabras de Braidotti y Balzano (2020), “nuestro fin es nuestro medio, en este sentido el *conatus* es causa inmanente, libre de la subjetividad, su proceso constitutivo y, al mismo tiempo, tensión constructiva del mundo en común con las esencias singulares” (p.28). Llegado a este punto, cabría reconocer que, las ontologías procesales al igual que la propuesta de Wynter (1995), acerca de la comprensión de lo humano sugieren reconocer una gran constelación de patrones de interrelación entre un sinnúmero de agenciamientos existenciales, esto es, cómo se entrelazan nuestras existencias singulares. Tal interrelación devenida en una singular entridad, es aquello que posibilita la formación de nociones comunes.

El vivir ético es, a juicio de Braidotti y Balzano (2020), la vía de acceso a la afirmación y a la autodeterminación, aquello que puede traccionar los frenos al autodesarrollo concebidos en

términos de opresiones y dominaciones. Es esto, lo primero que debiese analizar una política de educación lectora dirigida a la liberación de la consciencia. “La política de la afirmación parte del presupuesto de tener que comprender y aceptar la finitud de la voluntad humana” (Braidotti y Balzano, 2020, p.29). El carácter ético implicado en la reconocimiento de una política de la diferencia y de una política de producción del conocimiento en materia de educación lectora ha de comprender, de qué manera, promueve contingentes comportamientos que son materializados en hábitos pensamientos precedidos a través de la interacción con el texto. Su relación con la subjetividad radica, en cierta medida, en la producción de un espacio común digno. Si el ser humano es una singularidad en permanente devenir, entonces, es plausible sostener que, sus deseos se reorganizan permanentemente, esto es, altera y varia la potencia de sus deseos.

LA ALFABETIZACIÓN COMO DESAFÍO ONTOLÓGICO

¿Qué es lo que convierte a la lectura y al proceso de alfabetización en un sistema de reorganización de nuestros deseos? Parte de la respuesta que exige esta interrogante habita en lo que Guattari y Rolnik (2006), denominan: procesos de singularización subjetivantes o en Braidotti y Balzano (2020), mecanismos de singularización de la construcción de la agencia de cada ser al actuar, esto es, valorizar su carácter multipuntual. Parte de lo que conecta la experiencia humana es el *conatus*, el dispositivo de conexión y ensamblaje de una multiplicidad de formas interconexión de la potencia de la singularidad. En esta dirección, una política de educación lectora necesita adecuarse a los intereses de las subjetividades nómadas, al garantizar, de qué manera, a través del derecho a la lectura –en sus diversas expresiones y formatos– materializa que sus lectores sean “capaces de autodeterminación y deseosos de participación política” (Braidotti y Balzano, 2020, p.30). La lectura contribuye al proceso de devenir. Es esto, a lo que las políticas educativas deben mostrar mayor atención, pues, se convierte en un nudo existencial crítico sobre el cual trabajar. A través de este argumento, las prácticas de lectura configuran una política del posicionamiento y de la situación. La integración de ambas formas de producción de la alfabetización traza los itinerarios por los que podrán moverse determinados ciudadanos-lectores. ¿Desde qué lugares existenciales nos hablan determinados textos que informan la experiencia lectora en la práctica escolar?, ¿a qué procesos de biografización nos conducen, condicionan o subvierten? Si el interés es más amplio, podremos hacernos la pregunta acerca de cómo pensamos y/o (re)conocemos la experiencia de alfabetización en grupos contruidos al margen de la historia?, o bien, ¿cómo pensamos y/o (re)conocemos aquellos argumentos que conducen al empobrecimiento existencial a través de la educación y sus procesos de alfabetización?

Estas interrogantes nos conducen a pensar por fuera del sujeto monolítico y universal sancionado en el marco cultural de la modernidad. Se trata, entonces, de predisponer un espacio “para la búsqueda de una solución ética y no relativista para los nuevos desafíos que el diverso ordenamiento del biocontrol nos llama a afrontar” (Braidotti y Balzano, 2020, p.30). El problema es que cuando múltiples subjetividades son alfabetizadas en la lengua del maestro o dichos procesos didácticos trabajan con los mismos conceptos que criticamos o buscamos

distanciarnos, se convierten en expresiones no-humanas, aquello que habita el no-ser, una zona multiposicional de exterminio de la existencia. El desafío ontológico es aprender acerca la alfabetización en todas las expresiones de la alteridad. Es esto, lo que debe ser interpelado cotidianamente.

[...] La resistencia es, en la condición humana, un devenir constituyente que abre nuevos espacios de subjetivación: apunta a la autodeterminación de la subjetividad encarnada, más que a la representación de su totalidad abstracta y universal. Resistir, durar: es decir, comprometerse en una tenaz y constante labor ético-práctica, artesanal y cotidiana, que a través de la actividad potenciadora de los deseos singulares construye nuevas prácticas y nuevos discursos, confiando que estén en condiciones de sabotear las máquinas paranoicas y neuróticas que reproducimos habitualmente y los dispositivos de control y exclusión del biocapitalismo al que hacen de muleta. Mientras tratamos de entender cómo resistir/existir, nuestra invitación es atenernos a una modesta precaución de método: las transformaciones afirmativas no son naturales ni espontáneas, sólo ocurren cuando las subjetividades encarnadas están dispuestas a poner en juego todas sus diferencias, a confluir hacia espacios comunes, lugares de encuentros altamente contaminantes (Braidotti y Balzano, 2020, p.31).

¿Qué implica pensar la alfabetización como desafío ontológico? Al diseñar cualquier proceso educativo estamos participando intencionalmente en la construcción de peculiares formas de existencia. La alfabetización y sus múltiples mediaciones no escapan a este argumento. Son diseños que conllevan ciertas formas de ser y de existir. Se abre al diálogo con otros mundos que portan otro tipo de conocimiento sociocultural. La alfabetización nos diseña, nos obliga a pensar de una determinada manera. La alfabetización es una praxis comunal, también es responsable de la producción de una determinada subjetividad. El desafío es aquí, pensar qué es aquello que habita más allá de la operación dialéctica de oposición de la que es presa la diferencia en su concepción *mainstream*, vinculándola por negación a la noción de mismidad. Otra operación consistirá en promover un marco que contribuya a desesencializar las distinciones binarias más categóricas que se reproducen imperceptiblemente en la escolaridad, parte de lo que Bal (2021), denomina: imaginación binaria. La clave está en ofrecer, a juicio de Braidotti (2014), un análisis que roce “los diferentes enfoques éticos que pueden producirse al tomar la diferencia y la diversidad como el punto principal de referencia y concluye que hay mucho que ganar si se suspende la creencia de que la participación política, la empatía moral y la cohesión social solo pueden producirse sobre la base de la noción de reconocimiento de la igualdad” (s.p.).

Una implicancia pedagógica crucial que, a su vez, es heurística, exige que el estudio de las prácticas de alfabetización trabaje más sobre procesos que conceptos, a pesar que, necesitamos instrumentos conceptuales para leer e intervenir en el presente. Es romper con las residuales formas de pensar hegemónicas permeadas por la objetividad y la linealidad como dispositivos claves de regulación de nuestros hábitos de pensamiento. Este foco de interés se nutre cuando observamos las diversas clases de interrelaciones entre uno y otro elemento. La transformación de nuestros hábitos de pensamiento reside sustantivamente en la interconexión de diversas cosas que conforman un nuevo mapa comprensivo. Si aplicamos este principio a la investigación sobre prácticas letradas y, especialmente, a la dimensión didáctica de esta, debe

encontrar representaciones adecuadas acerca de los procesos que informan a determinados enfoques. Este desafío nos habla acerca de la necesidad de alterar la razón teórica que la fundamenta, lo que traza una nueva cartografía de problemas.

La investigación didáctica y la comprensión de los procesos ontológicos vivenciados por aquellos que han sido construidos al margen de la historia sugiere que aprendamos a deshacernos de aquellos elementos “conceptuales que han mantenido a la filosofía atada a ciertas creencias, conservadas semirreligiosamente, sobre la razón, el *logos*, la metafísica de la presencia y la lógica de lo Mismo (también conocido como lo molar, lo sedentario o lo mayoritario)” (Braidotti, 2006, p.14).

JUSTICIA SOCIAL Y DERECHO A LA LECTURA

Uno de los propósitos cruciales que han orientado mis reflexiones acerca de la justicia social y el derecho a la lectura, son atravesadas por una preocupación postcolonial de orden mayor: cómo son configurados los sistemas de apropiación de las historias de quiénes han sido construidos al margen de la historia y su relación con las prácticas de alfabetización y desarrollo de la lengua. Mi preocupación se inscribe en torno a los mecanismos de negociación de las narrativas de múltiples grupos subalternizados, nos situamos aquí en torno a la política cultural de las historias alternativas producidas en los bordes de la matriz moderno/colonial. Para la teórica post-colonial, Gayatri Chakravorty Spivak, las narrativas históricas son afianzadas a través de la lectura y la escritura, responsables de las estrategias mediante las que “producimos narrativas históricas y explicaciones históricas transformando el *socius*, sobre el cual nuestra producción está escrita, es más o menos continua y controlable en *bits* que son legibles” (Spivak, 2012, p.57). El llamamiento de Spivak (2012), a nivel metodológico sugiere que aprendamos a observar cómo determinados argumentos enmascaran al sujeto de la historia alternativa. La lectura y la escritura como dispositivos metodológicos determinan posiciones diferentes respecto de una posición heterogénea desigual del ser, de allí que,

[...] el *socius*, se afirma, es no tejido en la predicación de la escritura, no textual. Se afirma además que, cuando nos empujamos a nosotros mismos, o a los objetos de nuestro estudio, hacia adelante como agentes de una historia alternativa, nuestro propio surgimiento en la corte de reclamaciones no depende de la transformación y el desplazamiento de escribir en algo legible. Por ese razonamiento, simplemente descubrimos o descubrir el *socius* y asegurar la base del poder cultural o étnico a través de la pretensión de conocimiento. Por ese razonamiento, el poder es colectivo, validación institucional, política (Spivak, 2012, p.58).

En esta dirección la lectura y la escritura se convierten en situaciones estratégicas complejas determinadas por una sociedad en particular. ¿Cómo son construidas las herramientas para desarrollar la semiótica de las historias alternativas sí, bajo la relación interseccional que designa la analítica en cuestión, entran en contacto múltiples herramientas para su narrativización? El problema es que, solo abandonando el campo de significantes que impone la conjugación interseccional de raza, género, clase, etc., será posible promover un análisis de raza, género, clase, etc. que escape a la lógica de la esencialización. La pregunta sigue siendo:

¿cómo rehacer la historia y el conocimiento sociocultural de quiénes han sido construidos al margen de la historia? Visto así, los procesos de alfabetización son articulados dentro de un *socius*, esto es, un campo específico de relaciones de poder. La alfabetización es un sistema lecto-escritural que no debemos leer exclusivamente en relación con el uso de ciertos signos. “Este pensamiento contrario a la intuición del valor no debería hacernos imaginar que nosotros mismos podemos escapar de los códigos que inscriben lo real. Estamos obligados a tratar con narraciones de la historia, incluso crearlas” (Spivak, 2012, p.59).

La pregunta acerca de cómo pensamos la narrativización de historias alterativas y, especialmente, del conocimiento sociocultural de quiénes han sido construidos al margen de la historia, sugiere que trabajemos en torno a dos categorías de origen *hegeliano*, tales como: trabajo imaginativo⁵ y figura de lo imposible⁶. ¿Qué material político-económico o contextos ideológicos indican tales cambios? La comprensión de las historias alternativas reclama un análisis acerca de la agencia humana creativa. “En estas conversaciones un punto clave de focalización es la experiencia humana; mientras que la experiencia proporciona un sentido negativo mediado del mundo, es por la negación de la negación, acto del trabajo humano en el pleno sentido, que lo imposible podía ser imaginado” (Majunder, 2017, p.17). Estas discusiones nos conducen a la búsqueda de mecanismos de emancipación a través de la política de la diferencia.

Las discusiones sobre alfabetización y justicia social se inscriben en algo más complejo: la proposición de un ideal positivo de la diferencia que no es otra cosa que, un ideal liberal diferente a nivel cultural y ontológico. En esta concepción, la sociedad “no elimina ni trasciende las diferencias de grupo. Lo que existe, en cambio, es igualdad entre los grupos social y culturalmente diferenciados, que se respetan mutuamente unos a otros y se afirman los unos a los otros en sus diferencias” (Young, 2002, p.275). En contraste,

[...] en la estrategia de asimilación, los grupos privilegiados definen implícitamente los criterios de acuerdo a los cuales se va a medir todo. Dado que su privilegio conlleva el no reconocer estos criterios como cultural y experiencialmente específicos, el ideal de humanidad común en el que todas las personas pueden participar sin importar la raza, género, religión o sexualidad, es presentado como neutral y universal. Las diferencias reales entre los grupos oprimidos y la norma dominante, sin embargo, tienden a ponerlos en una situación de desventaja al valorarlos conforme a estos estándares, y por esa razón las políticas de asimilación perpetúan su desventaja (Young, 2002, p.277).

Si uno de nuestros objetivos de análisis consiste en examinar cómo determinadas formaciones sociales y culturales contribuyen a retener la agencia de los actores humanos individuales y la acción grupal, entonces, es fértil afirmar que, comúnmente, la raza en tanto categoría de análisis ha sido empleada para explicar un determinado comportamiento lingüístico. No obstante, la variación del lenguaje es el resultado de diversas clases de interacciones sociales, culturales y políticas, nunca un fenómeno exclusivamente biológico. El papel de la cultural y la sociedad de la que hacemos parte demuestra un grado significativo de influencia en la

⁵ Aquí lo propio del sintagma en Hegel es la imaginación.

⁶ Ambos conceptos son de origen *hegelianos-marxistas*.

consolidación lingüística, independiente de sus diferencias raciales a pesar que existan redes comunicativas cuyo peso sustantivo emerja por vía de la raza. De acuerdo con Mufwene (2006), “la ‘raza’ como construcción social tiene todo que ver con la forma en que un individuo termina hablando, especialmente en sociedades multilectales o multilingües en las que la variación lingüística es correlacionada con la variación cultural y racial o étnica” (p.3).

Insiste el académico de la Universidad de Chicago, señalando que,

[...] una consecuencia de otro trabajo común y bien justificado, cuya suposición en lingüística: mientras que los humanos están genéticamente dotados de una facultad de lenguaje- también identificado como Gramática Universal -la competencia en un idioma en particular es un aprendizaje aptitud. Un hablante trabaja activamente para desarrollarlo, influenciado en gran medida por su entorno social, independientemente de sus habilidades personales, el conocimiento tácito de que un hablante se desarrolla en su lengua está determinada en gran medida por las variedades particulares (conjuntos de idiolectos particulares) a los que ha estado expuesto. Por lo tanto, no podemos esperar un hablante que ha sido expuesto al inglés de la clase media blanca del Medio Oeste para tener características de inglés afroamericano en su idiolecto, a menos que estas sean también peculiaridades de las lenguas vernáculos particulares habladas por los hablantes blancos con los que ha interactuado (p.4).

A pesar de esto, la raza como construcción social posee implicancias significativas en el tipo de intercambios lingüísticos que desarrollan determinadas colectividades. Fomenta, además, singulares planos de identificación existencial.

TENSIONES EN TORNO A LA COLONIALIDAD DEL LENGUAJE Y LA REGULACIÓN ONTOLÓGICA OCCIDENTAL

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 el 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 el 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 las estrategias 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 su función 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-escalar (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 a 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 (“vernos 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 descoloniales 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, 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.

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 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 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 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 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 desmantelar 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, ideologías y 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 del 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 en la realidad los 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.).

POSTCOLONIALIDAD, LENGUAJE Y SUBJETIVIDAD

Sin duda, el lenguaje desempeña un punto de análisis crucial, pero, espinoso en la regionalización signada como estudios postcoloniales. En esta sección, reflexionaré en torno a algunas tensiones significativas y desviaciones que emergen por vía de la imposición sistemática de lenguas coloniales. La relevancia del lenguaje reviste a mi juicio, tres cuestiones fundamentales, entre ellas: a) la naturaleza acerca de cómo pensamos –la pregunta por el tipo de desempeños epistemológicos que se desprenden de nuestra lengua–, b) la forma en qué describimos el mundo y nos entendemos a nosotros mismos a través de él y c) permite preservar la especificidad material, existencial, subjetiva y cultural de determinados grupos. La pregunta por el lenguaje es la pregunta por el tipo de hábitos de pensamiento que empleamos. El lenguaje y la cultura establecen una relación de interdependencia mutua. El lenguaje, desde mi posición teórico-política, demarca un singular desempeño existencial, es una invitación a reconocer que no podemos emplear el idioma tal como fue desarrollado por los colonos⁷ –esta ecuación condujo a la producción de diversas clases de desdenes ontológicos, agudizando el control y la violencia, no solo física, sino que, epistémica–, más bien, necesita aprender a rehacerse con nuestros propios fines. Es existencial en la medida que nos informa acerca de múltiples luchas que tienen lugar en el mundo real. La interrogante es, ¿cómo ser libre a través de la lengua? Como tal, configura una formación social específica –es esto lo que la vuelve singular, nunca una realización universal–.

El lenguaje es un mecanismo de proyección de las imágenes que describen nuestra propia cultura, “es por lo tanto inseparable de nosotros mismos como una comunidad de seres humanos con una forma y un carácter específico, una historia específica, una relación específica con el mundo” (Derrida, 1996, s.p.). Si el lenguaje permite expresar diversas experiencias culturales, se torna necesario analizar el tipo de obstrucciones onto-políticas que inhabilitan determinados modos existenciales y de consciencia producto de la matriz moderno/colonial. Una *respuesta-de-lo-posible* reside en los planteamientos de Derrida (1996) sobre el monolingüismo del otro. Es imperioso aprender a derogar determinadas obstrucciones

⁷ Este proceso puede ser documentado a través de las estrategias de abrogación y acomodación. La primera, se caracteriza por un imponer un signo de rechazo a los síntomas de la cultura imperial y a sus remanentes e imágenes proyectadas en el mundo actual. Se caracteriza por un uso normativo fundado en la corrección idiomática. Mientras que, la segunda, se caracteriza por correr paralelamente con ingeniería lingüística impuesta, es sancionar sus regulaciones en todo orden de cosas.

que permiten acceder al conocimiento sociocultural de determinados grupos. Nos enfrentamos a obstrucciones ligadas a sus reglas de uso e inteligibilidad.

¿Cómo entender la lengua como vehículo de resistencia? Tanto el inglés, el portugués, el holandés, el francés y el español, son lenguas imperiales/coloniales, como tal, son responsables de múltiples clases de opresiones, marginaciones y usurpaciones ontológicas, crueldades raciales y mecanismos de inhabilitación existenciales. Es, también, responsable de diversas clases de epistemicidios. Un matiz de resistencia habita en el paracolonialismo, pues, fortalece la imaginación en tanto desempeño epistemológico y la liberación. Es, en este marco, que surge la necesidad de aprender a observar qué tipos de procesos semánticos de abrogación/deformación y apropiación/reforma tienen lugar en este contexto, lo que exige, además, explorar el tipo de teoría implícita de la resistencia que requiere tal hábito de pensamiento. La investigación sobre lingüística postcolonial puede ser explorada en diversas direcciones. Dos son sus principales focos de análisis: a) los contextos postcoloniales dónde se produce, regula y determina el uso de la lengua y b) las perspectivas y/o enfoques postcoloniales que nos permiten entender las configuraciones materiales y subjetivas que sufre la lengua a la luz de la matriz moderno/colonial. Sin embargo, sus discusiones pueden ser entendidas a través de

[...] campos como la lingüística de contacto, la antropología lingüística, la lingüística de la diversidad, la sociolingüística y estudios más especializados en ideologías lingüísticas, hegemonías lingüísticas, revitalización del lenguaje, la política del lenguaje, el estudio de la cultura colonial y misionera. La lingüística ya se ha comprometido hasta cierto punto con la colonialidad y la poscolonialidad en relación con los estudios del lenguaje, pero el campo de la lingüística poscolonial se centra en estos temas y reúne estos temas clave (Levisen & Sippola, 2019, p.1).

La tarea que asume la investigación lingüística es promover dispositivos analítico-metodológicos para entender cómo se configura el lenguaje en las regulaciones del mundo postcolonial, lo que nos lleva a la pregunta acerca de cómo pensar una geografía intelectual que pueda albergar la denominación de lingüística aplicada des-/post-colonial. Tarea que exige que aprendamos a identificar qué tipo de discusiones, perspectivas y conceptos pueden albergarse bajo tal cadena de palabras. ¿Qué entendemos en el escenario actual por lingüística aplicada des-/post-colonial? Una de las tensiones más significativas que se desprenden de este proyecto consiste en encontrar un vocabulario crítico que permita describir multiposicionalmente la variedad de fenómenos producidos en el marco de la desposesión histórica o por la explotación cultural del colonialismo, han afectado su relación existencial con la lengua. Esta singular geografía epistémica tendrá entre sus múltiples objetivos y ejes de tematización, entender cómo determinados marcos lingüísticos no logran recuperar la naturaleza lingüística y los procesos de concientización de quienes fueron frecuentemente ignorados y posteriormente olvidados a través de esta vía. En esta dirección, reflexionar en torno a la subalternidad en tanto categoría política, supone “abarcar una gama de diferentes posiciones de sujeto que no están predefinidas por la política dominante y los discursos éticos” (Spivak, 2003, p.59).

¿Qué fuentes intelectuales y teóricas permitirían pensar el ensamblaje de una lingüística aplicada des-/post-colonial? Sin duda, lleva emparejada una responsabilidad ontológica, ética y política que puede ser amalgamada a través de un singular dilema y desafío metodológico. Es el compromiso por articular las vidas y las historias de tales grupos de una manera apropiada, documentando diversas clases de opresiones lingüísticas convertidas en opresiones existenciales sistemáticas o en el peor de los casos, cosificaciones de la consciencia. Este campo de investigación ha de dar cuenta de las regulaciones existenciales que enfrentan diversos grupos construidos al margen de la historia a través del lenguaje.

¿Es posible hablar de una lingüística postcolonial que no incurra en la fetichización o folklorización del Otro? Esta ecuación puede bordear la proliferación de esquemas que sustenten su tarea de análisis en la inversión ontológica, es decir, contraponer los idiomas imperiales/coloniales y sus modalidades epistemológicas y ontológicas, ahora devaluándolas y otorgando un lugar privilegiado a lenguas que han sido devaluadas o marginadas, o articuladas al margen de la historia. Esta, no es la dirección en la que debe caminar la justicia lingüística precedida de un marco de justicia ontológica. De esto se trata: producir rutas de acceso a la experiencia onto-lingüística que define parte del conocimiento socio-cultural del subalterno.

Por subalterno entiendo a una posición sin identidad que, además, nos habla de un concepto heterogéneo, contingente, inconmensurado e inconmensurable. No es fértil reducir su función a ciertos grupos subordinados, sino que, como categoría de análisis interseccional, nos ofrece un análisis multinivel acerca de cómo se configuran diversos ejes de desigualdad descentrando su figuración exclusiva de diversas clases de atributos generales de subordinación. Es algo más complejo pero flexible. “El término ‘subalterno’ es útil porque es flexible; puede dar cabida a identidades y luchas sociales (como la mujer y el colonizados) que no caen bajo los términos reduccionistas de “clasificación estricta” de análisis” (Spivak, 2003, p.59). Detengámonos unos instantes para reflexionar acerca de la noción de subalternidad y su relación con el lenguaje, algo que en su esquema existencial está obstruido. El problema es que, “nosotros, movidos por nuestra voluntad vanguardista, no tenemos la infraestructura ni la capacidad para entenderlos” (Banerjee, 2014, p.). Su liberación puede encontrar una *salida-de-lo-posible* en la propuesta de Sharma (2015), sobre anti-esencialismo estratégico, un argumento que nos permite ubicar al subalterno como sujeto en la historia y no una construcción externa y violenta a esta. El subalterno en tanto categoría de análisis se torna situacional, es todo aquello que no cae bajo una estricta clase de análisis. Es algo que no tiene rigor teórico, sino ético-político.

De acuerdo con Spivak (1996, 1998, 2009 & 2012), la categoría de subalternidad es inconmensurada e inconmensurable, es también, una posición no una identidad y, una oposición binaria al Estado-Nación. El reto que emerge es, aprender a reconocer el material de comprensión de la subalternidad. Lo postcolonial y lo decolonial son dos proyectos políticos y teóricos que enfatizan en la perspectiva cultural del subalterno o de grupos construidos al margen de la historia, evidenciando las múltiples obstrucciones de su agencia. La pregunta por el subalterno es la pregunta por el sujeto al entender que sus regulaciones ontológicas son mediadas por diversas relaciones de poder, cuya comprensión a juicio de Banerjee (2014), “fue

moldeado por una preocupación por la pluralidad y heterogeneidad en los entendimientos de los pasados y las temporalidades, y en las prácticas de escritura de la historia” (s.p.). La subalternidad se construye a través de múltiples trayectorias y modos de consciencia, lo que vuelve interseccional a esta categoría es la subordinación puesto que cruza, según Banerjee (2014), múltiples dimensiones ligadas al sexo, la clase, la capacidad, la lengua, entre otras. Agrega la erudita india residente México y académica del Colegio de México, quien sostiene que, “la consciencia de lo subalterno es negativa en el sentido de que toma al otro -el dominador- como punto de referencia” (Banerjee, 2014, s.p.). Otra dimensión declara que uno de los problemas fundamentales que enfrenta el subalterno como categoría de análisis es que, su problema es “irremediablemente “heterogéneo” (Spivak, 1988: 4), que ha hecho la tarea de “redescubrir” lo subalterno como un tema de historia casi imposible (Banerjee, 2014, s.p.).

MÁS SOBRE EL CONOCIMIENTO DEL SUBALTERNO

La subalternidad como objeto de investigación responsable y experiencia existencial es situacional, no posee rigor teórico, sí político⁸. De esto depende su grado de contingencia, heterogeneidad, inconmensurabilidad e interseccionalidad. Parte del intitulado de esta sección, bordea la interrogante por el material de inteligibilidad del conocimiento sociocultural del subalterno. En palabras de Chakrabarty (2006), la subalternidad describe a la figura de la diferencia que ha sido subyugada, racializada, sexualizada, generizada, excluida y oprimida de forma brutal. Es una amplia expresividad ontológica que se vuelve incapaz de sabotear las regulaciones ilustradas de lo que cuenta como parte de la cultura escrita. Lo ‘subalterno’ y lo ‘popular’ se encuentran íntimamente imbricados. La primera, inscribe su fuerza en torno a los sistemas de razonabilidad, mientras que, la segunda, habita el registro de la investidura y la ocupación, según explica Spivak (2012). ‘Subalternidad’ y ‘popular’ son categorías ontológicas que habitan la inmensidad de la experiencia humana. “La subalternidad es donde las líneas sociales de movilidad, estando en otra parte, no permiten la formación de una base de acción reconocible” (Spivak, 2012, p.433). Este es un desafío metodológico que no puede ser documentado lisa y llanamente a través de un *corpus* de argumentos antropológicos, filosóficos o políticos.

Una de las principales influencias intelectuales de la subalternidad analiza la experiencia de opresión política a través de la cultura en sociedades postcoloniales. Este tipo de análisis ha de promover una comprensión en el que “el conocimiento y la experiencia de los grupos sin poder es persistentemente crítica de cualquier intento (incluido el suyo propio) de explicar y conocer completamente las experiencias de los desempoderados, como objeto de pensamiento” (Spivak, 2003, p.61-62). El subalterno se construye, en cierta medida, a través de la cultura dominante en la escolarización produciendo un efecto artificial en cuanto a sus reglas de inteligibilidad onto-culturales. Nos enfrentamos así, a la reproducción de una grilla de signos que les obligan

⁸ No estamos en presencia de un llamamiento existencial que pueda ser explicado a través de una política de todo vale, sino que, un complejo inconmensurable e inconmensurado que aglutina una gran constelación de expresiones onto-políticas convertidas en indiferencias ontológicas cuya red de regulación ha sido justificada intencionalmente al margen de la historia.

a habitar una cierta opacidad en cuanto a sus reales agenciamientos existenciales. Parte de la recomposición de los engranajes de configuración de la cultura escritura y de los ensamblajes de sus dispositivos lecto-escriturales, reside, en cierta medida, en la capacidad de producir una estrategia que nos permita romper con tal objeto de atrapamiento. Sin duda, este es un propósito deconstructivo. Otro, habita en la emergencia de un sitio retórico alterativo.

La desposesión sistemática de diversos grupos culturales construidos al margen de la historia, es un dilema político, ético y metodológico que la investigación sobre educación y política cultural contemporánea ha de reflexionarse concienzudamente. No obstante, advierte Spivak (2002) que, “existe el riesgo de que cualquier afirmación general o declaración teórica hecha en nombre de las desempoderadas poblaciones intelectuales subalternas educadas con base metropolitana pasarán por alto las diferencias sociales cruciales entre particulares grupos subalternos” (p.60). Si aplicamos esta premisa a la comprensión de los procesos de marginación de la experiencia cultural de determinados colectivos de ciudadanos, tiene como función interrogar la eficacia discursivo-simbólica de las narrativas maestras sobre las que se erigen diversos argumentos a favor del cambio político y social. Pero, cuales son los contrapuntos de eliminación de tales formas existenciales de la cultura educativa contemporánea. El desafío consiste en aprender a estudiar los mecanismos de insurgencia y resistencia que tales grupos reproducen. Necesitamos aprender a develar la naturaleza heterogénea del conocimiento sociocultural del subalterno, el que, sin duda alguna, se configura en términos de una experiencia multiversal. Otro reto metodológico consiste en examinar qué tipo de metodologías de investigación dificultan el trabajo del analista para comprender las diversas manifestaciones articuladas por determinados grupos, especialmente, las formas en que su producción cultural se convierte en un vector de desplazamiento de los engranajes de la cultura dominante en cuanto a los desarrollos de la lengua y del pensamiento, dos atributos claves en el desarrollo de la consciencia. El trabajo de la consciencia es aquello que permite subvertir la susceptibilidad a determinados marcos hegemónicos.

La subalternidad como categoría de análisis dialoga críticamente con la educación inclusiva, encuentra su punto de inflexión a través del reconocimiento de múltiples mecanismos de ubicaciones sociales. Está interesada en documentar las luchas e historias de determinados grupos sin poder. Sin duda, lo más apremiante consiste en articular una estrategia analítica capaz de “reflejar las condiciones sociales y las prácticas de los grupos subalternos en sus propios términos” (Spivak, 2003, p.64). La preocupación por el conocimiento sociocultural del subalterno se conecta con las regulaciones de la cultura escrita y, especialmente, de los procesos de inmersión en la alfabetización, pues, se interesa en la construcción de sus sistemas de agenciamientos y modalidades lingüístico-comunicativas, lo que es parte de los hábitos de pensamiento que sustentan tales procesos. La subalternidad lecto-literaria es una crítica a los modos dominantes de producción de la lengua. Es incluir otras luchas y formas de liberación. En esta dirección, cabría destacar que gran parte de los marcos metodológicos sancionados por la lingüística aplicada resultan demasiado rígidos. Perpetuar tal lógica de análisis corre “el peligro de objetivar lo subalterno, y por lo tanto controlarlo 'a través del conocimiento incluso cuando restauran versiones de causalidad y autodeterminación para él”

(Spivak 1988: 201). Más bien, “nos anima a considerar cómo ‘la agencia del cambio está ubicada en los insurgentes o “subalternos” (Spivak 1987: 197). Tal cambio de perspectiva también requiere un cambio paralelo en la metodología que informa esa perspectiva” (Spivak, 2003, p.67).

De lo contrario puede incurrir en la construcción de un diseño metodológico “que se proponga restaurar la ‘presencia’ de los subalternos termina no sólo tomando prestadas las herramientas de ese discurso, herramientas que sólo sirven para duplicar el primer sometimiento que efectúan, en los dominios de la teoría crítica” (O’Hanlon, 1988, p.218). El conocimiento profundo de la subalternidad trabaja para producir analítica y metodológicamente un cambio funcional en torno a su sistema de signos, reto que implica transformar las condiciones de imposibilidad ligadas a través de la participación cultural, especialmente, a través de la lengua.

Una advertencia analítico-metodológica: la singularidad no es sinónimo de particularidad. Ya en trabajos anteriores he advertido el riesgo de homologar la fuerza ontológica de la singularidad con la individualidad, empresa que conduce a la producción de seres de masa. Este es un llamamiento efectuado por Freud. La singularidad es un sistema irrepetible de la diferencia. En Spivak (2012), la singularidad es sinónimo de una colección de repeticiones. En esta dirección debe ser asumida en términos de una grilla universalizable. Sin duda, la subalternidad es una forma de singularidad a la que se accede a múltiples formas de indiferencias ontológicas, nunca afirmativa, sino alterativa de tales regulaciones. Agrega Spivak (2012), “si el pensamiento de la subalternidad se toma en sentido general, su carencia de acceso a la movilidad puede ser una versión de la singularidad. La subalternidad no puede generalizarse según la lógica hegemónica. Eso es lo que lo hace subalterno. Sin embargo, es una categoría y, por lo tanto, repetible” (p.430).

Promover de otros marcos de legibilidad ontológica puede resultar altamente fértil en la superación de la máxima descrita por Spivak (1988), en su polémico ensayo seminal titulado: “¿Puede hablar el subalterno?”, en el que explica que, una de las mayores imposibilidades del subalterno es su incapacidad para completarse. Este argumento puede entenderse como una de las manifestaciones transversales de injusticia de múltiples grupos. Tal premisa sugiere que la agencia corresponde a un sistema de acción sancionado institucionalmente, es algo que desborda la acción individual. En efecto, “la idea de subalternidad se imbrica con la idea de no reconocimiento de su agencia” (Spivak, 2012, p.433). Otro nudo crítico consiste en develar la intencionalidad con la que utilizamos en la comprensión de la multiplicidad de colectividades capturadas por la subalternidad, el esencialismo. Esta es una interrogante clave en la reconocimiento del conocimiento sociocultural del subalterno. ¿Se utiliza para eludir, reconocer o distorsionar la unidad existencial ligada a la diferencia? Ninguna de las colectividades que habitan en la inmensidad de la subalternidad podrían ser completadas ontológicamente por vía de una esencia negativa. Esta nunca puede ser algo inespecífico, ningún grupo se encuentra completamente determinado por la historia. Lo que debemos aprender es la diada universal-particular en la producción de otras formas de justicia cultural para grupos construidos al margen de la historia. Siempre la singularidad alcanza la repetición a través de su diferencia.

De allí, que el sintagma 'singularidades múltiples' permita interrogar filosóficamente tanto al universalismo, al particularismo y al identitarismo, pues, inscribe su función de análisis en torno a la comprensión que, la singularidad al repetirse de forma diferente crea una multiplicidad. Esta premisa es clave para configurar el espacio educativo en otra dirección, una que rescata la pluri-individualidad del ser. Concibo el sentido de la multiplicidad en proximidad al legado del materialismo subjetivo. Reflexionemos en torno un pasaje fundamental del pensamiento *spivakiano* sobre la relación entre multiplicidad, agencia y singularidad:

[...] Si la repetición de la singularidad que da la multiplicidad es la repetición de diferencia, la agencia exige dejar de lado la diferencia. La agencia presume colectividad, que es donde un grupo actúa por sinécdoque: la parte que parece estar de acuerdo se toma para representar el todo. Dejo a un lado el excedente de mi subjetividad y al sinécdoquizar, contarme como la parte porque estoy conectado metonímicamente con el predicamento particular, por lo que puedo reclamar colectivamente, participar en acciones validadas por ese mismo colectivo. Una contradicción performativa conecta la metonimia y la sinécdoque en identidad agencial. Todas las llamadas a la colectividad son metonímicas porque unido a una situación. Y funcionan por sinécdoque. Ahora en orden de poder restringir la singularidad por medio de la intuición agencial, un inmenso trabajo de cambio de infraestructura, hacer que la resistencia cuente (*geltend*), hacerla reconocible, es algo que debe emprenderse. Aquí es donde comienza la educación estética, ve la forma en que la agencia razonable se encuentra en el permiso para ser figurativo-el derecho a la metonimia/sinécdoque actuación política de colectividad (p.435).

El estudio de las diferencias se torna parasitario cuando se analiza a través del humanismo clásico, al contaminar parte de las luchas político-estéticas y las tramas de resistencias que despliegan tales grupos. Agrega Spivak (2012),

[...] lo "singular", en tanto combate lo universal-particular oposición binaria, no es un individuo, una persona, un agente; la multiplicidad es no multitud. Sin embargo, si estamos pensando en agentes potenciales, cuando él/ella no está facultado públicamente para dejar de lado la diferencia y auto-sinécdoquizar para formar colectividad, el grupo tomará la diferencia misma como su sinécdoquica elemento (p.437).

¿Cómo puede ser subvertido el problema de la agencia y la subjetividad –particularmente sus dispositivos de producción– y su relación con la consolidación de matrices de participación cultural en grupos construidos al margen de la historia? Creería que la interrogante debiese bordear en torno a cómo aprender a rastrear o, en su defecto, encontrar la agencia de determinadas colectividades de ciudadanos a través de los procesos de alfabetización. La participación cultural, específicamente, el ejercicio del derecho a la lectura adquiere sentido, excesivamente, si logra producir una infraestructura que les posibilite participación activa en la diversidad de estructuras y escenarios de la producción social. Complementa Spivak (2012), señalando que,

[...] el esfuerzo es construir infraestructura para que puedan, cuando sea necesario, cuando la esfera pública lo requiere, se sinécdoquizar. La solución, como yo lo veo, no es celebrar o negar la diferencia, sino averiguar qué la desigualdad provoca su uso y

quién puede negarlo en alguna ocasión. La solución tampoco es crear "una política del reconocimiento" donde esta problemática se ignora por completo. La solución no puede venir a nosotros de la sociedad internacional civil, repartiendo filantropía sin democracia yo creo que los debates existentes sobre la contingencia y la universalidad no han tenido esto en cuenta (p.438).

Tal argumento entra en diálogo con la noción de sociogénesis propuesta por Fanon (2001 & 2009), el anti-esencialismo estratégico (Sharma, 2015; Mignolo, 2015) y la capacidad de co-especificidad de lo humano (Wynter, 1995). Revisemos, aunque brevemente cada una de estas implicaciones. Debemos aprender a construir tal objeto con un fin diferente, esto es, aprender desde y con la experiencia de aquellos que habitamos la subalternidad. Su investigación nos habla acerca de cómo alterar las líneas de movilidad social a través del derecho a la lectura y, particularmente, de la educación. Es idear una filosofía de la praxis educativa coherente con sus demandas y naturaleza. Es asumir el reto de pensar al Otro como auténtico Otro, abandonando el marco de artificialidad ontológica disponibilizado en la literatura canónica, es ir un paso más allá de la sabiduría académica para producir otro tipo de hábitos de pensamiento y comportamiento cultural.

La sociogénesis es uno de los conceptos más relevantes en el pensamiento de Fanon (2001 & 2009), específicamente, en su propuesta de un nuevo humanismo que nace y busca articularse a partir de las demandas de la zona del no ser. Su interés reside en la cristalización de una estrategia de descolonización de la identidad cultural, insiste señalando que,

[...] luchar por el reconocimiento en clave de "raza" o "identidad" no hará otra cosa que conducir la misma a un callejón sin salida, arguye. Dicho de otro modo, la lucha por el reconocimiento de la identidad de aquellos pueblos sometidos por los europeos, sólo tiene sentido si trasciende la propia mismidad y se enmarca en el plano político, en la búsqueda de la liberación de aquellos condenados mundialmente. La liberación de los pueblos se llevará a cabo según Fanon desde valores universalizantes que recuperen la condición de humanidad de todos los explotados (Elías, 2017, s.p.).

Sin duda, la advertencia del intelectual martiniqués, nos informa acerca de cómo las políticas de la identidad y de la diferencia, están mediadas material, política y subjetivamente por la misma lógica de la dominación (neo)colonial, lo que, en cierta medida, se convierte en una trampa de la existencia que queda a merced de la universalización y de la mismidad. En este punto, conecta con la preocupación de Spivak (2012), respecto del encasillamiento de lo que somos, un aparto de normatividad ontológica. Nos enfrentamos, además, a un problema de la mismidad. El problema que abordo a lo largo de este texto, haciendo uso de diversas referencias cruzadas, pretende darles la vuelta a los engranajes de constitución de la cultura escrita a la luz de la multiplicidad de formas existenciales construidas al margen de la historia y del tipo de conocimiento que estas sancionan. Su comprensión no puede entenderse por fuera de la cuestión de la universalidad, es parte sustantiva de sus objetivos de lucha. La lectura cuando es objeto de un profundo proceso de la consciencia materializa una singular lucha transformadora. Solo un cambio en la consciencia podrá desatar una revolución verdaderamente transformadora. Mi interés en la construcción epistemológica de la educación

inclusiva y, especialmente, la reconocimiento de las perspectivas de sustentación del derecho a la lectura, no es otra cosa que, la materialización de un proyecto subversión de la realidad.

Regresando a la idea de la sociogénesis fanoniana, podríamos sostener que, esta, es clave en la consolidación de su propuesta sobre un nuevo humanismo. La sociogénica es aquello que emerge del mundo social, de nuestras interacciones con él. Es parte del material generativo que se desprende de nuestra participación en la multiplicidad de tramas de la cultura, es parte de la intersubjetividad que de ella se desprende. La sociogénesis aporta una impronta psicológica, atributo clave para entender las obstrucciones y las desviaciones que experimenta el proceso de alfabetización a la luz de las tecnologías coloniales. Tal como sostiene Errington (2001), la lingüística moderna se fundamentó, en gran medida, en la herencia proporcionada por la lingüística comparada cuyo principal objeto de investigación es la descripción de las lenguas exóticas que eran progresivamente descubiertas por los colonos. Tal procedimiento también lo encontramos en algunos de los desarrollos centrales de la antropología, responsable de la fetichización de múltiples grupos culturales. Además, parte sustantiva de la “lingüística moderna ayudó a legitimar los proyectos lingüísticos coloniales y legislar la diferencia colonial a escala global” (Errington, 2001, p.19).

Un reto significativo consiste en aprender a identificar la variedad de temas relevantes ligados a la investigación sobre colonialidad, postcolonialidad y descolonialidad lingüística. Visto así, se convierte en un “nuevo paradigma invita y requiere la investigación sobre diferentes temas, como la tipología del lenguaje, la gramática y la interlingüística, la metalingüística y la investigación sobre la ideología del lenguaje, el análisis del discurso y la pragmática” (Schmidt-Brücken, Schuster & Wienberg, 2016, s.p.). Otro eje de tematización reside en observar cómo el colonialismo lingüístico creó singulares modalidades de alineación cultural que se han mantenido –con variaciones significativas– hasta nuestros días, regulando parte de los núcleos fundamentales de investigación y enseñanza del lenguaje.

[...] Esto dio paso a debates sobre el poder y la posicionalidad que continúan siendo parte integral de las preocupaciones teóricas y metodológicas en la antropología actual. La lingüística, por otro lado, no ha experimentado un proceso similar de reflexividad. Planteado como la ciencia del lenguaje, el "objeto" de estudio (lenguaje) se define en abstracción de los aspectos sociales de su producción. Al distanciarse de lo social, la lingüística ha eludido, en muchos sentidos, las críticas productivas emitidas por los estudios coloniales (Bell, 2008, p.199).

UN DESAFÍO. DE LA COLONIALIDAD LINGÜÍSTICA A LA DESCOLONIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Sin duda, la lingüística ha desarrollado una relación ambivalente con sus propias historias de práctica en el actual escenario postcolonial. Incluso, muchos de los paradigmas de regulación colonial en la investigación lingüística siguen altamente vigentes en determinadas prácticas lingüísticas. ¿Cómo es configurada la colonialidad lingüística a nivel del conocimiento? Un atributo central consiste en reconocer que el “discurso colonial es un proceso complejo,

ambivalente y muchas veces contradictorio” (Milostivaya, Nazarenko, Makhova & Simonyan, 2018, p.1). Otra dimensión, puntualiza que del discurso colonial se entrelaza con diversas expresiones de las diferencias raciales, étnicas y de género, preferentemente. Se caracteriza, además, por transferir arbitrariamente ciertos universales lingüísticos y socioculturales a diversas comunidades. Esta es la principal estrategia del período colonial/imperial en la historia de la humanidad. Un programa de investigación en esta dirección se nutre a partir de “una amplia gama de aspectos sociales y culturales relacionados con la descripción de la estructura y funciones del discurso poscolonial, así como una serie de rasgos lingüísticos de este tipo de comunicación verbal” (Milostivaya, Nazarenko, Makhova & Simonyan, 2018, p.1). No obstante, “no todas las deficiencias del estado del arte sobre las lenguas de las antiguas colonias europeas deben asociarse con la colonialidad” (Mufwene, 2020, p.2).

Mufwene (2020), advierte acerca del sesgo occidental que atraviesa gran parte de la geografía epistémica disciplinar denominada lingüística y, en particular de la lingüística aplicada. Darles la vuelta a tales regulaciones exige promover un *corpus* de desempeños epistemológicos que se sustentan en torno a la noción de pensamiento fronterizo, proceso que acontece en “la zona geopolítica periférica del mundo capitalista actual, es decir, las colonias, donde entran en contacto diferentes cosmovisiones en la mente de sus subalternos nativos” (Mufwene, 2020, p.2). Para el erudito congolés residente en Estados Unidos, la lingüística descolonial tiene como objetivo eliminar parte del sesgo que sustentan los marcos de análisis de las lenguas y sus comportamientos lingüísticos y existenciales derivados, preferentemente en la zona multiposicional denominada Sur Global. Considero necesario detener la reflexión en este punto, para analizar qué significa pensar los desarrollos del lenguaje y de la lingüística en tanto disciplinar académica.

¿Qué tipo de perspectivas viabilizan tal propósito, más allá del efecto retórico que puede proliferar desde la matriz moderno/colonial, por ejemplo? No tengo la pretensión de incurrir en un análisis laxo que articule una política de todo vale bajo el denominador de la ‘descolonización’, tampoco centro mi campo de interés en torno a un análisis parasitario que selle a los desarrollos eurocéntricos ligados al estudio del lenguaje, sino que, concibe la fuerza de la descolonización del lenguaje y de la lingüística –el objeto y el campo de formalización académica– en términos de un modo de producción del conocimiento que interrumpa los legados de tal dispositivo de investigación, alterando sus conceptos ordenadores y desempeños epistemológicos.

Reflexionar en torno a la descolonización del lenguaje y de la lingüística se convierte en un reto imaginativo, no solo proyectivo, sino que, de producción de otro tipo de desempeños epistemológicos que nos permitan aclarar sus contornos. Tal empresa requiere de nuevos espacios y de nuevos agentes de producción de conocimiento, también, puede ser leído en términos de un compromiso para derrocar el imperio cognitivo. Es un acto de desobediencia epistémica que nos debe ayudar a descubrir las reglas de inteligibilidad y de uso de aquello que cuenta cómo parte de la investigación sobre sistemas lingüísticos por fuera y más allá de las regulaciones imputadas por la matriz moderno/colonial. Tal analítica exige “abordar cuestiones

que simplemente surgen de supuestos erróneos en lingüística, independientemente de dónde y quién practique la disciplina” (Mufwene, 2020, p.2).

La lingüística descolonial se convierte en un dispositivo de interpelación de los grandes argumentos producidos en el marco de la lingüística hegemónica. Tal propósito es crucial si deseamos derribar los silencios y las opacidades que esta ha producido en torno al funcionamiento de los sistemas lingüísticos de colectividades construidas al margen de la historia. Nos informa, además, acerca de las regulaciones del conocimiento sociocultural del subalterno, especialmente, acerca de cómo piensan e interactúan con el mundo. Coincidiendo con Mufwene (2020), una tensionalidad crítica ligada a la

[...] lingüística colonial, refleja un descuido eurocéntrico del tipo de heterogeneidad etnolingüística que la colonización europea había producido en los centros urbanos de las colonias, enraizadas en el discurso colonial.” De hecho, todo comenzó con la privación de derechos de los criollos de las familias genéticas y de sus lexificadores desde finales del siglo XIX. Se han caracterizado como "lenguas mixtas", basándose en el supuesto uniparental de la especiación lingüística, o como "lenguas bastardas", en el supuesto de que han evolucionado de forma antinatural o excepcional. Entre otras cosas, incluso en años recientes, McWhorter (2001) ha considerado que los criollos tienen “las gramáticas más simples del mundo” y Mühlhäusler (2011) los ha caracterizado como ecolingüísticamente inadecuados. La lista de sus caracterizaciones como desviaciones o degeneraciones, en lugar de simples divergencias, en relación con sus lexificadores puede ampliarse. Sin embargo, eso no es necesario ahora, excepto para preguntar si los lingüistas se han emancipado realmente de los prejuicios sociales de finales del siglo XIX hacia la no-poblaciones europeas que dieron forma a estas lenguas vernáculas coloniales (p.3).

Emanciparse de los supuestos introducidos por el estructuralismo lingüístico supone acabar con la premisa que explica que determinados miembros de una comunidad se comunican entre sí porque comparten una gramática. A lo que Mufwene (2020), aporta señalando que, la sociolingüística variacionista enfrenta el reto de ofrecer un atributo “más realista, es la suposición de que se comunican con éxito entre sí simplemente porque sus respectivas gramáticas idiolectales pueden procesar todos sus diversos enunciados con éxito la mayor parte del tiempo” (p.5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Banerjee, I. (2014). Mundos convergentes: género, subalternidad y postcolonialidad. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(39). Recuperado en 17 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362014000100003&lng=es&tlng=es
- Bell, A. (2008). Staging language: An introduction to the sociolinguistics of performance. Recuperado el 23 de enero de 2022 de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9841.2011.00517.x>
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On nomadic ethics*. Cambridge: Polity Press.

- Braidotti, R. (2009). *Nomadic Subject. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 0(0) 1–31.
- Braidotti, R. & Balzano, Á. (2020). "Introducción"; en: Braidotti, R. (Ed.). *El conocimiento posthumano*. (pp.11–31). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Carbonell, N. (2006). *Spivak o la voz del subalterno*. Recuperad el 03 de diciembre de 2021 de: <https://rebellion.org/spivak-o-la-voz-del-subalterno/>
- Chakrabarty, D. (2000). *Desprovincializar Europa*. Chicago: Chicago University Press.
- Escobar, A. (2009). *Territorios de Diferencia: Lugar, Movimientos, Vida, Redes*. Caldas: Ediciones Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. New York: Duk University Prees.
- Elías, G.S. (2017). Caminos zigzagantes: el humanismo de Frantz Fanon desde la zona de no ser. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 19, núm. 38. Recuperado el 23 de marzo de 2022 de: <https://www.redalyc.org/journal/282/28253016005/html/>
- Deleuze, G. (2007). *Deux régimes de fous*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (2013). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. (1996). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- Errington, J. (2001). Colonial linguistics. *Annual Review of Anthropology*, 30, 19–39.
- Fanon, F. (2001). *Racisme et Culture*. París: La Découverte.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Ferreira da Silva, D. (2015). "Before Man: Sylvia Wynter's Rewriting of the Modern Episteme"; en: Mckiitick, K. (Edit.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.90–105). Durham: Duke University Press.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hill Collins, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, Vol. 41, 1–20.
- IFAS. (2020). The Institute. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>
- Levisen, C. & Sippola, E. (2019). Postcolonial Linguistics: The editors' guide to a new interdiscipline. Recuperado el 05 de febrero de 2022 de: <https://iacpl.net/journal-of-postcolonial-linguistics-12019/postcolonial-linguistics/>
- Maldonado-Torres, N. (2006). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Recuperado el 09 de diciembre de 2021 de: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>
- Majunder, T. (2017). *The world in a grain of sand: postcolonial literature and radical universalism*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. (2015). "Sylvia Wynter: What Does It Mean to Be Human"; en: Mckiitick, K. (Edit.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.106–123). Durham: Duke University Press.
- Mignolo, W. (2018). *On descoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Milostivaya, A, Nazarenko, E, Makhova, I., & Simonyan, A. (2018). Sociocultural and Linguistic Reflections on Post-colonial Studies of H.K. Bhabha. Recuperado el 23 de abril de 2022 de:

- https://www.researchgate.net/publication/328235742_Sociocultural_and_Linguistic_Reflections_on_Post-colonial_Studies_of_HK_Bhabha
- Mufwene, S. (2020). "Decolonial linguistics as paradigm shift: A commentary"; en: Deumert, Ana, Storch, Anne & Shepherd, Nick (edit.). *Colonial and Decolonial Linguistics*. (pp.289-300). Oxford: Oxford Scholarship.
- O'Hanlon, R. (1988). Recovering the Subject Subaltern Studies and Histories of Resistance in Colonial South Asia. *Modern Asian Studies*, 22, 1, 189-224.
- Ocampo, A. (2021). *Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social*. Cuenca: Ediciones CES-Al.
- Ocampo, A. (2022). Educación Inclusiva: otros itinerarios para su discusión. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 6 (2), 55-70.
- 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.
- Schmidt-Brücken, D., Schuster, S. & Wienberg, M. (2016). *Koloniallinguistik. Sprache in kolonialen Kontexten*. Bremen: De Gruyter.
- 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. (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
- Spivak, G. (2003). *Death of a discipline*. New York: Columbia University Press.
- Spivak, G. (2012). *Educacion estetica en la era de la globalizacion*. London: Harvard University Press.
- Spivak, G. (2014). Entrevista. Recuperado el 05 de marzo de 2021 de: <https://lasdisidentes.com/2015/07/25/entrevista-a-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Spivak, G. (2018). Conferencia de inauguración. Sabotaje afirmativo. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. Consultada el 02 de marzo de 2021: <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- Veronelli, G. (2015). The coloniality of language: race, expressivity, power, and the darker side of modernity. Recuperado el 12 de mayo de 2022 de: <http://sites.cortland.edu/wagadu/wp-content/uploads/sites/3/2015/07/5-FIVE-Veronelli.pdf>
- White, H. (1973). *METAHISTORIA. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.
- 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.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia.* Valencia: Cátedra.





CAPÍTULO I AL COMPÁS DEL CORAZÓN VOCES FEMENINAS "MARGINALES" EN LA LITERATURA

Natalia Duque Cardona

Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia

(...) Mas habrá silencio también cuando la presencia pura y total en que el poder, el saber y el amor se funden deje su lugar a una presencia determinada, cualificada predominante sea por el poder, por el saber o por el amor.

María Zambrano

EL PUNTO DE PARTIDA

Parece que hoy día la literatura escrita por mujeres emerge y florece y cada vez con mayor frecuencia conocemos nuevos nombres, recordamos los olvidados, pero sobre todo permanecen en la esfera de lo público las voces y relatos que en la literatura han sido excluidos. Esta conferencia podría tratar por qué apellidos como Ajmátova, Mansfield o Lispector no han sido tan comunes como Cortázar, Benedetti o Martí, sin embargo, no es esta la intención, pues sólo encuentro una razón para dar respuesta a este interrogante; la misma que en todas las esferas de la vida social ha puesto a la mujer como un ser subordinado y en desigualdad de condiciones en la sociedad: el patriarcado. Por lo cual lo que espero es poder explorar las voces femeninas en la literatura en relación con la lectura y las posibilidades que estas brindan de la mano de diversas mujeres.

Las voces femeninas en la literatura han estado por siglos al margen de la esfera pública y este control se ha instalado en ámbitos como la educación y la cultura, privilegiando un capital cultural moderno y antropocéntrico. Plantea Bourdieu (1998), en su libro *Capital cultural, escuela y espacio social*, que los gobiernos han hecho uso de los dispositivos culturales para constituir un espacio simbólico donde instituciones como la escuela, la universidad, la biblioteca, tejan en el entramado social modos de relacionamiento que contribuyan a la organización y control de la sociedad, y este la mujer si bien ha avanzado en su emancipación sigue teniendo un lugar en desigualdad de condiciones respecto al hombre.

Empero, retomando las palabras de María Zambrano (2003), “escribir es defenderse de la soledad en que se está; es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo, pero desde un aislamiento comunicable, en que, precisamente por la lejanía de toda cosa concreta se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas” (p.164). Las voces femeninas marginadas, y en soledad, no se han detenido y se han fortalecido, presentándose hoy no sólo como una alternativa, o un tema de moda, sino como un imperativo en la literatura para hacernos más libres no sólo en el campo de la razón y el conocimiento cartesiano sino en la poética y encuentro con el alma. Es la literatura escrita por mujeres un claro del bosque en el que no siempre hemos podido estar, en el que como lo propone Zambrano (2019), no hay que buscar nada ni cargar de fetiches las voces femeninas “más si nada de se busca, la ofrenda será imprevisible, ilimitada” (p.28).

Hoy en día si nos preguntamos cuántas voces femeninas conocemos y leemos muy seguramente la proporción respecto a los hombres sería menor. Empero, el mismo lenguaje, que ha dejado al margen la literatura escrita por mujeres también ha implicado para el feminismo una tecnología de emancipación y resistencia que nos ha permitido a las mujeres ponernos en la esfera pública estableciendo relaciones de poder, saber y amor. Retomando, conociendo y replicando las palabras de otras esta literatura que cobra vida en las LEO nos ha posibilitado reconfigurar no sólo modos de organización, sino plantear alternativas en perspectiva de género que aporten a la disminución de las desigualdades sociales en relación con la discriminación y violencias simbólicas padecidas por mujeres, que van más allá de miradas cartesianas e implican el conocimiento de sí.

Es así como esta disertación más que hacer un relato del porqué la literatura por mujeres ha estado subordinada y escondida busca presentar, a través de un enfoque feminista anti-colonial, diversas mujeres y sus escrituras hecha relatos como un recurso vital y fundamental en la educación lectora para el desarrollo de una promoción de lectura que desemboque en la alfabetización crítica que implica un conocimiento de sí, el recogimiento de una humana condición que no sólo pase por la razón.

Este ejercicio parafraseando a Chimamanda Adichie (2019), en su libro *Todos deberíamos ser feministas*, no es una tarea exclusiva para las mujeres, es un ejercicio que nos implica como sociedad, pues la lejanía y distanciamiento del ser ha sido un presente, nos hemos volcado al saber. Para este ejercicio se proponen los círculos de mujeres en relación con los círculos de la palabra como una alternativa metodológica en la cual la palabra late al ritmo del corazón mientras las voces marginales en la literatura emergen.

Así, comenzaré por situar las ideas en el feminismo, el lenguaje y sus usos políticos para contextualizar la discusión. A continuación presentaré algunas voces femeninas en la literatura (María Zambrano, María Cano, Anna Ajmátova, Marina Tsvetaeva, Clarice Lispector, Wisława Szymborska, María Teresa Andruetto, Chimamanda Adichie) y cómo estas se han dedicado usar la poética para expresar la realidad, decía Ajmátova (2017) que “su compromiso era la creación poética y la capacidad de dar cuenta mediante la palabra poética de la realidad social e ideológica de una época” (p.27), así cada una en su época y su tiempo va develando las realidades de las mujeres y sobre todo de las sociedades de las que fueron parte. Y finalmente se presenta el círculo de mujeres como una oportunidad para la promoción de la lectura que desencadene la alfabetización crítica.

FEMINISMO, LENGUAJE Y USOS POLÍTICOS

Y la palabra ajena aparece
y como un lejano copo de nieve se funde
en mi mano, confiada, sin reproches.
Anna Ajmátova

Desde los albores de la ilustración, la palabra escurridiza y su vinculación con la mujer ha tenido profundas contradicciones y tensiones, pues el proyecto moderno olvidó la mitad de la especie humana, las mujeres fuimos exiliadas de la esfera pública e incorporadas a un ámbito de la vida privada, en tanto “la pretensión de la teoría feminista desde sus orígenes ilustrados es poner de relieve las tensiones y contradicciones que las vindicaciones feministas suscitan en los enfoques teóricos supuestamente universalistas y al tiempo capaces de distorsionar la percepción de lo que atañe a la mitad de la especie humana” (Sánchez, 2001, p.11) este propósito en la modernidad ha estado acompañado del uso del lenguaje, especialmente de la escritura, lo cual se evidencia en la redacción de los derechos de la mujer (*Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects*) realizada por Mary Wollstonecraft en

1972, la cual es considerada una de las primeras obras de literatura y filosofía feministas y en la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana escrita por Olympe de Gouges, seudónimo de Marie Gouze, escritora, dramaturga, panfletista y filósofa política francesa.

La palabra escrita y pronunciada, ha estado presente en la historia del feminismo como una tecnología que entremezcla saber, poder y subjetividad y que busca reivindicar las potencialidades emancipadoras del lenguaje, las cuales son vitales en la constitución de las democracias. Si bien, las voces femeninas han existido en la historia del lenguaje, hemos sido marginalizadas, una vez que por siglos el lugar de la mujer no estuvo situado en la vida pública, éstas fueron excluidas de la política. De hecho, en la modernidad Rousseau ubicaba a la mujer en el centro de una familia patriarcal, tal cual lo cita Sánchez (2008, p.21) en *Genealogía de la vindicación*:

[...] Cada familia vino a ser una pequeña sociedad (...) Y fue entonces cuando se estableció la primera diferencia en la manera de vivir los sexos, que hasta ese momento sólo había tenido una (...) las mujeres se hicieron más sedentarias y se acostumbraron a guardar la choza y los hijos, mientras que el hombre iba en busca de la subsistencia común” (Rousseau, 1980, p.253).

Esta forma de comprender a las mujeres dejó a las voces femeninas en lo privado, al interior del hogar, cuando la mirada moderna de la literatura implica su comprensión como un bien público en el cual las condiciones para ser parte no deberían vincular el género, las mujeres fuimos no sólo marginalizadas, sino exiliadas de este contexto y satanizadas en el mismo. Rousseau fue uno de los hombres y nombres más reconocidos de la modernidad que denigraba de la condición culta de las mujeres, como lo cita Sánchez (2008, p.26)

[...] Preferiría cien veces una muchacha simple y educada toscamente que una muchacha sabia e instruida que viniera a establecer en mi casa un tribunal de literatura del que ella se constituyera en presidente. Una marisabidilla es el azote de su marido (...) Todas esas mujeres con grandes talentos no infunden respeto sino a los necios (...) Toda esa charlatanería es indigna de una mujer honesta (...) Su dignidad es ser ignorada; su gloria está en la estima de su marido; sus placeres están en la felicidad de su familia (...) Toda joven literata se quedará soltera de por vida cuando sobre la tierra no haya más que hombres sensatos (Rousseau, (1762), 1990, p.613)

Empero para las luchas feministas estas palabras no han sido impedimento para continuar viendo en el lenguaje y la literatura una posibilidad para la emancipación. Las mujeres no nos hemos detenido. Aquellas más cercanas a la burguesía pudieron estar en espacios donde se hablaba y debatía acerca de los principios ilustrados como la *Confederación de amigas de la verdad* creada por Etta Palm y la Asociación de mujeres republicanas revolucionarias. Así por más que se considere el siglo de las luces en relación con valores y virtudes que apuntan a los Estados democráticos, este fue un siglo de claros y oscuros, pues no consideró a la mitad de la población humana y como ya lo plantea Zambrano, una generación es incompleta si no está constituida por mujeres y hombres cuya integración se deba a la propuesta ética de la unidad y no a elementos pasionales y sentimientos primordialmente (2014, p. XI).

La evidencia de la mujer exiliada de la esfera pública ha persistido, empero hemos encontrado diversos mecanismos para circular y de empoderarnos de nuestra palabra, de hacer que circule. Hoy la conciencia histórica en el campo de la promoción de la lectura, la escritura y la oralidad ha abonado el terreno para entender, comprender e incluir las voces que históricamente han sido consideradas menores, que han sido sometidas al exilio y abandonadas, la literatura escrita por mujeres. Como los exiliados, la literatura y las voces femeninas han experimentado un carácter irreversible del exilio. Por más que hoy día aparezcan nombres, emerjan en catálogos revistas y librerías, ese carácter irreversible sigue siendo su condición. Han sido por décadas abandonadas y así olvidadas, perdidas en un mundo hostil. Empero hoy día emergen con una fuerza y potencia igualmente irreversible. Las voces femeninas han estado en soledad, no sólo al momento de la escritura sino también en el proceso de la circulación Y en tanto las mujeres se han constituido como un ser desconocido para muchos, empero con una vitalidad inagotable.

El avance en el feminismo en el siglo XIX, XX y XXI ha implicado un empoderamiento de las mujeres en la esfera pública y con ello la apropiación de la palabra con una tecnología de poder que nos permite al compás del corazón y de la soledad escrita, encontrar en las voces femeninas de la literatura, posibilidades casi mágicas a la comprensión de la humana condición. La generación de una educación lectora con sentido, sin miedo alguno es política, pues esa comprensión del ser mujer en la esfera pública es lo que ha permitido que los lenguajes políticos de la lectura se pregunten por perspectivas no heteronormativas, no patriarcales.

Entendiendo que los lenguajes políticos de la lectura tienen en sí mismos ideologías que los atraviesan, estos deben considerar además de perspectivas críticas en el campo de la literatura escrita por mujeres, perspectivas anti patriarcales, anticapitalistas, anticoloniales que impliquen un feminismo por la vida, por la dignidad, por la felicidad de la mayoría de las mujeres. Así al momento de pensar lenguajes políticos de la lectura, la escritura y la oralidad en relación con voces femeninas en el marco de un feminismo, pienso y propongo la estrategia de educación lectora articulada a con un compromiso “El derecho a la vida con el buen vivir, con la libertad caracterizada por la responsabilidad con el otro y con la naturaleza. Lo que implica un feminismo que les sirva a todas las mujeres a la humanidad y el planeta. Pues precisamos avanzar contra un feminismo del 1% que tienen más de la mitad de la riqueza de este mundo A cuestas de la explotación y de la opresión de una mayoría” (Arruza, Bhattacharya y Fraser, 2019, p.20).

Para el caso de Colombia, país de donde soy originaria, María Cano (1887-1964) fue la primera lideresa en el campo de la política del país que tuvo un importante protagonismo en la defensa de la clase obrera. Ella valiéndose de la palabra, leía a quienes no podían hacerlo y hacía de la palabra toda una tecnología para la emancipación: “(...) decid que una voz de mujer les grita (...)” (Escuela Nacional sindical, 2007, p.3), María Cano es una mujer que presenta en un contexto latinoamericano el uso contundente del lenguaje y su vínculo con la pasión, con el corazón. Esta María, conocida como la flor roja del trabajo, intimidaba, incomodaba -como lo decía Rousseau- por no callarse, por tomar la voz, por hacer un uso legítimo e irrevocable de su humana

condición indistintamente de su género y aun siendo parte de la vida pública estaba exiliada de la literaria, escribía bajo el seudónimo de Helena Castillo, mientras se ocupaba de buscar alternativas para que las mujeres contarán con escenarios para poner su palabra.

VOCES FEMENINAS EN LA LITERATURA, EMANCIPACIÓN Y ALFABETIZACIÓN

Esa historia en particular, que es de todo,
tenía derecho hacerla mía porque es así como
la comparto con los otros, al escribirla.
Marguerite Duras

Sea que consideremos la escritura como un don o como un arduo trabajo del espíritu, sabemos que esta es una práctica de vida, una forma de denuncia, un sentimiento espiritual, una vía de la memoria. Así, las biografías y las experiencias estéticas de las mujeres a las que nos acercaremos, presentan una mixtura cargada de valor, rebeldía y vida en sus palabras. Son una oportunidad de vernos a nosotras mismas a través de ellas.

Nos acercaremos a través de las voces de mujeres a aquellas que son hoy un presente que tienen hilos o puntos cardinales en otras tantas escritoras que hicieron de la palabra un don para hablar de la libertad que causa miedo, de las formas de sostener el mundo y de los desvaríos de las búsquedas de la identidad, de una diferencia sexual en la escritura como propone Helene Cixous. Más que el oficio, lo que une a estas mujeres es el pensamiento que producen y de la manera como se narran y cuentan, no como víctimas; sino como contadoras de aquello que les han borrado, usurpado, arrebatado. Así, la escritura es una acción que llena a la mujer del color de la tinta y, entonces, le permite dejar huellas en su historia para desaprender la opresión, el silenciamiento, la enajenación.

[...] Leía filosofía, política y literatura. Escribía en periódicos y revistas. Participaba de círculos intelectuales masculinos. Luchando por ideales democráticos, se consagró finalmente como una dirigente política excepcional, de talla nacional, brillando con luz propia (Escuela Nacional Sindical, 2007, p.22).

María Cano (1887-1967), fue la primera mujer lideresa en el campo de la política colombiana, cofundadora del Partido Socialista Revolucionario (PSR); su voz altiva, entremezclada con su sensibilidad y capacidad crítica estuvieron de la mano de los ideales de justicia social. La Flor Roja, fue una mujer que hizo de la palabra hablada y escrita una posibilidad para la dignidad y la justa rebeldía, y por supuesto para la emancipación femenina en un país donde los rosarios y camándulas son la prioridad y la voz de una mujer queda destinada solo para la oración, queda al margen. Fueron varias y pintorescas las iniciativas en que embarcaba María, la Revista Cyrano fue una de ellas a través de la cual buscaba generar un espacio de escritura para las mujeres, para pasar del espacio íntimo al espacio público.

[...] Una revista que abriera las puertas a las mujeres, que pocos espacios tenían para difundir sus creaciones. Sería una revista amplia, democrática, cuyo único criterio fuera la calidad literaria: cuentos, poemas y hasta disertaciones filosóficas, por qué no, pero con calidad. Convocarían a las poetas y narradores de Quibdó, Bucaramanga, Manizales, Armenia, Pereira, en fin, de todos los rincones del país. Saldría los domingos para que

los lectores tuvieran tiempo de disfrutarla; la carátula de cada número estaría dibujada por un artista nacional y el lema sería: "Por el arte nacional" (Robledo, 2017, p.93)

Fue así como en 1921 Cyrano vio la luz y con ello relatos, cuentos, poemas y la palabra hecha vida de María Cano, quien firmaba como Helena Castillo. Además, Cano escribió para el periódico El Liberal. Esta mujer situada en un contexto, que para la época más que ahora, que desconocía la voz femenina, dio rienda suelta a su voz y con ello logró que emergieran las voces femeninas al compás de su caminar, de su corazón, de su trabajo. Hay quienes creen incluso que María puede considerarse la precursora de literatura escrita por mujeres. El mismo año en que nació Cyrano, la Revista Sábado propuso el Primer Concurso de Literatura Femenina de carácter nacional del que se tenga conocimiento en el país. Siempre fue asidua a los libros gracias a la biblioteca familiar y al crecer continuó siéndolo a través de los círculos de intelectuales con que se relacionaba y espacios como la biblioteca pública departamental donde pudo acercarse a otras realidades, especialmente obreras donde a partir de la palabra se hizo voz "Su palabra, ejercitada en las lecturas que hacía en voz alta a los obreros, se creció ante el gran público de la plaza. Y el eco de los aplausos la llevó a salir de su ciudad". (Escuela Nacional Sindical, 2007, p.11)

María, pero en esta ocasión Zambrano (1904-1991), también debió salir de su ciudad, si bien sus razones pueden situarse en la esfera política no fueron las mismas que las de María Cano, en el de esta, la dictadura le hizo migrar, emprender el éxodo. Con el franquismo las mujeres fueron fuertemente golpeadas, perdiendo derechos que ya habían conseguido: voz, voto, acceso a una cuenta propia, entre otros. María migró, sin embargo, nunca dejó de escribir, hizo de su palabra, así como Ajmátova, una posibilidad de narrar la realidad: "El poema es conocimiento haciéndose", "El poema no se escribe, se alumbra" decía (Berbel, s.f.)

En su obra hay claramente una relación entre el feminismo, el lenguaje y sus usos políticos. La razón poética es uno de los modos en que María Zambrano descifra la realidad y la pone de cara a quienes la leemos o nos acercamos a su palabra, con pasión inalterable y una firme convicción reclama y usa su voz para descifrar, haciendo un uso onírico de lenguaje lo conduce "a la claridad de la conciencia y de la razón, acompañándola desde el sombrío lugar, desde el infierno atemporal donde yace. Lo que solo puede suceder si la claridad proviene de una razón que la acepta porque tiene lugar al albergarla: razón poética que es a la par, metafísica y religiosa" (Zambrano, 2003, p.113).

Descifrar las sombras en relación con la razón que provee la poética en la obra de Zambrano da lugar a intuir que la libertad, si bien de la mano de la verdad, implica la apropiación de un carácter simbólico. Las voces femeninas sólo cuando son conscientes y pensadas, pasan al mundo de la razón y, en tanto, adquieren su carácter simbólico. Solo hasta ese momento "su significación está plenamente aceptada por la conciencia y se ha extendido a todas las regiones del alma. Cuando no es así es solo fetiche, figura mágica que se resiste a entrar en razón o que se queda a las puertas de una razón que la rechaza.

Zambrano fue una voz femenina que dedicó gran parte de su vida a una pregunta que, si bien involucra el ser, se sitúa en el sentir alrededor del poder, el saber y el amor, conceptos que en

el campo del uso político del lenguaje son cruciales y en sus trabajos nos plantean acercamientos al uso de la palabra “indecisa, apenas articulada, se despierta la palabra. No parece que vaya a orientarse nunca en el espacio humano, que va tomando posesión del ser que despierta lenta, instantáneamente. Pues que, si el despertar se Da en un instante, el espacio le acomete como si ahí le hubiese estado aguardando para definirle, para hacerle saber que es un ser humano sin más” (Zambrano, 2019, p.44).

De hecho, esa palabra en el campo del feminismo hasta hace muy pocas décadas empieza a articularse y a convertirse en una voz colectiva a través de la juntanza que permite hacer un uso político del lenguaje, una posibilidad para que las mujeres recordemos que siempre hemos estado aquí. La palabra comienza -como lo dice Zambrano- a brotar naturalmente como pequeños balbuceos, susurro secreto que luego va tomando forma y nos permite un despertar humano, experimentar una humana condición. “La palabra perdida y a la par sentida y hallada o que se escapa, se disipa, no llega por burlarse porque las manos no están acabando, está siempre empezando” (Zambrano, 2019, p.44).

La malagueña, nombrada como “dama peregrina”, “la última exiliada”, “la filósofa errante” nos ha dejado una prosa que por décadas estuvo al margen de los ojos de la sociedad, empero esos márgenes, ese exilio le permitió hacer de la palabra, un acto de amor que nos permite aplicarnos a una conciencia histórica fundamental para cada una, pues nos implica una tarea de comprender nuestro propio ser. De hecho, en Zambrano me he encontrado con una de las principales razones para proponer una disertación como esta: el generacionismo. “¿Puede acaso suspenderse de decir la palabra? La palabra, como el ver, es nacimiento -«aquí»- ¿puede ella acompañar El desnacerse del alma? ¿Puede desnacerse ella misma?” (Zambrano, 2003, p.154) Yo soy parte de una generación nacida en la década de los 80 que en la última década ha decidido ocuparse de sí, ir en la búsqueda y el trabajo artesanal de cobrar conciencia de la vida propia en relación con el hecho de ser mujer, en este tránsito en Zambrano como mujer y como lectora he encontrado un feminismo integrador:

[...] Y esta mujer nueva no reniega, ni siente rencor por el hombre, pues que no se siente esclavizada a él. Pero sí le exige un espíritu digno del suyo: si le pide (en vez del mefistofélico callar) un ideal que dé perspectiva a sus vidas, unidad efectiva a su Unión. Y ha sido tan rápido el viraje de la mujer en sus exigencias, que El hombre, desnitrado, inadaptado, no sabe -Generalmente- o no quiere colmarlas. Pero al menos ¡que no nos maten!” (Aire Libre, Mujeres, El liberal, 25 de octubre de 1928) (Zambrano, 2014, p.61)

Mientras en Colombia María Cano era considerada la Flor Roja del Trabajo y hacía de la palabra un medio de resistencia y de reivindicación de los derechos de obreras y obreros, al otro lado del Atlántico en Rusia, Anna Ajmátova (1889-1996) escribía con palabras claras sobre asuntos reales, incluso muchas veces no escribió, recitó, aprendió de memoria, se convirtió en el mito de la edad de plata de la poesía rusa. Mientras en los *años del terror de Yezhov* se castigaba la palabra, aquello que no armonizaba con el lenguaje político dominante, ella no desistió y permaneció en las márgenes. “El 18 de junio de 1925 se hizo público como si de un manifiesto literario de las vanguardias se tratara, el decreto *Sobre la política del Partido en el dominio de la Literatura*, cuyas ideas se impondrían a la fuerza, mediante la marginación e incluso la

aniquilación física de quienes opinaran de forma diferente (...) El dirigismo en la literatura se materializó en la creación de la “Unión de Escritores Soviéticos” el 23 de abril de 1932 que vino a sustituir las asociaciones de escritores de los años 20” (García, 2017, p.24).

No sólo fue en Latinoamérica, en Europa como ya lo sabemos por la modernidad, las mujeres quedaron fuera del campo del lenguaje, aun cuando este es el campo de la vida. Anna Ajmátova propuso la escritura como un acto de disidencia que implica actos como volver a la palabra hablada, a la oralidad; tuvo que elegir entre el exilio o el silencio, y en tanto, optó por la segunda opción. Durante trece años paró su escritura (1923-1935), después de ello nació réquiem “Durante más de veinte años, Ajmátova fue perseguida, censurada y marginada por el régimen soviético. Sin embargo, a sabiendas de que lo que escribiera podía no ser publicado estando ella en vida, continuó escribiendo. Y no sólo eso, sino que adoptó su poesía a los modos de producción, transmisión y recepción, durante la época de terror de Yezhov (1936-1938) en que su hijo y su compañero sentimental fueron detenidos, Ajmátova quemó sus cuadernos -su archivo literario- y aprendió de memoria sus versos, que recitaba a sus amigos y conocidos. Esta forma de transmisión oral fue la elegida por la poeta para dar voz a sus palabras esenciales: poema sin héroe y réquiem” (García, 2017, p.35).

Su palabra es memoria viva que fusiona en razón poética y, como lo propone María Zambrano, permite descifrar las sombras de tiempos convulsos, su voz habita el mundo de vida y vuelve a los orígenes para que comprendamos que efectivamente la palabra de las mujeres cargada de sororidad nos habla no de una sino de muchas. Sus textos se convierten en una voz colectiva. Se trataba entonces de dar voz a quienes no tenían voz, hacer hablar por medio de su boca a cien millones de bocas, como ella misma lo relata en su poesía:

Diecisiete meses pasé haciendo cola a las puertas de la cárcel, en Leningrado, en los terribles años del terror de Yezhov. Un día alguien me reconoció. Detrás de mí, una mujer -los labios morados de frío- que nunca había oído mi nombre, salió del acorchamiento en que todos estábamos y me preguntó al oído (allí se hablaba sólo en susurros):

-¿y usted puede dar cuenta de esto?

Yo le dije:

-Puedo.

Y entonces algo como una sonrisa asomó a lo que había sido su rostro.

Primero de abril de 1957 Leningrado

Parfraseando a García (2017), cuando se refiere a sus ciclos de escritura, encontramos un momento donde aparece lo poético, alrededor del amor que es el hilo que entrelaza (1912-1922). En un segundo momento aparece el silencio que luego es fracturado por Réquiem donde su voz como mujer aparece para narrar el dolor y la tragedia, para alejar el miedo, la rabia, la ira, describiendo hechos cruentos y no imágenes idílicas del mundo soviético, hechos atroces de violencia política: ¡Si supieran con qué materiales están hechos estos versos! ¡Qué vergüenza!,

dice Anna. Finalmente (1940-1965) Ajmátova se ocupa de poemas épicos que llaman a la resistencia patriótica y cierra con sus poemas de madurez, *Poema sin héroe*. Las voces femeninas como las de Anna se han hecho mito y desde los márgenes han actuado a través de lenguajes políticos que han implicado posibilidades concretas y reales a través de la poesía de cuestionar, de permanecer incluso en los márgenes, ese compás del corazón -como se titula esta conferencia- en Ajmátova se vive en la oralidad como una la forma posible de mantener el latido, la vida; de resistir al despojo violento de la palabra.

*No, no estaba bajo un cielo extraño,
Ni bajo la protección de extrañas alas,
Estaba entonces con mi pueblo
Allí donde mi pueblo, por desgracia, estaba.*

Anna Ajmátova

El despojo violento de la palabra ha permanecido, indistintamente de la época, las mujeres diariamente lo afrontamos, por ello en voces de otras encontramos posibilidades reales para descifrar modos de ser y estar. La lectura, la escritura y la oralidad, el lenguaje y la palabra nos recuerdan que no estamos solas, nunca lo hemos estado y que, sin importar la temporalidad o la espacialidad en ritmos diferentes, seguimos el compás de las voces de otras, al latido de nuestro corazón.

Cercana a Ajmátova, de la misma nación, Marina Tsvietáieva (1892-1941) compartía con este mito de la edad de plata de la poesía rusa, una desavenencia de parte del régimen comunista por su prosa. Casi un siglo hace que esta mujer hizo de la palabra su herramienta, una poeta precoz inclasificable, una mujer con un espíritu indomable que no permitió que le asignaran categorías o definiciones de las innumerables críticas. Al igual que María Zambrano estuvo exiliada, empero las pulsiones de mujer y de madre la llevaron a regresar en medio del régimen estalinista, donde su vida fue destrozada cuando conoció que su compañero había sido asesinado y su hija desaparecida. En agosto de 1941, Marina Tsvietáieva se ahorcó, dicen que con la cuerda que había utilizado para su maleta del exilio.

Su palabra escrita se salvó de la destrucción y del olvido gracias a su hija Ariadna Efrón. En la Unión Soviética permaneció casi inédita hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se la empezó a conocer a través de la publicación de literatura en hojas clandestinas. Su estilo literario es concreto y rítmico, “pulveriza las palabras, trastoca las formas. El controvertido uso que hace de los guiones es una forma de dar mayor precisión emotiva a sus ideas. Es una pausa, un signo que equivale al silencio en la partitura vocal (Tsvietáieva, 2008, p.7).

*Mis poemas de juventud, cuando dudaba
que alguna vez pudiera ser poeta,
irrumpen como el agua de una fuente*

*o chispas de un petardo,
y corren tal pequeños demonios, sin sentido,
hacia el santuario donde se expande el incienso,
mis poemas sobre la muerte y la adolescencia,
que nadie ha leído aún
han estado acumulando polvo todo este tiempo en librerías
donde nadie viene a llevárselos.
Mis poemas, como vinos exquisitos y preciados,
tendrán su día de suerte.*

En la voz de Mariana, encontré un lugar para las historias otras, de su mano conocí a Pushkin y al igual que ella prefiero el pueblo negro, en su prosa hallé lo que nunca pensé encontrar en la literatura rusa, una alegoría a lo negro. Su literatura en español es escasa y costosa, tal vez esto haga que muchas mujeres no podamos acercarnos fácilmente a sus letras; no solo ella estuvo exiliada, también lo estuvo su palabra que nunca se detuvo y hoy emerge como posibilidad de encuentro con la fuerza que cobra la voz femenina para narrar lo indecible. Sus obras son vivas radiantes de emociones, rebeldes, intransigentes, pasando de lo íntimo a lo público.

Y a propósito de la introspección está Clarice (1920-1977), que, si bien nació en Ucrania cercana a Marina y Anna, casi tres décadas después pasó la mayor parte de su vida en Latinoamérica, en Brasil. Clarice, nunca se consideró una profesional de la escritura, solo una amateur, lo repetía en cada una de las entrevistas que le hacían. Su obra es amplia, desconcertante, íntima: Agua viva, Lazos de Familia, Sólo para mujeres, Queridas mías, Correo femenino, entre otras. Ella hace del relato una experiencia íntima, camina plácidamente por los cuentos y no era feminista, empero el feminismo de la diferencia la considera uno de sus referentes.

[...] Nadie escribe como Clarice Lispector. Clarice Lispector no escribe como nadie", afirma, por ejemplo, Aleceu Almorso Lima. Ha sido comparada, es cierto, con Virginia Wolf, Joyce Kafka, Sartre; pero son comparaciones muy discutibles porque Clarice afirmaba airadamente no haberlos leído (Freixas, 2001, p.11).

Su versatilidad es una posibilidad de ir y venir dando la oportunidad de reconocernos a nosotras en ella, como amas de casa, amantes, amateurs en la escritura. Dice en una de sus entrevistas que "cuando aprendí a leer, devoraba libros y pensaba que eran como un árbol, como un animal, algo que nace. No sabía que había un autor detrás de todo. Luego descubrí que era así y dije: Yo también quiero" (Freixas, 2001, p.28). Y esto es lo que nos sucede con el lenguaje cuando encontramos su potencia y la hacemos consciente, vemos que estas tecnologías de poder no sólo nos permiten sembrar, sino germinar, nacer y renacer. Para las mujeres el hacernos del lenguaje, el tomar el lenguaje como una herramienta de poder, es una posibilidad que nos ha permitido no quedarnos en los claroscuros, nos ha posibilitado salir al claro del bosque al que

alude Zambrano y retomando su razón poética nos ha abierto las puertas del saber, el poder y el amor, permitiendo ramificarnos, germinar, no perdernos, persistir al ritmo de la vida.

Si bien la obra de Clarice es amplísima, para este caso he decidido presentarles un fragmento de una carta que dirigió a su hermana en 1948, donde el ser mujer pone de frente los retos y caminos por andar que día a día nos embargan: lo verdaderamente inmoral es haber desistido de una misma.

Berna, 2 de enero de 1948

Querida:

No pienses que uno tiene tanta fuerza como para llevar cualquier tipo de vida y continuar siendo el mismo. Hasta corregir los propios defectos puede llegar a ser peligroso; nunca se sabe cuál es el defecto que sustenta nuestro edificio entero. No sé cómo explicarte mi alma. Lo que quería decirte es que las personas son muy valiosas y que solamente hasta cierto punto podemos desistir de nosotros mismos y darnos a los otros y a las circunstancias (...) Toma lo que te pertenece, y lo que te pertenece es todo aquello que exige tu propia vida. Parece una moral amoral. Pero lo que verdaderamente es amoral es haber desistido de una misma (...) (Freixas, 2001, p.50).

Hay en la palabra, en los relatos de las mujeres que hemos conocido hasta ahora una necesidad a no desistir, a permanecer, a nombrar lo que acontece en la vida y en Clarice una incitación a permanecer, germinar y florecer. La obra de Clarice Lispector como lo propone Laura Freixas quien hace su biografía es contundente, pues va a la raíz y no se va a las ramas, similitud con María Cano, María Zambrano, Anna Ajmátova y Marina Tsvietáieva o lo que conocemos como acmeístas, ser mujer implica no sólo conformarse con lo superficial, es ir a las profundidades donde late la existencia, pues como lo decía la misma Clarice:

[...] Yo dije una vez que escribir es una maldición. No recuerdo porqué exactamente lo dije, y con sinceridad, hoy repito: es una maldición, pero una maldición que salva (...) pues soy una persona que pretendió poner en palabras un mundo inteligible y un mundo impalpable. Sobre todo, una persona cuyo corazón late de alegría levísima cuando consigue en una frase decir alguna cosa sobre la vida humana o animal (Freixas, 2001, p.194).

Ese nombrar lo real en palabras simples, de hacerse de la poesía para hablar de lo humano y lo mundano, de lo imperfecto, de lo real sin perderse en los egos y egocentrismos es un hilo, uno rojo como el hilo de la vida que nos relata Davide Cali existente en estas mujeres y muchas otras como Wislawa Symborska quien decía en su discurso de aceptación del premio nobel en 1996 que toda imperfección resulta más fácil de aguantar si se sirve en pequeñas dosis, esa imperfección de la vida misma que ha sido negada a las mujeres. El uso de la palabra no sólo para resistir, sino para confrontarnos con nosotras mismas y lo que somos, para sabernos en construcción y decir que vamos paso a paso.

[...] También el poeta, si es un verdadero poeta, tiene que repetirse perpetuamente «no sé». Con cada verso intenta responder, pero en el momento en que pone el punto final, le asaltan las dudas y empieza a advertir que su respuesta es temporal y en ningún caso satisfactoria. Entonces prueba otra vez y otra vez, para que a las sucesivas muestras de su insatisfacción consigo mismo los historiadores de la literatura las sujeten con un clip enorme para denominarlas «La Obra» (Symborska, 1996, p.13).

Bortkiewicz (2015) relata que la polaca ganadora del nobel publicó su primer poema en Cracovia, el mismo año que terminó la segunda guerra mundial. Era cinéfila y admiradora de Woody Allen, le aburría visitar museos y viajaba a lugares extraños solo para fotografiarse con los letreros, no le gustaba cocinar (...) dicen que entró en la poesía de puntillas, anotando frases, versos, ensayando a escondidas, dejando en la sombra sus letras; si bien fue cercana al comunismo pro soviético, luego se distanció. Esta mujer fue una de las firmantes de la carta de los 50, aunque siempre quiso estar distanciada de la política, en protesta contra la agregación a la constitución polaca de un apartado donde se planteaba un pacto eterno a la URSS, lo cual repercutió en no poder viajar a Occidente.

*La realidad no se desvanece
como se desvanecen los
sueños.*

*Ni ruidos ni timbres
la dispersan,
ni gritos ni estruendos
la interrumpen.*

*Las escenas en los sueños
son equívocas y ambiguas,
lo que se puede explicar
de muy distintas maneras.*

*Lo real representa lo real,
por eso es mayor su misterio.
Para los sueños hay llaves.*

*La realidad se abre sola
y no se deja cerrar.*

*Por el resquicio se asoman
certificados y estrellas,
se derraman mariposas
y almas de viejas planchas,
gorros sin sus cabezas
y los cráneos de las nubes.*

*De esto surge un acertijo
que no tiene solución.
Sin nosotros no habría sueños.*

*Aquel sin quien no habría
realidad
no es conocido,
y el producto de su insomnio
se contagia a todo el que
despierta.*

*No deliran los sueños,
delira la realidad*

*aunque sea por la insistencia
con que se aferra
al curso de los
acontecimientos.*

*En los sueños aún vive
nuestro difunto reciente,
goza de buena salud,
se ve incluso más joven.*

*La realidad tiende ante
nosotros
su cuerpo sin vida.*

No retrocede ni un paso.

*Los sueños son tan ligeros
que la memoria se los quita de
encima fácilmente.*

*La realidad no tiene que
temerle al olvido.*

Es un hueso duro de roer.

*Nos trae de cabeza,
nos pesa en el alma,
se nos enreda en los pies.*

*No hay escapatoria,
la realidad nos acompaña en
cada huida.*

*Y no hay una estación
de nuestro itinerario
en la que no nos espere.*

Esta mujer hizo un uso público y libre de la palabra, empero llegó el momento en que se distanció de este uso y comenzó a escribir y publicar en editoriales no estatales, sin implicarse en la política. Para Wislawa, la poesía era la vida misma

[...] Estimo altamente estas dos pequeñas palabras: «no sé». Pequeñas, pero dotadas de alas para el vuelo. Nos agrandan la vida hasta una dimensión que no cabe en nosotros mismos y hasta el tamaño en el que está suspendida nuestra Tierra diminuta. Si Isaac Newton no se hubiera dicho «no sé», las manzanas en su jardín podrían seguir cayendo como granizo, y él, en el mejor de los casos, solamente se inclinaría para recogerlas y comérselas. Si mi compatriota María Sklodowska-Curie no se hubiera dicho «no sé», probablemente se habría quedado como maestra de química en un colegio para señoritas de buena familia y en este trabajo, por otra parte, muy decente, se le hubiera ido la vida. Pero siguió repitiéndose «no sé» y justo estas palabras la trajeron dos veces a Estocolmo, donde se otorgan los premios Nobel a personas de espíritu inquieto y en búsqueda constante” (Symborska, 1996, p.12).

Y ese alto vuelo en la palabra lo he encontrado en una mujer cercana, en tiempo y territorio la conocí hace quince años siendo promotora de lectura, recorriendo Colombia mientras leía en voz alta y luego pude conocerla en Medellín en la Fiesta del Libro y la Cultura, desde que supe de su voz y su fortaleza descubrí lo que ella misma nombró como el *punctum*, ese que seguro mujeres como Clarice, Zambrano, Cano, Wislawa... han tenido consigo. Argentina que vivió la dictadura, hay quienes la conocen como una creadora de LIJ, sin embargo, María Teresa Andruetto (1954-) es dadora de vida, de palabra, de una literatura sin adjetivos.

Andruetto (2018), ha logrado que ese “pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte y también casualidad” (p.8) se vive en muchas mujeres que la hemos leído, que hemos encontrado en su voz y en su prosa una poética de un mundo devastador, hemos hallado en la literatura un espacio para el conocimiento, para el encuentro con nosotras mismas.

[...] ¿Para qué escribir, para qué leer, para qué contar, para qué elegir un buen libro en medio del hambre y las calamidades? Escribir para que lo escrito sea abrigo, espera, escucha del otro. Porque la literatura es todavía esa metáfora de la vida que sigue reuniendo a quien dice y quien escucha en un espacio común, para participar de un misterio, para hacer que nazca una historia que al menos por un momento nos cure de palabra, recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes dispersas, traspase nuestras zonas más inhóspitas, para decirnos que en lo oscuro también está la luz, para mostrarnos que todo en el mundo, hasta lo más miserable, tiene su destello (Andruetto, 2018, p.40).

En la voz femenina de María Teresa, he encontrado formas poéticas de nombrar lo innombrable, en eso que muchas y muchos llaman los temas vedados, prohibidos, los que en el siglo XIX narraban Ajmátova y Tsvetaeva. Dolores y memorias de la violencia política que la palabra permite que las mujeres nombremos, con una voz que está doblemente cargada de vida, la muerte, el dolor, la violación a derechos humanos. Esta mujer en obras como *Lengua madre*, potencia la palabra de la mujer y los relatos de esta y la palabra que da vida en contextos de profundo dolor y desesperación, emociones y sentimientos que de este lado del

atlántico no desaparecen y parece que se incorporan como parte del ADN de quienes vivimos en Latinoamérica, en esta *Abya-Yalá*⁹.

Y finalmente en este tránsito para cerrar paso al lugar de dónde venimos África, allí encontramos una mujer, activista, y feminista nigeriana: Chimamanda Gnozi Adichie (1977-), en la cual reafirmo la potencia de la palabra para expresar la realidad, el uso del lenguaje al compás de la vida, del corazón de quien la escucha, quien la vive y la narra. Dice Adichie que se ha dedicado a contar historias, narraciones situadas, esta mujer ha tomado la palabra y su poder para que muchas reconozcamos su potencia, pues si bien es sanadora y dadora de vida como nos lo propone Andruetto esta puede incluso exiliarnos como lo recuerda Zambrano o Tsvietáieva, por ello pensar en las voces de mujeres al compás del corazón es una posibilidad de ampliar las voces, las historias, la mirada.

[...] Es imposible hablar de relato único sin hablar de poder. Existe una palabra, una palabra en igbo, que me viene siempre a la cabeza cuando pienso en las estructuras de poder del mundo: mkali. Es un nombre que podría traducirse por ser más grande que otros. Igual que en el mundo político y económico, las historias también se definen por el principio nkali: la manera en que se cuentan, quién las cuenta, cuándo las cuentan, cuántas se cuentan... todo ello en realidad depende del poder (Adichie, 2018, p.19).

Cerrar este apartado con Chimamanda es una acción intencionada para recordar que el uso de la poética para expresar la realidad es un acto recurrente en estas mujeres y otras que no alcanzaría a reseñar en este breve espacio: Katherine Mansfield, Virginia Wolf, Alejandra Pizarnik, Gioconda Belli... cada una de estas mujeres y las no nombradas aquí se empeñan en nombrar, en hacer visible y retratar una memoria viva, en espiral que nos acontece como humanidad; mujeres que retoman la palabra escrita pero también la hablada, pues como lo dice Chimamanda, nuestra época y la de las nuestras ancestras nos obliga a tomar partido, y este en mi caso es una decisión por la vida, por hacer del lenguaje y de la palabra, posibilidad de poder para amar y existir, para la dignidad.

Eso exactamente es lo que intenta este ejercicio, descifrar las voces de mujeres al compás del corazón, del amor. Acompañando desde los márgenes, donde las voces femeninas han sido invisibilizadas, censuradas y acalladas, puestas al margen. Y proponiendo no sólo a mujeres sino a ustedes que hoy leen y escuchan acerca de esta literatura en la cual el amor, el saber y el poder se entrelazan. La literatura escrita por mujeres está en el resguardo del alma y cada vez más es un imperativo que deje de ser un fetiche o estereotipo de empoderamiento femenino, pues es más que eso, existe desde hace siglos y ya lo era en ese entonces.

⁹ *Abya-Yala* en la lengua del pueblo cuna significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra que florece” y es sinónimo de América (Porto-Gonçalves, 2016).

CONCLUSIONES. CÍRCULOS DE LA PALABRA: LUGARES DONDE CIRCULA EL ALMA

Si me quieres, quiéreme entera,
no por zonas de luz o sombra...
Si me quieres, quiéreme negra
y blanca, Y gris, verde, y rubia,
y morena...
Quiéreme día,
quiéreme noche...
¡Y madrugada en la ventana abierta!...
Si me quieres, no me recortes:
¡Quiéreme toda... O no me quieras!
Dulce María Loynaz

Dice Zambrano que el lugar del alma es:

[...] la intimidad con todas las cosas, con las de todos los días, que no basta que sean de todos los días para tener con ellas intimidad. Es algo que no es conocimiento intelectual ni traducible en él, pero que lo antecede y por lo cual andará flotando por grande que sea su exactitud y claridad (Zambrano, 2003, p.162).

Son los círculos de mujeres esos lugares donde nos encontramos con el alma, donde a través de la palabra pronunciada y de los silencios vividos y experimentados, nos encontramos de cara no sólo con voces femeninas sino con nuestro ser mujer, con una humana condición vulnerada y saqueada históricamente. En los círculos de mujeres, lugares de imprevisibles posibilidades, con una gran potencia para el encuentro íntimo, para el contacto distinto entre mujeres, se propicia un espacio donde la palabra puede promoverse y desencadenar lo que Freire ha llamado “alfabetización crítica”, la cual es tanto una “narrativa portadora de entidad como un referente para la crítica. En el primer caso se convierte en sinónimo del intento de rescatar la historia, la experiencia y la visión” (Giroux, 1989, p.34), lo cual es una tarea fundamental para las mujeres.

Cuando pienso en los círculos de mujeres, aludo a un círculo de la palabra pensado como un espacio de comunicación colectiva, que permite una escucha atenta y palabra amorosa. En el ámbito de la promoción de la lectura, esta es una posibilidad para el encuentro del lenguaje con la humana condición, para oír entre líneas no sólo las voces de mujeres escritoras, sino las nuestras propias reflejadas en ellas.

Así, propongo el círculo de mujeres como un círculo de la palabra donde se dé “el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión del mundo con esa diferencia, aunque no coincida con ella” (Bajour, 2009, p.15) En estos círculos donde la palabra fluye y se entrelaza, encontramos la posibilidad de ir sobre lo desconocido, sobre las voces de mujeres que nos han antecedido, vamos al encuentro de nosotras mismas.

Recurriendo a la sororidad, este espacio es un lugar no sólo para el encuentro, sino para enarbolar la vida y hacer del lenguaje, de la lectura, la escritura y la oralidad, verdaderas tecnologías de poder al servicio de la vida y la dignidad.

[...] Los círculos se plantean como una alternativa frente a la ausencia de espacios colectivos propiamente femeninos en los cuales se propicie el diálogo, la convivencia igualitaria y solidaria entre las mujeres, con la idea de que estos espacios han quedado relegados a ámbitos privados y apelando a cierta imposibilidad de organización femenina por la lógica de separación entre los sexos y la competencia intragenérica (Ramírez, 2018, p.250).

En los círculos de mujeres recurrir al hablar, al contar, a lo cotidiano, es una oportunidad para reconocer nuestro mundo de la vida a través de las palabras de otras mujeres. Incluso a partir de ellas nos conocemos e identificamos como mujeres y como colectivo, pues todas las voces son escuchadas y las mujeres tenemos un lugar para nuestra palabra.

[...] Un círculo de mujeres se asume como un movimiento que, desde la dimensión de la vida cotidiana, proponga nuevas dinámicas relacionales que incluyan la resistencia y la lucha por relaciones sociales más equitativas y que adolezca de jerarquías. Los círculos de mujeres reafirman la necesidad de reflexionar y trabajar desde la perspectiva de las mujeres sobre las diversas problemáticas relacionadas con el ejercicio del poder y que tienen que ver con el devenir histórico. Las mujeres que hacen parte de los círculos reflexionan acerca del papel que juega la cultura en la formación de un sinfín de comportamientos ubicados en un lugar falocéntrico y patriarcal para lo cual la literatura es un elemento fundamental, pues en un encuentro con la realidad a través de la poética (Saldarriaga, 2015, p.9).

Si bien en el campo de la educación lectora hay múltiples ideas para la formación de lectores y lectoras, quisiera terminar esta charla con algunas ideas para pensar y poner en práctica los círculos de mujeres donde sea posible explorar voces femeninas ‘marginales’ en la literatura:

- Explora la obra de mujeres escritoras, aventúrate en aquellas que desconoces y antes de iniciar, sumérgete en sus prosas. Si lo que esperamos es una mirada que vincule la educación lectora con la justicia social en el marco de una mirada anti-colonial podemos arriesgarnos a explorar otras mujeres. Hay dos recursos que quisiera recomendarles: el blog¹⁰ Adopta una autora, donde además de poder adoptar una, puedes conocer además de la prosa de mujeres quiénes fueron y el círculo de poesía. *Revista Electrónica de Literatura* para el caso de las poetisas colombianas¹¹.
- Una vez te has decidido, hay diversos recursos que puedes usar para leerlas, la mayoría de las obras de mujeres poetisas se encuentra en línea, sin embargo, debes

¹⁰ <https://adoptaunaautorablog.wordpress.com/autoras-adoptadas/>

¹¹ <https://circulodepoesia.com/2017/11/poetas-colombianas-de-hoy/>

considerar que verdaderamente puedas acceder junto con tu círculo a las narrativas, pues si hay una característica de esta literatura, es lo escasa.

- Para el círculo de mujeres, busca siempre que sea un espacio ritual y has de la palabra hablada, de la lectura en voz alta, tu estrategia fundamental; no sólo por la lectura de la obra, sino porque será la conversación la que permita dinamizar y darle vida a este espacio.

Y siempre recuerda que en las voces de mujeres encontrarás espacio para la vida.

Vida

*Mis nervios están locos, en las venas
la sangre hierve, líquido de fuego
salta a mis labios donde finge luego
la alegría de todas las verbenas.
Tengo deseos de reír; las penas
que de donar a voluntad no alego,
hoy conmigo no juegan y yo juego
con la tristeza azul de que están llenas.
El mundo late; toda su armonía
la siento tan vibrante que hago mía
cuando escancio en su trova de hechicera.
Es que abrí la ventana hace un momento
y en las alas finísimas del viento
me ha traído su sol la primavera.*

Alfonsina Storni

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Bogotá: Random House.
- Adichie, C. (2019). *Todos deberíamos ser feministas*. Bogotá: Random House.
- Ajmátova, A. (2017). *Réquiem. Poema sin héroe*. Madrid: Cátedra Letras Universales.
- Andruetto, M.T. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Bogotá: Luna Libros.
- Arruza, C; Bhattacharya.T & Fraser, N. (2019). *Feminismo para os 99%: um manifesto*. Sao Paulo: Boitempo.
- Bajour, C. (2009). *Oír entre líneas*. Bogotá: Asolectura.
- Berbel, E. (2020). *María Zambrano*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://cibernous.com/autores/zambrano/teoria/indice.htm>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México. 206 pp.
- Bortkiewicz, E. (2015). Prólogo. En: Symborska, W. *Antología poética (7-17)*. Madrid: Visor Libros.
- Escuela Nacional Sindical. (2007). *María Cano 1887 - 2007 "Una voz de mujer les grita"*. Medellín: Escuela Nacional Sindical. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de:

- <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53219/17949270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freixas, L. (2001). *Clarice Lispector*. Barcelona: Ediciones Omega
- García, J. (2017). Introducción. En: *Réquiem. Poema sin héroe*. (9-95). Madrid: Cátedra Letras Universales.
- Giroux, H. (1989). Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En: Freire, P. y Macedo, D. (Comp.). *Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. (pp. 25-50.). Barcelona: Paidós.
- Loynaz, D.M. (1993). *Poesía completa*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Porto-Gonçalves, C. (2016). *Abya-Yala. Enciclopedia Latinoamericana*. Recuperada el 14-11-2020 de <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/a/abya-yala>.
- Ramírez, M.D.R (2018). Expresiones femeninas de la Nueva Era. Los círculos de mujeres en México. Recuperado el 15 de noviembre de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/336915323_Expresiones_femeninas_de_la_Nueva_Era_Los_circulos_de_mujeres_en_Mexico
- Robledo, B. (2017). *María Cano: la virgen roja*. Bogotá: Debate
- Saldarriaga, L. (2015). *Los círculos de mujeres: una pedagogía insumisa*. (Medellín) (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5218/1/Luisaldarriaga_2015_subjetividadpolitica.pdf
- Sánchez, C. (2008). Genealogía de la vindicación. En: Pedreira, E; D'Angelo, Álvarez, S. y Sánchez, C. *Feminismos: debates teóricos contemporáneos* (17-34). Madrid: Alianza Editorial.
- Storni, A. (2014). *Las grandes mujeres*. Madrid: Nórdica Libros.
- Symborska, W. (1996). *Discurso de Wislawa Szymborska al recoger el Premio Nobel de Literatura de 1996*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://www.ersilias.com/discurso-de-wislawa-szymborska-al-recoger-el-premio-nobel-de-literatura-de-1996/>
- Tsvietáieva, M. (2009). *Mi Pushkin*. Barcelona: Acantilado.
- Zambrano, M. (2019). *Claros del bosque*. Madrid: Alianza Editorial
- Zambrano, M. (2014). *El exilio como patria*. Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, M. (2013). *La tumba de Antígona y otros textos sobre el personaje trágico*. Madrid: Cátedra Letras Hispánicas.
- Zambrano, M. (2003). *La razón en la sombra: Antología crítica*. España: Siruela.





CAPÍTULO II

LITERATURA DE TRADICIÓN, UNA OPORTUNIDAD DIDÁCTICA E INVESTIGATIVA

Genoveva Verónica Ponce Naranjo

Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Ecuador

INTRODUCCIÓN

Las comunidades cimientan su desarrollo a partir de su historia y es ella la que permite que la memoria social sea eje de identidad colectiva y cultural. Cabe indicar que desde la postura de Maurice Halbwachs, quien acuñó el término de memoria colectiva, la memoria tiene un carácter esencialmente social y compartido; por lo tanto, se rompe la tradición previa que

entendía la memoria exclusivamente como una facultad individual; de esta forma, no hay memoria “que no sea social”.

Si nos detenemos en el término memoria sabemos que contiene una infinidad de significados y también de problemáticas; en palabras de Baer (2010, p.131), problemáticas de identidades personales y colectivas, herencias y saberes culturales, vacíos u olvidos de la historia, derechos, traumas colectivos, la violencia social y su representación; de hecho se desprende de estos argumentos el trabajo investigativo que continúa con la finalidad de encontrar correspondencia con lo que la carta magna de Ecuador en cuyo artículo 1 se dispone: “el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico [...]” (Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador, 2008); por lo tanto esta declaración implica que es un modelo de orden para un país por el cual todos los miembros de una sociedad son partícipes; de esa forma se enfatiza que en un Estado de Derechos los derechos se hallan vinculados con las reivindicaciones; “porque la resistencia es el derecho en acción que busca reivindicar una situación de un orden social para que se reconozcan derechos y por ende los gritos de grupos sociales que han sido relegados” (Andrade, 2017, pág. 1); de esto se desprende que se trabaja desde la construcción de un Estado de Justicia a partir del reconocimiento de los derechos.

De la misma manera esa aspiración de estado social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico conlleva el entendimiento de que las personas cumplen un rol fundamental en el Estado de Justicia, ya que será el concepto de justicia que se desprenda de sus creencias o tradiciones, el que establezca los parámetros para la construcción del derecho justo, del derecho concebido como una herramienta de la justicia; y que por cierto Carlos Escarrá afirma que la justicia no se basta a sí sola, sino que requiere de la existencia de otros valores y principios, para poder consolidarse; pero sobre todo que el poder se halle equilibrado “en el acercamiento racional y justo entre los ciudadanos y los órganos de Estado, una coexistencia armónica entre los distintos componentes de la sociedad, sobre la base del respeto, la igualdad y la democracia auténtica” (Escarrá Malavé, 2003, p.4-5).

Y como cada persona desde su espacio debe comprender y atender el contexto, se requiere considerar aspectos vinculados a la formación de docentes en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, para que desde procesos investigativos se consoliden línea de trabajo, propuestas y acciones que vinculen el conocimiento de la Literatura desde la consideración no solo del canon oficial, sino también del periférico; por lo tanto, desde una amplia visión, la literatura de tradición oral ocupa un sitio indiscutible, el que propicia el estudio de diversas áreas del conocimiento, porque la tradición no es un hecho estático, sino que en “el nexo de continuidad entre el pasado y el presente, existe un aspecto permanente” (Marcos Arévalo, 2012, p.3).

Otro aspecto clave es que la enseñanza de la literatura en nuestro currículo nacional se basa principalmente en la literatura escrita con una priorización de la producción internacional, a desmedro de toda la riqueza literaria que pervive como herencia colectiva, como legado, pero

que a la vez se actualiza y renueva para mantenerse vigente; de ahí la importancia de propiciar no solo espacios de discusión, sino, sobre todo la ejecución de propuestas curriculares, metodológicas y culturales.

De estas ideas se desprende la interrogante efectuada por Catherine Walsh: ¿cuál es la grieta?; que propone la apertura al diálogo, pero a la vez es una interpelación; porque las hendiduras son parte de procesos; “es decir, a pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales (Walsh , 2020, p.2); por lo tanto, desde cada espacio se intenta ir de las grietas, los gritos, a las siembras.

El objetivo base consistió en la recopilación de boca de informantes claves y la transcripción y análisis de textos, la posterior validación por los informantes y el aprovechamiento del rico material para el diseño de una propuesta de explotación didáctica, investigativa y de vinculación; ya que los aspectos relacionados con literatura de tradición deben analizarse desde una visión prismática.

CONTEXTO Y TRANSVERSALIZACIÓN

Un trabajo investigativo que intente promover cambios sin duda requiere conocer, comprender y responder al contexto; en el caso de la literatura popular y tradicional caben las consideraciones de las frecuentes prácticas en nombre de la interculturalidad, del sentido de inclusión y de prácticas educativas democráticas; las que con frecuencia se tratan como intentos rápidos; entre ellas:

- Las prácticas para preservar la literatura popular y tradicional se limitan a colocar en los textos escolares fragmentos o textos completos para trabajar en clase bajo la actividad: taller de lectura, por supuesto, son talleres esporádicos o estos se realizan para alguna actividad a la que quieren denominarla “intercultural”.
- Los estudiantes aprenden e incluso memorizan los textos que pueden provenir de diversos contextos y que se consideran literatura de tradición oral. Todavía hay quienes pretenden acercarlos a los textos de tradición obligando a los estudiantes a repetirlos en una clase o en una pregunta de examen.
- Se trabaja literatura popular y de tradición desde la repetición de los textos que se hallan recopilados; los que, por supuesto se han difundido a través de medios de comunicación, a través de redes sociales y espacios virtuales, y tal parece que todos los conocen, pero, sobre todo, existe una hipótesis generalizada sobre la poca contribución de la escuela para que estos textos se preserven.

En consecuencia, urge una mayor fundamentación teórica que transversalice las prácticas educativas ligadas a la literatura de tradición, en las que el canon determinado en los planes y programas se amplíe, con la finalidad de abrir caminos para el debate y la aplicación de nuevas propuestas.

Las propuestas de cualquier orden no deben estar alejadas de la legislación educativa vigente; porque no podemos desentendernos de las normas establecidas en la educación, como las leyes y decretos nacionales, las decisiones emanadas de la administración incluyendo para organizar la labor educativa. Propicio resulta el análisis de todo el marco legal, para que proyectos, programas o planes no fracasen al poseer inconsistencias o no contar con la viabilidad.

Cualquier intervención merece una fundamentación pedagógica, desde el entendimiento que es la ciencia de la Educación que nos permite actuar desde el estudio del contexto, de la realidad educativa, que marca la organización de contenidos; ya que si el objeto de conocimiento es la propia educación, desde ella se proponen los fines, fundamentos, procedimientos, metodologías; aspectos que deben asumirse desde lo integral, holístico; ya que “el contenido no es estático, se modifica con los resultados de la ciencia y las transformaciones sociales. Los resultados de la ciencia son objeto de conocimiento por sí mismos y son instrumentos para el aprendizaje de la problemática social” (Ramos, Rhea, Pla & Abreu, 2017, p.81). A esto se sumará, una visión cercana a las pedagogías descolonizadoras desde la reflexión de Walsh (2013), abrir nuevas posibilidades equivale a nuevas reflexiones desde otros modos de conocer.

La Didáctica que en palabras de Abreu, Gallegos y otros (2017), “es una respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje” (p.82) encaja en las dimensiones de una literatura que repiense las formas de enseñar; en la que el docente lidere procesos educativos desde su responsabilidad social; que se explica en la afirmación de George Gusdorf (2019): “El maestro habla, pero la palabra docente no es solamente una palabra ante la clase, sino en, con y para la clase” (p.69).

La naturaleza de la investigación incluyó acercarnos al campo de la Literatura, con la finalidad de conocer y comprender los textos que perviven en los imaginarios populares y las manifestaciones en sus diversas modalidades; interés que convergió con la aproximación a la etnoliteratura, porque el interés por al recopilar, analizar y aprovechar las manifestaciones literarias de tradición se pretende un acercamiento a las raíces de los pueblos para encontrar aquello que defina y explique nuestro estar en el mundo desde la pregunta por nuestra identidad; ya que de cierta manera recuperamos la memoria colectiva y nos conectamos con la historia y las historia; ya que “podemos no creer en los grandes relatos transcendentales, pero en el diálogo entre los pequeños relatos que se entrecruzan en los recuerdos colectivos está el germen realizativo de lo que será el futuro” (Rosa, Bellelli, & Bakhurst, 2008, p.194).

El trabajo mantiene una relación con la antropología cultural, porque las manifestaciones culturales merecen estudiarse; como estudio de las manifestaciones culturales; pues es un campo académico comprometido con el respeto a la diversidad a antropología explora la diversidad humana en el tiempo y el espacio; estudia toda la condición humana, su pasado,

presente y futuro; su biología, sociedad, el lenguaje y la cultura. De particular interés es la diversidad que proviene de la adaptabilidad humana.

[...] La antropología explora la diversidad humana en el tiempo y el espacio; estudia toda la condición humana, su pasado, presente y futuro; su biología, sociedad, el lenguaje y la cultura. De particular interés es la diversidad que proviene de la adaptabilidad humana (Kottak, 2011, p.4).

La propuesta camina con una visión de interculturalidad, coincidiendo con Walsh (2005); ya que ella no puede ser definida de manera trivial; porque existen elementos que se relacionan e interrelacionan para lograr construcciones comunes; de esta forma, refiere la autora:

[...] Como concepto y práctica, la interculturalidad significa «entre culturas», pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2005, p.4).

Se infieren las condiciones de igualdad; el establecimiento de procesos de acercamiento, comunicación y aprendizaje entre personas, la integración de los grupos; a partir de una construcción basada en el respeto, que implica dejar a un lado las diferencias culturales, económicas y sociales; pues, como lo define el Artículo 4, numeral 8 la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la Unesco, la Interculturalidad es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Unesco, 2005, p.5).

Indudablemente, la participación e integración parte de una metodología cualitativa, el diálogo de saberes; ya que las comunidades cimientan su desarrollo a partir de su historia, y es ella la que permite que la memoria social sea eje de identidad colectiva y cultural; así la literatura de tradición posibilita el respeto entre miembros de una comunidad y de estos con otras comunidades; de la misma forma, congrega a las diversas generaciones; porque se establece una conexión que está dado por ese intercambio de textos y contextos; esos que enlazan al tiempo y que permiten que perduren en la memoria. Así, el diálogo permite la integración de quienes intervienen en un proceso, proyecto o propuesta; puesto que, los saberes son valorados; y el valor de la experiencia de intercambio ratifica la importancia de las relaciones comunidad-realidad; escuela-comunidad; realidad-escuela; contexto-aprendizaje; entre otras.

La recopilación de textos se complementa con el análisis del discurso desde una posición abierta que recoja elementos contextuales para relacionar las manifestaciones literarias con formas de organización, creencias, sucesos y como expresiones propias de cada parroquia; entendiendo que el análisis del discurso se asume desde un estado interdisciplinario, ya que

no solo toma los textos como una reproducción literal, sino desde la visión de los contadores e interlocutores; ya que “las palabras dependen del contexto”, como lo refiere Macdonell (1986), en el texto citado por Otárola titulado: El análisis del discurso. Introducción Teórica; autora que además ratifica que “el análisis del discurso trata el estudio del habla en cuanto realización concreta y sujeta a condiciones de enunciación emitida por una persona” (Otárola, 1989, p.91).

LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL Y LA LECTURA DEL CONTEXTO EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES

La Literatura de tradición genera oportunidades para leer el contexto, el que difiere de procesos lectores regulares; porque “va más allá de la producción constructiva del texto, lo cual se logra bajo diversas condiciones endógenas y exógenas” (Gómez Palomino, 2011, p.83). Por lo tanto, esta lectura en contexto se conecta con una visión diversa y multidireccional, la que no se limita al estudio de los formalismos y estructuras textuales literarias, permitiendo ir más allá de las bases conceptuales para promover un encuentro desde ella en el campo educativo, social, cultural; en el que el canon establecido abra la puerta a lo que se concibe como periférico; la comprensión de las realidades que giran en la construcción de la identidad, en el respeto a las étnicas, a las costumbres, y a los referentes de cada comunidad, atendiendo al respeto por lo diverso para generar un diálogo continuo que resulte significativo y que permita articular investigación, docencia y gestión mediante propuestas y proyectos que construyan puentes comunicativos desde una lectura de los otros y con los otros, desde las necesidades y experiencias; porque esos textos “son textos, en definitiva que dicen lo que dicen, pero que también dicen que son literatura” (Subercaseaux, 2017, p.257).

Existe un requisito esencial, leer la literatura de tradición oral desde la más profunda comprensión y la apertura; por eso, se exige un proceso cognitivo, intelectual que no se limite a la repetición literal de las expresiones, sino que estas se disfruten, se interpreten o se reinterpreten; ya que en las manifestaciones de tradición se desarrolla una constante en América Latina, como lo refiere Subercaseaux (2017), “un lenguaje connotativo y denotativo que apela no solo a la razón sino también a los sentimientos y a la emocionalidad, lo que sumado a zonas de indeterminación y de discursos contradictorios da pie a una hermenéutica abierta” (p.261); el que se convierte en un rico campo de estudio y análisis.

La lectura en contexto es parte de los procesos de democratización; porque a través del acercamiento a la población, a sus conocimientos y saberes, permite visibilizar cuáles son las necesidades y realidades de esa localidad; y a la vez conectar las instituciones educativas, las organizaciones o los grupos culturales con las comunidades.

Los docentes se convierten en los expertos que dirigen los procesos de encuentro, diálogo y lectura de sus estudiantes universitarios, ellos son quienes propician las condiciones adecuadas para que se desarrollen las habilidades cognitivas, metacognitivas y literarias que acerquen a los textos de tradición oral, que deben compilarse, analizarse y difundirse desde el sentido de justicia social; ya que estas manifestaciones se han convertido en las

centistas de la literatura, se han relegado del currículo o han sido propuestas como prácticas esporádicas; por lo tanto se maneja desde el sentido equitativo; ya que considerar estas expresiones que perviven en las comunidades, representa que la universidad, como institución social, preserve la literatura de tradición oral; y la vez patrocine nuevas formas de pensar la educación y los aprendizajes de los futuros docentes de Pedagogía de la Lengua y la Literatura; ya que, en un sentido de justicia social, las instituciones y organizaciones encaminan y defienden los derechos.

Cuando abordamos las prácticas educativas desde una respuesta ante las diversidades y necesidades, minimizamos la exclusión; porque se apertura la posibilidad de interrelacionarnos con los demás desde el diálogo abierto, desde la escucha activa, desde las rutinas de encuentro en las que existe libertad de enriquecerse de las experiencias que disminuyen las brechas cronológicas, étnicas o geográficas; ya que la justicia social debe ser una característica de una educación libertaria, intercultural, multicultural; porque “una parte fundamental de la interculturalidad consiste en establecer relaciones basadas en el equilibrio, en el respeto por las demás culturas y en propiciar condiciones para el aprendizaje mutuo” Navarro Martínez, 2020, pág. 118); pero que a la vez brinde oportunidades para que los futuros profesionales de la educación se formen como ciudadanos críticos capaces de interpretar la realidad y discernir sobre las problemáticas actuales (Martínez & Martos, 2019).

Por otra parte, la educación inclusiva se halla involucrada en procesos integrales que no se quedan en el acceso de estudiantes con discapacidades a la escuela regular, sino que permiten espacios de participación y aprendizajes; por lo tanto, esa educación debe propiciarse desde el tiempo en formación de los futuros docentes; ya que la universidad tiene su encargo social y legal, el que se halla contemplado en la Constitución del Ecuador, en cuyo Art. 350 especifica que la formación está enmarcada en “la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, p.108).

Las prácticas preprofesionales se constituyen en requisito de formación, que en correspondencia con el Art. 29 del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior, en su número 2 plantea que la praxis profesional “integra conocimientos teóricos-metodológicos y técnico instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas pre profesionales, los sistemas de supervisión y sistematización de las mismas” (Ces, 2017, p.19); por tal razón, de acuerdo al Reglamento de Prácticas Preprofesionales, Pasantías, Ayudantías de Cátedra o de investigación de la Universidad Nacional de Chimborazo, especifica en el Art. 3, que: “son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales” (2019, p.2). En ese contexto, los estudiantes de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, no solo que cumplen disposiciones legales e institucionales; sino que a la vez, construyen procesos alternativos; ya que, al trabajar con literatura de tradición, ellos profundizan sobre un tema común, el canon literario, mucho más, cuando estos se establecen desde visiones elitistas o desde los

intereses editoriales; o cuando se incorporan en las malas curriculares como una réplica de modelos que no guardan coherencia con el contexto de aplicación.

El canon que se ha difundido como una lista exclusiva de obras y autores; y que muchas veces ha sido criticado como excesivamente occidental; tal es el caso del propuesto por Harold Bloom; en los momentos actuales abre el debate sobre cuáles son los criterios idóneos; y lejos de establecer posturas radicales; el intento de incorporar literatura de tradición oral como temáticas, contenidos y recursos de aprendizaje; la incorporación de los textos que de ella provienen, no discrimina el canon clásico, sino que se propone desde una visión holística; la que le permitirá al estudiante, a los informantes, a los miembros de la comunidad, edificar proyectos de largo alcance, los que articulen desde tres ejes prioritarios: docencia, investigación y vinculación.

CONCLUSIONES

Resulta imprescindible el conocimiento del contexto para que los procesos fluyan gracias a la vinculación de los participantes; porque un trabajo de investigación etnográfica requiere una base de compromisos mínimos que se evidencian en los alcances, los que se construyen, se debaten, se aceptan desde el diálogo de saberes como metodología base.

El reconocimiento de la realidad de los informantes posibilita el encuentro, la apertura al diálogo y la generación de la confianza; a través de la cual se tiende el puente de doble vía, que genera nuevos temas sobre la base de intereses y necesidades; de esa forma, durante las prácticas profesionales, la investigación, la docencia y la vinculación, serán ejes sobre los cuales se tejerán las diversas alternativas, propuestas o prácticas desde el consenso, la circunstancias vigentes y desde la colaboración mutua de los actores.

La literatura de tradición oral se consolida como fuente de conocimiento que transversaliza diversas áreas; mediante la cual se reconocen etnias, diversidades, formas de hablar, actuar, de convivir; pero, sobre todo, porque acercan a una lectura potente que conlleva la responsabilidad de profundizar, analizar e interpretar los textos y contextos.

La práctica preprofesional del futuro docente está en consonancia con su perfil de salida; con su formación; por lo tanto, su responsabilidad se transforma en propósitos, acciones, propuestas y proyectos desde el debate de temas de interés; de esa forma, la literatura de tradición abre paso al establecimiento de criterios para fortalecer el canon literario dispuesto; que es tan solo una parte de una propuesta didáctica e investigativa que se consolida desde la justicia social.

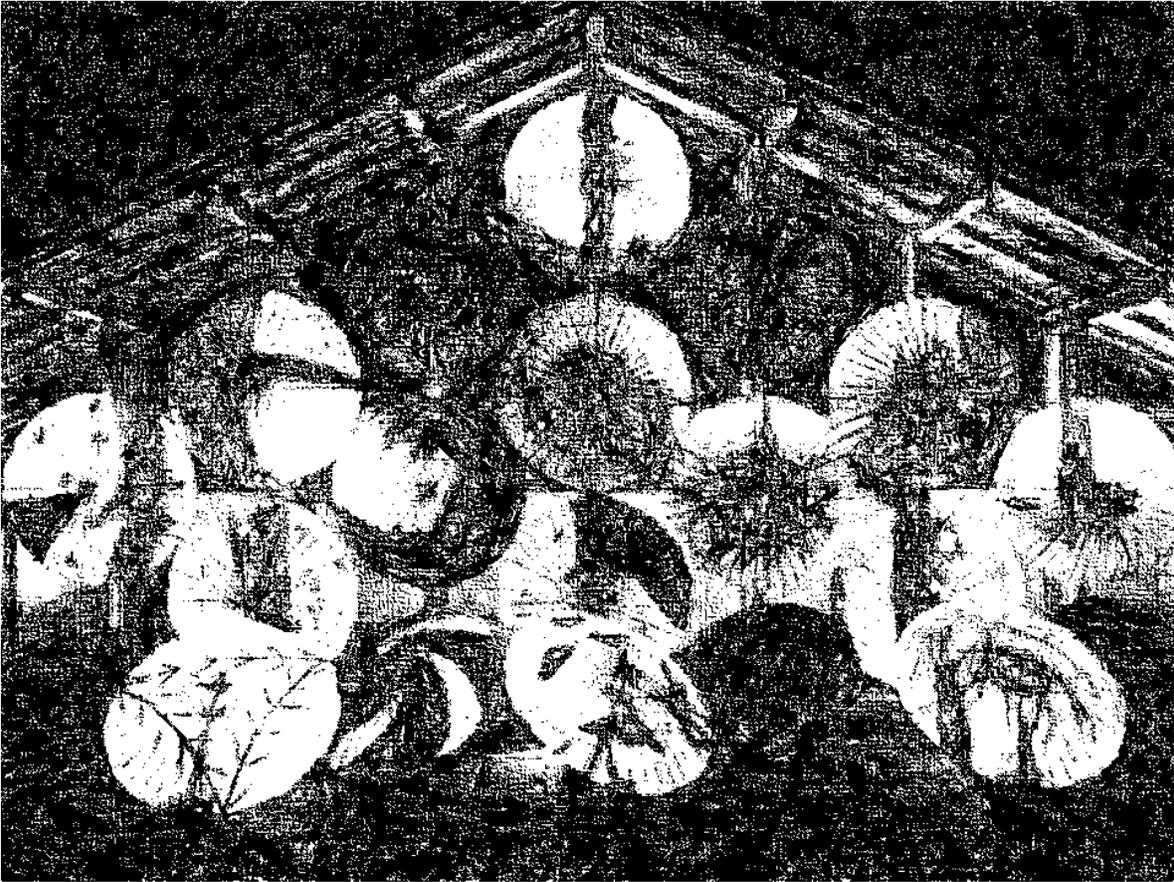
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. doi:10.4067/S0718-50062017000300009
- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*(2), 5-18.
- Andrade, F. (2017). *El derecho a la resistencia en el Ecuador en la teoría del campo jurídico*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado el 02 de junio de 2020 de:
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/13657/Derecho%20a%20la%20resistencia%20en%20el%20Ecuador%20en%20la%20teor%C3%ADa%20del%20campo%20jur%C3%ADdico.Caso%20Intag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional.
- Baer, A. (2010). "La memoria social: breve guía para perplejos"; en: Zamora, J. A. & Sucasas, A. (Eds.). *Memoria-Política-Justicia*. (pp.13-48). Madrid: Trotta.
- CES. (2017). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: Lexis Finder.
- Díaz, L. M. (2017). *Xiv Congreso Nacional De Investigación Educativa Comie*. Recuperado el 11 de mayo de 2020:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf>
- Escarrá Malavé, C. (2003). *Justicia y Contitución*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendicmiento escolar: una ruta para mejorar la educación. *Comuncación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36. Recuperado el 05 de mayo de 2020 de: <https://n9.cl/l2sp3>
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores.
- Hernández Pulido, J. (2015). La justicia social desde un nuevo enfoque de la justicia. Análisis del mandato de la Organización Internacional del Trabajo conforme al concepto moderno de la justicia. *Revista latinoamericana de derecho social*, 85-120. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rlds/n21/1870-4670-rlds-21-00085.pdf>
- Kottak, C. (2011). *Manual Antropología Cultural* (14 ed.). México, D. F.: McGraw-Hill. Recuperado el 13 de mayo de 2021 de: <https://bit.ly/38ca7yY>
- Llorens, R. . (2015). *La Comprensión Lectora*. Zaragoza: Ediciones UNIR.
- Low, N. & Gleeson, B. . (2016). *Justice, Society and Nature: An Exploration of Political Ecology*. Londres.

- Marcos Arévalo, J. (2012). El patrimonio como representación colectiva: la intangibilidad de los bienes culturales. *Andes*, 23. Recuperado el 07 de febrero de 2021: <https://bit.ly/39I9366>
- Martínez, A., & Martos, A. (2019). Reading in current contexts of social education: keys from literary formation. *Pedagogía Social*(33). doi:10.7179/PSRI_2019.33.01
- Navarro Martínez, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de ChiapasTuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas* (Primera ed.). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 07 de abril de 2020: <https://bit.ly/385Ukl4>
- Ochoa, S. & Aragón, L. . (2015). *Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos*. Ciudad: Editorial.
- Otáola, C. (1989). El análisis del discurso- Introducción teórica. *Revista de Filología*, 81-97. Recuperado el 23 de diciembre de 2021 de: <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/viewFile/9656/9202>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. Recuperado el 13 de febrero de 2021: <https://bit.ly/3agUgji>
- Ramos, J., Rhea, B., Pla, R. & Abreu, O. (2017). La Pedagogía como ciencia para el tratamiento de los contenidos generales. *Formación Universitaria*, 10(6), 77-86. Recuperado el 19 de abril de 2020: <https://bit.ly/3sRSETE>
- UNACH. (2019). *Reglamento de Prácticas Preprofesionales, Pasantías, Ayudantías de Cátedra o de investigación*. Riobamba: Unach.
- Rosa, A, Bellelli, G. & Bakhurst, D. (2008). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 167-195. Recuperado el 21 de abril de 2020: <https://bit.ly/3PzYdjd>
- Subercaseaux, B. (2017). Nuestra América: texto, lectura y contexto. *Universum*, 32(1), 255-267. Recuperado el 23 de abril de 2020: <https://bit.ly/3MBIj7i>
- Unesco. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: Unesco. Recuperado el 10 de marzo de 2020: <https://bit.ly/3wLHb96>
- Walsh , C. (16 de febrero de 2005). *La Interculturalidad en la educación*. Lima : Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado el 22de abril de 2020: <https://bit.ly/39Lucg0>
- Walsh , C. (2020). Instituto Hemisférico. *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. Quito: Universidad Simón Bolívar. Recuperado el 07 de abril de 2020: <https://bit.ly/3PBTyNF>

Walsh, C. (2013). "Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos"; en: Walsh, C. (Comp.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Vol. I. (pp. 23-68). Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) xistir y (re)vivir*. Vol.I. Quito: Abya-Yala





CAPÍTULO III PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS CRÍTICAS EN LAS INFANCIAS, UN ACERCAMIENTO DESDE LA BIBLIOTECA PÚBLICA

Joan Lisseth Sandoval Martínez

Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá (BibloRed), Colombia

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es frecuente escuchar en distintos espacios a nivel nacional e Internacional el discurso sobre la importancia de la primera infancia y la infancia como etapas fundamentales en la vida del ser humano y como definitivas en las condiciones de hombres y mujeres a lo largo de su vida. Dentro de este discurso, e inmerso en la idea de pensar a los niños y las niñas como sujetos titulares de derechos, también es frecuente escuchar el de la participación para la construcción de ciudadanía en las infancias. Sin embargo, se ha vuelto tan institucional el discurso y tan repetitivo, que se tiende a caer en la simple reiteración sin acciones que lo complementen, sin valorar realmente el sentido de poner la mirada sobre lo que significa ver a los niños y las niñas como sujetos de derechos y en lo que implica para el adulto y para la sociedad en general hablar de procesos de participación infantil, lo que nos lleva a pensar nuevamente sobre el equilibrio que debe existir entre teoría y práctica, diada que por años ha sido discutida y que es fundamental para la transformación de los procesos que involucran a niños y niñas. En este sentido cabría preguntarse ¿Qué implicaciones tiene hablar de los niños y las niñas como sujetos de derechos? ¿Cómo se dan los procesos de construcción de la propia ciudadanía en los niños y las niñas? ¿Cuáles son las prácticas cotidianas que evidencian la participación ciudadana de los niños y niñas? ¿Cómo se da la articulación entre las leyes y las políticas públicas con la sociedad, para posibilitar a los niños y niñas la construcción de su propia ciudadanía? Estas, entre otras preguntas, más allá de pretender una respuesta única, invitan a una reflexión que nos permita construir en conjunto, niños, niñas y adultos, un camino para pensar una forma otra y diferente de entender las infancias y su rol protagónico en la construcción y transformación de las sociedades.

Ahora bien, hablar de participación y construcción de ciudadanía, y aún más de ciudadanías críticas en las infancias, es una labor de largo aliento, por lo cual, lo que quiero proponer a continuación, es un acercamiento a este tema a la luz de las experiencias, saberes y reflexiones que han surgido al interior de los procesos desarrollados en algunas de las bibliotecas públicas de Bogotá. Es bien sabido ya que todos los espacios que rodean a los niños y las niñas deben estar enfocados hacia la promoción de su desarrollo integral, incluyendo dentro de éste la participación y la construcción de su propia ciudadanía; así la familia y la escuela se han constituido como los principales garantes de este derecho, se haga efectivo o no. Sin embargo, estos no son los únicos entornos destinados para tal fin. En los últimos años y con la transformación que ha tenido la biblioteca pública, ésta se ha configurado como un espacio que, por su carácter social y cultural, representa un punto de encuentro para las personas que se acercan a ella con diversos intereses, no solo académicos, sino de fortalecimiento y desarrollo comunitario. Así también, la biblioteca pública se ha posicionado como uno de los lugares que posibilitan espacios de reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, generando ambientes en los que la lectura, la cultura y el arte son elementos fundamentales para la construcción de la subjetividad. Estos espacios pueden ser transformados por los niños y las niñas, en ellos su voz cobra vital importancia para que puedan decidir, proponer y construir, tanto al interior de la biblioteca

como fuera de ella, sea en su familia, en su escuela o en su comunidad; esto es, ambientes en los que la participación y la construcción de ciudadanías críticas en las infancias es posible.

Para comprender cómo las bibliotecas públicas son y pueden ser (pues aún tenemos un camino largo por recorrer) un lugar democrático que le da espacio y posibilidades a todos los niños y las niñas donde se promueve la participación para la construcción de su propia ciudadanía, dividiré esta intervención en cuatro momentos. En primer lugar, haré referencia de manera breve a los marcos legales que ratifican la importancia de la participación infantil y de las bibliotecas públicas como posibilitadores de la misma. En segundo lugar, realizaré un acercamiento al concepto de participación infantil y construcción de ciudadanías críticas en las infancias. En tercer lugar, me referiré a cómo en las bibliotecas públicas de Bogotá se hace efectivo este derecho a la participación infantil. Por último, concluiré con algunos retos y caminos que aún debemos recorrer en el fortalecimiento de las bibliotecas públicas para seguir potenciando escenarios en los que los niños y las niñas sean tenidos en cuenta como interlocutores válidos dentro de una sociedad que por años los ha invisibilizado y que aún los sigue viendo bajo el discurso de la minorización.

LO QUE ESTÁ ESCRITO

Me parece importante empezar este recorrido por aquello que en Colombia existe en materia de derechos de los niños y las niñas, su participación en la sociedad y la construcción de su ciudadanía, puesto que es necesario partir de aquello que está escrito y que se supone son las normas que rigen y orientan las prácticas cotidianas tanto de las instituciones como de los sujetos que las conforman. No pocos han sido los esfuerzos de diferentes sectores del país y del ámbito internacional por definir una agenda política que incluya a los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia, en las leyes, decretos, políticas públicas y planes gubernamentales.

Por un lado, la Convención Internacional sobre los derechos del niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989), ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, menciona la participación infantil como uno de sus cuatro principios fundamentales. En algunos de sus artículos, entre ellos los artículos 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 29, 30 y 31, se recalca la participación de las niñas y de los niños haciendo énfasis en su derecho a participar en la vida cultural y artística dentro de su comunidad. Así mismo, hace referencia a su derecho a expresarse de manera libre, a promover su propio desarrollo y a ser escuchados en todos los ámbitos de su vida. Estos derechos, aunque no se exprese de manera explícita en el documento, están relacionados con la construcción de su propia ciudadanía como se verá más adelante.

A nivel nacional, la Constitución política de Colombia en su artículo 44, hace referencia a los derechos fundamentales de los niños y de las niñas, entre ellos la educación, la cultura y la libre expresión de su opinión. Así también, el Código de infancia y adolescencia decretado por la ley 1098 de 2006, con el fin de garantizar su pleno desarrollo, los posiciona como sujetos titulares de derechos. En el artículo 31 hace referencia a la participación en todos los ámbitos

de su vida; en el artículo 37 menciona el derecho al libre desarrollo de la personalidad, la autonomía, la libertad de conciencia y de pensamiento, entre otros, que hacen parte inseparable de la construcción de su propia identidad; y, en el artículo 29, hace específicas las anteriores acciones en el marco del desarrollo integral desde la primera infancia. Por último, la ley 1804 de agosto del 2016, establece la política de Estado para la primera infancia *Política de cero a siempre*, cuyo propósito está encaminado a promover y facilitar todo lo concerniente al desarrollo integral de los niños y las niñas de 0 a 6 años y, dentro de otras disposiciones, resalta la importancia de la participación infantil y el ejercicio de la ciudadanía dentro de todos los entornos.

Por otro lado, la Ley de Bibliotecas Públicas (Ministerio de cultura, 2010a), dentro de su definición de una biblioteca, cuyo propósito es el acceso libre e igualitario al conocimiento y la generación de espacios de encuentro de la diversidad, contempla como uno de sus ejes de trabajo la participación ciudadana. Aunque no hace referencia a la participación ciudadana de las niñas y los niños específicamente, se entiende que esta franja etaria está incluida bajo la comprensión antes mencionada de que son sujetos de derechos en constante construcción de su ciudadanía. En el mismo sentido y bajo la misma Ley, nace la Política Pública de lectura y bibliotecas (Ministerio de cultura, 2010b), según la cual las bibliotecas cumplen una función social y cultural que promueve la formación de ciudadanos a través del acceso a la información, a la cultura y a la lectura, con el objetivo de contribuir al desarrollo social del país, formando a su vez seres humanos autónomos y críticos a lo largo de su vida.

Ahora bien, para dar sustento a la idea de las bibliotecas como centros en los que se reconocen las ciudadanías y se promueve la participación, desde la política pública se toma como referencia la guía IFLA (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas, 2009) de servicios bibliotecarios, especialmente de servicios bibliotecarios para primera infancia. Amparada también bajo la Convención Internacional sobre los derechos del niño (UNICEF, 1989), esta guía reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y partícipes de una familia, de una comunidad y de una cultura, haciendo énfasis en el derecho de cada uno al desarrollo de sus potencialidades y a la importancia de la lectura y la oralidad para tal fin. Estas dos últimas tienen un papel fundamental en el desarrollo temprano de los bebés y es deber de la familia y de la sociedad favorecer entornos que contribuyan al desarrollo de habilidades y que promuevan el acceso a la cultura desde la más temprana edad. Según lo anterior, la construcción de la biblioteca pública en la sociedad y en la cultura está directamente relacionada con la participación de los niños y de las niñas y el desarrollo de sus capacidades, que les permitirán convertirse en ciudadanos críticos y autónomos, favoreciendo espacios y entornos que los reconocen como sujetos de derechos; a la cultura, a la información, al desarrollo libre y a la participación dentro de su comunidad.

Está claro entonces que, por lo menos en el papel, el Estado y la comunidad deben garantizar a los niños y las niñas su derecho a la participación para la construcción de su propia ciudadanía, y, por lo tanto, para la transformación de su entorno. Ahora bien ¿esto qué

significa? ¿Qué significa que los niños y las niñas tengan derecho a la participación? ¿Qué significa que construyan su propia ciudadanía?

PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS INFANCIAS

Antes de realizar esta aproximación conceptual, me gustaría empezar resaltando un aspecto fundamental para comprender la necesidad de hablar de participación y ciudadanía desde la primera infancia; tiene que ver con la idea equivocada de ver a los niños y las niñas simplemente como una inversión para el futuro. Desde que tomaron fuerza los discursos sobre la importancia de pensar en un desarrollo integral desde la primera infancia, en muchos sectores se han liderado procesos bajo la premisa de que una buena educación en la etapa temprana de la vida, asegurará un futuro mejor y formará adultos competentes, capaces y productivos. No obstante, es preciso partir de la idea esencial de que las niñas y los niños son importantes en sí mismos, no solo porque van a llegar a ser adultos con estas u otras características, sino porque en este mismo momento son sujetos, seres humanos con plena conciencia y en construcción permanente, con unas necesidades, unas preocupaciones y un pensamiento en el presente, lo que implica a su vez que su participación no es importante para alcanzar una posible ciudadanía futura, sino para reconocer su ciudadanía como una acción de hecho en el presente inmediato.

Bajo esta comprensión, pensar la participación infantil para la construcción de ciudadanía crítica, está en estrecha relación con la transformación, por un lado, del concepto de infancia como categoría social, cultural e histórica, y, por otro lado, con la forma en la que vemos a los niños y niñas como sujetos en sí mismos. Quiere decir que, si seguimos viendo a los niños y niñas como seres vacíos, incapaces, sin un saber y un pensamiento propio, seguiremos actuando en consecuencia y seguirán sin importarnos temas como los propuestos aquí. Pero si los pensamos justamente como sujetos de derecho, más allá del discurso y más allá de la institucionalidad, entonces verlos como interlocutores válidos nos permitirá construir junto con ellos y comprender sus formas de participación que, dicho sea de paso, están lejos de ser homogéneas y uniformes. Esto implica que para hablar del ejercicio pleno de la ciudadanía en las infancias es fundamental poner sobre la mesa el reconocimiento de la diferencia y entender a los niños y las niñas como sujetos con saberes diferenciados.

Ahora bien, uno de los cuestionamientos más frecuentes, como se mencionó al principio, es la dificultad de establecer una relación directa entre la teoría sobre la participación y la ciudadanía desde la primera infancia, con las prácticas cotidianas que pueden posibilitar la construcción y aplicación de estos dos derechos fundamentales. Sobre todo, en una sociedad que tiene una mirada adultocéntrica y, por lo tanto, hegemónica, en la que la protección de las niñas y los niños se da en gran medida por mecanismos de prohibición, coacción, subordinación y obediencia, los cuales han de garantizar que los adultos puedan cuidar y proteger a la infancia. Así por ejemplo, la escuela y la familia, instituciones primarias encargadas de velar por el bienestar de los niños y de las niñas, deben cumplir con las leyes, decretos y políticas que exigen la participación desde la primera infancia para la construcción

de su propia ciudadanía, no obstante, en la mayoría de las ocasiones esto no va más allá de fomentar el gobierno escolar en el caso de la escuela, y, en el caso de la familia, cuando se intentan promover estos espacios de participación, están dirigidos siempre por los adultos, quienes delegan algunas tareas y piden la opinión de sus hijos e hijas respecto de un tema, aun cuando ésta finalmente no cuente. Con todo, si los niños y niñas manifiestan que no quieren ir a la escuela, manifiestan que no quieren hacer tal o cual cosa, piden decidir sobre ciertos temas que les conciernen para su presente o futuro o deciden expresar libremente sus gustos tanto en lo físico como en lo emocional, entre otras cosas, en ese momento llega el rol del adulto para decir y decidir sobre los niños y las niñas lo que es y no es correcto, todo en pro de velar por “su” bienestar. No se trata en este punto, de hacer un juicio de valor sobre la anterior situación, sino de describir lo que sucede en la mayor parte de familias y escuelas de la sociedad colombiana.

Surge entonces, entre protección-bienestar y participación, una aparente oposición que ha retrasado los procesos que posibilitan a los niños y las niñas construirse a sí mismos en calidad de sujetos agentes. Gerison Lansdown (2004), fundadora de la Alianza de los Derechos del Niño para Inglaterra y consultora internacional de derechos del niño, define la participación infantil como “un proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones, a diferentes niveles, en los asuntos que los conciernen [sic]” (p. 5). Para la autora el papel del adulto es fundamental, pues es nuestro deber empezar a reconocer las múltiples capacidades que desde muy pequeños tienen los niños y las niñas. Lansdown reflexiona sobre la malversación del concepto de participación infantil, pues se tiende a hacer referencia a éste de manera superficial, lo que deviene en una mirada negativa sobre él al pensar que las acciones dirigidas a promover la participación y el ejercicio de la ciudadanía, recaerán en reacciones irrespetuosas, de irreverencia o irresponsabilidad por parte de los niños y niñas hacia los adultos. No obstante, en contraposición a esta idea, la participación infantil constituye un proceso continuo, en el que el adulto mantiene una relación dialógica, comprensiva y respetuosa, y que promueve la toma de decisiones y la expresión de sus opiniones frente a los asuntos de su incumbencia.

[...] El requisito es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, sobre la base del respeto recíproco y la división del poder. La participación auténtica otorga a los niños el poder de definir tanto el proceso, como los resultados, y reconoce que sus capacidades, experiencias e intereses –todos ellos en constante evolución– desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación (Lansdown, 2004, p.5).

Así, generar espacios para que los niños y las niñas puedan participar genuinamente en la toma de decisiones, no repercute en una influencia negativa sobre su comportamiento, ni implica desprotección o desatención por parte del adulto, pues éste se convierte en un acompañante y mediador que garantiza el bienestar y, en consecuencia, el cumplimiento de los derechos fundamentales dentro de los espacios seguros que se generen para tal fin.

En esta vía, Christine Barrow (2004), investigadora, profesora y escritora británica, habla sobre la participación desde la primera infancia y cómo ésta está relacionada con la mirada de los niños y las niñas como agentes de su propio desarrollo y de la construcción de su propia ciudadanía. Para Barrow, promover la participación posibilita que la voz de los niños y niñas sea escuchada realmente, lo cual permite que los adultos logren ver lo que es importante para ellos y así mismo darles trascendencia. Esto refuerza la autoestima y la autoconfianza, lo que genera una expansión de sus habilidades y sus capacidades no solo individuales, sino grupales, lo que les ayuda también a pensar en el otro y en cómo transformar y mejorar lo que les rodea, siempre en entornos seguros.

Existe también una discusión interesante frente al tema de la construcción de la ciudadanía en la infancia, pues se tiende a pensar que sólo se es ciudadano cuando se cumple la “mayoría de edad” o que se es ciudadano cuando se puede participar en procesos de elección y votación, lo que es comúnmente mal denominado como ciudadanía política, y digo mal denominado pues ésta no se reduce simplemente a lo que concierne a estos procesos de participación institucionales y tampoco a la reproducción de los modelos de organización de la vida adulta. La ciudadanía desde la primera infancia tiene que ver justamente con su ejercicio de participación, con el reconocimiento de sus propios derechos y con su capacidad de agencia, de toma de decisiones y de participación en la comunidad en pro del desarrollo social, lo que puede derivar a su vez en la construcción de una ciudadanía crítica, en la que ya no se reproduzcan los modelos tradicionales y hegemónicos de ser y estar en el mundo, sino que permita formas otras de ver y compartir con el otro.

En relación con lo anterior, dentro del Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia (Castañeda y Estrada, s.f.), la participación y el ejercicio de la ciudadanía no son atributos naturales del ser humano, más bien corresponden a una construcción cultural que, por medio de los entornos y espacios adecuados que habitan los niños y las niñas en la vida cotidiana, se reconocen como sujetos con una voz y un rol dentro de las diversas formas de la cultura. La participación y la ciudadanía constituyen un conjunto inseparable que permite reconocer a los niños y las niñas como interlocutores válidos, con la capacidad para expresar y elaborar el propio sentido de su vida desde su subjetividad y al interior de relaciones intersubjetivas. Desde la más temprana edad los bebés poseen una personalidad e identidad individual que se desarrolla a lo largo de su vida y que les permite hacer parte de una familia, de una comunidad y de una cultura, que se enriquece con sus experiencias personales. Es deber entonces de la familia, de la sociedad y del Estado, favorecer este desarrollo permitiendo diversas formas de participación; esto es, escuchando a los niños y a las niñas, hablando con ellos y explicándoles situaciones de la vida, permitiéndoles decidir sobre circunstancias que les afectan, generando mecanismos para llegar a acuerdos mutuos, vinculándolos en prácticas culturales cotidianas y propiciando espacios en los que puedan ser los protagonistas de su propio proceso de desarrollo y a su vez del desarrollo y transformación de la familia, la comunidad y la sociedad en general.

LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS COMO ESCENARIOS DE PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Es evidente que posibilitar la participación real y el ejercicio de la ciudadanía, no es una tarea fácil, pues depende no solo de las normativas institucionales y de las voluntades individuales, sino de la latente necesidad de la sociedad de controlar y conducir a los niños y las niñas bajo las normas que se creen mejores para ellos. Por esto, se plantea la necesidad de que dichos procesos de participación y ciudadanía se promuevan desde la primera infancia, pero, además, es fundamental acercar a los niños y a las niñas a espacios en los que estos derechos sean tenidos en cuenta y promovidos de manera especial. Para ello, existen espacios en que, a través de la lectura, el juego y el arte, como elementos constituyentes del ser humano, posibilitan una forma en la que los niños y las niñas construyen su identidad, se encuentran consigo mismos, establecen relaciones intersubjetivas y descubren estrategias para desenvolverse en situaciones particulares.

Uno de estos espacios son las bibliotecas públicas de Bogotá, las cuales han impulsado por varios años iniciativas que buscan fomentar el acceso al conocimiento y a la información de manera libre y equitativa, desde la primera infancia y a lo largo de la vida, tomando como uno de sus principios rectores la participación (BibloRed, s.f). Dichas iniciativas están encaminadas a acercar a la ciudad a la lectura, a la cultura y al arte, comprendiendo que éstos hacen parte fundamental en la construcción de ciudadanía desde los primeros años de vida.

SOBRE LA ACCESIBILIDAD Y LA INCLUSIÓN

En primer lugar, es importante mencionar que el camino que han transitado las bibliotecas públicas de Bogotá ha estado en constante transformación y fortalecimiento, y está claro que aún tenemos mucho por recorrer y por construir. Aun así, las bibliotecas, en conexión con su función social, se han configurado como escenarios democráticos y de inclusión, caracterizados por la accesibilidad a la información, al conocimiento, a la construcción de saberes y al diálogo intergeneracional, en los que se reconocen las formas otras de pensar para construir colectivamente y en los que se reconocen las voces de los niños y las niñas y su diversidad como interlocutores válidos dentro de los procesos que allí se desarrollan. Me gustaría en este punto, con el fin de proponer un puente entre el discurso y lo real, mencionar algunos casos en los que, me parece, es posible evidenciar este rol de las bibliotecas públicas. La Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, ubicada al norte de la ciudad, es una de las bibliotecas mayores de la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá¹², y, en los últimos años, se ha configurado como un punto de encuentro comunitario en el que se han gestado proyectos fundamentales para el intercambio y la construcción colectiva de conocimiento y de saberes.

¹² La Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá está conformada por bibliotecas mayores, locales y de barrio, entre otros puntos como estaciones de Transmilenio, Paraderos Paralibros Paraparcos (PPP) y un Biblomóvil.

Uno de los proyectos más recientes lo constituye la Huerta bibliotecaria “Huertoteca”, ubicada en el parque de la sala infantil. Allí, se inició un proceso de recuperación del espacio que, poco a poco, se fue convirtiendo en un lugar de aprendizaje colectivo alrededor de la siembra, la soberanía alimentaria, la preservación de las especies, la alimentación consciente, el intercambio de alimentos y el compartir comunitario. En este proceso, ha sido fundamental la inclusión de las niñas y de los niños desde la primera infancia, quienes han aportado de manera significativa a la construcción del mismo; la siembra de semillas, el riego de las plantas, la elaboración de compostaje, el mantenimiento del espacio, entre otras formas de participación, han sido la clave para que ellos y ellas hagan parte sustancial de este proyecto. Además de ello, en los espacios de diálogo y conversación alrededor de las formas de cultivar, de cuidar y de mantener la huerta bibliotecaria, tienen una voz activa que es escuchada por los adultos y que ha nutrido ese escenario de participación intergeneracional.

Invitar a los niños y a las niñas a pensarse el territorio, su territorio, a pensar en los problemas de su comunidad, de la sociedad en general y escuchar las posibles soluciones a los diferentes problemas que se presentan, y aún más, poner en práctica sus apuestas, es un ejercicio en sí mismo de participación y de construcción de ciudadanía, que permite la configuración de una forma distinta de pensar el mundo y genera una lectura particular del mismo, una lectura de su posición misma como individuos; ejemplo de esto, es que algunos de los niños y las niñas afirmen de sí mismos ser cuidadores y protectores del medio ambiente. Es importante resaltar que, en otras bibliotecas de la red, específicamente en la Biblioteca Pública la Peña, ubicada al oriente de la ciudad de Bogotá, existe también un proyecto de huerta bibliotecaria comunitaria que se ha ido configurando como un espacio de participación alrededor de uno de temas álgidos y fundamentales en nuestra sociedad como los mencionados previamente. También, la Biblioteca Pública Carlos E. Restrepo, desde el sur oriente de la ciudad, ha dado inicio a procesos de siembra involucrando a las familias que hacen parte de la plaza de mercado del sector.

Quiero resaltar aquí otro ejemplo en el que se pone de manifiesto el ejercicio de participación y construcción de ciudadanía de los niños y de las niñas al interior de las bibliotecas públicas de Bogotá, esta vez, en relación con las prácticas de investigación al interior de las mismas. Vivimos en una sociedad que, por lo general, hace afirmaciones, aseveraciones y genera conocimientos sobre las infancias y sobre los niños y las niñas, no con ellos y ellas; esto es, desde una mirada adultocéntrica, sin tener en cuenta lo que saben, piensan, creen y sienten los niños acerca del mundo y de los fenómenos que en él tienen lugar. En contraposición a esta práctica que invisibiliza las múltiples voces de las infancias, en la Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, se llevó a cabo un proceso de investigación llamado *Niños y niñas tejedores de paz*. Este proyecto que llevamos a cabo junto con la profesional de servicios de la sala infantil la biblioteca, tenía como fin comprender cuáles eran los saberes de los niños y las niñas entre 5 y 12 años de edad, sobre violencia y reconciliación a partir de sus definiciones y sus relatos. Además, se propuso poner la mirada sobre los roles de niños y niñas y sobre la forma en cómo ellos se posicionan al interior de las situaciones de conflicto,

de violencia o de reconciliación que viven a diario. Un aspecto fundamental para resaltar es que los niños y las niñas tienen un rol protagónico dentro de sus propios procesos de reconciliación, son sujetos agentes mediadores que generan mecanismos para la resolución práctica de los conflictos y que reflexionan sobre las situaciones que se les presentan en su vida cotidiana. Incluso, en algunas de las definiciones sobre violencia y reconciliación, abordan temas como la justicia, la igualdad y la equidad (Ej; “Para mí la reconciliación es como darle lo que necesita a las otras personas. Antonia – 7 años).

Experiencias como las mencionadas anteriormente, nos permiten pensar en esos lugares otros de enunciación que tienen los niños y las niñas para posicionarse como agentes de su propio desarrollo, pero también como sujetos protagonistas en la generación de nuevo conocimiento y de transformación social frente a temas que regularmente son teorizados y enunciados por los adultos.

SOBRE EL JUEGO Y LA EXPLORACIÓN DE LOS LENGUAJES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA

En su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Nussbaum (2010), reflexiona sobre cómo en algunas escuelas, universidades y diferentes espacios encargados de la educación en diferentes partes del mundo, se ha privilegiado la enseñanza de la ciencia y la tecnología, apartando de los currículos y programas las artes y las humanidades, poniendo en tela de juicio su poca “utilidad” para el crecimiento y desarrollo económico de la sociedad. La autora, a lo largo de su libro, pone en evidencia cómo este fenómeno afecta directamente las condiciones de posibilidad para el desarrollo de sociedades democráticas y pone especial énfasis en cómo las artes y las humanidades son posibilitadoras del pensamiento crítico de los niños y las niñas y del sentimiento empático que le permite al ser humano, desde su más temprana edad, pensar en el otro y construir en comunidad.

Esta es una reflexión que toma especial relevancia cuando hablamos de juego y lenguajes de expresión artística, pues, si bien las artes y las humanidades no se agotan en estos dos elementos, estos hacen parte fundamental del desarrollo desde la primera infancia, en tanto que permiten la exploración de la sensibilidad humana y la expresión de una forma particular de pensar y sentir el mundo.

El juego, por un lado, se configura como la puerta de entrada al mundo cultural, por el juego se aprende la relación con el otro, la relación con las reglas y con la libertad. El juego permite tomar decisiones y plantear soluciones, a veces inmediatas y otras veces a largo plazo, para resolver situaciones. A través del juego se asimila el entorno y se comprende cómo funcionan las cosas, cómo funciona el mundo y cuál es el rol del otro, de los otros. En el juego

[...] están presentes la comunicación, la información, la concertación, los acuerdos, la elección, las reglas; sin ser llamados hacen presencia con toda su potencia el compromiso, el respeto, la confianza, la solidaridad y la cooperación; las emociones y

los sentimientos, lo individual, lo grupal y lo colectivo, también están presentes, entre muchos otros (Castañeda y Estrada, s.f., p.39).

Por otro lado, los lenguajes de expresión artística, posibilitan ejercicios de libertad y autonomía, pues la exploración artística desde la primera infancia, no debe estar encaminada hacia una serie de orientaciones que se deben seguir, ni hacia la reproducción de modelos preestablecidos, sino hacia la expresión de la sensibilidad, de lo psíquico y de lo que está arraigado en lo profundo del ser. Esto implica reconocer al niño como un sujeto que es poseedor de uno o cientos de lenguajes que le permiten comunicarse, expresarse y manifestar cómo se siente frente al mundo. Para la pedagogía de Reggio Emilia, los niños y las niñas poseen cien lenguajes, cien maneras de pensar, de ver y de habitar el mundo, poseen su propia forma de descubrirlo y de descubrirse en él (Malaguzzi, s.f.). Esto identifica a los niños y a las niñas con una voz propia, con una individualidad y una expresión únicas que hacen parte de su propio desarrollo. Validar estas formas y estos lenguajes significa reconocerlos como sujetos con capacidad de agencia que elaboran sus propias comprensiones y sus propias formas de relacionarse con el mundo.

De cara a los procesos de participación y construcción de ciudadanía, Lansdown (2004), afirma que:

[...] Una de las dificultades que los más pequeños deben afrontar es que se suele privilegiar el lenguaje de los adultos como forma ideal de comunicación racional. Dado que los pequeños son incapaces de comunicar con tales términos en pie de igualdad, se tiende a dar menor importancia a sus puntos de vista. De hecho, frecuentemente se supone que ni siquiera tienen una opinión que valga la pena escuchar. Para respetar el derecho de los niños pequeños a ser escuchados es necesario que los adultos estén preparados a prestar oído a sus opiniones de la manera más adecuada a ellos: mediante la música, el movimiento, la danza, la narración de cuentos, el juego de roles, el dibujo, la pintura y la fotografía, así como a través del diálogo convencional (p.6).

Estos espacios de descubrimiento del ser humano a través del juego y de los lenguajes de expresión artística, que posibilitan la participación de los niños y las niñas y la construcción de su identidad, son un primer reconocimiento de las múltiples formas tanto de lectura como de escritura que existen en las infancias y son posibles también a través de los programas que ofrecen las bibliotecas de la ciudad. En estos programas se promueve el juego y la exploración artística por medio de diversas estrategias, en muchas ocasiones se proponen instalaciones de juego con diferentes dispositivos; objetos cotidianos, materiales reciclados, elementos naturales e incluso libros, los cuales han sido utilizados para construir torres, casas o carreteras. En estas instalaciones de juego se invita a que los adultos escuchen cuidadosamente y se dejen invitar por el juego que proponen las niñas y los niños, sin decirles qué hacer y sin darles instrucciones, por el contrario, se invita a los cuidadores a dejarse guiar por ellos, pues en la experiencia de las instalaciones los niños y las niñas tienen la libertad de proponer cómo interactuar con ese material, lo cual también implica una forma de lectura. Así, los niños y las niñas construyen, deconstruyen, arman, desarmen, voltean los

objetos e inventan nuevas funciones para algunos de ellos. Estas Instalaciones de juego posibilitan además la apreciación estética de los espacios pues los participantes experimentan un acercamiento al color, a las formas, a los tamaños, a las texturas, entre otros, que nutren a su vez esa función simbólica que invita a reinterpretar los objetos del entorno, alimentando la capacidad creativa y la capacidad para imaginar y pensar las diferentes posibilidades de los objetos del entorno.

Las experiencias de exploración artística que se dan al interior de las bibliotecas, en las que el juego también es vital, permiten esa apertura corporal a materias de diversa índole, generando un acercamiento sensorial al mundo que no pasa inadvertido por los niños y las niñas. Muchos empiezan a reconocer aromas, temperaturas, texturas, sabores e incluso empiezan a decidir cuál les gusta y cuál no, o en qué momento están dispuestos para explorar una u otra materia. Algunos cuidadores han descubierto sorprendidos las preferencias de sus niños y niñas e inician ese proceso de escucha atenta primero, para saber qué les gusta y qué decisiones toman los niños y niñas sobre las materias, y segundo para respetar esas preferencias y no obligarles a tocar, coger, probar o sentir cuando ellos no están listos.

Este acercamiento a la experiencia y a la apreciación estética, también se ha dado a través de las exposiciones que se realizan de manera constante al interior de las bibliotecas; colecciones, muestras y proyectos artísticos, en los que se manifiestan diferentes ideas, estilos y técnicas de artistas nacionales e internacionales. Todas ellas han estado al alcance de los niños y de las niñas, no han sido reservadas de manera privilegiada para los adultos, sino que por el contrario se invita a los cuidadores a dirigirse con sus niños y niñas para observar las exposiciones, pero también desde los programas que desarrollan los mediadores de formación, se visitan las salas de exposiciones con los niños y las niñas, se generan espacios de diálogo y de conversación alrededor de las obras y se escuchan las voces de todos ellos sobre sus apreciaciones y opiniones. Estos ejercicios muchas veces desencadenan en experiencias propias de creación que invitan a los niños y las niñas a plasmar por medio de diferentes técnicas sus propios pensamientos y sentimientos.

LECTURA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA CRÍTICA

Una de las funciones primordiales de las bibliotecas públicas de Bogotá para promover la participación y la construcción de ciudadanías críticas en las infancias, tiene que ver con el acercamiento de las comunidades a la lectura. Esto se da de diversas formas, sin embargo, quiero resaltar dos. Por un lado, el préstamo gratuito de libros para las familias, aspecto vital en relación a la lectura como un derecho, puesto que toda la ciudadanía tiene la posibilidad de acceder en igualdad de condiciones a los libros y demás materiales de lectura que muchas veces, dadas las condiciones socioeconómicas de un gran sector de nuestro país, no se pueden adquirir por cuenta propia. Por otro lado, los programas de promoción y mediación a lectura, escritura y oralidad dirigidos a las infancias, los cuales representan un elemento crucial de acercamiento, no solo por generar estrategias para fortalecer el acceso a la cultura escrita, sino también para el fomento, no por un hábito, sino por el placer y el goce de

la lectura. Es importante entender aquí dos elementos fundamentales; primero, que no se habla de placer para referirse a aquello que implica facilidad, poco esfuerzo o simple recreación, sentido que lamentablemente se le ha dado a esta expresión, sino para vivir *una experiencia de lectura*, en palabras de Larrosa (2003), “para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible”. Segundo, se plantea de manera específica que la lectura está lejos de pensarse como hábito, pues este en muchas ocasiones resulta de actos que son simple reproducción inconsciente y, muchas veces, de modelamiento de la conducta, lo cual está lejos de estar vinculado con un ejercicio crítico de la lectura. Así, espacios como *Leo con mi bebé*, *Leer con los sentidos*, *Leamos el mundo*, *Club de lectura infantil*, *Leer en familia*, entre otros que se desarrollan como estrategias de mediación lectora, han sido testigos de un proceso que, como se explica a continuación, ha nutrido el ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia.

La lectura constituye la entrada al mundo que rodea al bebé, desde las primeras edades se ingresa a la cultura a través de una lectura sensorial que le permite ir decodificando el mundo, ir aprehendiéndolo y asimilándolo para generar respuestas primero inmediatas, de acción reacción y luego, acciones cada vez más conscientes, más autónomas, que se hacen recíprocas en las respuestas del adulto que acompaña, en las miradas y los tiempos de conversación que éste comparte. Para Cabrejo-Parra (2003), la lectura está en el origen del pensamiento. El bebé construye sus propias interpretaciones a partir de las informaciones que recibe del mundo de la intersubjetividad, del mundo físico exterior y de su mundo interno, y es desde esos procesos iniciales que se construye su propia lectura, que se va transformando a medida que crece, lo cual le va dando sentido a su experiencia y va inscribiéndose en su libro psíquico y le permite construirse como sujeto (Cabrejo-Parra, 2001). En este sentido, los niños y las niñas no llegan vacíos al mundo, sino con unas estructuras mentales que les permiten ir comprendiendo la información que les llega de afuera y entretejiéndola con la experiencia que habita en su mundo interior, dando paso a diversos saberes que se van construyendo y van generando el conocimiento del mundo. Desde ese momento inician los procesos de participación que parten además del desarrollo emocional y afectivo en relación con el adulto; cuando el balbuceo es tenido en cuenta por el adulto para entablar conversación, al responder a este balbuceo, al cantarles una nana, al leerles un cuento, al narrarles una historia, al interlocutar con sus miradas y sus gestos, los entendemos como sujetos con diversas formas de comunicación y comienza así la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad que desemboca en el inicio de la construcción de la propia ciudadanía.

Más adelante con ese acercamiento no solo a esas formas de lectura, sino a los libros mismos, primero como objetos de juego y luego como esos contenedores de símbolos y de palabras, inicia la interiorización del código escrito y es posible empezar a jugar y a bailar con esa forma del lenguaje que hasta el momento solo llegaba por la voz de otro. En ese momento, los niños y las niñas se encuentran con el mundo de la lectura que les ofrece múltiples posibilidades, si y solo si este ejercicio se da a partir del goce estético de la palabra

cantada y contada, y no por medio de la obligatoriedad, recordando la famosa frase de Pennac, parafraseando a Borges: “El verbo leer no soporta el modo imperativo” (1992, p.8).

Esos primeros momentos de lectura sientan un precedente que permitirá a los niños y las niñas, por un lado, iniciar una relación con el libro; con sus signos, con su ritmo, con su sonoridad, con su temporalidad, con su ilustración que también se lee, lo cual desemboca en una capacidad de asombro que se prolonga en el tiempo. Y, por otro lado, le permitirá comprenderse a sí mismo como un sujeto único y diferente, que establece una relación de comprensión con los otros, con los puntos de vista de los demás, con las situaciones a las que se ven enfrentados otros y con el propio sentir frente a las mismas. Paulatinamente, empiezan a acercarse a la lectura como una práctica social y cultural que les permite dotar de significado su propia realidad y que facilita el acercamiento a diversas ideas acerca del mundo y de la sociedad. Para Cajiao (2013), la lectura permite ver más allá de lo aparente, la lectura es

[...] el vehículo esencial de toda construcción humana, en tanto que permite no solamente comunicarse con otros, sino apropiarse de otras experiencias y comprender lo que otros comprendieron en su momento y en sus circunstancias particulares. De esta manera, cada persona que sabe leer puede explorar los aspectos más insospechados de la historia del mundo y de la humanidad, y también puede hacerlo dentro de sí misma todos [*sic*] sus propios misterios y dar inicio a la construcción de nuevos mundos interiores (p.56).

Esta relación con la lectura se va nutriendo poco a poco y habitar las bibliotecas públicas posibilita el acceso continuo y la interacción constante con los libros. Así, disponer de material de lectura diverso, pero sobre todo de calidad, permite que los niños y las niñas empiecen a generar un criterio propio sobre sus gustos lectores, criterio que se va afianzando y enriqueciendo a lo largo de los años; el reconocimiento de ciertos autores, ilustradores, estilos, tonos, entre otros, posibilita la toma de decisiones sobre lo que les gusta leer y lo que no, permite definir cuáles son sus libros favoritos e incluso habrá algunos que decidan leer un solo libro una y otra vez. Este criterio lector en formación, se puede enriquecer a través de un adulto mediador que permite decidir a los niños y las niñas, un adulto mediador que, en vez de imponer u obligar a leer un material específico, recomienda, sugiere, invita a la lectura y favorece espacios de diálogo y conversación con los niños y las niñas para comprender cuáles son sus intereses y así ofrecer posibilidades para su elección. La idea del adulto mediador se refiere tanto a aquellos que por profesión habitamos las bibliotecas para acompañar a la comunidad, pero también a los padres, madres, abuelas, abuelos, tías, maestros y demás adultos que acompañan a los niños y a las niñas y que también fungen como mediadores.

El criterio lector que empieza a configurarse en los niños y las niñas, se manifiesta no solo en la práctica social y cultural que constituye la lectura, sino que empieza a configurarse en las demás prácticas socioculturales de las que hacen parte; en la familia, en la escuela y en su comunidad. Una lectura crítica del mundo que les rodea se hace tangible y así como se hace

posible decidir qué libro leer, también se hace posible decidir en otros ámbitos de la vida cotidiana. Con la práctica de la lectura sobrevienen procesos autónomos de pensamiento que, además, generan en los sujetos la capacidad para estar en desacuerdo y para que formas otras de pensar sean posibles. Esta capacidad de estar en desacuerdo, de decidir por sí mismos, de manifestar las propias opiniones y los propios deseos frente a situaciones particulares de la vida, no es otra cosa que la capacidad para pensar por sí mismos, capacidad que lamentablemente se le ha atribuido únicamente a los adultos, pero que se hace evidente cuando se posibilita el diálogo, la escucha y cuando se reconoce la validez de las voces de los niños y de las niñas.

Finalmente, esta capacidad de pensar por sí mismos que se alimenta de la lectura, genera también nuevas formas de pensar la realidad, se abren espacios de reflexión en los que los niños y las niñas son protagonistas no solo de ideas, sino de acciones que tienen la intención de ir en contra de lo que es comúnmente conocido. Las bibliotecas públicas han sido testigos frecuentes de escenarios en los que los más pequeños proponen e idean formas otras de habitar el mundo, desde inventos para descontaminar los océanos, hasta mecanismos prácticos para solucionar conflictos; la lectura en clave crítica de los más pequeños les da la posibilidad de poner en entredicho el orden establecido de la sociedad en la que viven, para ponerlo en duda, para ponerlo en cuestión y para transformarlo. Refiriéndose a las escuelas hace más de un siglo, Dewey (1896b), afirmó que, “el sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante” (citado por Westbrook. 1993, p.5), y este, en nuestra sociedad Latinoamericana, es un fenómeno recurrente en diversos espacios de la misma, no solo en la escuela. Por años, la institucionalidad ha orientado sus prácticas hacia la reproducción de los modelos dominantes de la sociedad, es por esto que las bibliotecas públicas como escenarios de participación y construcción de tejido social tienen un papel fundamental para escuchar y tomar en cuenta de manera seria estas formas otras de ver el mundo de los niños y de las niñas, para construir junto con ellos, sociedades realmente democráticas, participativas e incluyentes.

CAMINOS POR RECORRER DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA

En este recorrido he resaltado el papel que las bibliotecas públicas cumplen, en tiempo presente, y podrían cumplir, en modo subjuntivo, frente a la participación y construcción de ciudadanías críticas en las infancias. El modo verbal “podría” cobra especial relevancia, pues si bien las bibliotecas públicas han tenido un proceso de transformación y se enriquecen cada día a partir de la reflexión sobre la práctica, es ineludible poner de manifiesto sus limitantes, carencias y necesidades. Por lo tanto, para cerrar esta intervención, quisiera mencionar algunos aspectos imprescindibles para potenciar las bibliotecas públicas como escenarios que posibiliten la inclusión real de las infancias en los procesos de participación.

En primer lugar, aunque las bibliotecas públicas garantizan el acceso libre, gratuito y equitativo a la lectura, a la información, al conocimiento, al diálogo de saberes, entre otros, es importante señalar que aún nos falta un largo camino por recorrer en materia de cobertura,

pues aunque actualmente la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá está conformada por 24 bibliotecas públicas, 12 Biblioestaciones de Transmilenio (transporte público masivo de la ciudad), 91 Paraderos Paralibros Paraparques (PPP) y un BibloMóvil, Bogotá cuenta con más de siete millones de habitantes distribuidos no solo en el casco urbano, sino en la Bogotá rural, en la cual se ha dado apertura a dos bibliotecas público-escolares hasta el momento. Este es un tema medular en sociedades como la colombiana, en las que una de las menores inversiones presupuestales está en el sector cultural. Lo cual representa una gran contradicción, pues como se ha comprobado en diversos sectores de la sociedad invertir en cultura, en educación y aún más en la infancia y la primera infancia no es un gasto menor, por lo que se hace urgente y necesario que las voluntades políticas y gubernamentales tomen acciones frente a este tema, sobre todo porque, retomando las palabras de Silvia Castrillón (2014) refiriéndose a la crisis que sufren la lectura y las bibliotecas públicas:

[...] dudo mucho de que la solución a la exclusión de la cultura escrita que sufre la mayoría de las personas en nuestros países esté en manos de los maestros, los bibliotecarios o los promotores de la lectura. El problema es más profundo y estructural, es un problema de exclusión social y económica que nace de ambiciones particulares sin límite (p.146).

En segundo lugar, las bibliotecas públicas deben constituirse también como centros de investigación en los que se den espacios de reflexión rigurosa sobre la práctica. La investigación, al interior de las bibliotecas debe ser una constante y un ejercicio frecuente que sea además incluyente, es decir, que no solo sea una práctica destinada a sus funcionarios, sino en la que esté inmersa toda la comunidad bibliotecaria. Afortunada y acertadamente, desde hace tres años la *Escuela de mediadores* se ha configurado como una línea misional al interior de la Red y ha impulsado la investigación dentro de la biblioteca pública y actualmente, además de otros procesos, lidera un semillero de investigación en infancia. Sería de vital importancia que en estos procesos se incluyeran a los sujetos de la investigación, esto con el fin de disminuir la práctica nociva adultocéntrica de investigar *SOBRE* los niños y las niñas y mejor investigar *CON* ellos y ellas. Además, se hace primordial potenciar esos espacios de construcción conjunta con los niños y las niñas, incluyendo también el tema que ahora está en el centro de la discusión: la virtualidad. Si aún después de tantos años de hablar de los niños y las niñas como sujetos de derechos y de hacer evidente la necesidad de generar espacios de participación infantil, no se ha logrado llevar este discurso de manera efectiva a la práctica, la pregunta ahora es ¿cómo potenciar estos espacios de participación y construcción de ciudadanía crítica desde la virtualidad?

En tercer lugar, pensar en las infancias desde la biblioteca pública va más allá de caer en el lugar común de pensar que los adultos trabajamos con los niños y las niñas porque son muy tiernos o porque son vulnerables. Pensar en las infancias, tiene que ver con la premisa de que los niños y las niñas son una parte fundamental en la sociedad, en la construcción de los territorios y dentro de la coyuntura política y social, no solo de nuestro país, sino de América Latina en general. Lo cual genera otros cuestionamientos alrededor de seguir pensando las

infancias también en clave descolonial, desde una mirada otra que nos permita comprender cómo se configuran estos procesos de desarrollo, de participación y de ejercicio de la ciudadanía de acuerdo a unas prácticas situadas y a unas situaciones particulares de interacción que nos configuran como seres latinoamericanos. Y finalmente, nos invita a pensar desde los microsistemas, desde los mismos escenarios de las bibliotecas públicas, quiénes son los niños y las niñas, cuál es nuestra concepción de infancia y cuál es el sentido mismo de pensar el territorio, el tejido social y la construcción de la paz y la justicia social con y desde la primera infancia.

CONCLUSIONES

La participación y la construcción de ciudadanías críticas en las infancias, no son sólo derechos fundamentales de los niños y las niñas, sino que constituyen elementos esenciales para su desarrollo y es deber de la sociedad garantizar espacios y prácticas en los que la primera infancia pueda desarrollarse adecuadamente. Aun así, muchas veces estas construcciones se quedan en el discurso, pues en la práctica y en lo cotidiano resulta de alta complejidad hacer efectivos estos derechos; permitir a los niños y las niñas tomar sus propias decisiones, escucharlos y entender su comprensión del mundo, incluir sus opiniones e ideas en las prácticas culturales cotidianas, etc. Sin embargo, en las bibliotecas de la ciudad es posible generar espacios en los que esto se construya, pues los entornos seguros y relacionados con la lectura, el juego y el arte, en los que no existe una obligatoriedad, ni una fuerza de coacción como en otros escenarios, es posible con mayor facilidad escuchar a los niños y las niñas, saber lo que piensan del mundo, hacer efectivas sus propuestas e ideas, permitirles construir, deconstruir, transformar los espacios y generar espacios otros de participación real en los que puedan sentirse libres, autónomos y capaces.

Hablar de participación y construcción de ciudadanías críticas en las infancias dentro de las bibliotecas públicas constituye una importante reflexión frente al rol esencial que cumplen los niños y las niñas en la cultura y en la sociedad. Esto es, ¿Por qué queremos que los niños y las niñas hagan efectivo su derecho de participar y construirse como ciudadanos? Es una pregunta importante que podría tener muchas implicaciones desde diferentes disciplinas y enfoques, y que ha sido objeto de discusión en diversos espacios académicos. Sin embargo, me uniré aquí, como lo mencioné anteriormente, a la idea maravillosa que plantea Nussbaum (2010): asistimos a sociedades y al mundo en general en el que la enseñanza se ha convertido en algo mercantil, en algo que debe generar el crecimiento económico y se ha relegado a un papel casi inexistente la enseñanza de las artes y las humanidades de los espacios educativos para los niños y jóvenes. Sin embargo, para crear sociedades democráticas, se precisa de seres humanos empáticos, que piensen y se pongan en el lugar del otro, y esto solo se logra a través de la enseñanza de las artes y las humanidades, incluido en este campo también el juego, y qué mejor que hacerlo desde la primera infancia (Nussbaum, 2010). Así, garantizar a los niños y a las niñas el acceso a las bibliotecas para propiciar espacios en los que puedan participar y construirse como ciudadanos desde el juego, la lectura y los lenguajes de expresión artística, permitirá que las generaciones futuras logren ser más

empáticas y logremos contribuir a la configuración de sociedades realmente democráticas, en las que recordemos cada día que los niños y niñas son sujetos de derechos que participan en la comunidad, que son ciudadanos protagonistas de su propio desarrollo, de la construcción de la sociedad y que debemos actuar en consecuencia, sin minimizarlos, sin minorizarlos y sin verlos como seres vacíos a los que solo hay que proteger porque simplemente no saben o no pueden por sí mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrow, C. (2004). Niños pequeños como agentes de su propio desarrollo. *Espacio para la infancia*, (22), 28-34. Recuperado el 21 de mayo de 2020 de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1919_d_La_participaci%C3%B3n_de_la_primera_infancia_Ret%C3%B3rica_o_una_creciente_realidad_20081110.pdf
- Biblored. (s.f.). Acerca de Biblored. Recuperado el 18 de agosto de 2020 de: <https://www.biblored.gov.co/nosotros>
- Cabrejo-Parra, E. (2003) La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de Lectura*, (3), 12-19. Recuperado el 19 de septiembre de 2020 de: <https://es.calameo.com/read/00439653015e1ee2ec5fd>
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? *Leer para comprender, escribir para transformar*. Serie Río de letras. Plan Nacional de lectura y escritura. Colombia.
- Castañeda, E. & Estrada, M. (s.f.) Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Colombia. Recuperado el 05 de julio de 2020 de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Castrillón, S. (2014). ¿Cuál lugar para la lectura y la biblioteca en la sociedad actual? *Enunciación*, 19 (1), 141-146. Recuperado el 28 de agosto de 2020 de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7392/13822>
- Código de la Infancia y la Adolescencia. (2006). Congreso de la República de Colombia Ley 1098 de 2006. Diario Oficial N° 46.446. Bogotá, D.C, miércoles 8 de noviembre de 2006. Recuperado el 23 de noviembre de 2020: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Constitución política de Colombia. [Const. P.]. (1991). Colombia. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. Recuperado el 12 de octubre de 2020 de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas [IFLA]. (2009) Guía IFLA de servicios bibliotecarios para la primera infancia. Fundalectura. Bogotá. Colombia. Recuperado el 23 de octubre de 2020: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Guia%20IFLA%20primera%20infancia.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1989). Convención Internacional sobre los derechos del niño. Recuperado el 12 de agosto de 2020 de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la infancia*, (22), 4-14. Recuperado el 24 de octubre de 2020 de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1919_d_La_participaci%C3%B3n_de_la_primera_infancia._Ret%C3%B3rica_o_una_creciente_realidad_20081110.pdf
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de cultura económica. México.
- León, P. & Sandoval, J. (2020). Violencia y reconciliación: una mirada a los saberes de los niños y las niñas. Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 12 de mayo de 2020 de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/25140/6/SandovalMart%c3%adnezJoanLisseth2020.pdf>
- Ley 12/91, enero 22, 1991. Diario oficial. [D.O]: 39640. Obtenido el 20 de agosto del 2020. Recuperado el 03 de junio de 2020 de: https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf
- Ley 1804/16, agosto 2, 2016. Diario oficial. [D.O]: 49.953. Obtenido el 20 de agosto del 2020. Recuperado el 22 de julio de 2020 de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm#:~:text=La%20pol%C3%ADtica%20de%20E2%80%9Cceros%20a,acciones%20estrat%C3%A9gicas%20lideradas%20por%20el
- Malaguzzi, L. (2005). Los cien lenguajes de la infancia. Editorial Octaedro, S.L. Reggio Children. Ministerio de educación y ciencia. Associació de Mestres Rosa Sensat. España.
- Ministerio de cultura, (2010a). Ley de Bibliotecas públicas. Una guía de fácil comprensión. Ministerio de Cultura. Recuperado el 27 de agosto de 2020 de: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Ley%20de%20bibliotecas%20publicas%201379%20de%202010.pdf>
- Ministerio de Cultura, (2010b). Política Pública de Lectura y bibliotecas. Ministerio de cultura. Recuperado el 28 de agosto de 2020: http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-lectura-y-bibliotecas/Documents/09_politica_lectura_bibliotecas.pdf
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores. Madrid. Recuperado el 16 de julio de 2020 de: <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Pennac, D. (1992). Como una novela. Editorial Anagrama. Barcelona. Recuperado el 16 de junio de 2020 de: https://merakilibris.files.wordpress.com/2017/11/pennac_daniel_-_como_una_novela.pdf
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII (1-2), 289-305. Recuperado el 08 de julio de 2020: <http://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>





CAPÍTULO IV

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL COMO ELEMENTO DINAMIZADOR DE REDES SOCIOEDUCATIVAS

Margarita María Arroyave Palacio

Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia

INTRODUCCIÓN

¿Cómo los procesos de colaboración y apoyo gestionados por distintos agentes de entidades educativas y sociales, contribuyen a la finalidad inclusiva a la que se deben la escuela y la sociedad? Esta pregunta será analizada desde una postura crítica y participativa, que inicia con el reconocimiento de la educación inclusiva como pilar fundamental para garantizar una educación equitativa y de calidad, la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y la alfabetización digital como elemento dinamizador de dichos procesos. Perspectiva que se cruza además con el movimiento de atención educativa a la diversidad, en la cual la tarea de encontrar la respuesta más adecuada para cada estudiante, no puede ser una tarea parcial o sectorizada, ha de ser una tarea institucional que le corresponde a toda la comunidad educativa en su conjunto. Desde esta mirada el concepto de inclusión tiene que ver con todos los estudiantes, tengan o no discapacidad, con las barreras que éstos experimentan para el aprendizaje y la participación en el entorno tanto, educativo como social, y con las formas de discriminación, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos en las diferentes trayectorias de vida: infancia, juventud, adultez y vejez; situaciones que en su mayoría son silenciadas, invisibilizadas y lo que es peor, son naturalizadas y pierden su capacidad de causar indignación en la sociedad.

Se propone entonces en este texto reflexionar acerca de las dinámicas que ocurren desde la alfabetización digital en contextos sociales y educativos, para generar oportunidades de interacción flexibles y colaborativas en la creación de redes socioeducativas de colaboración y apoyo local entre instituciones educativas y organizaciones sociales, para la construcción de sociedades más incluyentes y equitativas.

El proyecto de investigación “Redes socioeducativas para crear oportunidades de aprendizaje para todos”, presentado por el grupo de investigación Educación y Diversidad Internacional-EDI-, se ubica en la línea: entornos digitales, lenguajes y diversidad. Esta es una línea de formación e investigación orientada a la co-construcción de saberes y conocimientos científicos a partir de los intereses investigativos tanto de profesores como de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; a fin de cuestionarnos sobre epistemologías y metodologías de investigación que contribuyan a la comprensión, reflexión, análisis y crítica sobre los entornos digitales, los lenguajes, la diversidad y la inclusión en educación.

Particularmente la evolución conceptual e investigativa de la línea obedece al desarrollo de varios estudios relacionados con la discapacidad, la inclusión, y las tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos. Recorrido que ha permitido ampliar la mirada para centrar intereses investigativos en el campo de la inclusión socioeducativa. Este estudio propone en particular, analizar el proceso para la creación de redes socioeducativas para el diseño y desarrollo de proyectos inclusivos y, valorar las implicaciones que este tipo de alianzas tiene para la inclusión educativa y social, desde una escucha sensible a lo que tienen que decir los sujetos participantes, con el interés de continuar generando nuevos

aprendizajes y conocimientos en consonancia con los objetivos del Grupo de Investigación – EDI–.

La educación inclusiva constituye hoy una de las metas educativas para el siglo XXI tal y como lo refleja el cuarto objetivo para desarrollo sostenible propuesto por Naciones Unidas, el busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En este sentido, los cambios que propone la educación inclusiva son institucionales y profundos, centrados en procesos de mejora donde las instituciones tienen un papel principal, dada la capacidad de aprendizaje y cambio que tienen (González, 2008; Hargreaves y Fink, 2006; Black- Hawkins, Florian y Rouse, 2007). Cambios que, deben estar enmarcados en el contexto político, social y educativo, puesto que la inclusión educativa es mucho más que un marco de acción escolar para las aulas de clase, es un proyecto de orden social y ciudadano.

El derecho de toda persona a recibir una educación de calidad, equitativa e inclusiva plantea a las instituciones y a las comunidades de referencia, la necesidad de implicarse en continuos procesos de reflexión-acción colaborativos para mejorar y alcanzar dicha educación, lo que indudablemente plantea un importante reto para los sistemas educativos, ya que, el cumplimiento de este derecho tiene múltiples desafíos, empezando por el hecho que debe ser efectivamente universal y llegar a todas las personas (niños, jóvenes y adultos). De cara a estas referencias, las sociedades contemporáneas están, o más bien deberían estar, comprometidas con el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias entre las personas no sean un factor de riesgo para la exclusión, la discriminación o la desventaja, social, laboral o educativa, sino más bien, una oportunidad para mejorarlas (Murillo, 2009; Arnaiz, De Haro, y Azorín, 2018). Ninguna condición personal o social (capacidad, origen, género, lengua, etnia, creencias religiosas, orientación afectivo sexual o estado de salud, edad), socioeconómica o vinculada al lugar en el que se vive (urbano, rural), o la institución educativa en el que se estudia (pública, privada, grande/pequeña, de reciente creación o con historia), puede ser por sí sola o en intersección con otras, un factor determinadamente negativo para el acceso, la permanencia y los logros educativos (Ainscow, Booth y Dyson, 2004).

Pero la realidad del Sistema Educativo Colombiano es la categorización que oculta las singularidades propias de la diversidad humana, generando barreras que limitan la participación y las posibilidades de aprender. Problemática que Echeita y Domínguez (2011), explican como la despersonalización de la educación: “hacer todos lo mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios o apelando a idénticas formas de motivación” (p.29). Actuación que conlleva a centrar la mirada en el impedimento o deficiencia del estudiante y se resta importancia, o se ignoran, factores decisivos en su desarrollo como los planes de estudio individuales, el contenido curricular, los estilos de enseñanza y aprendizaje o las formas en que se evalúa. Como consecuencia, se clasifican los estudiantes según su logro y se le atribuyen etiquetas de capacidad desde los inicios de su escolaridad, lo que limita poderosamente las expectativas de logro que podrían alcanzar en el futuro esos estudiantes.

Booth y Ainscow (2002), desarrollaron el enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, el cual, permite profundizar en las necesidades del estudiantado más vulnerable a los procesos de exclusión en el sistema educativo y es considerado como un eje central para comprender las desventajas y desigualdades que se van conformando en el sistema educativo. “Las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002, p.8). Los desafíos y las complejidades de las barreras se ubican en el contexto social Echeita (2002), por tanto, es indispensable identificarlas para a partir de ello, definir estrategias de apoyo.

“Las culturas escolares presentan distintos tipos de barreras, las que limitan la presencia y el aprendizaje del cuerpo estudiantil con algún tipo de discapacidad, en relación con las condiciones de sus pares” (Echeita, 2013, p.108). Desde esta mirada, la noción de inclusión, se ubica más allá de la educación especial y tiene que ver con todos los estudiantes, tengan o no discapacidad, con las barreras que éstos experimentan en el entorno educativo y social, y con las formas de discriminación, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). A diario se encuentran situaciones de inequidad y discriminación, seguramente, muchas personas cotidianamente experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en las diferentes trayectorias de vida: infancia, juventud, adultez y vejez. Situaciones que en su mayoría son silenciadas, invisibilizadas y lo que es peor, son naturalizadas; se contabilizan como un dato más de las estadísticas y pierden su capacidad de causar indignación en la sociedad. Al respecto Gentili (2001), plantea que, “en nuestras sociedades fragmentadas, los efectos de la concentración de riquezas y la ampliación de miserias, se diluyen ante la percepción cotidiana, no sólo como consecuencia de la frivolidad discursiva de los medios de comunicación de masas (con su inagotable capacidad de canalizar lo importante y sacralizar lo trivial), sino también por la propia fuerza que adquiere todo aquello que se torna cotidiano, o sea, “normal”” (p.2).

A propósito, el Director de la Cátedra UNESCO en educación para la justicia social de la Universidad Autónoma de Madrid y Secretario Académico del Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y no Violencia Javier Murillo dice que, Colombia es uno de los países de América con una mayor segregación escolar por nivel socioeconómico. Dato que quizás ya no asombra porque nos acostumbramos a la cotidianidad de la segregación escolar. Sin embargo, este fenómeno, como bien lo explica Murillo (2020), incide directamente en el aprendizaje académico de los estudiantes (especialmente de aquellos menos favorecidos), así como en su desarrollo integral y su socialización, lo cual trae fuertes consecuencias para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En síntesis, el hecho que, Colombia sea uno de los países más inequitativos del mundo es causa y consecuencia de esa segregación.

Se debe afrontar con urgencia la segregación, la discriminación y la exclusión por discapacidad, género, edad, procedencia, etnicidad, condición socioeconómica etc. pues la

realidad es que las instituciones educativas tienen aulas crecientemente diversas, y se tiene poco respaldo político para desarrollar la inclusión dentro y fuera de las aulas de clase, por lo que algunas instituciones educativas se dedican exclusivamente a enseñar a sus estudiantes y cierran sus puertas a la participación activa de las familias y la comunidad. Por eso es necesario abrir espacios de diálogo que nos permita comprender la diversidad, romper inercias, creencias, prejuicios y actitudes a través de una conversación amistosa entre personas que probablemente nunca tendrían la oportunidad de sentarse juntas para dialogar y diseñar soluciones a problemas de inclusión. Lo que en palabras Booth (1998), sería narraciones que rompen moldes.

Especialmente las personas con discapacidad, los niños y las niñas como grupos vulnerables no suelen tener presencia para tomar decisiones en lo que, a ellas, a sus colectivos o a la sociedad concierne porque, con la mejor de las intenciones, suelen ser sustituidos en vez de crear las condiciones en las que puedan usar su voz para la participación social. En tal sentido la inclusión vela por diferentes cuestiones, entre ellas: aumentar la participación de todos en la enseñanza y el aprendizaje; reducir la exclusión del currículo y de las comunidades locales en las que se ubican las instituciones educativas; reestructurar las culturas, políticas y prácticas que las instituciones han de tomar para responder adecuadamente a la diversidad, es así como la inclusión educativa no es posible si al mismo tiempo no se trabaja por una inclusión en el ámbito social. De acuerdo con Azorín, (2017) más allá de las puertas de la escuela, existen asuntos sociales (pobreza, desempleo, vivienda precaria, inadecuado cuidado de la salud, familias desestructuradas) que perpetúan las desventajas. La inclusión exige responsabilidades a todos los niveles (micro, meso y macro), no solo por parte de las escuelas sino también por parte de las comunidades, de los servicios públicos y de la ciudadanía en general. Entonces ¿Cuál es el papel de las comunidades en la escuela?, las nuevas tendencias y líneas de investigación sobre inclusión apuntan a un papel más activo de la comunidad en la escuela (Álvarez y Puigdellívol, 2014; Simón, Giné y Echeita, 2016). El término “community schools” está dando lugar a un nuevo rol en los centros educativos ingleses que se acogen a esta vanguardia. Se trata de escuelas que amplían su horario formal para trabajar con las familias y con la comunidad local (Cummings, Dyson y Todd, 2011). Se trata de situar a la escuela en el centro de la acción de toda una comunidad para asumir el fenómeno desde una perspectiva ecológica, que habla de la necesidad de articular coherentemente un conjunto de dispositivos que desde la persona se proyecten en la sociedad, configurando una espiral en la que intervengan las familias, las escuelas, la comunidad y las administraciones (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012; Mitchell, 2018). La colaboración entre los ámbitos educativo y social puede articularse a través de un trabajo en red el abordaje del trabajo socioeducativo en red, que se define por un enfoque horizontal, colectivo, colaborativo y de apoyo que promueve la reflexión y el intercambio entre todos los participantes, en las redes socioeducativas los miembros establecen relaciones recíprocas, significativas y sobre todo formativas, llegando a establecer disensos y consensos de funcionamiento (Civís y Longas, 2015.). Sin perder que vista como lo dice Ocampo (2015), que las personas siempre estarán por encima de las instituciones y no al contrario. En este punto

el marco valórico de la inclusión cumple además un papel protagónico, con el cual las instituciones pueden generar orientaciones para la configuración de la red, a través del respeto por la diversidad, el afecto, el coraje, la honestidad, la confianza, el amor, la alegría, entre otros Booth y Ainscow (2002).

Los antecedentes y fundamentos que se exponen a continuación, permiten contrastar las evidencias científicas con las pretensiones investigativas esbozadas a partir de los siguientes ejes temáticos: La inclusión como referente epistemológico para comprender el derecho a la educación desde la participación y las oportunidades de aprendizaje para todos y como referente de transformación y cambio, el segundo eje temático es el trabajo socioeducativo en red desde la perspectiva de la colaboración y el apoyo entre instituciones educativas y sociales como respuesta a los retos que plantea una realidad social diversa y cambiante. Y tercer eje temático dedicado a la alfabetización digital como alternativa emergente para la inclusión.

[...] educar la mirada es luchar contra la ceguera, pero no contra esa ceguera que es simple ausencia de imágenes, incapacidad o imposibilidad de ver, sino contra esa ceguera que nos imponen las imágenes masivas del poder, esa ceguera que es también y sobre todo mental, y eso solo puede hacerse produciendo otras imágenes, atendiendo a otras imágenes, produciendo otra relación entre las imágenes y el pensamiento (Larrosa, 2007, p.10).

LA INCLUSIÓN COMO PROCESO DE CAMBIO

De acuerdo con la agenda 2030 para la Educación Sostenible el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar proveer a la población local con herramientas necesarias para gestionar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo. Más de 265 millones de niños y niñas no están escolarizados y el 22% de estos están en edad de asistir a la escuela primaria. Asimismo, los niños que asisten a la escuela carecen de los conocimientos básicos de lectura y aritmética, por lo que es necesario aumentar los esfuerzos para conseguir mayores avances para alcanzar los objetivos de la educación universal; asegurando el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

La educación como derecho fundamental, se encuentra sujeto a la máxima protección, inalienable y, para todos y todas, el cual ha sido fortalecido desde distintas perspectivas, poniendo habitualmente el énfasis, en las personas y grupos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y en riesgo de discriminación, esto es, de no ver cumplidos sus derechos. Así, el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UN, 1998), exige que la educación a lo largo de todas las etapas educativas se proporcione a todos los niños y niñas en condiciones de igualdad de oportunidades. Esta disposición debe aplicarse conjuntamente con el artículo 2, que prohíbe la discriminación por cualquier motivo. Así mismo, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006),

se recoge en su artículo 24 el derecho a la educación y, para hacerlo efectivo sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, se especifica que se deberá asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. Colombia suscribió ambas convenciones y estos instrumentos jurídicos permiten adoptar medidas tendientes a la promoción de los derechos de los niños y las niñas y de las personas con discapacidad, así como la eliminación de leyes y prácticas discriminatorias, e igualmente se hace la adopción de planes, programas y políticas al respecto, y como consecuencia, a que se puedan ofrecer bienes y servicios acordes con la población.

La educación inclusiva, aspira a ofrecer una educación de calidad a toda la población, asegurando la plena participación y los logros de aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La inclusión desde el enfoque de derechos, implica una transformación profunda de los sistemas educativos y de la cultura de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. La inclusión es entonces entendida como un proceso, una tarea interminable en la que se buscan formas que respondan a la diversidad de quienes aprenden, que se relaciona con la tarea de identificar y remover barreras, lo que permitirá una mejora en las políticas y en las prácticas educativas.

Estos postulados han sido inspirados por expertos reconocidos en el tema, cuyas ideas orientan este campo de estudio y de práctica, entre ellos (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow 1998 y 2002; Ainscow, Booth Dyson, 2004 y 2006, Muntaner 2000; Arnaiz, 2003 y 2019; Echeita, 2002, 2011, 2013 y 2016). De acuerdo con Arnaiz (2019), el planteamiento de la educación inclusiva ha de pasar desde los principios y los ideales al escenario del aula y de los centros educativos y, consecuentemente, al de las políticas y decisiones educativas y sociales que son necesarias para facilitarlas. El énfasis debe ir dirigido, a lograr una mayor participación social, comunitaria, institucional y personal, apostando firmemente para que la educación inclusiva sea una realidad generalizada, no una experiencia puntual y limitada a casos particulares. Elementos de los cuales se desprende la necesidad de escuchar las voces de los estudiantes, de las familias, y de la comunidad, así como promover su participación activa. Orientación que ha estado contundentemente liderada por investigaciones de autores como: (Oliver, 2002; Barton, 2005; Calvo y Susinos, 2006; Parrilla, 2009, 2010 y 2013; Susinos y Parrilla, 2008 y 2013; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013).

Por otro lado, la inclusión educativa solo es posible si al mismo tiempo se trabaja por una inclusión a escala social. Además de pensar en la calidad educativa, se debe pensar en la mejora de los servicios de la comunidad, recreación, cultura, vivienda, transporte, etc. En este sentido el concepto de inclusión ha de ser entendido como una mejora educativa y social, a pesar de ello, se afirma que las escuelas pueden cambiar el mundo, un mensaje esperanzador que irradia, el poder de la educación como elemento emancipador que transforma vidas (Sapon-Shevin, 2010; Bottrell y Goodwin, 2011; Dyson y Kerr, 2011; Ocampo, 2015; Azorín, 2016) la inclusión es un debate que avanza hacia una ciudadanía capaz de crear y sostener un tejido

socioeducativo más equitativo, aunque es imprescindible el apoyo político para afianzar dichas prácticas.

LAS REDES SOCIOEDUCATIVAS COMO RESPUESTA A LOS RETOS QUE PLANTEA UNA REALIDAD SOCIAL DIVERSA Y CAMBIANTE

La perspectiva inclusiva para promover el cambio y mejora escolar, tiene sus primeros antecedentes en el contexto anglosajón, de acuerdo con López (2008) gracias a estas investigaciones el campo educativo se ha visto fortalecido por los supuestos y planteamientos conceptuales y prácticos de los grupos de ayuda o ayuda mutua con el fin de abordar la atención a la diversidad desde la perspectiva inclusiva. La reflexión en torno a la necesidad de construir alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad avanza hacia el derecho de todos los alumnos y alumnas a una educación inclusiva. La mayoría de las investigaciones registradas parten de la necesidad de transformar los entornos educativos para avanzar en esta dirección. Desde una visión sistémica de los apoyos en la escuela, se analiza el papel de la familia y la comunidad y se ofrecen orientaciones que contribuyan a la construcción de estas alianzas. También se indaga en el funcionamiento, dilemas y controversias de centros que trabajan en redes educativas locales de forma cooperativa para desarrollar procesos de planificación, gestión y formación conjunta, desde la perspectiva de un trabajo colaborativo que propicie el progreso y la mejora de los centros. Se utilizan tanto enfoques cualitativos como cuantitativos con predominio de procesos de reflexión-acción colaborativos, de cuestionarios y técnicas biográfico-narrativas a profesionales implicados en el trabajo de las redes escolares (Simón, Giné y Echeita, 2016; Hernández y Navarro 2018; Arnaiz, De Haro, Azorín, 2018.).

Civís y Longás (2015), en su investigación titulada: la colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. Los autores reflexionan en torno a la emergencia del trabajo socioeducativo en red, articulado a partir de la colaboración entre instituciones sociales y educativas. Presentan el sentido que tiene plantear esta nueva forma de organizar la acción educativa y social que sitúa a la escuela en el núcleo de su entramado. En sus resultados se destaca la importancia de un modelo de trabajo compartido, redistribuido y democratizado para atender los desafíos comunes, evitando los modelos donde la escuela centraliza toda la acción o bien los modelos donde se excluye a la escuela para dar protagonismo a otros agentes.

Con el objetivo de dar a conocer las dinámicas de trabajo que desarrollan los Grupos de Apoyo Mutuo en 6 centros educativos participantes (de Infantil, Primaria y secundaria) de la Comunidad Autónoma de Andalucía, Gallego, Rodríguez y Corujo en 2016, realizaron una investigación de corte etnográfica participativa, con la que señalan la necesidad de vincular y establecer redes de apoyo naturales entre los miembros de las comunidades educativas desde los parámetros de la educación inclusiva y el apoyo colaborativo. Se destacan en los resultados el impacto que ha supuesto el desarrollo del proyecto en relación al abordaje de

los problemas educativos desde una dinámica colaborativa, así como el incremento y mejora de la comunicación entre profesores, familias y alumnado, favoreciendo con ello, el camino hacia el desarrollo de comunidades educativas inclusivas.

Bajo este mismo interés investigativo Azorín (2016), realiza un estudio de casos de naturaleza descriptiva en el que han participado tres escuelas inglesas que mantienen alianzas con otros centros educativos del entorno con los que han establecido redes de apoyo. De la información derivada de las entrevistas realizadas al personal directivo, docente, administrativo e investigador se derivan hallazgos que indican que las escuelas necesitan, entre otras cuestiones, disponer de un respaldo político que favorezca el desarrollo de la inclusión dentro y fuera de las aulas, crear redes de colaboración con las escuelas vecinas que permitan compartir experiencias y recursos, y abrir sus puertas a la comunidad local para un mejor aprovechamiento del capital social.

En una investigación realizada en el País Vasco dentro del marco de un proyecto coordinado más amplio sobre redes de innovación para la inclusión social y educativa. Martínez, Alonso, Martínez, Alonso 2018, analizan el proceso de construcción y desarrollo de una red socioeducativa para la infancia vulnerable surgida en un contexto singular. Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de esta forma alternativa de acción socioeducativa, así como las dificultades y retos que plantea. Ofrecen argumentos fundamentados para la integración de redes formales e informales. Por consiguiente, es necesario integrar la dimensión profesional, comunitaria y política en cualquier proyecto que busque la cohesión social.

Entre sus resultados se puntualiza los siguientes: existe un reconocimiento social y profesional sobre la necesidad de que todos los agentes y entidades sociales y educativas que intervienen con la infancia vulnerable en riesgo trabajen en colaboración para mejorar su protección e inclusión. La colaboración entre los ámbitos social y educativo, puede articularse a través de un trabajo en red –formal e informal- y a nivel macro, meso y micro, de formas muy diferentes en función de cada territorio, aunque de cada experiencia es posible inferir pautas para avanzar en otros.

Carballo (2019), plantea una interesante e innovadora investigación en el marco de la investigación: redes de innovación para la inclusión social y educativa. El proyecto Human Library (Biblioteca Humana) «Con luz propia» resulta de la colaboración entre el grupo de tertulia «Pensadores Galaicos» (del Centro de Recursos Educativos de la once en Pontevedra) y miembros del Proyecto «Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social». El objetivo de este proyecto es dar voz a 11 libros humanos con temáticas diversas en torno a la discapacidad visual, derribar mediante el diálogo barreras de incompreensión y sensibilizar a la ciudadanía sobre la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Gallego, Cortina y García (2019), centraron su interés investigativo, en la construcción de redes locales que abordan los procesos de desenganche escolar, creando una red de trabajo y apoyo entre centros educativos y organizaciones sociales e investigadores de una misma

localidad o zona como espacio de colaboración e intercambio de conocimiento, experiencia y prácticas inclusivas sobre el tema. Desde un enfoque metodológico, participativo y emancipatorio desarrollan en el seno de cada equipo distintos proyectos educativos inclusivos e innovadores que abordan esta problemática bajo la perspectiva de la Educación Inclusiva. Los resultados obtenidos señalan, por una parte, el beneficio e impacto que supone el abordaje de un fenómeno tan complejo como es el desenganche y abandono escolar desde el trabajo en red de instituciones y organizaciones bajo una misma mirada y distintas posiciones institucionales. Por otra parte, el desarrollo del estudio nos muestra la diversidad y riqueza de respuestas educativas (proyectos educativos inclusivos) desarrolladas en función de las necesidades y contextos singulares.

Así las cosas, queda latente la necesidad de comprender las dinámicas que emergen en la creación de redes socioeducativas de colaboración y apoyo local entre instituciones educativas y organizaciones sociales, bajo la mediación de la alfabetización digital para el diseño y desarrollo de proyectos inclusivos en nuestro contexto colombiano, tanto en el ámbito urbano como rural y, en este mismo sentido, se hace también necesario valorar las implicaciones que este tipo de alianzas tiene para la inclusión educativa y social.

Vale la pena, señalar que, por mucho tiempo ha existido, y aún existe, una creciente preocupación sobre el acceso y la equidad del sistema educativo (declaración mundial sobre la educación para todos, suscrita en Jomtien, Tailandia, en 1990, el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors, 1996, el marco de acción para el cumplimiento de las seis metas de la educación para todos, acordado en Dakar, 2000, La propuesta Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, 2010), preocupación que se acrecienta con las exigencias de una sociedad que se encuentra representada por escenarios tecnológicos que están transformando las concepciones de aprendizaje, cultura y las relaciones de participación e interacción social.

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL UNA ALTERNATIVA EMERGENTE PARA UNA SOCIEDAD INCLUYENTE

Vivir en esta sociedad significa de manera ineludible contar con la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC] en todas las actividades de la vida, desde las tareas más profesionales hasta los usos más cotidianos (Susinos y García 2006). Bajo esta perspectiva, el acceso, el aprendizaje y el uso significativo de las TIC se constituyen en procesos primordiales para participar en la sociedad; es decir, poder utilizar crítica y reflexivamente las nuevas oportunidades ofrecidas por las tecnologías. Así, la lectura y la escritura de textos en medios impresos es una condición necesaria, pero no suficiente para responder a las demandas sociales de hoy.

Esto, entonces, transforma necesariamente el concepto de alfabetización tradicional y se hace indispensable adoptar el concepto de alfabetización digital como una opción para favorecer la participación de las personas en la sociedad del conocimiento. El aprendizaje que

se adquiere en el contexto escolar, ha estado distante de otras manifestaciones en las que la información y el conocimiento están siendo presentados en la sociedad actual; quizás esta sea la razón por la cual las prácticas alfabetizadoras pasadas solo se hayan preocupado por la adquisición de competencias y habilidades basadas en medios impresos —libros, cuadernos, diccionarios, enciclopedias, carteles, entre otros—; dejando de lado las imágenes, los sonidos, el lenguaje audiovisual, el folclore popular, los medios de comunicación de masas y otros más, pues de algún modo han sido considerados manifestaciones culturales ajenas a la escuela (Area et al., 2008).

La alfabetización digital desde una perspectiva socioecológica, enfatiza en el uso inteligente de las TIC para la lectura crítica de la información, la generación de conocimiento compartido, el desarrollo de trabajo colaborativo, la comunicación, el entretenimiento, la participación y la solución de problemas de la vida cotidiana, con diferentes niveles de dominio y complejidad, según sean las necesidades de las personas (Arroyave 2012). La alfabetización digital perfila alternativas, no solo relacionadas con aprendizajes técnicos e instrumentales, sino también con aprendizajes para la vida. Es decir, el potencial educativo y social que tienen los procesos de formación en alfabetización digital no se encuentra únicamente en las herramientas y aplicaciones informáticas utilizadas. Y hasta el momento es fuera de las aulas donde ese potencial resulta ser más significativo. “Mientras más valor se asigne al conocimiento a lo largo de la vida, menos probable será que podamos certificar todos nuestros aprendizajes con diplomas u otros documentos oficiales. Aunque ello los haga invisibles para los sistemas formales de educación, no lo son de ninguna manera para la vida profesional y social” (Cobo y Moravec 2011, p.29).

La alfabetización digital, se encuentra en el campo de la inclusión digital, como una prometedora alternativa emergente para favorecer los procesos de inclusión. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) ha planteado que las políticas públicas relativas a las TIC de la región debieran evolucionar hacia un enfoque de las TIC para el desarrollo. En esta perspectiva se reconoce en la alfabetización digital un potencial para el desarrollo humano y social más inclusivo en la transición hacia la sociedad del conocimiento, ya que promueve el aprovechamiento de las potencialidades de las TIC para enfrentar los grandes desafíos, entre ellos ofrecer una educación de calidad para todos.

Disminuir la exclusión social en la sociedad del conocimiento, es el principal reto que afronta la inclusión, ya que ésta debe procurar por fomentar nuevos espacios para la tolerancia y la comprensión, y contrarrestar los intentos de personas y grupos que buscan imponer valores, costumbres o creencias en esta sociedad. Los programas, estrategias e iniciativas de inclusión, deberían implicar intrínsecamente la instauración de situaciones creativas e inteligentes en entornos aislados que se caracterizan a menudo por la ruralidad, la oralidad, el aislamiento, el envejecimiento de la población, la pobreza, las tradiciones aborígenes e indígenas y la discapacidad. De acuerdo con López y Samek (2009), la inclusión digital se debe comenzar a comprender como uno de los derechos humanos emergentes del siglo XXI.

En la sociedad actual, la información y el conocimiento se han convertido en piezas básicas del sistema social; esta es una característica específica que se ha establecido con la incorporación de las TIC en las diferentes actividades que se realizan en los ámbitos profesional, laboral y social. De acuerdo con Sacristán (2007), los cinco elementos más representativos de este tipo de sociedad: son 1) aumento de conocimientos disponibles, 2) accesibilidad al conocimiento, 3) mayor disposición de todo tipo de información, 4) mayor circulación en todo tipo de contenidos; y 5) presencia cada vez más importante de los medios de comunicación. Estos cinco elementos exigen a su vez un nuevo conjunto de competencias que permitan la participación activa en esta sociedad. En este mismo sentido, Area (2002), plantea que interactuar con un sistema de menús u opciones, navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, otorgar significado a los múltiples datos e informaciones encontradas, acceder al correo electrónico y lograr comunicarse mediante el mismo, ser crítico ante la avalancha de múltiples imágenes, sonidos y secuencias audiovisuales, etc., son, entre otras, nuevas habilidades que debe dominar cualquier sujeto para poder desenvolverse de modo autónomo en la era digital o sociedad de la información (2002, p.58).

Durante los siglos XIX y XX se había considerado que saber leer y escribir era una persona alfabetizada que dominaba los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa, pero en la actualidad esto ha cambiado casi que radicalmente, pues la comunicación se produce no solo a través del lenguaje escrito, sino también por medio de lenguajes audiovisuales y de soportes físicos como la televisión, la radio y el computador. Esta es una sociedad que ha experimentado muchos cambios y ha transformado muchas de sus actividades. Sin embargo, aún no ha transformado las condiciones de desigualdad y desventaja que han estado presentes a lo largo de la historia. Las denominaciones que hacen referencia a la exclusión social que se está experimentando actualmente tienen que ver con exclusión digital, divisoria digital, brecha digital y discapacidad tecnológica, desde este punto de vista cuando se piensa en las TIC, también se piensa en un nuevo factor de exclusión social y más específicamente en un factor de desigualdad social (Castell, 2000; Area, 2002; Susinos y García, 2006; Calvo y Rojas, 2007; Ortoll, 2007).

Las condiciones de conectividad no hacen parte del concepto de brecha digital que aquí se plantea; se hace referencia a una desigualdad que responde a la capacidad educativa y cultural de utilizar Internet, específicamente a la ausencia de políticas específicas sobre inclusión digital, a la insuficiente formación en y para el uso de las TIC, a la ausencia de referentes y apoyos que permitan desarrollar la capacidad de aprender a aprender, de saber qué hacer con lo que se aprende. Se trata de una situación que genera desigualdad social obediente a factores sociales, familiares, culturales y educativos. Ortoll (2007), plantea que “una persona está excluida digitalmente cuando se ve privada de acceder a las oportunidades y los derechos derivados del uso de las TIC o cuando no tiene capacitación para disfrutarlas” (p.29). Son entonces dos aspectos cruciales que marcan desigualdad: el acceso y el uso. La distinción entre acceso y uso significativo de las tecnologías es una cuestión que Casacuberta

presenta con claridad: Aunque hablemos de centenares de millones de personas conectadas a Internet, solo una minoría es capaz de usar ese acceso de manera que intervenga positivamente en sus vidas, y pueda utilizar Internet para mejorar su educación, sus posibilidades laborales, etc. La brecha digital es, sobre todo, una cuestión cognitiva: sin los conocimientos adecuados, sin saber propiamente “moverse” por la red, una buena parte de los usuarios de la red son meros consumidores (Ortoll, 2007, p.222). En la actualidad existe un mayor acceso a las TIC, pero son muchas las personas que no tienen la formación para saber cuáles herramientas, estrategias y criterios son efectivos para aprovechar al máximo su potencial y mejorar su calidad de vida y oportunidades de desarrollo. Se podría decir, entonces, que el reto que afronta una sociedad incluyente es reducir la brecha digital a través de la inclusión, lo cual tiene importantes implicaciones que van más allá de solucionar problemas de infraestructura y conexión. Hasta el momento ha sido más fácil proveer computadores y conectarlos que diseñar programas que faciliten la apropiación de las tecnologías para el uso significativo y eficaz en lo académico, lo laboral y en la vida diaria. Al respecto se plantea: es necesario definir lo que se entiende por alfabetización digital, partiendo de la base de que no todo el mundo debe saber lo mismo, saberlo de la misma manera y saberlo al mismo tiempo. Cada uno debe alcanzar el grado de competencia que le sea útil. Esto significa fijar con claridad el para qué necesitamos las nuevas tecnologías y cuánto y qué debemos saber sobre ellas.

Resulta ser la alfabetización digital, quizás una alternativa emergente para destacar las voces de las personas que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación; así como una herramienta para crear facilitadores de cambio que contribuyan a las exigencias del contexto social y educativo actual.

CONCLUSIONES

Explorar las posibilidades que ofrece la alfabetización digital para la creación de redes socioeducativas que generen oportunidades de aprendizaje para todos, constituye un tema crítico asociado a elementos conceptuales y prácticos que estimulan la discusión en el campo. Por esta razón, el análisis profundo y la comprensión del problema en contexto, permitirá brindar aportes teóricos y prácticos con los cuales sea posible argumentar actuaciones más solidarias y justas que desafíen las normas, los valores y las expectativas sociales que tradicionalmente han identificado las prácticas incluyentes.

La preocupación sobre cómo alfabetizar en esta sociedad también debe ser la preocupación de maestros en formación y de profesionales que se encargan de los procesos de educativos y formativos en contextos escolares y no escolares. Aspecto que se sintoniza con la apremiante necesidad de proponer modelos de enseñanza destinados a preparar a las personas como ciudadanos participativos de la cultura del siglo XXI.

La utilización de las TIC permite una interacción con el mundo y unos aprendizajes que hace un tiempo eran impensables para las personas con bajos niveles de formación académica.

Bajo este reconocimiento, y alejado de las tendencias que enfatizan en la adaptación de software o el diseño de sitios web accesibles, se asumen la alfabetización digital como un proceso social y cultural determinado por los intereses y motivaciones sociales de las personas, se reconoce dicha individualidad como algo necesario y que corresponde a los principios y/o dimensiones con los que varios autores han definido la alfabetización digital desde una postura crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

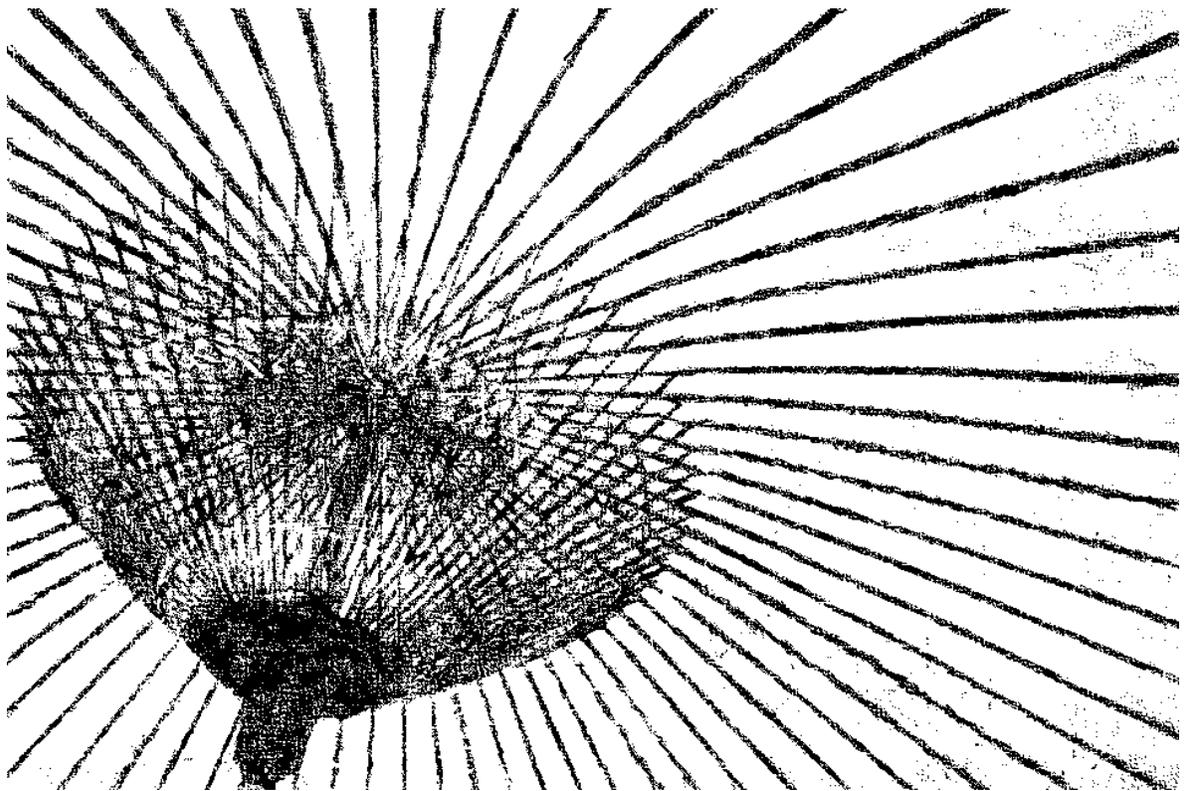
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Álvarez, C. & Puigdelívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253.
- Arnaiz, S. P. (2000). "La diversidad como valor educativo"; en: Martín, I. (Coord.). *El valor educativo de la diversidad*. (pp.87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario.
- Arnaiz, S. P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe. Arnaiz.
- Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, S. P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Education Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, S. P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Recuperado el 22 de octubre de 2020 de: https://asone.udea.edu.co/reportessiiu-web/archivos/reporte_1603401627639.html 16/23
- Arnaiz, P., De Haro, R. & Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Area, M. (2002). "Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica". *Educar*, 29, 55-65.
- Area, M., Gros, B., & Marzal, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid. Síntesis.
- Arroyave, P. M. (2012). *La alfabetización digital. Una alternativa de expresión y participación*. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Madrid: Leer.es
- Azorín, C.M. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77-91.

- Azorín C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 29-48.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), #17-327.
- Barton, L. & Oliver, M. (1997). *Disability studies: past, present and future*. Leeds: The Disability Press.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: Unesco.
- Booth, T. (1998). "El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje"; en: Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. (pp.253-271). Madrid: Morata.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds). (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools*. (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bottrell, D. & Goodwin, S. (2011). "School, communities and the achievement turn: the neoliberalisation of equity"; en: Bottrell, D. & Goodwin, S. (Eds.). *Schools, Communities and Social Inclusion*. (pp. 22-37). Sidney: Palgrave Macmillan.
- Calvo, A., & Rojas, S. (2007). "Exclusión social y tecnología". *Revista Científica de Comunicación y Educación*. Vol. XV, N.º 29, 143-148.
- Calvo, A. & Susinos, T. (2006). *Lo que he visto desde el margen. Escuela y construcción de identidades excluidas*. Congreso Internacional CESE, Universidad de Granada. Recuperado el 22 de octubre de 2020 de: https://asone.udea.edu.co/reportessiiu-web/archivos/reporte_1603401627639.html
- Carballo, P. (2019). Human Library «Con luz propia»: una lectura dialogada para derribar barreras sobre la discapacidad visual. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 74, 7-45.
- Castells, M. (2000). *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento del Curso de la UOC 2000-2001*. [En línea] <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/print.html>. Consultado el 25 de noviembre del 2009.
- Casacuberta, D. (2007). "E-inclusión: los retos cognitivos". *Enrahonar*, 38-39. Pp. 221-230.
- Civís, M. & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Cobo R. C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Collecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cummings, C., Dyson, A. & Todd, L. (2011). *Beyond the schools gates. Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Abingdon: Routledge.

- De la Rosa Moreno, L. (2017). ¿ Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 11-22.
- Dyson, A. & Kerr, K. (2011). *Taking action locally: schools developing innovative area initiatives*. Manchester: Centre for Equity in Education.
- Echeita, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 17, 23-35.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Forteza, D., Fuster, L. & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.
- Gallego V.C., Rodríguez G. M. & Corujo V. C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas- participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *Revista prisma social*, Nº 16, 60-110.
- Gallego-Vega, C., Cotrina, M. J. & García M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el des- enganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11407.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hernández, E. & Navarro, M. J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29-42. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Larrosa, J. (2007). Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. *Educação&Realidades*, 32 (2), 7-22.
- López, Cruz. M. (2008) Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211.
- Martínez, A. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Education Siglo XXI*, 36 (2), 21-42. <http://dx.doi.org/10.6018/j/332991>
- Mitchell, D. (2018). *The Ecology of Inclusive Education: Strategies to Tackle the Crisis in Educating Diverse Learners*. Londres: Routledge.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-19.
- Murillo J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.

- Murillo J. (2020). El grave desafío de la segregación escolar en Colombia. *Ruta Maestra*, 28, 145-148.
- ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- ONU. (2006). *La convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Santiago: ONU.
- Ocampo, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 1-30.
- Oliver, M. (2002). *Emancipatory research: a vehicle for social transformation or policy development*. Annual Disability Research Seminar. University College of Dublin.
- Ortoll, E. (2007). "Conceptos clave en alfabetización y exclusión digital"; en: Ortoll, E., Casacuberta, D. & Collado, A. J. (Comp.). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. (pp.13-55). Barcelona. UOC.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Parrilla, M.A., Muñoz-Cadavid, M.A. & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31.
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego-Vega, C. & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145- 156.
- Parrilla, A. (2010) Ética para una investigación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, A. (2013). Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 7-13.
- Parrilla, A., Muñoz, M. A. & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161- 175.
- Sacristán, J. (2007). *La educación que aún es posible*. Conferencia presentada en el curso Educar para una Ciudadanía Global. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. London: SAGE.
- Silvia Sierra Martínez, M., Fiuza, A. & Parrilla, A. (2019). Investigación Participativa con Jóvenes con Discapacidad Visual: Cuando los Relatos de Exclusión e Inclusión Salen a la Calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 8(2), 49-64.
- Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42
- Santos-Guerra, M.A. & De La Rosa, L. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Susinos, T., & García, M. (2006). *No te pierdas (en) la sociedad de la información. Una propuesta formativa basada en talleres digitales de ocio*. Cantabria. Vegap.

- Susinos, T. & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE*, 6(2), 157-171
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE*, 10 (5), 87-98.





CAPÍTULO V

¿HAY LUGAR PARA LA CRÍTICA? LOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD EN LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO¹³

Concepción López-Andrada

Universidad de Extremadura (UEx), España

¹³ Agradecer especialmente a Aldo Ocampo por su gran influencia intelectual y buenos consejos, siempre amplinado territorios críticos desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Estamos perdiendo la capacidad para detectar lo
indetectable, para leer los signos invisibles y para sentir los
signos de sufrimiento o de placer del otro

FRANCO "BIFO" BERARDI

(Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva, 2017, p. 11)

INTRODUCCIÓN: LEER(NOS) EN UN PRESENTE EXHAUSTO

La lectura penetra en nuestra realidad acuosa a través de la cual traducimos nuestro presente. La lectura se inmiscuye en el campo social con su lógica política. Lo pensó Paulo Freire al revelar que la lectura ayuda a comprender dialécticamente y a reconocer el mundo que habitamos y el potencial subversivo de cada agente en su transformación. Leer un discurso es leer el mundo; ningún significado es neutro, leer no es una competencia. Un presente en el que proyectamos y situamos nuestros cuerpos explotados y autoexplotados, en el que cada vez resulta más difuso lo que se considera trabajo, ocio y formación. Sociedades del rendimiento neoliberal caracterizada por la *explotación de sí mismo* (Han, 2012), por la *desactivación de la subjetividad crítica* (Garcés, 2017) la lectura, práctica social y cultural, formadora de imaginarios, que cada comunidad resignifica (Chartier y Hébrard, 2002), junto a los nuevos modos y formatos de escritura moviliza discursos, relatos, objetos culturales y políticos.

Como punto de partida proponemos algunas cuestiones:

- (1) ¿Espacios críticos se reducen, dividen, individualizan en el presente?
- (2) ¿Qué ha supuesto la incidencia de lo digital en lo educativo-social?
- (3) ¿Qué roles desarrolla el lector/usuario/consumidor/prosumidor?
- (4) ¿Es posible rastrear formas de leer híbridas, fragmentarias, nómadas?

Al trabajar con problemas más que con disciplinas, debemos explorar los posibles lugares de enunciación desde los que se inicia un estudio sobre literacidad, por tanto, los problemas del presente en torno este campo de análisis transitan por: la relación entre competencia lectora, alfabetización y los discursos de la excelencia y rendimientos educativos en las políticas educativas; las prácticas de lectura y escritura emergentes y periféricas que se articulan en los márgenes: los antagonismos que confronta la praxis de la lectura desde la perspectiva social y política en relación al develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que cuestionan los modos de pensar y habitar el sistema-mundo; la movilización de nuevas racionalidades en la problematización de la alfabetización y la escolarización, el desarrollo ciudadano y político y las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

En las fabricaciones educativas del presente se han estrechado y anulado las posibilidades de ejercer la crítica: no hay lugar para la imaginación política, para los elementos transformadores, los modos otros de visualizar, leer e interpretar la realidad. Este trabajo se cuestiona sobre los espacios, atajos y derivaciones que en las sociedades actuales posibilitan las prácticas lectoras críticas. Fundamentamos nuestro análisis a través del prisma analítico-metodológico de los Nuevos estudios de literacidad (NEL) que han articulado un campo de conocimiento que comprende la lectura como práctica social y situada, enfatizando la perspectiva comunitaria y la importancia del contexto. Las investigaciones de autores (Barton y Hamilton, 1990; Gee, 1989; Zavala, 2008) procedentes de diferentes disciplinas han destacado que la lectura no es únicamente una competencia individual ni está centrada exclusivamente en la escuela, sino que es una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada y se nutre de un entorno sociocultural.

El estudio de la experiencia lectora y educativa se asocia a principios tales como la exterioridad, alteridad, alineación, reflexividad, singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; especialmente la subjetividad entre el lector y el texto cobra relevancia para este campo de estudio. Investigar la lectura *desde la experiencia* implica hablar de “una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación (Larrosa, 2006, p. 87). De manera similar, investigar en torno a la lectura en cuanto fenómeno, experiencia y práctica educativa, cultural y social comprende una *ecología de saberes* (Sousa, 2010), es decir, la visibilidad de los medios de interacción entre diversos saberes que confluyen en el ensamblaje de esta propuesta, específicamente, a través de múltiples conocimientos y conexiones, de ahí, que sea necesario partir de la propuesta y creación de sistemas de conocimiento que garanticen marcos y coordenadas factibles que faciliten nuevas espacialidades para la lectura, para los nuevos y los *otros modos de leer*¹⁴ y, por otro, para redistribuir el acceso a la lectura y a la educación desde la justicia social, en consonancia a lo que cada persona y grupo social requiere. Consecuentemente, en la base de este estudio se encuentra el pensar a través de la singularidad de cada estudiante, en el despliegue de acciones no lineales *de y desde* lo complejo, tanto en el campo social como el educativo, sin perder de vista el análisis de lo que se ha denominado *gramática de la multitud* (Virno, 2003) concepto que resulta pertinente para entender las condiciones del mundo digital y contemporáneo, referida a esa pluralidad, conjunto de singularidades que intervienen en la esfera pública, las formas de vida múltiple

14 Pensemos a este respecto en esas formas novedosas de leer en la virtualidad asociadas a los nuevos dispositivos lectores, pero también a esos otros modos de leer que en este presente interconectado y socializado en la red cobra mayor relevancia: lecturas de imágenes, lecturas de memes o tuits (fenómenos que se caracterizan por el fuerte peso retomado de la oralidad) lecturas multilingües o lecturas de obras que tradicionalmente no han formado parte del canon literario. Son otros modos de leer que enlazan con otros modos de pensar desde la subjetividad y nuevas articulaciones analítico-metodológicas. En palabras de Aldo Ocampo hallamos “una estrategia analítica que no sólo produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, sino que apela a la creación de singulares formas afectivas de resistencia. Introduce, además, una estructura, una teoría y un método para leer-de-otro-modo y construir políticas de identidad, de estéticas y de coalición, claves para descolonizar sus imaginarios fundados en formas residuales de esencialismos-individualismos” (Ocampo, 2020, p.31). Por ello, leer de otros modos nos llevará a pensar de otros modos.

que se configuran, visibilizan y dialogan en la red. Se despliegan los discursos en este presente continuo a través de canales multimodales a los que la institución educativa se está adaptando (en esta era pandémica ha sido prácticamente una obligación) y también confrontando. A este respecto, el conocimiento no es un fin, sino una forma de complejizar la realidad para intervenir sobre ella. Emerge la figura del lector precario, el estudiante que se convertirá en ese futuro trabajador explotada/o por las dinámicas del capitalismo tardío que demanda la actualización de habilidades técnicas, colaborativas y comunicacionales y un compromiso vital con la empresa y sus “valores fundamentales” en condiciones de poca estabilidad¹⁵. En paralelo se materializan discursos en los que domina ese control de los saberes, del conocimiento y la cultura (Gee, 2005). Los procesos y tensiones de la alfabetización desde una óptica política se asumen por el grado en el que esta se controla, especialmente desde la escolaridad, en relación con el habla, comportamientos y en la escritura. En el presente, el modelo educativo imperante se caracteriza por el desarrollo de programas de alfabetización vinculados a las demandas económicas, es decir, un patrón educativo orientado al mercado de trabajo, reducido al aprendizaje y evaluación en competencias. En este punto es cuando será necesaria una noción de alfabetización crítica que desplace los marcos y la articulación del “*sentido común*” hegemónica a las latitudes de la multiplicidad y la diversidad, más allá de la lógica instrumental de las prácticas de lectura y escritura. El ir más allá de los lugares comunes, de los espacios inocuos o cuyo marco ya viene dado, sin capacidad ninguna para marcar otros discursos, otras acciones y compromisos críticos sobre la materialidad del presente (Anderson e Irvine, 1993).

ESTUDIOS DE LITERACIDAD Y LITERACIDADES CRÍTICAS: POTENCIALIDADES DEL LECTOR-CIUDADANO

Este análisis se sitúa en una encrucijada, en un espacio fronterizo donde las disciplinas confluyen e interseccionan. Buscamos un análisis que asume la contingencia de las categorías que explican la lectura como práctica cultural, ciudadana y de justicia social. Como afirma Bishop (2014) la alfabetización es un campo de batalla político. Un acercamiento inicial nos hace cuestionarnos sobre las posibilidades reales de la lectura y la escritura como herramientas críticas para comprometernos con procesos políticos emancipadores (Lankshear y McLaren, 1993). Asimismo, en la intersección entre acción política y alfabetización emergen conceptos (en ocasiones antagónicos) sobre el sentido de la justicia, la democracia y el derecho a la cultura y a la educación. La tarea analítico-metodológica sobre la que se nutre este texto consiste en el trabajo con los conceptos. Los conceptos son estrategias intersubjetivas que favorecen el diálogo y la comprensión, también pueden ser

¹⁵ En la concepción del trabajador perfecto y disciplinado en el marco de la sociedad del rendimiento: “ [...] el puesto de trabajo es un lugar donde no existe el aburrimiento ni el miedo al fracaso, donde se es consciente de la potencia de las capacidades propias y se actúa ante cada situación con seguridad en sí mismo y efectividad. La búsqueda de nuevos desafíos, completamente enfocados y concentrados en la actividad, es lo que antes se llamaba trabajo (Friedrich, 2018, p. 40).

descritos como estrategias de intermediación, es decir, poseen la capacidad de conectar diversos campos y disciplinas (Bal, 2009).

La potencialidad performativa de la lectura determina diversas *fabricaciones* del sistema-mundo, modos de articular e imaginar. La literacidad designa un territorio en permanente movimiento, entre las actuaciones del pensamiento y del texto –plano material e ideológico. Su naturaleza de carácter eminentemente social, político y cultural (Barton y Hamilton, 2004) determina peculiares formas de interacción entre sus actores, acción cultural y en el sistema-mundo, disposiciones articuladas por directrices legitimadas en la interioridad de una formación social específica. La alfabetización crítica utiliza textos e impresos de manera que los estudiantes puedan examinar política de la vida cotidiana dentro de la sociedad contemporánea con miras a comprender lo que significa localizar y buscar activamente contradicciones dentro de los modos de vida, teorías y posiciones intelectuales. La literacidad es un producto social, político, cultural e histórico. Conforme a esta perspectiva de este campo de estudio, las prácticas letradas constituyen dispositivos regulados por diversos formatos del poder. Barton y Hamilton (2004) identifican la presencia de múltiples estilos y formatos de literacidades vinculadas a diversas esferas y dimensiones de la vida cívica, social o cultural. Indagando en la idea de los que los autores denominan *evento* letrado, es decir, el conjunto de actividades reiterativas, articulan procesos formativos, determinan las formas de producción y uso de determinados textos, en ella, “la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (Barton y Hamilton, 2004, p.114). La cultura del evento modela nuestro consumo de narraciones, imágenes y otredades.

Siguiendo a Bishop (2014), nos cuestionamos sobre el dónde y el cómo se articula plenamente la literacidad crítica. Los estudios recientes sobre alfabetización crítica cosificaron el énfasis en un tipo de “lectura del mundo” a través de la comprensión de los factores sociales e históricos que influyen en los procesos de desigualdad e injusticia. A lo largo de la última década de investigación, cinco ámbitos han sido frecuentes en los diversos estudios sobre literacidad Bishop (2014) sintetiza: (1) la movilización de los estudiantes como actores sociales de dinámicas contrahegemónicas; (2) los procesos de enseñanza-aprendizaje como investigación; (3) identificar problemas centrados en realidades sociopolíticas en el contexto de la vida de los estudiantes; (4) diseñar y desarrollar acciones enfocadas a la justicia social fuera del aula; (5) reflexionar sobre las acciones tomadas y crear visión(es) para proyectos futuros. Los estudios de literacidad proponen un marco comprensivo sobre procesos de dominación en diversas prácticas letradas, así, se interesa por comprender cómo un determinado colectivo de ciudadanos utiliza la lectura, develando un conjunto de eventos lingüísticos específicos desde una perspectiva histórico-cultural, junto a los procesos de subjetivación.

La literacidad crítica sitúa como espacio de análisis las relaciones que se construyen, conciben y determinan entre alfabetización y poder, es decir, los antecedentes ideológicos y las disyunciones del orden existente y las transformaciones en las tecnologías de

representación que han facilitado historias y memorias individuales y colectivas. Una serie de tensiones se ha acelerado las últimas dos décadas en relación al campo de estudio lo que nos lleva a pensar políticamente los procesos de alfabetización desde una mirada performativa y regenerativa Ocampo (2018), es decir, asociada a los *formatos de poder* y a la constitución de nuevos modelos de relaciones estructurales. La literacidad en el interior de los sistemas sociales se articula como un dispositivo de producción de verdades e imaginarios, de producción de lo social, articulando saberes locales, interacciones de la comunidad y procesos de subjetivación. En su dimensión epistémico-metodológica, la lectura fábrica una particular estrategia de análisis, nutriéndose de aportes de carácter extra-disciplinar cuya estrategia analítica que construye denota un marcado carácter emancipatorio, acepta las limitaciones de sus contornos de investigación, atendiendo a la escasa producción científica en la materia, su actividad se concentra en la acción, en su fuerza intervencionista en el sistema-mundo (Ocampo, 2018).

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 leer y escribir: “alfabetizarse en un sentido amplio –el aprender a manipular y utilizar el lenguaje deliberadamente para participar en eventos socialmente valorados– implica tomar parte en situaciones generadoras de lectura y escritura donde estas prácticas se movilizan y se emplean (Kalman, 2004, p.25). Las prácticas letradas establecen dispositivos reguladores de las formas de poder, que, de igual modo, pueden orientarse en prácticas emancipadoras. El eje como fuente de conocimientos que ha tenido el libro a lo largo de la historia se está desplazando dentro de los imaginarios contemporáneos a lo digital. Lo fundamental de la era digital es la “promiscuidad de los campos” (Canclini, 1995 & 2007). Espacios inéditos de socialización, donde es posible impulsar formas colaborativas y cobra especial importancia el Otro. En un “mundo excesivo en las representaciones” (Zafra, 2015, p.55) la aceleración será un rasgo a examinar desde los espacios educativos críticos. La velocidad –como fenómeno del tardocapitalismo– mediatiza nuestras experiencias a través de la ilusión de la inmediatez (Virilio & Lotringer, 2003). Las implicaciones sociopolíticas de la cultura letrada entraña tensiones: por un lado, se relaciona con elementos emancipadores y por otro, con elementos de opresión. En el intento de dilucidar dichas tensiones será necesario cambiar el foco y ampliar las perspectivas anquilosadas sobre modos de escribir y leer; considerar que existe una pluralidad de culturas letradas, de contextos sociales y formatos donde esta se produce más allá del artefacto libro.

La tarea en permanente movimiento radica en “leer” críticamente el presente, un presente continuo que tensiona la cultura letrada entre la realidad vivida y la realidad representada o construida por representaciones, entre la voluntad de representar el mundo y la voluntad de

dominarlo a través de la escritura y lectura (Vital, 2016). La cultura del nuevo capitalismo ejerce su fascinación por la superabundancia, el exceso que favorece cierta pasividad y desconexión por parte del receptor (Sennet, 2006, p. 147). Un receptor que ha multiplicado y acentuado su capacidad de “ver” a través de los medios digitales, las pantallas. Sucede, pues, una representación del sujeto ante los “otros”, dándose una hegemonía de la imagen sobre el texto, aun cuando este se complementa a la propia imagen. Nuestros relatos se articulan a través de lo que se “visualiza” en los espacios digitales. ¿Nos exponemos a las imágenes hasta agotarlas? ¿Hasta cansarnos de “ver”? Cuando ya todas las imágenes parecen iguales, se estandariza lo que vemos, sucede que “un objeto cultural pierde su poder una vez que no hay ojos nuevos que puedan mirarlo” (Fisher, 2016, p. 24).

La hibridación de prácticas (orales y escritas; de lectura y de escritura), y de formatos está ocupando paulatinamente un espacio propio de cohabitación dentro de las culturas letradas actuales. Un artefacto cultural es un dispositivo esencial en la relación de ser humano con el mundo. Son a la vez materiales e ideales, discursivos y simbólicos. En la cultura letrada el artefacto por excelencia es el libro, en sus diferentes formatos. Este concepto se asocia a todos los dispositivos que son elaborados de forma artificial, que conllevan tanto una manufactura como un diseño intelectual. Actualmente, leer y escribir se convierten en prácticas plurales, poliédricas y fragmentadas. El desarrollo de las prácticas de lectura y de escritura se articula en escenarios que van más allá de la institución educativa. Espacios novedosos que tienen que ver con el entretenimiento y el ocio, pero también con la creación de redes y espacios de sociabilidad que posibilitan su politización, la alfabetización en su dimensión liberadora. La alfabetización como una tecnología que interfiere con el mundo y una fuerza analítica y creativa, denotando una actividad que contiene muchas imágenes y comportamientos de la memoria cultural, rastreando una sola actividad de esa actividad. La forma en que funciona la memoria, que implica un acto mediador entre el pasado y el presente, nunca está separada de la política, inicia un poderoso medio de crítica cultural. Leer como un ensayo social que distingue un conjunto de preferencias, imágenes y predicciones establecidas. Lugares para el debate, el diálogo y el ejercicio de la crítica a través de la lectura como tecnología de la experimentación. La lectura en su dimensión social configura un espacio de migración de sentidos, signos y políticas de producción del mundo e intervención en él, gobernado por el pensamiento de la relación, del encuentro, la constelación, el movimiento y la acción inquieta de la mirada, trabaja para liberar una multiplicidad de posiciones subjetivas a nivel individual y colectivo (Ocampo, 2018).

Lo político se encuentra en la interpretación (Bal, 2016); un pensar colectivamente en cuanto a las posibilidades analíticas del presente como acto fuera del lugar: “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 tendrá una trayectoria social propia– emergiendo una pedagogía de la performatividad en el acto de visión generando

conocimientos compartidos (Bal, 2016). La lectura es siempre un proceso singular, es decir, cada lector, a pesar de situar su tarea en un determinado marco de recepción, desarrolla sus propias formas de lectura. Leer es siempre una opción política y una decisión e intervención cultural materializada en el sistema-mundo.

En resumen, accionar el campo social y educativo solicita no únicamente ampliar y democratizar los espacios para ejercer la consciencia crítica y el análisis, recuperar una esfera pública dañada y en manos de unos pocos, sino también, solicita otras formas de conocimiento. Lecturas otras, alfabetizaciones nómadas, saberes que han sido excluidos de las trayectorias escolares, mediáticas y sociales.

LECTORES NÓMADAS EN LA ERA POSLETRADA: LA LECTURA QUE SE VE, SE HACE Y SE COMPARTE

¿Desde qué lugares se enuncia el lector del presente? Una primera idea emerge en el plano educativo: la evolución de políticas tecnócratas y la centralidad del discurso de las competencias, modelo formativo asociado a políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos (Bolívar, 2008, p. 2). Nos hace reflexionar acerca de la figura del *lector competente*, aquel estudiante que debe formarse en la competencia lectora fundamentada en lógicas utilitaristas y acriticas, es decir, una lectura que “sirva para”. De igual manera, si buscamos una categorización provisional y en permanente movimiento en relación a la figura del lector/a cabe identificar a un lector múltiple y diverso que “consume contenidos”, un lector que “hace¹⁶”, un lector que socializa en red y crea comunidad, un “poco lector” de libros o de la literatura que se estudia en la escuela, un lector poscrítico y un lector posletrado que lee imágenes¹⁷.

Esta última configuración, el lector que lee imágenes la consideramos clave para descifrar algunas problemáticas en relación a los discursos y representaciones de la lectura en la actualidad. Leer y visionar ponen en funcionamiento diversos tipos de “imaginación y diferentes clases de esfuerzos de transformación en la re-representación de sus significados para uno mismo. Se trata de formas fundamentalmente distintas de conocer y de aprehender el mundo” (Cope & Kalantzis, 2010, p.97). El desarrollo de una pedagogía de la multialfabetización orientada a que los docentes e investigadores incluyan y valoren la enseñanza de imágenes y textos visuales en los programas educativos será fundamental en los contextos formativos contemporáneos. La “visualidad” como posible objeto de estudio en

¹⁶ Es posible hablar de un lector que *hackea* su realidad. También, en esta era de la posverdad la información que circula debe ser verificada. Creemos que en los espacios educativos y públicos hay que ir más allá de ciertos planteamientos paternalistas donde esperamos que la “verdadera verdad” emerja y trabajar en la línea de la visión de las *fake news* como fenómeno relacional que encierra problemáticas políticas y reconfiguraciones del papel de los medios de comunicación en el presente de los cuerpos como transmisores y filtradores de la información.

¹⁷ Expone Prada (2018), que la interpretación se asocia al ver, y al mismo tiempo, ver es organizar lo complejo: “La interpretación, siempre un ejercicio lento y esforzado, tiende a quedar reducida a sencillas formas de respuesta con las que opera la inmediatez; *like* o *dislike*” (p.26).

la cultura letrada y en el campo de estudio de las literacidades críticas comprende una conceptualización de lo visual como “*impuro* –sinestésico, discursivo y pragmático–; y *cultura* como variable, diferencial, localizada entre *zonas culturales* y puesta en acción mediante prácticas de poder y resistencia” (Bal, 2004, p.16). La lectura y la escritura son prácticas habituales filtradas por la institución educativa. En los últimos años, ha habido un cambio instrumental en el que la alfabetización no se asocia tanto con la construcción de una conciencia crítica como con el desarrollo de habilidades y capacidades.

De modo que se produce una transición de la crítica a la técnica. Estas estrategias y habilidades de lectura y escritura, términos en constante evolución en su significado, son parte de la evolución tecnocrática y utilitaria de la educación contemporánea. En la sociedad actual, los discursos pasan por canales multimodales en los que el establecimiento educativo se disputa, adapta y / o se deja contaminar por estos discursos (Canclini, 2007 & 2015). En tales entornos, en consecuencia, se establecerán relaciones marcadas por la complejidad, que en muchos casos se configurarán como relaciones inéditas entre autor, lector y texto. Todavía podemos confiar en conceptos que ya no se pueden aplicar a estas nuevas dinámicas. Tampoco podemos ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores frente a un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente en función del tipo de texto que tiene frente a él. Así, en el contexto de la cultura digital entendida como un espacio de contienda permanente, un campo de hibridación, las tecnologías de la información y la comunicación posicionan a los alfabetizados frente a nuevos tipos de textos, nuevos tipos de prácticas lectoras y nuevas formas de leer, escribir e interpretar la realidad. Dado que el lenguaje es una forma de interactuar con el mundo, la conciencia crítica nos permite reflexionar y cambiar nuestro entorno. En este sentido, el conocimiento no se entiende como un fin, sino como un medio de complicar la realidad para intervenir en ella (Gee, 2015). La conciencia crítica nos permite reflejar y modificar nuestro entorno.

La mediación educativa en torno a lo que generalmente podemos llamar competencia lectora está resultando problemática. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo no definen visiblemente el nuevo objeto de la lectura y la práctica de la lectura, sino que también constituyen relaciones complejas y en muchos casos inéditas entre autor, lector y texto en un entorno digital; Una y otra vez seguimos basándonos en conceptos que ya no se pueden aplicar a nuevos contextos. Tampoco podemos ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores frente a un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente según el tipo de texto. La lectura en entornos digitales se ha convertido en una habilidad y competencia fundamental en áreas como la profesional y académica (investigación, búsqueda de información, consultas, estudio, foros...) o el ocio y entretenimiento.

El tiempo dedicado a leer en la pantalla y en entornos digitales se ha incrementado, ya mediatiza y socializa nuestra vida. En el doble aspecto entre discurso y prácticas lectoras que confluyen en los espacios digitales, el lector puede “mutar” y ser usuario, consumidor,

productor de textos y fragmentos. Así, podemos hablar de varios puntos en los que el papel del lector suele ser mucho más complejo que la tradicional dicotomía entre lector pasivo/lector activo: (1) lectura ampliada y fragmentada; (2) reconfiguraciones de autoría; (3) prácticas de lectura colaborativa y espacios de creación; (4) lecturas nómadas y dispersas. Los métodos de lectura y los objetivos de lectura cambian con el tiempo (Chartier y Hébrard, 2002, p.89), tanto a lo largo de la historia como a lo largo de la vida de un sujeto lector: “La construcción de los lectores, en este sentido, es un proceso dinámico que no avanza hacia un hábito definitivo, sino que acompaña las biografías de los sujetos e interactúa con sus modos de pensarse en el mundo” (Canclini, 2015, p.179).

La introducción a ciertos discursos y modelos que están permeando las prácticas, planes y políticas sobre TIC y educación tendrán en cuenta un carácter optimista y hasta cierto punto “idealizado” de la tecnología. Tal y como desarrolla Leiva (2007):

[...] las teorías sobre la sociedad de la información y las nuevas tecnologías nos cuentan el relato de una historia de la humanidad que ha ido mejorando y perfeccionando la manera de comunicarse, ha mejorado también los transportes, y el mundo globalizado se ha convertido en simultáneo e inmediato; y además estas teorías nos anuncian un futuro utópico e ideal que será obviamente mucho mejor que el presente actual en el que tenemos que vivir, gracias fundamentalmente a las nuevas tecnologías (p. 57).

En un primer momento podemos delimitar la “lectura digital” como aquella mediada por tecnología. Cassany (2012) habla de la “tecnologicación”, término que utiliza para referirse a lo complejo de los artefactos y los dispositivos que utilizamos en relación con la lectura en entornos virtuales. El usuario requerido para estas herramientas debe ser competente y habilidoso en el conocimiento de recursos y aplicaciones en cada contexto. De este modo, y de manera general, “los artefactos digitales son más sofisticados que los impresos y ofrecen más oportunidades y recursos a los lectores-autores para progresar autónomamente, siguiendo sus intereses. En parte, el éxito de internet se debe a estas posibilidades” (Cassany, 2012, p.34). Las actividades potencialmente desarrolladas en la red pueden llegar a resultar muy diferentes de las tareas en papel. Implican una mayor dificultad, dado que un formato de texto enriquecido por hipervínculos, vídeos o música implica la llamada multitarea con un tratamiento más dinámico.

Se puede percibir lo digital como ese espacio caracterizado por lo fragmentario, un espacio inconexo de piezas conectadas donde aparecen nuevos modos de leer la realidad y nuevas narrativas (Viñao, 2010, p.37). La forma y la definición de la educación en estos escenarios todavía se percibe como un proceso en construcción.

La lectura nómada se sitúa en el espacio y en los modos de “consumo” del texto. Podríamos hablar de una lectura que “sucede” en diversos espacios: en los espacios físicos/virtuales, en los espacios públicos/privados cuyas fronteras resultan más artificiales día tras día. Estas prácticas nunca funcionan en espacios encajonados: son fluidas, se intercambian. Celaya (2012), afirma que la lectura social también afecta el proceso de descubrimiento y la compra

de libros y la forma en que los leemos en una pantalla. Quizás aspectos en donde hay que ahondar el tema de la “concentración”, de los “objetivos de lectura”: por ejemplo, no es lo mismo una lectura para estar informado que para adquirir una serie de conocimiento o para seguir formando parte del circuito escolar (Ferreiro, 2002). Desde el punto de vista del docente, la diversidad debe ser el eje sobre el que trabajar las alfabetizaciones o multialfabetizaciones. Precisamente, trabajar con la interpretación y producción de diversos textos, con distintos problemas que deben ser contrapuestos al producir un mensaje escrito o tener en cuenta la diversidad de experiencias de los alumnos en el enriquecimiento de la interpretación de un texto (Ferreiro, 2002). En el espacio académico se produce un desplazamiento de lo crítico a lo técnico, de ahí esa *lectura productiva* que los alumnos tienen muy presente en sus prácticas académicas, parece que es más importante “conseguir objetivos” que realmente cuestionarse elementos críticos dentro de la actividad académica. Lo importante de la práctica lectora académica consiste en que el alumno esté preparado para el mercado laboral. Emerge la idea de un lector eficiente entendida como una lectura no-lineal, que te lleva a los fragmentos más significativos del texto (o que el lector percibe como más significativas, aunque esto no resulta del todo intuitivo, ya que el texto posee marcas: la estructura del epígrafe, la propia disposición del texto, e incluso el destacado de letras en negrita), perdiendo valor la idea del texto como unidad; no se quiere o no se puede perder tiempo en leer un texto completo.

Otro de los puntos de interés está relacionado con la “lectura social”, de este modo, los medios digitales muestran el carácter social y dialógico que se encuentra latente en toda práctica lectora. Esta condición social siempre ha llenado las distintas prácticas lectoras, pero quizá en la actualidad se intensifique. De esta manera, la dimensión social de la lectura cobra especial importancia en un escenario digital. El texto unido a las imágenes, se ha convertido en el medio que dilata y aumenta la sociabilidad mediante vías no presenciales. Fenómenos recientes como el de los *booktubers* que crea vínculos y comunidad entre lectores, donde el libro funciona como objeto en un estado de transición entre lo material y lo inmaterial.

CONCLUSIONES. NOTAS PARA EL FUTURO QUE SE LEE

La lógica antagónica que se exterioriza en las formas de resistencia refleja espacios ideológicos antagónicos entre el capitalismo y la cultura escolar (Giroux, 1986); contradicciones ideológicas y estructurales que junto a las resistencias tanto individuales como colectivas marcan el terreno de los espacios sociales escolares, campos de disputa ideológica en donde cada grupo desarrolla estrategias de poder que emplea para promover sus intereses (Ball, 2012). Conflictos, disensos y resistencias se producirán en el interior de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero en las que se revelan espacios de resistencia a través de las cuales las prácticas mediadas de clase y género frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas (Giroux, 1986). En el imaginario social sigue dominando una representación literaria de la

lectura adquirida en la escuela, invisibilizando aquellas otras prácticas marginales o que no son normativas (Lahire, 2004).

Permean formas de transformación latente en las prácticas socioeducativas en términos de una geografía -pensamiento errante y territorio de la resistencia-. La educación nómada (Semetsky, 2008) presta atención a los espacios, a las memorias políticas y fuerzas contrahegemónicas capaces de realizar transformaciones, impugnando la propia identidad de la filosofía de la educación. Estos espacios cambiantes y en movimiento pueden estimular el camino hacia estrategias micropolíticas (Ball, 1989; Guattari y Rolnik, 2006) en el interior de las prácticas letradas a través del fortalecimiento de la producción de técnicas de resistencia al poder y la creación de dispositivos de emancipación (Ocampo, 2016). Activar tácticas para ejercer una consciencia crítica a través de diálogo, las concreciones pedagógicas críticas heredadas del pensamiento de Freire: “[...] sólo un ser comprometido – radical hace del ejercicio permanente del diálogo y la conversación el reto político, ético y pedagógico de la alteridad. Esta praxis dialógica se consolida pedagógica y didácticamente en los llamados círculos de cultura” (Gaviria, 2017). Estas estrategias son claves debido a que los lectores se apoyan y toman consciencia de los códigos sociales. Al extrapolar dichas estrategias a la comprensión de los espacios escolares y sus comunidades, será posible identificar las limitaciones que hace que la articulación de su tarea educativa no logre proporcionar destinos sociales más esperanzadores para cada uno de sus estudiantes. Se manifiesta, de esta forma, el reconocimiento de los modos de opresión transversales que afectan a diversas personas, grupos sociales y comunidades educativas. Otro punto definitorio a la hora de pensar una lectura otra consiste en señalar y determinar los límites de lo que es posible pensar.

Nos preguntábamos al inicio de este texto sobre si es posible encontrar espacios donde ejercer la crítica en el marco del cansancio físico y moral de las sociedades contemporáneas. Un camino que avanza en las posibles respuestas a esta cuestión ha sido el proponer otras perspectivas en torno a las prácticas de literacidad. La lectura nos construye como sujetos, en nuestros modos de expresar nuestra subjetividad, donde somos atravesados por la libertad y la transgresión. Podemos manifestar a través de palabras, imágenes, miradas, gestos nuestra identidad y resistencias crítica y política. A través de la lectura establecemos nuevas relaciones con el mundo, nos hace pensar sobre las múltiples prácticas que atraviesan diversos campos de estudio, liberarnos de los “sentidos comunes” construidos, en ocasiones, en oposición a nuestra experiencia, agenciarnos y confrontar a través de la palabra en su definición más extensa. Hemos encontrado a lo largo de este análisis ciertos discursos que creemos inoperativos o directamente agotados, como el discurso de la competencia lectora. Los efectos políticos de la literacidad crítica, creemos, se activan más allá del develamiento de la verdad, consiste en imaginar verdades, probar nuevos horizontes sociales, más allá del marco ofrecido desde las políticas neoliberales en donde la única voz

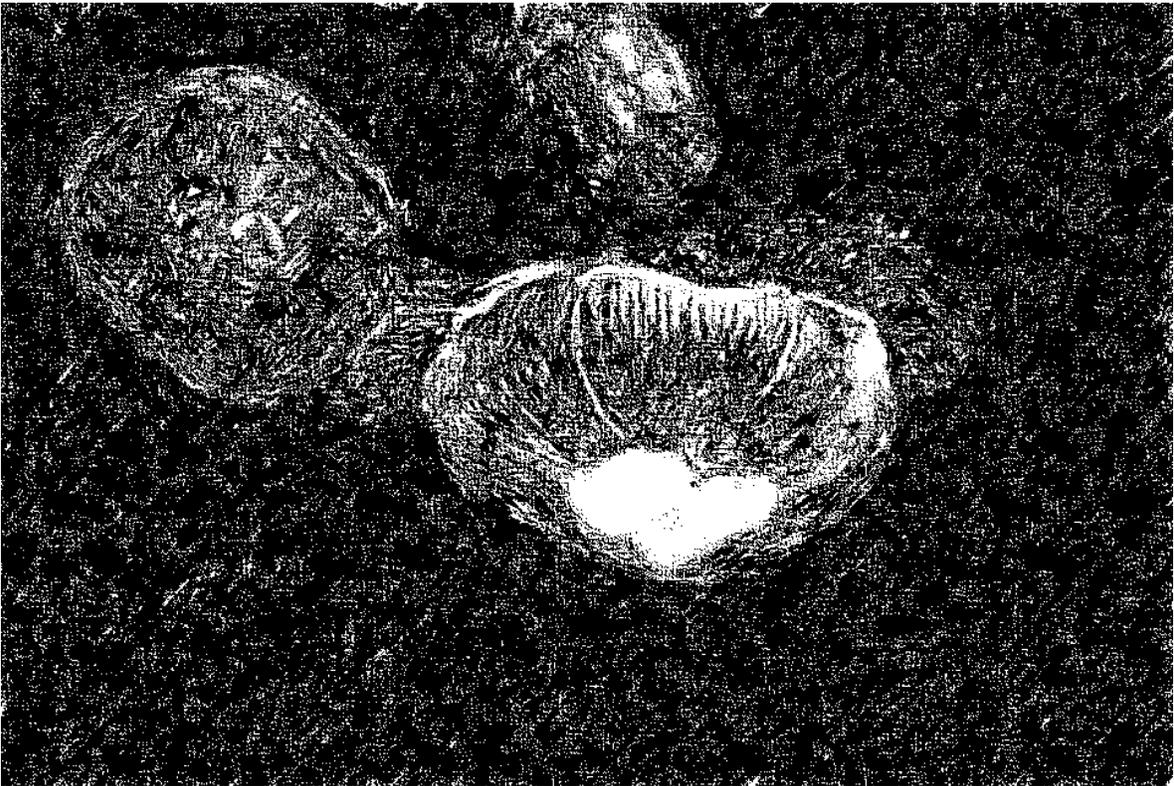
que sobresale es la del experto. De igual manera, la educación lectora tiene sentido en nuestro presente atravesado por la justicia social, es el factor que moviliza, de lo contrario hablamos de procesos escolares estandarizados y agotados. El lector/a consciente de su práctica que se expone a todos los mensajes, que lee al Otro; entendemos, pues, la lectura como un acto público; el acontecimiento lector a través del cual pensar futuros vivibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G. L. & Irvine, P. (1993). "Informing critical literacy with ethnography"; en: Lankshear, C. & McLaren, P. L. (Eds.). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. (pp. 81-104). Albany: SUNY Press.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Ball, S. J. & Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. 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.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: Trends and prospects*. Hamburgo: UNESCO.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 50-70.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 6(2), 1-23.
- Canclini, G. N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo: México.
- Canclini, G. N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Celaya, J. (2012). Lectura social: búsqueda, compra y lectura compartida de libros. *Cuaderno digital de Libranda*, 28. Recuperado el 24 de agosto de 2020 de: <http://rvarchivo.blogspot.com.es/2012/02/lectura-social-busqueda-compra->
- Chartier, A. M., & Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura (1980-2000)/discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2010). *Gramática de la multimodalidad*. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 25(98), 93-154.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Friedrich, S. (2018). *La sociedad del rendimiento: Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas*. Pamplona: Katakarak liburuak.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Gaviria, D. A. M. (2017). De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular. *Revista Kavilando*, 9(2), 345-354.
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of education*, 17(1), 5-17.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-28.
- Lahire, B. (2004). "Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria" en B. Lahire, *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lankshear, C., McLaren, P. L., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. New York: SUNY Press.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, p. 87-112.
- Leiva, A. J. R. (2007). Seducción, comunidad y desigualdad: el ciberespacio y sus consecuencias socio-políticas. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (7), 53-76.
- Ocampo González, A. (2016). *Interseccionalidad y derecho a la lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la "ciudadanía" y el "fomento de la lectura" desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo González, A. (2018). "Lectura como método"; en: Ocampo-González, A. (Comp.). *Enseñanza del Español como L2 en clave inclusiva. Articulaciones didácticas para la multiplicidad*. (pp.98-101). Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo González, A. (2020). Pensar-de-otro-modo las coordenadas de justicia en las propuestas de Educación Superior Inclusiva: tensiones analítico-metodológicas. *Emerging Trends in Education*, 3(5), 1-44.
- Prada, J. M. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic education*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce: Extensión Universitaria de la República.
- Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 17-42.
- Virilio, P. & Lotringer, S. (2003). *Amanecer crepuscular*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Vital, A. (2016). *La muerte de la cultura letrada*. Universidad Nacional Autónoma de México: Seminario de Hermenéutica.
- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Bilbao: Consonni.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.





CAPÍTULO VI

EMOCIONES POLÍTICAS Y LEO, MIGRANDO AL CAMPO DE LA JUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DEL FOMENTO A LA LECTURA

Natalia Duque Cardona

Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia

LAS LEO ENTRE LA HISTORIA Y LA MEMORIA

Sobran las palabras.

*Por traidora decidí hoy,
martes 24 de junio,
asesinar algunas palabras.
Amistad queda condenada
a la hoguera, por hereje;
la horca conviene
a Amor por ilegible;
no estaría mal el garrote vil,
por apóstata, para Solidaridad;
la guillotina como el rayo,
debe fulminar a Fraternidad;
Libertad morirá
lentamente y con dolor;
la tortura es su destino;
Igualdad merece la horca
por ser prostituta
del peor burdel;
Esperanza ha muerto ya;
Fe padecerá la cámara de gas;
el suplicio de Tántalo, por inhumana,
se lo dejo a la palabra Dios.
Fusilaré sin piedad a Civilización
por su barbarie;
cicuta beberá Felicidad.
Queda la palabra Yo. Para esa,
por triste, por su atroz soledad,
decreto la peor de las penas:*

vivirá conmigo hasta

el final.

María Mercedes Carranza (2018, p.69)

Hay varias opciones para situar la lectura, la escritura y la oralidad en un contexto social. Una de ellas es acogerse a una vasta argumentación y referentes documentales y estudiosos del tema para ocuparse de hablar de estas en relación con una memoria oficial y nacional (europea y/o anglosajona), esta elección en general se encuentra respaldada por un calendario occidental y judeo-cristiano que ha permitido a la academia hablar de una historia del lenguaje en una perspectiva que sigue siendo hoy día la más difundida. Este ha sido un ejercicio relevante e importante que nos ha permitido comprender una parte de la historia de las LEO, empero está mutilada, le hace falta los relatos y narrativas no hegemónicas.

Una historia occidental del lenguaje no sólo deja a la mitad de la humanidad fuera, sino a una parte muy importante de las memorias subterráneas de estas, que con mucho esfuerzo comienzan aflorar en el campo de estudios de las LEO bajo una mirada anti-colonial que como lo plantea Silvia Rivera Cusicanqui, ha sido un proceso que viene de vieja data y no se sitúa a un hecho de las ciencias humanas y sociales como la *Inflexión decolonial*, sino que viene de antaño, de los procesos de resistencia que históricamente los pueblos de *Abya-Yala* han vivido y continúan viviendo en la cotidianidad.

En los últimos nueve años, he procurado ocuparme de esa parte de la memoria que desconozco como bibliotecóloga y mediadora del lenguaje, pues encuentro en ella la posibilidad latente de una visión orgánica y holística de las LEO en relación con mi propia historia y la del territorio del cual me siento parte, *Abya-Yala*. Por lo cual, esta charla implica hablarles en una perspectiva del Sur Global que busca trabajar en una justicia social que el lenguaje puede generar si ampliamos su visión y comprensión.

La humana condición está vinculada con el lenguaje, no sólo con la adquisición del código escrito, está imbricada con la palabra hablada a partir de la cual conservamos nuestra historia, nos nombramos y relatamos como sociedad. Son diversas las lenguas, los lenguajes y las textualidades que hemos usado para conservar la memoria y establecer formas de organización social. Dependiendo del contexto y los sujetos, las prácticas de lectura, escritura y oralidad son diversas: pinturas, tejidos, cantos, bailes, manuscritos.

El lenguaje hace parte fundamental de los modos y formas que hemos tenido como humanidad para desarrollarnos, de hecho, su implantación como tecnología de poder en la historia de *Abya-Yala*, se sitúa en el uso de la palabra y la cultura escrita como tecnologías de poder que, a través de una vinculación entre saber, poder y subjetividad generaron procesos

de colonialidad del ser, a través de la colonialidad del saber. De modo particular en el caso de la invasión y el saqueo cultural de latinoamérica son permanentes los modos en que se privilegiaron formas escriturales relacionadas con el código alfanumérico y se invisibilizaron y censuraron prácticas propias.

[...] Mucho antes del año 3000 a.C. la cultura Caral, situada en el Perú se encontraba al nivel de pueblos como el egipcio, mesopotámico e hindú. Mientras en ciudades como Egipto se trabaja fuertemente en la construcción de las pirámides y se consolidaron poblados, en Mesopotamia, aproximadamente 2550 a.C. la cultura de Caral construyó un centro urbano monumental, considerada hoy en día como la ciudad más antigua del continente americano; la Ciudad Sagrada de Caral-Supe (Duque, 2019, p.57)

Los pueblos originarios de *Abya-Yala* y sus prácticas de lectura, escritura y oralidad no han hecho parte fundamental de la historia del libro y las bibliotecas, y las alusiones a diversas formas de textos y textualidades se siguen situando especialmente en campos como la antropología y la arqueología, lo cual nos ha implicado un ejercicio con una mínima adhesión ilustrada respecto a otros modos de leer que respondan a comprensiones históricas distanciadas de perspectivas eurocéntricas y anglosajonas del lenguaje. Esto ha llevado no sólo a replicar una única historia sino a llevar a cabo acciones vinculadas con el lenguaje como las de educación lectora, usando recursos, medios y dispositivos que desconocen la diversidad de lenguas, lenguajes y textualidades que fueron invisibilizados, privilegiando la cultura escrita.

[...] Hay evidencia de otras culturas en *Abya-Yala* como la Chavín la cual se ubicó desde el occidente de Perú hasta Ecuador, y la cual data entre el 1500 a.C. y el 500 a.C. En el caso de este pueblo, su relación con la escritura está ligado con objetos como cerámicas, esculturas y mantos. Las figuras y dibujos que realizan son consideradas como documentos que preservan una escritura pictográfica. Dos rastros de espacios, que tal vez ni siquiera deban ser nombradas como bibliotecas, no obstante, son lugares donde habita la memoria. A partir del año 1500 a.C. En Mesoamérica se dan las primeras formas de escritura y lectura en grandes civilizaciones clásicas como los Olmecas, Mayas o los Moche. (Duque, 2019, p.57)

Esto implica plantear las LEO como tecnologías de poder que, si bien hoy día están intencionadas en el marco de valores democráticos, dependiendo de su comprensión pueden implicar un aporte importante ya sea a ejercicios que favorezcan la justicia social o aumenten las brechas de desigualdad en las sociedades. La inclusión de formas escriturales como el tejido, la pintura, la danza, entre otras, no implican un desplazamiento de la cultura escrita, generar retos importantes de justicia social que posibiliten el uso de diversos códigos y formas propias de narrarnos, que de hecho persisten y conocemos hoy gracias a memorias subterráneas y ejercicios de resistencia de las comunidades.

[...] En los Andes, 500 a.C., la civilización Paraca del Perú usaba los tocapus como código de escritura, esta palabra proviene de toka: surgir o emanar y apu: montaña sagrada. En los antiguos vocabularios quechuas y aymaras parece referirse a ciertas

labores de bordado en vestidos finos y trajes elaborados para la nobleza. Victoria Jara, fue la primera investigadora en plantear el tocapu como un modo de escritura, interpretándola como un conjunto de figuras, un sistema de notación escrita compuesta por 294 figuras con supuesto significado silábico-fonético. Es de suma relevancia identificar que los modos de escritura en *Abya-Yala* son tan potentes que implican una gran diversidad de textos, los cuales al igual que en las civilizaciones antiguas de occidente buscan la preservación de sus saberes. Poco después de la época de la Biblioteca de Asurbanipal en Latinoamérica, estaban en México los Olmecas entre 1400 a 400 a.C. Al igual que en Perú, este pueblo poseía un tipo de escritura asociado a un sistema calendario matemático (Duque, 2019, p.58)

Un evento como el Seminario de Educación Lectora y Justicia Social tiene grandes retos y desafíos en la necesidad y el imperativo de plantear y proponer miradas anti-coloniales que nos permitan a través de la juntanza reconstruir con las comunidades, y no para ellas, una mirada amplia del campo del lenguaje, que es el campo de la vida. Una visión que a través de la juntanza, la escucha, la observación y la palabra dulce nos permita hacer de las LEO, tecnologías de poder al servicio del bien común, para ello es fundamental una mirada diferenciada a la historia donde volquemos las miradas a las grandes civilizaciones de *Abya-Yala*.

[...] Muy cercana a la época de las bibliotecas griegas cuando en México los Olmecas (montañas de Tuxtla) y Zapotecas (Oaxaca) comenzaron en declive, seguidamente comenzó el surgimiento de los Mayas a través de la fundación de la Ciudad-Estado de Teotihuacán aproximadamente en el año 200 a.C. Fue tal el apogeo, ímpetu y relevancia de esta ciudad que es más antigua y grande que Roma. En Perú el estado Moche fundó la ciudad de Tiahuanaco, alrededor de 300 a.C. En el caso de los Olmecas la escritura es un hecho presente, dado a través de glifos. (p.61). Un claro ejemplo es el Bloque de Cascajal, texto hallado en la década de los noventa en las lomas de Tacamichapan. Los Zapotecas desarrollaron su escritura, al igual que sus hermanos, en piedra. Sus soportes pasan por los muros, huesos, ollas y conchas. Es así como sus prácticas de escritura pueden ubicarse entre el año 600 a 400 a.C. Hoy día la mayor parte de la información zapoteca sigue sin descifrarse. (Duque, 2019, p.62)

Y es esa tarea de descifrar la que se hace necesaria al pensar las LEO a través de un ejercicio de memoria en el cual nos acerquemos a la memoria cultural de latinoamérica y podamos acercarnos a los lenguajes políticos que subyacen los modos en que vivimos las LEO, las miradas coloniales de las mismas, si bien datan de un ejercicio de saqueo cultural del continente, se replican en la cotidianidad y en los diversos hechos violentos que ha vivido Latinoamérica, poniendo de nuevo a las LEO como tecnologías de poder a través de las cuales se intencionan las formas de organización social y el tipo de sociedad que se espera. De hecho, la ausencia de memoria en relación con los pueblos originarios de *Abya-Yala* deja de presente la intención de negar su existencia, así mismo ocurre con las dictaduras del Cono Sur.

Las LEO, como prácticas socio culturales y sociopolíticas insertas en el mundo de la vida, se mueven entre la historia y la memoria y se vinculan de este modo con el conjunto de creencias y valores de una sociedad, es por ello fundamental que en esta disputa entre las memorias nacionales y las memorias subterráneas diferenciamos los lenguajes políticos de las LEO que contribuyan a la justicia social en el campo de la educación lectora de modo tal que nos permitan conocer lo acontecido en *Abya-Yala* que ha sido sometida a procesos sistemáticos de violencia política, la cual no sólo data de las dictaduras militares del cono sur, sino del saqueo cultural sistemático de Latinoamérica.

[...] En su obra *Escritura Zapoteca: 2500 años de historia* María de los Ángeles Romero Frizzi (2003) expone cómo algunos de los “indicios más antiguos de la escritura zapoteca son el Danzante de San José Mogote, el cual posee un relieve en el que aparece un cautivo que será entregado al sacrificio y ha sido mutilado. Entre sus piernas se encuentran dos signos que corresponden a su nombre calendárico. La estela fue fechada de primera mano entre los siglos V y VI a.C., por lo que se le consideró la inscripción más antigua que se hubiera encontrado en Mesoamérica”. Por su parte los Mochicas en el Perú, realizaban un ejercicio de escritura denominada *pallariforme* a partir de la cual grababan líneas, puntos y zigzag en pallares. Pensar y plantear cómo en la misma época y al otro lado del Atlántico hay otra historia por ser narrada en términos de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, y por tanto de las instituciones que tienen como propósito albergar información como es el caso de las bibliotecas (Duque, 2019, p. 62)

Un lenguaje crítico emancipatorio de la lectura (Álvarez, 2003) intenciona el lenguaje a la alfabetización crítica, a la alfabetización política donde las LEO contribuyen a la justicia social una vez no sólo se ocupan del mantenimiento del capital cultural sino de su reflexión, cuestionamiento y discusión “Se trata de permitir la asunción de la ciudadanía como un acto de cuestionamiento de las hegemonías que han determinado el orden social injusto y excluyente” (p.34) y un lenguaje intercultural descolonial que sea una oportunidad para que la cultura escrita no sea la única posibilidad que en las prácticas de lectura y escritura continúe perpetuándose, sino que pueda darse lugar a otras tecnologías de poder que procuren técnicas de emancipación, de recuperación de la memoria (Duque, 2019). En la historia de las LEO, este tipo de lenguaje ha estado situado en pequeños nichos de resistencia, empero hoy la memoria nos da la posibilidad de reivindicar el lenguaje como campo de la vida, un espacio amplio para la diversidad y la justicia social, una posibilidad para *uus kaya t'ísa* (sentir y pensar la vida con el corazón).

LAS LEO: TECNOLOGÍAS DE PODER EN RELACIÓN CON LAS MEMORIAS

Las tecnologías de poder pueden ser entendidas como las estrategias o artefactos sociales a través de los cuales se dan relaciones de poder que vinculan la subjetividad y el saber en un contexto determinado. Estas, en general, se encuentran situadas en el campo de la vida, que es el del lenguaje, y trazan las presencias y ausencias de las palabras, relatos y narrativas

que hacen parte del mundo social. Cobran vida a través de las LEO, las cuales como artilugios enhebran hilos para tejer en el entramado social y facilitar el acceso a la cultura; es decir promover el acceso a la información transmitida por aprendizaje social (Mosterín, 1994). Así, el aprendizaje, y en tanto a cultura, variará dependiendo del tipo de orden social que busque instaurarse, lo cual implica reconocer que el lenguaje no es neutral, este se encuentra permeado por ideologías y lenguajes políticos que implican mecanismos y técnicas diferenciadas para ser y estar.

Las LEO entonces, como prácticas socioculturales y sociopolíticas fundamentales en el lenguaje pueden entenderse como tecnologías a través de las cuales informamos, conocemos lo que nos acontece como sociedad, siempre que la información sea aprobada para circular, es decir, siempre que haga parte de la memoria nacional dejando de lado poblaciones históricamente desatendidas y con ello las memorias subterráneas que tienen círculos reducidos de circulación de la información.

La construcción de un sentido del pasado es lo que llamamos memoria (Jelin, 2017). Y como lo plantean Duque y Mazón (2020, p.18) este es

[...] Un ejercicio íntimo, pero también profundamente social. Y en tanto, construcción de sentidos, cuando “hacemos memoria”, tomamos decisiones frente a lo que recordamos, olvidamos, silenciados. Seleccionamos las sensaciones, palabras, movimientos que traeremos desde el presente para construir un relato de eso acontecido. No es inocente el recuerdo, no es inocente nuestro olvido y es justamente esa intencionalidad de la memoria, lo que convierte al pasado en un objeto en disputa cuando emprendemos la tarea de “hacer memoria”. Al respecto, Paola Roa (2010), en el libro *Al encuentro de la palabra: consideraciones para las prácticas de promoción de lectura en la escuela como escenario para la memoria y la ética*, propone asumir la memoria como “un proceso continuo y ético por medio del cual es posible reconstruir, con una distancia interpretativa, las historias de los sujetos, poniendo en diálogo el pasado, el presente y el futuro” (p.37) y en tanto se asume de esta manera, cuando se “hace memoria”, se construye un sentido compartido en las esferas íntima y pública “que fijan versiones de los hechos ocurridos y a su vez establecen derroteros para pensar el presente”(p.16).

De este modo en el campo de la memoria puede darse la difusión o invisibilización de relatos y narrativas, y en tanto es importante reflexionar cómo la emergencia de memorias otras pueden sumar a la reivindicación de las comunidades, al reconocimiento de otras historias descentradas de la memoria nacional, cómo desde la memoria y a través de las LEO aportamos a la justicia social; pues la emergencia de memorias subterráneas pone en tensión relatos unificados. Para este caso entiendo la justicia social como un ejercicio donde se “acepte la diferencia en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual” (Fraser, 2008, p.83). Diferencia que implica que acontezcan relatos subordinados e invisibilizados históricamente a través de la lectura, la escritura y la oralidad. Esta posibilidad hoy día cobra gran relevancia, una vez

que el campo de la educación lectora alberga hoy a la oralidad después de profundos debates que en la última década se han llevado alrededor de la hegemonía de la cultura escrita.

Al momento de comenzar a relacionarnos con poblaciones históricamente desatendidas, la oralidad y el silencio emergen con ímpetu y en tanto las memorias que habitan el silencio comienzan a circundar. En tanto las LEO se ubiquen en relación con discursos hegemónicos del poder, el mantenimiento de un status quo y de un canon mantendrá las narrativas en los márgenes o en lo profundo. Si bien el silencio y el margen son una característica de las memorias subterráneas hoy más que nunca, si como sociedad anhelamos y trabajamos en pro de valores democráticos como la equidad, la justicia social y la dignidad, se hace imperante que las narrativas subterráneas emerjan y se dejen escuchar y conocer, en este caso la oralidad como hermana mayor de la lectura y la escritura, es fundamental para privilegiar no sólo narrativas excluidas sino las comunidades y sujetos excluidos.

[...] Al privilegiar el análisis de los excluidos, de los marginados y de las minorías, la historia oral resaltó la importancia de memorias subterráneas que, como parte integrante de las culturas minoritarias y dominadas, se oponen a la “memoria oficial”, en este caso la memoria nacional (Pollak, 2006, p.18)

Si bien las memorias subterráneas son a diario fuertemente cosechadas por quienes las mantienen y producen como acto de resistencia y digna rebeldía, estas no han hecho parte pública de un campo como el de la educación lectora, el cual es un terreno abonado en el campo del lenguaje para el encuentro con el otro, con la otra. Esto ha llevado a las LEO a actuar como tecnologías de poder que perpetúan saberes y formas de organización social en relación con los lineamientos nacionales. Empero sabiendo que una mirada a través de un lenguaje político de la lectura crítico o intercultural descolonial puede generar que una emergencia de los silencios normalizados, se hace urgente pensar, reflexionar y proponer las LEO en el campo público, en el campo de la política, vinculados con formas de sentir empatía por aquello que desconocemos y que ha estado situado en actos violentos y de saqueo cultural que nos implican diversas emociones en relación con lo acontecido.

En palabras de Cortina (2017),

[...] las realidades sociales necesitan nombres que nos permitan reconocerlas para saber su existencia, para poder analizarlas y tomar posición ante ellas. En caso contrario, si permanecen en la bruma del anonimato, pueden actuar con la fuerza de una ideología, entendida en un sentido de la palabra cercano al que Marx le dio: como una visión deformada y deformante de la realidad, que estilan la clase dominante o los grupos dominantes en este tiempo y contexto para seguir manteniendo su dominación. La ideología mientras más silenciosa, más efectiva, porque ni siquiera se puede denunciar (p.18),

y en el caso de las LEO, por ello se ha vuelto imperativo nombrar esa historia que apenas estamos construyendo de modo tal que permita la reivindicación de quienes han permanecido

al margen y que coexisten en un mismo espacio-tiempo con el canon, con el status quo, con lo políticamente correcto. Ramírez Zuluaga (2017), retomando a Pollak (2006) propone que:

[...] Las memorias subterráneas “se reviste(n) de una vitalidad asombrosa siendo transmitida(s) en el campo de lo micro, a nivel local o familiar, entre las sombras durante años sin asomarse a la esfera de lo público, expectante(s) (...)Advierte Pollak que “(...) Estos recuerdos prohibidos (el caso de los crímenes estalinistas), indecibles (el caso de los deportados) o vergonzosos (el de los reclutados a la fuerza), son celosamente guardados en estructuras de comunicación informales y pasan desapercibidos por la sociedad en general (Institucionalidades otras). Por consiguiente, hay en los recuerdos de unos y otros zonas de sombra, silencios, no-dichos” (Pollak, 2006, p.70).

Hacer de las LEO tecnologías de poder que posibiliten la justicia social, implica reconocerlas como artefactos no neutrales, intencionadas a un bien común que en el caso de los estados democráticos está regido por sus valores liberales y sus emociones políticas, el campo de la educación lectora implica reconocer en los sujetos que viven el lenguaje seres sentipensantes, que no solo aprenden conocimiento, sino que les atraviesa la existencia. Pues como lo plantea Bradbury (2020), en *El hombre ilustrado: nada se sabe y nada sucede que no esté escrito de antemano sobre el cuerpo, pero es muy difícil saber lo que en la piel se lleva.*

Según Nussbaum (2014), para el progreso de las naciones y la constitución de estados democráticos,

[...] todas las sociedades están llenas de emociones. Las democracias liberales no son ninguna excepción. El relato de cualquier jornada o de cualquier semana en la vida de una democracia estaría salpicado de un buen ramillete de emociones: ira, simpatía, asco, envidia, culpa, aflicción, ira, miedo y múltiples formas de amor (p.14),

y cuando las sociedades aspiran al fortalecimiento de sus democracias, tienen como fin la cultivación política de sus emociones, lo cual implica un ejercicio en términos de memoria que permita sensibilizarnos con los procesos vividos en el continente, pues estas emociones serán unas u otras en relación con el conocimiento de la propia historia.

Si bien un trabajo consciente en el campo de las LEO puede sumar a favorecer la justicia social, es claro que a estas subyacen mecanismos de desigualdad que hoy siguen generando retos y desafíos alrededor de la garantía de derechos humanos y culturales y que apunten a la justicia social, a la reducción de las brechas de desigualdad social. En la disputa entre las memorias nacionales y subterráneas, vemos tres tipos de mecanismos que pasan de la igualdad a la desigualdad: exclusión/inclusión, distanciamiento/aproximación y jerarquización/desjerarquización (Therborn, 2015), mecanismos en términos de sujetos y acceso al capital cultural consignado en la palabra escrita, leída y narrada.

PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LIJ, UNA POSIBILIDAD DE RESTITUIR LA JUSTICIA SOCIAL

Intentar esbozar puntos de articulación para hacer de la promoción de la lectura a través de la LIJ una posibilidad de restituir la justicia social, es un ejercicio que implica entrar en diálogo con diversos saberes e insistir en la no funcionalización de las LEO, la perspectiva de verlas como tecnologías de poder está más situadas en el enfoque de las capacidades, pues dependiendo de cómo estas no sólo lleguen a un sujeto sino también el enfoque que se les dé, contribuirán a aportar a la justicia social, una que en Latinoamérica ha sido vulnerada desde la 1492 hasta la actualidad.

Si bien la justicia social es un concepto anglosajón heredado de la propuesta de Rawls (1971) y se sitúa en el campo de la igualdad de libertades y de inequidades económicas, en el contexto de *Abya-Yala* y bajo una mirada anti-colonial que busca explorar relaciones de cómo esta puede trabajarse en el campo de la educación lectora, es importante plantear que la justicia social alude a procesos de resistencia anti-coloniales en los cuales buscamos no solo reconocernos, sino redistribuir los recursos y encontrar formas de nombrar lo que como sociedades nos ha acontecido. En el caso de Colombia “la justicia social no es un principio o valor consagrado expresamente en la Constitución, la Carta sí prevé los tres elementos básicos del significado contemporáneo de justicia social, a saber: el Estado social de derecho, la dignidad humana y la igualdad de oportunidades o material, y la Corte Constitucional la ha desarrollado así en la mayoría de su jurisprudencia” (Pérez-Garzón, 2018, p.119).

En el campo del lenguaje y en relación con la memoria, esta justicia social implica el abordaje de memorias subterráneas que en relación con las LEO nos permitan saber y conocer quiénes somos, qué nos ha pasado, comprender nuestro presente, recordando nuestro pasado. En este caso la justicia social busca a través del lenguaje generar procesos de reconocimiento de relatos que no han hecho parte de la esfera pública y que han estado subordinados, implicando una diferenciación y vulneración de libertades, saberes y sujetos. Negar o ignorar saberes y narrativas implica sumar a las brechas de desigualdad a través de mecanismos como la exclusión, jerarquización y distanciamiento de relatos que han estado en las márgenes.

En el momento en que comenzamos a organizarnos socialmente y a posibilitar la aparición de memorias subterráneas de acuerdo a los sujetos y contextos en que trabajemos, estamos contribuyendo a la justicia social en relación, no solo, con el reconocimiento sino con la redistribución de las narraciones, de las historias que sumarán en términos de esa igualdad de libertades y equidades a las capacidades de cada quien, aquellas que apuntan a una vida

digna y que Nussbaum (2012)¹⁸ ha desarrollado cuidadosamente. Estas pueden articularse con procesos de promoción de lectura, no sólo en el campo de lo informativo, sino incluso de lo formativo y para ello la LJJ que recurre a la razón poética, y en tanto a las emociones que en este caso como lo plantea la misma autora son políticas, puede convertirse en el material fáctico para su implementación, una vez esta literatura permite de modo sensible y concreto nombrar lo innombrable, lo que subyace en las memorias subterráneas.

En la LJJ encontramos alternativas que narran la vida (1) y su grandeza, así como la muerte. En la poética de esta hay posibilidades para insistir en su defensa. Encontramos palabras para hablar de la salud (2) corporal, la vivienda, la alimentación, pero también del hambre y la ausencia de un techo. Nos reflejamos en las líneas donde vemos reflejada nuestra corporalidad, nuestra dignidad (3) y por supuesto emergen en esta con la ilustración y la palabra los sentidos la imagen y el pensamiento (4), de hecho, en sí misma, y con un proceso de mediación nos permite crear y desplegar lo humano que es poesía. En esta, en su poética encontramos formas de hablar de nuestras emociones (5) y nombrar lo bueno y lo malo (6), sin miedo, con delicadeza empero con contundencia. El lenguaje y la palabra nos permiten insistir en la diferencia (7) como posibilidad creadora, de reconocimiento de la otra, del otro humano y del reconocimiento de la diversidad y de la pacha mama (8). Los lenguajes estéticos de esta nos permiten jugar, reír empero también llorar y recordar (9) para que nombremos lo innombrable y vivamos nuestra propia vida (10)

La LJJ como un artefacto cultural que puede permitir, a través de las prácticas de animación y promoción de las LEO, llevar a cabo un trabajo en el campo de la memoria en vínculo con las emociones políticas es un (...) activador de la memoria y objeto cultural para hacer de la educación lectora un espacio para avivar la democracia y un intento de sumar a las reflexiones y acciones en torno a la memoria política en el Cono Sur (Duque y Mazón, 2020)

La LJJ se vuelve en el campo de la educación lectora, un artilugio para proponer la necesidad de comprender qué nos ha acontecido como sociedad y comienza a tratar temas perturbadores, esos que han hecho parte de las memorias subterráneas y que debemos nombrar, reflexionar, aprehender si esperamos sumar a la justicia social.

[...] Y en el marco de las dictaduras del Cono Sur, donde la violencia política fue recurrente y buscó el exterminio, silenciamiento y neutralización de la oposición, la LJJ se convierte en una forma de nombrar lo innombrable en el campo público, de poner la memoria de la violencia política al alcance de todos y todas, generando vínculos emocionales no sólo para niñas y niños, sino para cualquiera. A diferencia de la literatura testimonial, que también vincula la memoria de la violencia política, la LJJ

¹⁸ Plantea Nussbaum (2012), que un orden político aceptable está obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas un nivel de umbral de las siguientes diez capacidades: 1. Vida, 2. Salud física, 3. Integridad física, 4. Sentidos imaginación y razonamiento, 5. Emociones, 6. Razón práctica, 7. Afiliación, 8. Vivir respetuosamente con otras especies. 9. Juego y 10. Control sobre el propio entorno

surge en un contexto en el cual se descarta la memoria de este tipo para ciertos grupos minorizados socialmente, niños, niñas y jóvenes (Duque y Mazón, 2020, p.33)

Hacernos de la LJJ, es hacernos de posibilidades para migrar en el marco de un lenguaje político crítico, intercultural y descolonial la educación lectora al campo de la justicia social.

CONCLUSIONES. LEO, EMOCIONES POLÍTICAS Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Babel y usted

Si las palabras no se arrugarán, si fuera posible ponérselas cada mañana, como una blusa o una falda, previo uso del quitamanchas, el cepillo y la plancha.

Si no se pudieran pronunciar ya más por lo brilladas y rodillonas.

Si, después de un largo viaje, se botaran como la maleta, tan descosida, tan llena de letreros y de mugre. Si no se cansaran, si fuera normal y corriente someterlas a chequeo médico cada año, con diagnósticos y exámenes de laboratorio, vitaminas y reconstituyentes y hasta menjurjes para la anemia. Si las palabras hicieran sindicato en defensa de sus fueros más legítimos y reclamaran indemnizaciones por abuso de confianza a aquellos que las tratan como a violín prestado. Si algún día hicieran huelga, ¿qué opina usted, García?
María Mercedes Carranza (2018, p.39)

Hablar de emociones políticas en este caso es referirse al modo en que sentimos la vida, en que nos relacionamos con el lenguaje, a la ira, la rabia, el miedo, la justicia, el amor, la empatía que nos produce ser y estar como humanos parte de una sociedad. A una serie de emociones que nos acontecen en nuestra humana condición y que se avivan en relación con la memoria, y en especial con las memorias subterráneas y los relatos y narrativas que estas conllevan y que subyacen en el silencio pues no se ha hecho un despojo violento de la palabra en el continente. Si bien la memoria es una posibilidad para relatar la realidad, no siempre se logra, pero cuando abrimos esta puerta las LEO son como lo decíamos antes artilugios que conjuran modos de nombrar el dolor, la barbarie. Esto ocurre, de hecho, cuando el lenguaje está acompañado de una perspectiva ideológica crítica, intercultural y anti-colonial que se configura como acto de resistencia y de re-existencia.

Las LEO en la promoción de lectura se arrugan, se estruja, se tartamudean o se callan y en tanto van abriendo surcos para caminar y recorrer memorias, para ello la pedagogía de la memoria será una posibilidad que permita ciudadanías memoriales, que puedan, en primer lugar, hacer exigibles la defensa y promoción de los derechos humanos y ejercer en etapas de cambio (dictadura –democracia), la consolidación de una democracia real (Merchán y Herrera, 2014, p.2)

No se trata solo de reconocer, sino de redistribuir en la esfera pública los relatos, no cambiaremos el mundo ni empezaremos desde cero, pero podemos y debemos, intentar cambiar la manera en que vemos el mundo, relacionar las experiencias individuales con otras ajenas a nosotros para identificar lo que nos une o nos diferencia en tanto son los cruces entre el presente vivido y el pasado que nos antecede, lo que nos permitirá imaginar y trabajar a favor del porvenir. “No vemos las cosas como son, sino como somos”, ¿qué hacemos con lo que ya hay? ¿con las personas que ya están? ¿con aquel que ya somos?

Hay dos ejemplos que quisiera compartir de las ideas que aquí he propuesto, aun cuando estoy segura que en Latinoamérica hay miles. *Memoria de Elefante*, es un programa que surge del Colectivo Social Bibliotecas A La Calle¹⁹, apoyado en la LJJ, y que se ha ido consolidando a través del proceso de la Maestría en Ciencia de la Información con énfasis en memoria y sociedad que desarrolla una de sus integrantes. El programa fue adaptado como seminario y se realizó con los promotores de lectura de la Biblioteca Pública Luis Carlos Galán Sarmiento de la Hormiga, Bajo Putumayo, Colombia. Este ejercicio permitió entre otras:

- Introducir temáticas como memoria de la violencia política, prácticas LEO, emociones políticas y LJJ, a través del reconocimiento del cuerpo como territorio trazando hilos entre la vida, el territorio y el país que habitamos por medio de ejercicios como mapas biográficos narrativos, corpografías, narrativas.
- Aproximarse subjetivamente a los hechos de violencia política, iniciativas de memoria y prácticas de fomento de LEO desarrolladas por los promotores en el territorio por medio de una metodología experiencial desde las emociones políticas (amor, miedo, rabia, esperanza, compasión, odio, envidia, justicia, ira) en aras de activar los relatos relacionados con la memoria política.

¹⁹ Bibliotecas A la calle es un movimiento que surge en el mes de julio de 2018, tras la disminución de horario en algunas bibliotecas públicas de la ciudad de Medellín, Colombia. Particularmente en la Casa de la lectura Infantil y el Parque Biblioteca Belén. El colectivo de actores que convocan a la movilización social lo hacen como una acción colectiva, que busca que las bibliotecas, la cultura y la educación puedan ser consideradas en el contexto de las acciones afirmativas. Trabajamos con base en la Teoría de la Colectividad y en la Teoría de las Acciones Afirmativas. EL colectivo está compuesto en su mayoría por usuarios de bibliotecas, bibliotecarios, estudiantes y bibliotecólogos de diversos lugares de Colombia, quienes buscan que la cultura, la educación la información como acciones afirmativas, aporten al permanente desarrollo social y comunitario, a la disminución de las brechas de desigualdad social, generar ambientes de paz y una educación de calidad. Fuente: <http://www.bibliotecasalacalle.org/quienes-somos/>

- Situar a los participantes del programa en los contextos de violencia política que ha vivido el Cono Sur. Buscando tejer puentes entre lo que han vivido, sabido, creído y lo que fuera de ellos ha pasado.

Entre muchas ideas y reflexiones se reafirmó la posibilidad de comprender el mundo desde donde los pies pisan y en tanto al ampliar el camino recorrido se pueden ver senderos que otros han pisado y que, en conjunto, constituyen el complejo entramado del mundo que hoy experimentamos por medio de iniciativas de memoria no oficiales.

Y cuento para no olvidar²⁰ el cual es una derivación del Proyectos de Investigación "Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina" (2013-2014) y "Educación y políticas de la memoria en América Latina: por una pedagogía de la memoria más allá del paradigma del sujeto víctima" (2015-2016), donde además de ejercicios de memoria, se encuentran una caja de herramientas y recursos entre los que se destacan literatura para resistir la vida.

En ambas propuestas la poética de la LIJ permite que las memorias subterráneas sean nombradas y posibilita una mirada amplia de las LEO como tecnologías de poder que migran al campo de la justicia social donde la educación lectora tiene un sentido claro que dignifica la memoria, la vida y el lenguaje como posibilidad de habilitación política, dando lugar a las memorias no hegemónicas, a los relatos subterráneos, a la necesidad de decir, de no callar, a esa pulsión que hace de las LEO semillas para cosechar mejores versiones de nuestra humana condición para que siga la siembra y podamos recoger una cosecha de una sociedad donde la "dignidad se haga costumbre" Jacinta Francisco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

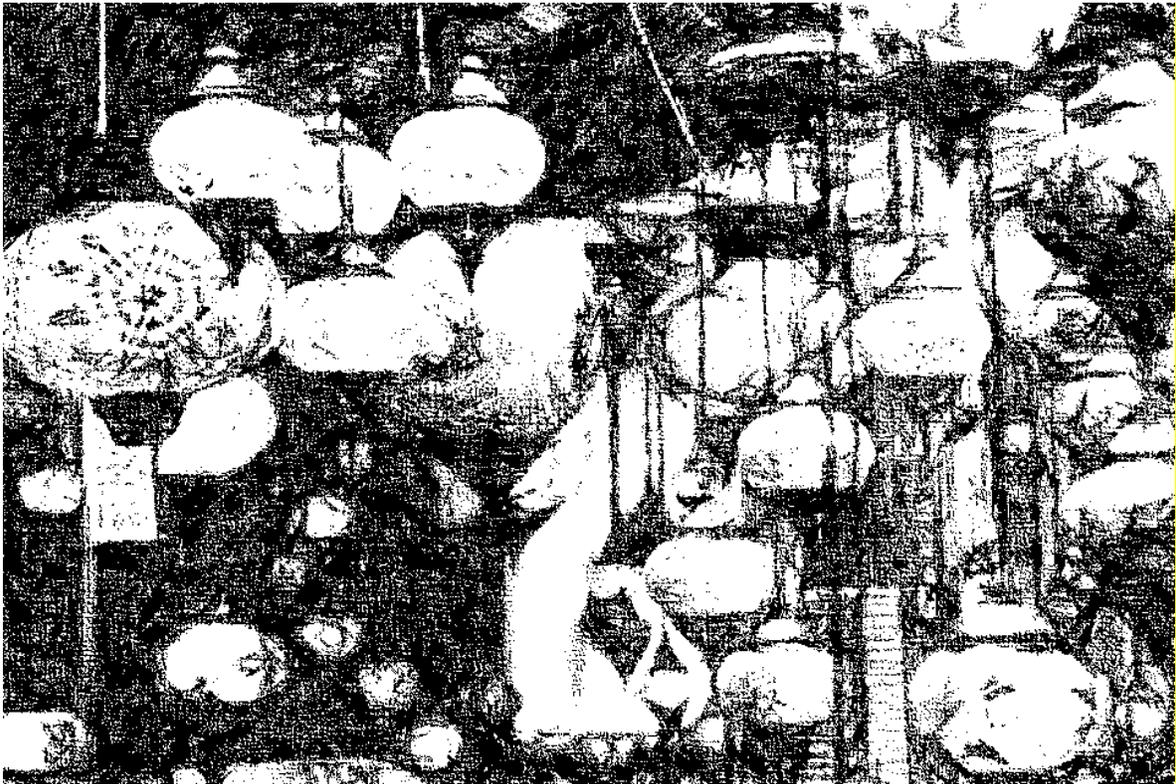
Álvarez, D. (2003). *Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín)*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf

Bradbury, R. (2020). *El hombre ilustrado*. Buenos Aires: Minotauro.

Carranza, M. (2019). *Poesía completa*. Bogotá: Pinguim Random House.

²⁰ *Cuento para no olvidar* presenta la compilación de propuestas pedagógicas que se han construido en Colombia, Chile y Argentina, un directorio de instituciones claves en el tema de la memoria en estos y otros países de Latinoamérica y un compendio bibliográfico, cinematográfico y fotográfico de material que pretende aportar para la construcción de nuevas propuestas de trabajo. Los invitamos a este viaje entre linternas que se encienden ante el apagón de la cultura y barcos de papel que arriban triunfantes al puerto de la memoria Fuente: <https://www.cuentoparanoolvidar.com/>

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío de la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Duque, N. (2019). *La incidencia de la biblioteca en las desigualdades sociales: aportes epistemológicos a una Bibliotecología y Ciencia de la Información Latinoamericana*. Medellín: Fondo Editorial Biblioteca Pública Piloto. Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Duque, N. & Mazón, V. (2020). *Lectoras. LJJ, memoria política y democracia: la educación lectora como posibilidad de resistencia y re-existencia*. Documento de Investigación 2 / Colección Encrucijadas. Santiago: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.
- Herrera, M. & Merchán J. (2014). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mosterín, J. (1994). *Filosofía de la cultura*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Garzón, C. (2019). ¿Qué es justicia social? Una nueva historia de su significado en el discurso jurídico transnacional. *Revista Derecho del Estado*, (43), 67-106. <https://dx.doi.org/10.18601/01229893.n3.04>
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Ramírez Zuluaga, J.D. (2017). En tiempos de memoria, olvido y silencio. *Pérgamo* (3)1, 7-13. Recuperado el 23 de junio de 2020 de: <http://eprints.rclis.org/31570/1/En%20tiempos%20de%20memoria%2C%20olvido%20y%20silencio.pdf>
- Roa, P. (2010). *Al encuentro de la palabra: consideraciones para las prácticas de promoción de lectura en la escuela como escenario para la memoria y la ética*. Bogotá: Asolectura.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.





CAPÍTULO VII

LECTURA CRÍTICA EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN

Daniel Cassany

Universidad de Pompeu Frabra (UPF), España

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica me ha acompañado a lo largo de los últimos 15 años y, pese a todas las publicaciones e investigaciones, es todavía un campo de mi interés, con más necesidades que nunca. Mi primer trabajo al respecto es el libro *Tras las líneas* (2006), que supuso un cambio significativo en mi trayectoria como investigador al pasar de la producción escrita, que me había ocupado hasta entonces, a la comprensión y al adoptar un enfoque metodológico

distinto, de una perspectiva psicolingüística a otra de sociocultural, siguiendo la estela de los Nuevos Estudios de Literacidad y el giro social general (Gee, 1999).

La fuente de estos cambios se puede hallar en los resultados del proyecto de investigación *La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica* (ver la web *RecepCrítica*, 2004, con todos sus recursos). Mis proyectos posteriores (*Practiletrada*, *IES2.0_1x1*, *Defandom o ForVid*) —todos en acceso abierto en la red, consultando la palabra clave mencionada— siguen abordando de una manera u otra la comprensión, desde su campo particular, puesto que abordan globalmente las nuevas maneras de leer y escribir que utilizan los adolescentes y los jóvenes dentro y fuera del aula.

Continuando con el guion cronológico, más adelante siguieron dos trabajos como editor, como el libro *Para ser letrados* (2009), que también incluye aspectos relacionados con la comprensión, o el número monográfico de la revista *Temps d'Educació* (Cassany ed. 2008), con aportaciones desde diversas áreas del currículum escolar (Humanidades, Arte, Ciencias, Matemáticas e Historia), para trazar una visión de conjunto sobre la lectura crítica en diversas disciplinas. De la misma época es la conferencia “Prácticas letradas contemporáneas” (*Congreso Leer.es*, Madrid 2009), con vídeo, texto y diapositivas completas, disponibles en la web de Leer.es. Finalmente, en mi libro divulgativo *Laboratorio lector* (2018) se utilizan varios ejemplos para mostrar el funcionamiento de la mente y los referentes culturales en la comprensión crítica.

Por otra parte, el interés por lo crítico es global, si consideramos los congresos y las publicaciones realizadas en diversos países hispanoamericanos. En este contexto hay que situar el encuentro titulado *Coloquio de Estudios Generales. Desarrollo de competencias básicas*, organizado por la PUCP en Lima, con las actas correspondientes (Quintanilla y Valle ed., 2017) que incluyen mi capítulo “La lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué”. Finalmente, en enero de 2021, la revista española *Textos de didáctica de la lengua* publicará un monográfico sobre esta cuestión, con autores de diversa procedencia, para el que escribí un artículo de “crítica sobre la lectura crítica”, que en parte se incluye en esta exposición más extensa y docta. Este capítulo debe parte de sus reflexiones a estas dos publicaciones previas, si bien aquí se complementan, amplían y actualizan. Dados estos precedentes, confío que esta exposición no repita trabajos previos y, sobre todo, no aburra al lector más especializado.

INTERÉS DEL TEMA

Sin duda el interés actual por la lectura crítica se relaciona con el crecimiento de la *desinformación* o del conjunto de prácticas comunicativas que persiguen lo contrario de informar y formar a la ciudadanía, desde el engaño a la simple distracción, en contextos tan variados como el periodismo, el comercio, la política, la economía o la educación. Algunos hechos recientes de la política internacional que se han reseñado como resultado de este tipo de actividades son el Brexit británico (o la salida de Gran Bretaña de la Unión Europea), el plebiscito para la terminación del conflicto armado en Colombia o la elección democrática de

mandatarios populistas en varios países (Brasil, EUA); en estos ejemplos se argumenta que el proceso electoral sufrió prácticas de desinformación y que su resultado final supuestamente perjudicará a buena parte de los electores, que se dejaron influir por unas pocas personas con más poder de intervención, que influyeron en la opinión pública en beneficio personal.

Otro dato que apunta en este sentido es la proliferación de neologismos que se refieren, de manera más o menos estrecha, a la lectura crítica, o también la popularización de algunos términos técnicos que antes solo usaban los especialistas en las disciplinas correspondientes y que ahora son habituales en una conversación banal. Me refiero a denominaciones como “noticia falsa” (*fake*) o bulo, “noticia pobre”, “publicidad indirecta”, “sensacionalización” o “prensa amarilla”, *phishing* (engaño informático), “posverdad”, meme o “sesgo” (cognitivo, de confirmación), y muchos otros. También denota el interés por esta cuestión la existencia de estudios recientes en disciplinas muy diversas, como el periodismo, el documentalismo, la comunicación audiovisual, la lingüística (con varias subdisciplinas, como el análisis del discurso o la pragmática), la psicología, la informática o la pedagogía. Eso prueba que la lectura crítica ha dejado de ser un asunto de unos pocos especialistas.

No obstante, no debemos olvidar que la manipulación y el engaño verbal (hablado, escrito, impreso, etc.) ha acompañado toda la historia de la humanidad, como explica bien la entrada “noticia falsa” en Wikipedia, citando diversos bulos históricos en Europa, en épocas tan variadas como la civilización romana (el incendio de Roma atribuido a Nerón), el medioevo (la persecución inicial de cristianos, la posterior de brujas) o el siglo pasado (el holocausto judío). Quizás la diferencia más relevante con otras épocas históricas es que la tecnología actual permite propagar la desinformación de manera mucho más masiva e inmediata que antes.

Sin ánimo de exhaustividad, otras causas que favorecen la desinformación e, indirectamente, el interés por la lectura crítica:

- *De la violencia a la manipulación.* Los avances significativos de democratización en muchos países —aunque puedan parecernos todavía insuficientes— son progresos relevantes en el abandono de la violencia física y en el uso prioritario de la comunicación y el diálogo para solucionar los conflictos que siguen existiendo entre personas y grupos. En este contexto, la manera de persuadir, convencer o manipular es a través de los textos que se dicen, publican o difunden en los medios de comunicación, las redes sociales o las conversaciones cotidianas, siguiendo las palabras famosas de Noam Chomsky, “la propaganda es a la democracia lo que la violencia era para la dictadura”.
- *De la pobreza a la sobresaturación cultural.* En pocos años hemos pasado de vivir en una gran pobreza cultural a “sufrir” una súbita sobreabundancia que sobrepasa cualquier expectativa o necesidad. Hace escasas décadas, en la mayoría de las casas había solo unos pocos libros, discos o vídeos, que las familias adquirían con sus propios esfuerzos y que no colmaban sus necesidades e intereses. Las personas más afortunadas tenían acceso a algunas bibliotecas con un catálogo más o menos grande que ampliaba su

capacidad de consumo de cultura. Hoy, en cambio, a pocos clics del móvil y del portátil tenemos acceso a una cantidad inagotable de recursos que superan cualquier necesidad informativa. Al día se publica en la red sobre nuestros temas favoritos mucha más información de la que podemos físicamente consumir. En muy poco tiempo hemos pasado de tener hambre cultural a estar sobrealimentados y de luchar por conseguir recursos culturales a enfrentarnos a una dificultad imprevista, como es la de tener que buscar lo que nos interesan o elegir el recurso que encaja mejor con nuestro interés.

- *Del monolingüismo a la superdiversidad.* Las pocas publicaciones que había hace escasas décadas usaban solo la lengua franca oficial del país y solían adoptar el punto de vista más común o mayoritario; las personas adquirirían en la escuela una alfabetización monolingüe básica para poder acceder a la información más oficial, elaborada por las instituciones responsables. Hoy, en cambio, la red está repleta de datos y productos elaborados por toda la población mundial, sin fronteras y con escasas limitaciones. Así entramos en contacto con personas que usan lenguas y han desarrollado culturas que apenas conocemos. Eso hace mucho más difícil poder obtener comprensión significativa de estos textos, pese a que podamos acceder a ellos de manera inmediata y ubicua.
- *Del control y la censura a la libertad de expresión.* Hoy es relativamente fácil y barato publicar un blog, abrir un perfil en las redes sociales, publicar textos, fotos y vídeos con contenido propio de manera periódica, solo con algunas limitaciones de contenido y forma, sin censura ni control. Hace apenas unas décadas la posibilidad de difundir las ideas propias era muy limitada y costosa; se reducía a difundir una carta en un periódico o en una radio, a colgar un aviso en una pared o a publicar un libro, lo cual solo alcanzaba una audiencia local. Además, la actual facilidad para publicar tiene el efecto secundario de provocar que la red se llene de porquería informativa.
- *De lo local a lo global.* Hoy con la red accedemos a lugares, contenidos, recursos y personas de todo el mundo, pese a no movernos de nuestro lugar de residencia y/o nacimiento. Con un acceso a la red, tenemos en la nube digital todos los recursos que los internautas han creado desde cualquier parte del mundo.

Estas circunstancias, entre otras, provocan que las prácticas de leer y comprender de hoy en día sean totalmente diferentes a las de hace solo algunas décadas, asumiendo el punto de vista de que las formas de leer y escribir están situadas en contextos espaciotemporales y socioculturales (Ferreiro, 2001). En este marco, crece sin duda el interés por la lectura crítica, aunque debemos ser cautos con el uso de este concepto.

UNA CLASIFICACIÓN METAFÓRICA

Antes de presentar la teoría, veamos un ejemplo sencillo de *lectura crítica*, contrastando lo crítico con otros tipos básicos de lectura comprensiva. (Dejamos de lado entonces otras cuestiones y prácticas lectoras, también relevantes, como la lectura en voz alta o la

formación de hábitos lectores). Servirá esta estrofa de la famosa canción *Cada loco con su tema* de mi paisano Joan Manuel Serrat (<http://www.jmserrat.com>), que ya he comentado en otra ocasión (Cassany, 2006):

*[...] Prefiero los caminos a las fronteras
y una mariposa al Rockefeller Center
y el farero de Capdepera
al vigía de Occidente.*

En primer lugar, para comprender estos cuatro versos debemos procesar sus estructuras sintácticas y su significado semántico: recuperar la elipsis del verbo *prefiero* para todos los versos, entender el valor contrastivo de la preposición *a* en las oposiciones *caminos / fronteras* o *mariposa / Centro Rockefeller* o el valor de complemento del nombre de la preposición *de* después de *farero* o *vigía*. Solo así construimos un primer significado de esta estrofa, que denominaremos *comprensión literal*, y que suele ser estable y bastante delimitado, puesto que no es posible hacer otras interpretaciones sintácticas o semánticas.

En segundo lugar, el poema exige recuperar las connotaciones de los sustantivos. Así, un *camino* lleva a un lugar, mientras que una *frontera* impide cruzar un límite o interrumpe una trayectoria. También, el *Rockefeller Center* de Nueva York representa el poder económico, la opulencia arquitectónica o la ingeniería humana frente a la mariposa, que es la simpleza, la modestia y la belleza efímera de la naturaleza. Pero la experiencia personal con *caminos*, *fronteras*, *mariposas* y el *Rockefeller Center* varía según los lectores, por lo que este segundo tipo de comprensión es más diverso e imprevisible que el anterior. Lo denominamos *inferencial*, puesto que se basa en datos pragmáticos, más subjetivos, que aporta el lector de su memoria y experiencia personal.

En tercer lugar, podríamos preguntarnos por los parámetros contextuales de esta estrofa: quién la escribió, para quién, cuándo, dónde y por qué. Serrat editó *Cada loco con su tema* en España en 1983, en los primeros años de la democracia posfranquista, cuando los nostálgicos de la dictadura afirmaban que “con Franco vivíamos mejor”; sin duda estos versos pretenden combatir esta idea (la *frontera* cierra caminos, el *vigía de Occidente* [Franco] controla el pensamiento, mientras que los *caminos* y el *faro* orientan y guían). Como lector catalanoparlante —como Serrat—, para mí esta estrofa tiene un significado más local, reclamando los derechos históricos de aceptación y uso de la lengua y cultura catalana, que estuvieron prohibidos durante la dictadura. Desde mi perspectiva de veinteañero, Serrat compuso y cantó esta canción en castellano (en la época en que alternaba discos en castellano y en catalán) para destacar precisamente esta lucha reivindicativa.

Pero Serrat es un cantautor global y esos versos tuvieron otras audiencias. En un libro monográfico sobre su obra, el periodista andaluz García Gil prescindía de mi interpretación

local, vinculada con la lengua y cultura autóctona, y se centraba en el cambio político en España: esta canción y también la estrofa eran una declaración de principios respecto a la democracia.

Por otro parte, según me contó una colega bonaerense, para muchos argentinos esta canción tiene recuerdos especiales, porque es la primera que cantó Serrat en Buenos Aires, después del proceso militar, en un histórico concierto de regreso del músico al país. Para ella, desde el Cono Sur, el *vigía de Occidente* se refería a Estados Unidos y esta estrofa adoptaba otros referentes históricos y geográficos situados en aquella latitud.

En conjunto, denominamos *crítico* a este tercer grado o perspectiva de la comprensión lectora, que implica tomar conciencia de la ideología del texto, de las intenciones de su autor, de las interpretaciones diversas que le otorgan varios lectores y de las conexiones que tiene el discurso con nuestra realidad inmediata. Usando una metáfora visual, podríamos decir que la lectura literal se refiere a *leer las líneas*, la lectura inferencial a *leer entre líneas* y la lectura crítica a *leer tras las líneas*.

Finalmente, resulta interesante constatar que la recuperación de la ideología (“tras las líneas”), puede darse incluso con lagunas comprensivas. Así, no es necesario saber dónde está Capdepera (pueblo en la isla de Mallorca) para comprender el significado vinculado con este verso: basta decodificar que es un topónimo (por la mayúscula inicial) referido al lugar en el que se ubica un faro. Tampoco es necesario haber visitado el Rockefeller Center, saber que está en la isla de Manhattan o tener nociones sobre el millonario que le da nombre; basta con inferir que es un edificio lujoso u opulento, por oposición al elemento anterior (*el faro*). Este hecho es relevante porque muestra que lo crítico no exige forzosamente una lectura de barrido, palabra por palabra, o una comprensión absoluta de todas las palabras de un escrito, sino que consiste en una selección estratégica de los componentes relevantes.

UN ESQUEMA VISUAL

Los tres tipos de lectura que he esbozado en el anterior ejemplo se pueden representar no verbalmente con este esquema (Figura 1), que incluye otro ejemplo contrastivo breve:

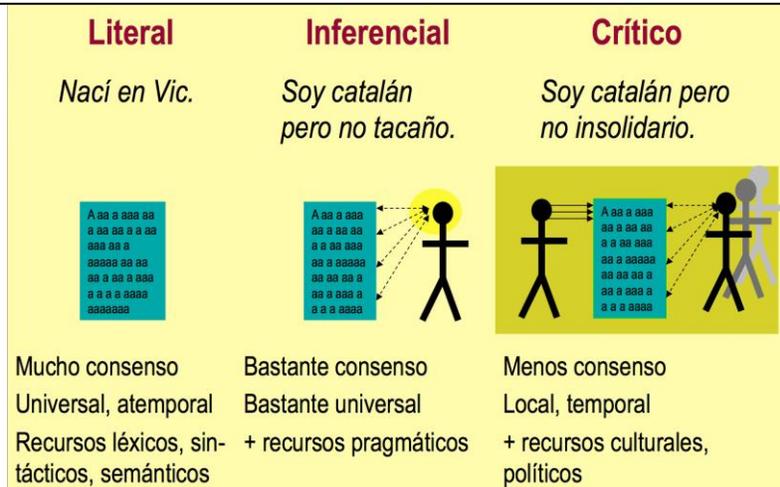


Figura 1. Lectura literal, inferencial y crítica

Cualquier hispanohablante entiende la frase *Nací en Vic*, incluso si no sabe dónde se ubica esta ciudad catalana. Más dificultades presenta el segundo ejemplo (*Soy catalán pero no tacaño*), que exige inferir que supuestamente “todos los catalanes son tacaños” y que el “yo” se desmarca de este estereotipo. (Digamos que la gran mayoría de lectores españoles están al corriente sobre el imaginario peninsular, de modo que podrían comprender bien esta frase.). Pero solo un lector con conocimientos actuales de política española (proceso independentista catalán, conflicto institucional, balanza fiscal entre comunidades) interpretaría acertadamente el tercer ejemplo (*soy catalán pero no insolidario*) como una crítica del “yo” hacia la representación de que los catalanes se desentienden del resto de ciudadanos. Otros lectores con menos información previa podrían entender literalmente o inferencialmente esta tercera frase, pero no alcanzarían esa comprensión más detallada, ideológica y contextual que resulta más relevante.

Estos tres ejemplos muestran el grado de consenso paulatinamente menor que generan los tres tipos de comprensión (mucho / menos), el ámbito contextual geográfico (universal / local) y cronológico (atemporal / temporal) en el que se pueden interpretar, y el tipo de conocimientos previos que exigen (léxicos, sintácticos, pragmáticos, socioculturales). Los dibujos también aportan datos relevantes. En el dibujo izquierdo, la lectura de las líneas solo requiere el texto escrito, representado por un rectángulo con letras en su interior. En el dibujo central, la lectura inferencial se construye en la mente del lector a partir de sus conocimientos previos y de los procesos cognitivos, reflejados en las flechas discontinuas. Finalmente, en el dibujo más complejo de la derecha, la lectura crítica implica tomar conciencia de que detrás del escrito hay siempre un autor (con sus intenciones); o que vivimos con otras personas que también son lectores del mismo escrito y que lo pueden interpretar de otras maneras desde otros puntos de vista, por lo que es relevante dialogar para compartir puntos de vista. Finalmente, autores y lectores compartimos un mismo espacio sociocultural de referencias, representado por el cuadrado de fondo.

Finalmente, la lectura crítica se relaciona con el componente “caliente” de la comprensión, en los estudios psicológicos que adoptan una perspectiva cognitivista, y que distinguen los aspectos más superficiales y automatizados en el proceso de leer (movimiento ocular, procesamiento del lenguaje, vinculación entre grafía y fonemas, etc.) de los más profundos y estratégicos, como la construcción de un modelo de situación, elaboración de inferencias o la interpretación. Con relación a este último punto, lo crítico se vincularía con las inferencias más complejas y abiertas, denominadas *elaborativas*, *pragmáticas*, *proyectivas* o *posteriores*. Además, lo crítico se correspondería también con las preguntas de interpretación, relación y aplicación de las famosas pruebas PISA de comprensión lectora.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Centrándonos ya solo en “lo crítico”, una definición simple de lectura crítica es “la comprensión de la ideología”, si bien el término *ideología* está connotado negativamente y puede confundir. En la tradición occidental, se ha asumido tácitamente durante mucho tiempo que los escritos de calidad (ciencia, humanidades, cultura) son objetivos, neutros y desinteresados, y que solo hallamos “subjetividad”, “sesgo” o “política” —o sea, *ideología*— cuando los escritos son malos o sus autores tienen intenciones poco honestas.

Nuestro punto de vista es diferente. Desde una perspectiva sociocultural, asumimos como axioma que cualquier discurso tiene siempre un autor de carne y hueso, que vive en un lugar y un momento y que pertenece a una cultura. Por ello su experiencia de la vida (raza, sexo, clase social, cultura, lengua, religión, etc.) se proyecta en su discurso en forma de punto de vista, opiniones, emociones, valoraciones, etc. Quizás lo haga de manera honesta y explícita o quizás pretenda ocultarlo, pero es imposible dejar de hacerlo: no existe el texto neutro. Por todo ello, el término *ideología* no es negativo, ni se limita a cuestiones políticas o filosóficas. Por *ideología* entendemos cualquier posicionamiento sobre cuestiones de todos los ámbitos, sobre todo de las más controvertidas, globales (ecología, feminismo, desarrollo, economía, política, vegetarianismo, etc.) o locales (deporte, vecindario, familia, etc.).

En este contexto, leer críticamente significa darse cuenta de las grandes diferencias que hay entre frases como: 1) *el ideal de la democracia* y 2) *la falacia de la democracia*, entre 3) *visité las islas Malvinas* y 4) *visité las islas Falkland*, o entre 5) *asistieron algunos abogados con sus mujeres* y 6) *asistieron algunos abogados con sus parejas*. Se trata de tomar conciencia sobre cómo se posiciona el autor de esas frases con relación a algunos conflictos de nuestra sociedad: si la democracia es un ideal o una falacia (1/2), si las islas citadas son argentinas o británicas (3/4) o si la abogacía está compuesta solo por hombres o si sus parejas son solo heterosexuales (5/6).

POLISEMIA DE LO CRÍTICO

Es fácil constatar que nos enfrentamos a un término polisémico. El adjetivo “crítico” y los sustantivos “crítica” y “criticidad” se utilizan para referirse a la lectura, pero también a otras actividades (pensamiento, educación, escritura, análisis, filosofía) más o menos relacionadas

con la lectura. Al igual que otros términos lingüísticos (*pragmático, discursivo*) o educativos (*proyecto*), “crítico/crítica” se usa muy a menudo con propuestas o reflexiones muy diversas. Por ello cabe preguntarse si estos usos se refieren a un mismo concepto o significado o si sencillamente están apelando a realidades diversas. En efecto, un análisis detallado muestra que dicho término esconde varios referentes y que los autores que lo utilizan pueden incluso concebir la lectura y su aprendizaje de manera opuesta.

Otro aspecto sospechoso o que llama la atención es que nadie está en contra de lo “crítico”, ni menos de la lectura crítica. No hay críticas, ni a *la* lectura crítica ni a *una* lectura crítica particular. Aparentemente es un concepto unánime e imprescindible para todos, pese a que ya sabemos que en educación hay pocos consensos. Por ello, considero importante elaborar un “mapa epistemológico” de los diversos conceptos que esconde el término “crítico”.

De manera esquemática, creo que podemos distinguir siete concepciones básicas, según se relacionen con una disciplina u otra o enfatice un aspecto u otro: 1) la más generalista que usamos por defecto (lectura comprensiva); 2) la vinculada con la filosofía y la lógica (pensamiento crítico); 3) la relacionada con las propuestas de Paolo Freire (pedagogía crítica); 4) la vinculada con la lingüística y los estudios del discurso (análisis crítico del discurso); 5) la que deriva del documentalismo; 6) la que se desprende de los estudios periodísticos, y 7) la que se asocia con la posverdad y con diversas investigaciones psicológicas. Quizá esta distinción resulte algo esquemática y enfatice algunos puntos o desenfoque ciertas conexiones entre ámbitos, pero creo que puede aportar claridad a nuestra comprensión de este campo. Vamos a explorar brevemente cada una.

LECTURA COMPRENSIVA

Desde mediados del s. XX, siguiendo la tradición humanística, “crítico” se ha referido al grado superior de comprensión, por oposición a lo literal, o sea, a la descodificación de las letras. Los ejemplos clásicos de lectura comprensiva (y crítica) son recuperar los implícitos o hacer inferencias, distinguir los hechos de la opinión, la verdad de la fantasía, los elementos básicos de una trama, los recursos literarios empleados o elaborar una interpretación personal del texto. Seguramente esta es la concepción más habitual y la menos específica; si hiciéramos una definición de diccionario, sería la primera acepción.

Hay que situar esta concepción en su contexto histórico. Es la época en que se descubren los “analfabetos funcionales”, las personas que, a pesar de tener el graduado escolar y poder oralizar un escrito, son incapaces de comprender sus ideas relevantes o relacionarlas con su mundo. También se incrementa la enseñanza de lenguas extranjeras y se prioriza un enfoque comunicativo del uso de las lenguas. Así, hallamos este concepto en el análisis del currículum lingüístico para segundas lenguas que propone Munby (1999).

En esta perspectiva, en el aula se propone buscar las ideas principales, responder preguntas cerradas o abiertas de comprensión o resumir y comentar el texto. Estas dos últimas actividades han merecido la publicación de numerosas monografías (“Cómo se comenta un

texto”, “Aprender a resumir”), dirigidas a docentes y aprendices de nivel superior, reiteradamente reeditadas en España y que todavía hoy se reeditan. De hecho, uno de los ejercicios más famosos de la clase de Lengua en España es un “comentario de texto”, que exige interpretación personal y que popularmente se considera difícil. La mayoría de los manuales sigue esta visión.

En mi opinión, esta concepción de “crítico” se centra exclusivamente en la lectura individualista, en el aprendizaje de la descodificación, la adquisición del vocabulario o el desarrollo de los procesos cognitivos. También suele limitar la práctica de la “crítica” a los cursos de secundaria, erróneamente. Además, asume también que la instrucción y el entrenamiento son suficientes para aprender a leer o que los analfabetos son responsables de su fracaso por falta de dedicación.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Esta segunda perspectiva amplía el campo de acción de la criticidad a todas las destrezas verbales, ya que la palabra es el vehículo principal del pensamiento. Con una perspectiva filosófica y con contenidos y métodos de la lógica y la teoría de la argumentación, propone enseñar al aprendiz a razonar “de manera correcta” (válida, fiable, rigurosa), para que pueda distinguir las ideas acertadas de las falsas o los razonamientos bien formados de las tautologías. Por ejemplo, un manual de 1996 afirma que “la lectura crítica es el proceso de evaluar la autenticidad y la validez del texto y de formular una opinión”.

Es una perspectiva muy conocida en el ámbito anglosajón, con instituciones, seminarios de formación, congresos anuales y masivos y programas, tales como estos “Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico” de The Foundation for Critical Thinking. Los fundadores de esta asociación en California y los autores de los estándares anteriores definen así el pensamiento crítico:

[...] Es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (Paul y Elder, 2005, p.7).

Del mismo modo, la entrada en Wikipedia (en español o inglés) de “pensamiento crítico” (11-1-2017) lo define como “el proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva a la postura más razonable y justificada sobre un tema”; lo asocia a “objetividad”, “creatividad” o “búsqueda de la verdad”, y lo opone a “pensamiento mágico” o “desiderativo”.

A menudo el pensamiento crítico se vincula con materias particulares (Ciencias, Humanidades) o más allá de la educación (cultura, política). Para marcar diferencias con la concepción anterior, sostiene que el pensamiento crítico no es memorización, ni comprensión,

ni creatividad o intuición, sino autonomía de trabajo, adquisición de información, capacidad de hacerse preguntas o de construir y compartir buenos razonamientos. El conjunto pretende fortalecer la responsabilidad con las ideas propias, la tolerancia y el intercambio libre de opiniones, por lo que contribuye a formar la ciudadanía democrática.

Mi crítica al pensamiento crítico es que reduce la comprensión a unas destrezas cognitivas e individuales de razonamiento y argumentación, a veces bastante artificiosas, al margen de los contextos sociohistóricos de cada discurso o comunicación, y de los intereses políticos de los autores y lectores. Detrás de esa “manera correcta de pensar” se esconden presuposiciones controvertidas que muchos especialistas no compartirían, como que el conocimiento de la realidad se obtiene de manera directa –sin mediación– de la experiencia sensorial, que la realidad (y la verdad) es igual, estable y única para todos, más allá del lenguaje y del pensamiento, o que los procedimientos para pensar y razonar son universales, más allá de las culturas y las disciplinas.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Tiene su origen en la conocida filosofía de la Escuela de Frankfurt, que postula que la sociedad no es “natural” sino el resultado de la acción humana y que el progreso (el humanismo y la ciencia) debería poder modificarla para avanzar hacia la equidad de las personas y los grupos humanos. En este marco de pensamiento Paulo Freire propone esta pedagogía como una forma de liberación del ser humano y convierte a la alfabetización en la herramienta fundamental para lograrlo: “un conjunto de prácticas que pueden utilizarse tanto para habilitar como para desactivar las personas” (Freire y Macedo 1989, p.143).

Hay que contextualizar la propuesta en el Brasil de los años 60 del siglo pasado, y en otros contextos de perfil parecido, con grandes desigualdades socioeconómicas, altas bolsas de pobreza y un porcentaje muy elevado de analfabetismo. En este marco, la propuesta rechaza la escuela acomodada o conservadora, que acepta y perpetúa el *status quo*, con un currículum oculto que entiende las desigualdades como “naturales” y que prepara a los niños para ser futuros empleados cualificados y obedientes. Para Freire, el analfabeto no es culpable de su ignorancia, sino víctima de una escuela opresora que perpetúa las formas culturales colonialistas.

Todo lo contrario, la pedagogía crítica propone una educación comprometida y empoderadora. Concibe la lectura como una actividad política, emancipadora de las personas para que puedan tener la capacidad de revertir la realidad injusta. Puesto que el lenguaje permite “denominar” el mundo, también permite reflexionar y concienciarnos críticamente sobre la realidad y, en consecuencia, permite intervenir y modificar nuestro entorno. En el aula se parte de la realidad de los alumnos y su comunidad, de sus conocimientos previos y necesidades, se plantean problemas significativos, se dialoga entre iguales y se identifican los hechos históricos que han conducido a la desigualdad actual, además de animar al aprendiz a actuar para modificarla.

Mi crítica a esta pedagogía es que no detalla propuestas didácticas específicas para contextos diversos. Su abordaje de los problemas más técnicos (géneros discursivos, plufialfabetismos, recursos) es general, más allá de plantear una teoría muy sugerente. Quizás también otorga una fuerza o poder excesivo a la alfabetización individual, en un contexto cada vez más complejo de incremento de discursos y manipulación con desinformación. En estos últimos años hemos podido comprobar –lamentablemente– como algunos escolares suficientemente alfabetizados no podían modificar su realidad vulnerable de manera significativa.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD)

Esta perspectiva “crítica”, dentro de las ciencias del lenguaje, también está comprometida con la comunidad, los derechos de la ciudadanía y la justicia social, pero restringe su campo de acción al análisis verbal. Utiliza herramientas y teorías propias de las teorías más globales del lenguaje (lingüística textual, análisis de la conversación, pragmática, etc.).

En concreto, el ACD estudia cómo se construyen las representaciones de la realidad a partir del discurso, con el propósito de desenmascarar sus abusos y restituir los derechos de los perjudicados, en conflictos racistas, machistas, colonialistas, etc. Sostiene que ningún texto refleja la realidad, puesto que detrás de cada discurso hay siempre un autor de carne y hueso, que vive en un lugar y en un tiempo finitos, y que tiene un perfil particular (de género sexual, etnia, clase social, edad, religión, cultura). Por ello, su experiencia de la vida y su visión del mundo se insertan inevitablemente en su texto.

La ACD discrepa radicalmente del pensamiento y la lectura crítica anteriores, con sus presuposiciones sobre la existencia de una realidad única o sobre la estabilidad de su interpretación. Comparte epistemología y compromiso social con la pedagogía crítica, otorgando al discurso el poder de configurar el pensamiento y de mediar en nuestra percepción de la realidad. Así, cualquier conocimiento es sociocultural, ideológico y local y los textos no pueden ser neutros o deslocalizados.

Para marcar esta diferencia esencial y para construir una identidad diferencial, las aplicaciones didácticas de la ACD rechazan el término *lectura* y *alfabetización* y prefieren otras expresiones, como *literacidad*, *letrismo* o *alfabetismo*. (Así, una búsqueda rápida en un buscador de la red de los términos “lectura / alfabetismo” o *reading / literacy* ofrece recursos totalmente diferentes, sobre todo en inglés.)

En el aula, el ACD forma al aprendiz para tomar conciencia del carácter situado de toda comunicación y para aplicar conceptos y técnicas analíticas a los textos y recuperar su ideología (ver un desarrollo detallado en Cassany, 2006). A modo de ejemplo, el ACD aplicado a la educación enseña a: encontrar la intención (fuerza ilocutiva), analizar los referentes de *nosotros* y *ellos*, detectar el posicionamiento del autor por la selección léxica, percatarse de las voces incorporadas (autores citados, ideas recogidas) y las silenciadas (puntos de vista ocultos, protagonistas simplificados), identificar resemantizaciones, etc. Esta doble columna resume el perfil de lector crítico, según esta orientación:

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

Lector acrítico	Lector crítico
Busca el significado (único y constante).	Sabe que hay varios significados (dinámicos, situados).
Queda satisfecho con su interpretación personal.	Dialoga, busca interpretaciones sociales.
Lee igual todos los textos.	Adapta la lectura a cada género y situación.
Pone énfasis en el contenido. Busca las ideas principales.	Pone énfasis en la ideología. Busca la intención.
Presta atención a lo explícito.	Presta atención a lo implícito.
Queda satisfecho con una fuente.	Busca varias fuentes, contrasta.
Ejemplo: las citaciones son reproducciones fieles.	Las citas son interesadas; se fija en las citas y en las ocultaciones.
Comprender = creer	Comprender ≠ creer.

Figura 2. Perfil del lector crítico

En pocas palabras, el lector crítico asume que los autores y los lectores están situados, que el texto “viaja” de un contexto a otro y, en consecuencia, que el significado no es estable, universal o cerrado. Por ello, no queda satisfecho con su interpretación personal y dialoga con otros lectores para conocer sus puntos de vista y sumarlos al suyo (incluso si son opuestos); su propósito es elaborar lo que podríamos denominar una *comprensión social* o una idea global del efecto que puede causar un texto en su entorno, lo cual incluiría su interpretación más los puntos de vista de otros lectores relevantes en su entorno, con sus interpretaciones divergentes.

Este lector crítico adapta su forma de leer a cada situación letrada, presta atención al género discursivo y a la ideología de los textos, que puede ocultarse en lo implícito. Consulta varias fuentes para contrastar los datos —es suspicaz y desconfiado—, y tiene conocimientos específicos sobre la construcción del discurso: sabe que las citaciones literales pierden su significado original al cambiar de contexto, que suelen ser una selección realizada por el autor —que también ha callado o silenciado otras fuentes—, o que las cifras (estadísticas, cuantificaciones) también son interesadas y pueden ocultar datos relevantes o ensalzar datos parciales. En definitiva, este lector sabe identificar la ideología del texto y sabe distinguirla de sus propios puntos de vista y convicciones; sabe que comprender bien un texto no requiere creérselo ni estar de acuerdo con su autor.

Las aplicaciones del ACD a la educación lingüística cubren varios aspectos. El país con más propuestas avanzadas es Australia, con modelos de educación crítica para todo el currículum (Luke, 2000; Luke y Freebody, 1997). Un ámbito particular con un notable desarrollo en español es el análisis de los libros de texto de diversas disciplinas (Sociales en Atienza Cerezo, 2007; Idioma en Bori Sanz, 2018, con una perspectiva antineoliberal; Lengua en López-Ferrero et al., 2008; Español como Lengua Extranjera en Morales y Cassany, 2020), o incluso

el análisis de aspectos específicos de los libros de texto, como las preguntas de comprensión (Zárate, 2018). También podemos hallar estudios más globales sobre dinámicas de aula (Cassany et al., 2008; Murillo, 2009).

En mi opinión, al poner cualquier discurso bajo su lupa, el ACD no presta atención a la naturaleza diversa del conocimiento (hecho empírico, declaración política, descripción desinteresada, opinión motivada, etc.) y a su valor asimétrico (McIntyre, 2018). También se centra en los grandes conflictos políticos (clase social, discriminación por razón de sexo, orientación sexual, género, etc.), que no siempre son cercanos a los alumnos ni apropiados para trabajar en los primeros niveles.

ALFIN

La quinta perspectiva que se vincula con lo crítico es el concepto de “alfabetismo en información” (con la sigla ALFIN; *IL* en inglés: *informational literacy*), propuesto desde la biblioteconomía y el documentalismo (Cuevas Cerveró, 2007). La American Library Association define así a la persona letrada en información: “*reconoce cuándo necesita información, tiene la capacidad de localizarla y evaluarla y sabe usarla de manera efectiva para lo que necesita*” (1989, citada por Cuevas Cerveró 2007). Sin duda esa persona letrada o con alfabetismo informacional se corresponde con un lector crítico.

Formulado en términos del ciclo de búsqueda de información, el lector con ALFIN: 1) toma conciencia de que tiene una necesidad informativa; 2) es capaz de formularla en términos operativos de propósitos de lectura y búsqueda de datos (referencias bibliográficas, palabras clave); 3) sabe utilizar los recursos bibliográficos disponibles (ordenación de documentos en casa, fichas bibliográficas, bases de datos, motores de búsqueda en Internet, etc.); 4) sabe valorar los resultados encontrados y elegir los mejores (criterios de fiabilidad, técnicas de confirmación), y 5) puede integrar los datos elegidos, leídos y comprendidos en su vida, de modo que su necesidad inicial queda satisfecha. Aunque lo crítico puede rastrear en todos los pasos de este ciclo, sin duda resulta fundamental en el punto 4 en el que deben valorarse los resultados hallados en una búsqueda.

La mayoría de las asociaciones de documentalistas y bibliotecarios y muchos programas de lectura universitarios incorporan varios estándares internacionales de ALFIN, con un listado extenso y detallado de competencias, conocimientos y destrezas. Ver Gómez Hernández, Calderón y Magán (2008) y Williams y Rowlands (2007). Dos aspectos relevantes que suelen destacarse en estos estándares son que ALFIN incorpora todos los modos de representación del conocimiento (escritura, imagen, vídeo, reproducción virtual, sonido, etc.) y que se trata de un concepto dinámico, que evoluciona a lo largo de toda la vida, por lo que ser letrado en ALFIN requiere aprender a resolver las necesidades informativas que vayan surgiendo en el futuro, de acuerdo con los recursos disponibles en cada momento.

Quizá la crítica más relevante a dicha perspectiva es que su apego a la búsqueda de información y al contexto de la biblioteca (física o digital, social o personal) aleja la propuesta de la lectura corriente, en los diversos contextos. La disciplina ha desarrollado herramientas poderosas para seleccionar palabras-clave en las búsquedas, criterios para analizar los resultados de una búsqueda o incluso recomendaciones para detectar noticias falsas, como el famoso cartel informativo de la IFLA, en 45 idiomas, titulado *How to spot Fake News* (ver Figura 3); pero no ha conseguido llegar a las aulas de los diversos colectivos de docentes.



Figura 3. Cartel con recomendaciones de lectura crítica

LA DESINFORMACIÓN

Ya que buena parte de lo que leemos proviene de los medios de comunicación y las redes sociales, debemos incluir esta sexta perspectiva de lo crítico, relacionada con la *desinformación*, que es objeto de estudio del periodismo y la comunicación. Como mencioné más arriba, este término abarca prácticas tan variadas como las noticias mal hechas (por falta de recursos), las tendenciosas, directamente falsas o con propósito paródico —y que alguien puede tomar por ciertas—, la publicidad directa e indirecta, las estafas digitales (*pishing*) o los posts en redes sociales de (ro)*bots* (Magallón-Rosa, 2019).

Además de texto, la desinformación utiliza la fotografía y el vídeo manipulados con programas sofisticados (*deepfake*) y otros géneros multimodales (memes, tablas, webs y perfiles generados automáticamente), a veces creados por ciudadanos corrientes, no profesionales, que se propagan viralmente por las redes sociales. Amorós García (2018) documenta ejemplos asombrosos de falsedades que superan un género particular y que llegan a constituir “fakes

de identidades o personas” (personas que falsean su biografía) y que, por ello, se manifiestan en todo tipo de géneros periodísticos.

Los especialistas coinciden en que hoy ya hay tantas noticias falsas como verdaderas, pero que las primeras suelen tener más vida en la red y despiertan más curiosidad entre sus lectores. Conviene huir de la simplificación que la desinformación persigue únicamente fines políticos o ideológicos. En la práctica, las acciones de este tipo son globales y adoptan objetivos muy variados: favorecer una opción política o perjudicar la otra, desanimar a un electorado particular a ir a votar, confundir o distraer la opinión pública de algún hecho importante con otras noticias falsas o manipuladas, vender un producto o servicio, ganar dinero con publicidad de terceros (que se anuncian en la web más visitada y que Google ha monetizado), divertirse o distraerse, etc. Es un fenómeno creciente y cada vez más diverso y complejo.

La lucha contra la desinformación ha ido sumando efectivos, como el *fact-checking* o los servicios de verificación de noticias (Factcheck.org, Maldita.es) o de detección de falsedades, como “el contador de mentidas” de algunos periódicos, en que se comprueban las falsedades que afirman los políticos en sus intervenciones en un debate electoral, por ejemplo.

En el plano educativo, destacan las campañas bibliotecarias (How to Spot Fake news) o los repositorios diversos de recursos digitales (Media Literacy Now, MILD - Manual de instruções Literacia Digital). En este marco, el proyecto Checkology - News Literacy Project, financiado por Facebook, plantea simulaciones en inglés y castellano en las que el alumnado asume el rol de periodista y descubre las dificultades de aplicar el código deontológico de esta profesión.

Estos recursos me parecen útiles pero insuficientes, dada la dimensión del problema y la rapidez con que evoluciona. Es imprescindible que la educación prepare a los jóvenes para este fenómeno, pero no parece que vayamos a controlarlo hasta que no cambie el modelo de negocio de internet (hacer dinero con publicidad) ni el orden de valores (primero es hacer dinero y luego el resto).

LA POSVERDAD

La última perspectiva de la criticidad, vinculada a la mente y la personalidad, es lo que conocemos hoy como posverdad, pese a que algunos fenómenos que citaré aquí se han estudiado mucho antes, en el campo de la psicología. Llamamos *posverdad* al hecho de que un lector confíe en sus creencias, aunque los hechos probados las desmientan; es decir, aunque un escrito exponga hechos objetivos y claros que nieguen una opinión, aunque el lector los entienda y sea consciente de lo que suponen, este continúa defendiendo su opinión por comodidad (McIntyre, 2018).

Otras denominaciones cercanas son *hechos alternativos*, *mentira emotiva* o *manipulación de creencias*. En mi opinión, son ejemplos actuales y populares de posverdad el negacionismo (cambio climático, holocausto, evolucionismo, covid19), la pseudociencia (homeopatía, astrología), las religiones que rechazan terapias contrastadas o el triunfo electoral de candidatos mentirosos con programas que perjudican a sus votantes. Hay que contextualizar esta práctica en plena decadencia de la prensa tradicional, la diseminación de internet, la eclosión de las redes sociales o la mejora de la libertad de expresión.

Sin duda, la pregunta clave es por qué una persona inteligente desconfía de hechos empíricos que pueden mejorar su vida para adoptar explicaciones falsas que pueden perjudicarle (McIntyre, 2018). La respuesta son los sesgos cognitivos de nuestra mente:

1. *Confirmación*. Tendemos a aceptar lo que concuerda con nuestras creencias y a descartar el resto. Vemos claro un penalti a favor de nuestro equipo y discutimos el que favorece el adversario.
2. *Superconfianza*. Nos sentimos satisfechos de lo que sabemos, aunque no sea mucho. Muchos estudios demuestran que confiamos en lo que sabemos de la red, pese a ser una parte minúscula de la disciplina.
3. *Conformidad*. Tenemos más paz social si coincidimos con la pareja, la familia o los amigos. Por ello, cambiamos de opción política o deportiva para coincidir.
4. *Repetición*. Damos fiabilidad a los textos que se repiten más, aunque no haya fundamento.
5. *Burbuja*. Bloqueamos los contactos que publican textos que nos desagradan y los algoritmos de las redes nos ofrecen sólo lo que nos interesa; vivimos aislados del resto.

En resumen, nuestra mente no es tan racional y vive en sociedad. La capacidad de leer y razonar no es independiente de nuestras emociones o de nuestras redes sociales. Nos conviene adoptar una actitud más suspicaz, humilde y autocrítica al leer para evitar la infoxicación y poder separar los hechos de nuestras afinidades, y para esforzarnos a escuchar a quienes discrepan. Por suerte, varios trabajos muestran que podemos superar estos sesgos si se nos ofrecen suficientes evidencias.

TÉCNICAS PARA EL AULA

Dentro de la perspectiva lingüística del análisis crítico, en otro lugar he resumido 22 técnicas para recuperar la ideología de un escrito (Figura 4), agrupadas en tres secciones, según se refieran al autor, el género discursivo o la interpretación que elabora el lector, como muestra el siguiente esquema:

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
1. Identifica el propósito	9. Identifica el género y descríbelo	17. Define tus propósitos
2. Descubre las conexiones	10. Enumera a los contrincantes	18. Analiza la sombra del lector
3. Retrata al autor	11. Haz un listado de voces	19. Acuerdos y desacuerdos
4. Describe su idiolecto	12. Analiza las voces incorporadas	20. Imagina que eres...
5. Rastrea la subjetividad	13. Lee los nombres propios	21. <i>En resumen...</i>
6. Detecta posicionamientos	14. Verifica la solidez y la fuerza	22. Medita tus reacciones
7. Descubre lo oculto	15. Halla las palabras disfrazadas	
8. Dibuja el "mapa sociocultural"	16. Analiza la jerarquía informativa.	

Figura 4. Técnicas de lectura crítica (Cassany, 2006)

Sin duda la técnica más relevante consiste tomar conciencia del propósito del escrito (núm. 1), asumiendo que hay motivos detrás de cada texto y que no abundan los autores desinteresados: resulta útil poder formular ese motivo con pocas palabras, a modo de síntesis. Otros recursos consisten en recabar información sobre el autor, sea su persona (núm. 3: "¿quién es?, ¿qué ha hecho?, ¿por qué es famoso?"), su modalidad lingüística (4: lengua, dialecto, estilo), sus opiniones (5: valoraciones, puntos de vista, creencias) o sus posicionamientos (6: estereotipos, representaciones mentales, tradiciones). Otras técnicas proponen descubrir los implícitos del texto (7), desentrañar el referente de los deícticos o conexiones (2: ¿a qué se refiere el *aquí, ahora, allá, nosotros, ellos?*), o hacer dos listas, una con todas las ideas incluidas y otra con las ocultadas (núm. 8).

El segundo grupo de técnicas consiste en analizar el género textual: buscar otros ejemplos del mismo tipo, si no lo conocíamos previamente (núm. 9), darse cuenta de la organización de la información (16: ¿qué se destaca en los primeros lugares y qué se minimiza?) o en la coherencia de los argumentos (14). Capítulo aparte merecen las referencias a otros textos, personas u opiniones, puesto que cualquier texto hace referencia a sus precedentes: resulta útil hacer dos listas (11), una con las voces alineadas con el autor y otra con las divergentes, o fijarse con detalle en los procedimientos de cita utilizados (12: reproducción "literal, comillas, indirecta camuflada dentro del texto, eco, parodia, ironía, etc."). También resulta útil fijarse en la procedencia de los nombres propios (13: antropónimos, topónimos, productos, documentos, etc.), que permite afiliar un texto con una cultura determinada y, finalmente, son relevantes también los neologismos o las extensiones semánticas, o sea, las expresiones creadas por el propio autor, porque aportan su pensamiento más personal y original.

En el tercer grupo se sitúan 6 técnicas para facilitar el desarrollo de la opinión del lector, vinculada con sus puntos de vista (convicciones, teorías, perspectivas). Para ello conviene tener claro cuál es nuestro propósito al leer un texto (17: objetivo, expectativas, intereses) y

compararlo con lo que ofrece el autor en su escrito (18: su audiencia imaginada, el tipo de lector al que se refiere). Conviene hacer una lista de acuerdos y otra de desacuerdos entre nosotros y el autor (19), lo cual facilita hacer un resumen crítico del texto (21), que permitirá aclarar mejor si queremos reaccionar a la lectura o no (22: escribir una réplica, comentar el texto con una tercera persona, etc.). También resulta sugerente probar de leer el texto como si fuéramos otra persona, para imaginar sus reacciones —y así poder entender mejor los efectos diversos que causa un mismo texto a lectores diferentes.

Un ejemplo muy popular de tarea de lectura crítica es el basado en la web titulada “Help Save The Endangered Pacific Northwest Tree Octopus from Extinction” (<http://zapatopi.net/treeoctopus/>), que se propone concienciar sobre una especie de pulpo (*Octopus parabolis*) en peligro de extinción, que vive en los árboles de la costa oeste del norte de EUA. La web ofrece fotografías, vídeos, mapas y explicaciones científicas sobre el animal, es obra de Lily Zapato (<http://zapatopi.net/>) y se vincula con la Kelvinic University de EUA. Pero, como reconoce la entrada con el mismo nombre en la versión inglesa de Wikipedia, todo ello es falso: un engaño o una broma del citado autor. Ni existe el pulpo en cuestión, ni la universidad ni es auténtico ninguno de los documentos aportados. Pero en la web se encuentran numerosas programaciones de clase, proponiendo a los alumnos que verifiquen la fiabilidad de la universidad (conexiones con otros centros, reputación pública), que busquen errores científicos en la web (los pulpos no tienen alveolos para respirar fuera del agua) o que confirmen el resto de datos aportados (Krane 2006).

Para terminar, conviene mencionar algunos manuales de lectura y escritura desde esta perspectiva crítica como los de Goatly (2000) y Pahl y Rowsell (2005). El primero consta de tres partes (lingüística crítica, análisis crítico del discurso e ideología detrás del texto), con capítulos referidos, por una parte, a la construcción del significado, a la interpretación o a la intertextualidad y, por otro lado, al consumismo, el feminismo, el poder institucional o la ecología. El segundo ofrece una visión de conjunto de las prácticas letradas, desde la perspectiva ecológica y émica de los Nuevos Estudios de Literacidad, que resulta complementaria de varias de las perspectivas estudiadas, como las de la pedagogía crítica y el análisis crítico del discurso. Finalmente, conviene considerar también las aportaciones desde la sociología digital o de los estudios sobre el comportamiento de los internautas en la red, como Fogg (2003) y el Web Credibility Project, que aporta resultados interesantes sobre los criterios que priorizan los más expertos para comprobar la fiabilidad de las webs y elegir dónde comprar con más seguridad y rentabilidad, que es otro contexto crítico interesante de la actualidad.

PROPUESTAS DE HISTORIA

A modo de ejemplo de lectura de un área no lingüística, veamos algunas reflexiones de Ciencias Sociales del Stanford History Education Group (2016). Este grupo de investigación evalúa la capacidad de *razonamiento cívico en línea*—en su terminología— de más de 7.000 estudiantes de secundaria y primer ciclo de universidad y concluye que los resultados son “desoladores”, puesto que muestran que

la gran mayoría de esos jóvenes puede ser “engañado” fácilmente en las noticias de los medios y las redes sociales, a causa de su poca destreza de comprensión crítica. El breve resumen aporta tareas sugerentes para evaluar y trabajar la comprensión de jóvenes estudiantes de secundaria y universidad en la educación formal. A modo de ejemplo:

- Saber distinguir una noticia que presenta un hecho empírico de una columna de opinión que expresa puntos de vista.
- Saber distinguir un reportaje patrocinado (publicidad indirecta) de otro elaborado por el equipo de periodistas de un medio.
- Saber distinguir un perfil auténtico de otro falso, en Facebook.
- Valorar si una web desconocida de un grupo reivindicativo es fiable o no.
- Leer varios tuits y valorar si son fuentes fiables de información o no.
- Buscar información en la red para apoyar o desechar una opinión formulada en un texto.
- Valorar la solidez de los argumentos que presentan varios internautas en sus comentarios a una noticia en un foro de un periódico digital.
- Observar fotografías de un repositorio y valorar si son creíbles.
- Valorar si la información que aporta un vídeo es útil y fiable o no.

Por otro lado, nos resulta relevante esta referencia porque no proviene ni de las ciencias del lenguaje ni de la educación y la pedagogía, por lo que muestra a las claras que lo crítico tiene cabida en todas las disciplinas.

CONCLUSIONES

Más allá de alguna confrontación epistemológica (el pensamiento crítico se contrapone a la pedagogía y el análisis críticos), la mayoría de las perspectivas esbozadas se complementan, puesto que abordan la lectura desde sus disciplinas particulares. Por ello, la distinción entre estas siete perspectivas resulta iluminadora.

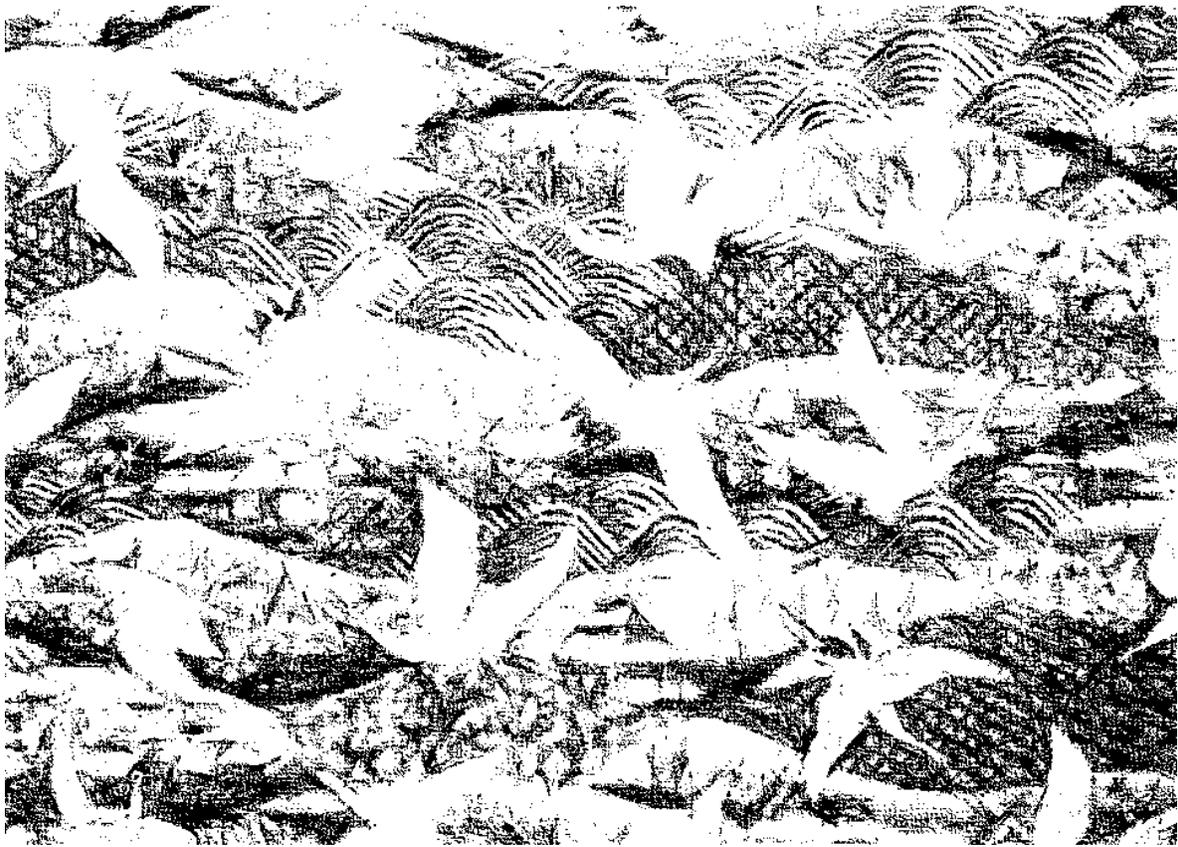
Otra cuestión es plantearnos cómo podemos organizar una propuesta de aprendizaje de la lectura que incluya elementos tan diversos de lingüística, pedagogía, argumentación y lógica, psicología, periodismo o documentalismo. Sin duda esta diversidad constituye un problema complejo y nos sitúa de manera plausible frente a la enorme magnitud que tiene la tarea. No estamos hablando solo de preparar unas actividades de aula o de concretar un currículum competencial, sino de una acción educativa para toda una vida escolar, distinguiendo entre ciclos, etapas y materias educativas.

Un punto que no podemos abordar aquí y que resulta también crucial es la concepción de que la lectura crítica varía en cada disciplina porque los procedimientos y la naturaleza del conocimiento son diferentes en cada ámbito. La Literatura, la Lengua, las Sociales, las Naturales o el Arte no se leen críticamente del mismo modo, como saben los especialistas de cada asignatura (Cassany et. al 2008). Este hecho exige, entonces, que los especialistas de cada disciplina desarrollen propuestas de lectura crítica para su ámbito. En definitiva, queda mucho camino por recorrer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós García, M. (2018). *Fake news. La verdad de las noticias falsas*. Barcelona: Plataforma actual.
- Atienza Cerezo, E. (2007). "Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales", *Discurso & Sociedad*, 1 (4), 543-573.
- Bori Sanz, P. (2018). *Language Textbooks in the era of Neoliberalism (Language, Society and Political Economy)*. Londres: Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). "Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo", / *Congreso Leer.es*.
- Cassany, D. (2017). "La lectura crítica: qué, cómo, dónde y por qué": en: Quintanilla, P. & Valle, E. (Ed.). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. (pp.75-101). Lima: PUCP-Estudios Generales Letras.
- Cassany, D. (2018). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2021). "Crítica de la lectura crítica", *Textos*, 91. 7-13.
- Cassany, D. (Ed.) (2008). "Llegir críticament, al llarg del currículum. Presentació", *Temps d'Educació*, 34, 7-10.
- Cassany, D. (Ed.) (2009). *Para ser letrados. Voces y mirades sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Cortiñas, S., Hernández, C. & Sala, J. (2008). "Llegir i comprendre la ideologia: la realitat i el desig", en *Temps d'Educació*, 34, 11-28.
- Cuevas Cerveró, A. (2007). *Lectura, Alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987) *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Gee, J. P. (1999) "The New Literacy Studies and the *Social Turn*"; en: Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. (pp.177-195). Londres: Routledge.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing. An introduction coursebook*. Londres: Routledge.
- Gómez Hernández, J. A., Calderón Rehecho, A. & Magán Wals, J. A. (2008) *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.
- Krane, B. (2006). "Researcher find kids need better online academic skills", *Advance*, University of Connecticut. Recuperado el 18 de 05 de 2021 de: <http://advance.uconn.edu/2006/061113/06111308.htm>

- López-Ferrero, C., Aliagas, C., Martí, F. & Aravena, S. (2008). "La lectura crítica en Secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes"; en: Camps, A. & Milian, M. (Ed.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. (pp.105-117). Barcelona: Graó.
- Luke, A. (2000). "Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43/5, 448-461.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). "The social practices of reading"; en: Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (Ed.). *Constructing Critical Literacies*. (pp.185-225). Creskill, NJ: Hampton Press.
- Magallón-Rosa, R. (2019). *Unfaking News. Cómo combatir la desinformación*. Madrid: Pirámide.
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. Boston: MIT Press./Versión española: *Posverdad*. Madrid: Cátedra.
- Morales Vidal, E. & Cassany, D. (2020). "El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de LE/L2", *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: CUP.
- Murillo, N. (2009). *La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales*. Tesis de maestría. Barcelona: UPF.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- RecepCrítica. (2004). Web del proyecto *La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica*. 2004-2007.
- Stanford History Education Group [SHEG] (2016). "Evaluating Information: The cornerstone of civic online reasoning", Robert R. McCormick Foundation.
Web Credibility Project. Stanford University.
- Williams, P. & Rowlands, I. (2007). *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). Versión resumida en castellano: "Informe Ciber. Comportamiento informacional del investigador del futuro", *Anales de documentación*, 11, 235-258.
- Zárate, A. (2018) *Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria*. Tesis doctoral, Barcelona: UPF.





CAPÍTULO VIII ENTRE TENSIONES Y ASPIRACIONES SOCIOCULTURALES: LA LECTURA CRÍTICA EN LOS GRUPOS ÉTNICOS DE COLOMBIA

Carlos Jair Martínez Albarracín²¹

²¹Carlos Jair Martínez Albarracín ha desarrollado investigaciones desde la sociología del lenguaje y la etnografía del habla y la comunicación con las comunidades árabes levantinas y musulmanas de Colombia. Latinoamérica y el Caribe desde el año 2005. Ha aportado a los estudios de la realidad lingüística colombiana y a los estudios del español en contacto con el árabe, con publicaciones destacadas a nivel internacional en la Universidad de Zaragoza, España, en Colombia en el Instituto Caro y Cuervo, ha sido integrante de la Comisión de Lingüística de la Academia Colombiana de la Lengua 2009-2012. Algunos de sus últimos trabajos son “La alternancia cultural

INTRODUCCIÓN

Agradezco al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI de Chile por haberme invitado a participar en la segunda versión del Seminario Internacional de Educación Lectora y Justicia Social: Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y la ciudadanía cultural ya que me ha permitido desarrollar el presente estudio que he dado en titular *Entre tensiones y aspiraciones socioculturales: La lectura crítica en los grupos étnicos de Colombia*. Debo señalar que en Colombia no se habían realizado a la fecha, año 2020, estudios sobre la realidad de la lectura en los pueblos indígenas, afrodescendientes y otras minorías étnicas inmigrantes como el pueblo Rom, ni se ha explorado el desempeño en esta área en grupos inmigrantes como los árabes levantinos u otros grupos inmigrantes provenientes de Asia cuyas características lingüísticas contemplan situaciones de bilingüismo. Por esta razón, este trabajo constituye un primer aporte, un primer acercamiento a la realidad de la lectura crítica en castellano en los grupos étnicos y a las incidencias del bilingüismo o la gestión de la calidad educativa que como entornos de lectura definen el desarrollo de esta competencia.

El presente trabajo está dividido en tres apartados principales, en el primero abordo *la lectura crítica en cuanto competencia* es decir en cuanto habilidad o destreza e incorporó la rúbrica de evaluación de los niveles de desempeño en lectura crítica que ha desarrollado el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, y con la cual evalúa o pone a prueba esta habilidad en los estudiantes de Colombia que han culminado la educación media. En este mismo apartado presento el resultado del total de estudiantes que presentaron la prueba Saber 11 2019-2 haciendo una breve referencia sobre el componente tecnológico porque la lectura en soporte digital es en donde actualmente se está desarrollando la praxis lectora. En el segundo apartado de esta presentación abordo *la lectura crítica en los grupos étnicos de Colombia* mostrando los resultados de desempeño en lectura crítica en la prueba Saber 11 2019-2 y hago una breve referencia lingüística, cultural o económica sobre el grupo étnico respectivo acorde con los municipios y región donde se encuentran. El tercer apartado establece las *conclusiones* del trabajo, dentro de las que destaca que los grupos bilingües lengua indígena-castellano registran niveles de desempeño en lectura más bajos que los grupos étnicos monolingües, es decir aquellas comunidades que durante el periodo de conquista y colonia perdieron su lengua ancestral pasando a ser hablantes de castellano²².

en las minorías musulmanas" publicado en la *Revista Lenguaje y Cultura* de la Universidad de Antioquia en 2018 y "Orientalismo e identidad en el Caribe insular" en la *Revista Zero* de la Universidad Externado de Colombia en 2019. Actualmente coordina el Simposio Presencias del Mundo Árabe y Musulmán en Latinoamérica y el Caribe a desarrollarse en el XVII Congreso Internacional ALADAA Julio 28-31, 2021, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador. Catedrático universitario en áreas que incluyen el desarrollo de competencias en lectura crítica e investigación formativa en educación superior, con interés por el desarrollo y visibilización cultural, lingüística y educativa de los pueblos étnicos de Colombia.

²² En esta presentación no entro la discusión relativa al "imaginario de lengua castellana" que se ha construido en Latinoamérica a razón de que ese "castellano" no es tan castellano dado su significativo componente

En lo concerniente a la metodología, los datos con los cuales se desarrolla el presente estudio fueron tomados de la base de datos FTP del ICFES o Dataicfes²³ correspondiente a las pruebas Saber 11 2019-2 en formato Txt y transformados a formato Excel para luego hacer el filtro respectivo por cada grupo étnico, obteniendo la información de conteo y presentándola en gráficos de barras con porcentajes. Las variables que el ICFES incorpora como parte de las pruebas se establecen a partir del formulario o cuestionario que los estudiantes diligencian previo a presentar la prueba y posterior a la presentación de esta. Por lo anterior el método es fundamentalmente estadístico descriptivo y tiene en cuenta el desarrollo de un cruce analítico con las variables relacionadas con los enfoques o entornos de lectura que inciden o impactan el desarrollo de la competencia en lectura en los individuos. He optado por presentar la información de los resultados en la prueba de lectura crítica en los grupos étnicos acorde con las seis regiones naturales de Colombia: La Insular, Caribe, Pacífica Andina, Orinoquia y Amazónica. Lo anterior, dado que la distribución de estos pueblos se da a lo largo y ancho del territorio nacional y agruparlos por regiones me permitió una mejor organización para la presentación de la información y de otra parte posibilita el establecimiento de conjeturas o hipótesis relacionadas con los resultados en las pruebas dada la mayor o menor presencia estatal histórica en estas regiones. Finalmente se establecen las conclusiones del estudio y pongo a consideración del lector un anexo con links de video con información histórica, social, cultural, económica y lingüística de cada uno de los grupos étnicos abordados.

LA LECTURA CRÍTICA EN CUANTO COMPETENCIA

La lectura es la acción de leer y leer acorde con el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua²⁴ hace referencia a un verbo transitivo cuyo significado es pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. Leer es comprender, entender o descifrar un código de signos es descubrir e incluso adivinar en el sentido esotérico de leer el futuro. Ramírez (2009) desarrolla un interesante trabajo alrededor de la reflexión sobre la definición de lectura por parte de académicos reconocidos como Paulo Freire, Roland Barthes, Michel de Certeau, Robert Escarpit, Noé Jitrik o Roger Chartier. Acorde con esta autora para Paulo freire la lectura es un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto y el contexto para de esta manera generar una concientización indispensable en todo proceso de liberación entre lo que se hereda y se adquiere. Roland Barthes concibe la lectura como una práctica no deductiva sino asociativa por que vincula el texto material con otras ideas otras imágenes otras significaciones Ramírez (2009, p.169-171). Para Michel de Certeau la lectura es un instrumento de control un instrumento cultural y también Es una herramienta de la estratificación social mientras que para Robert Escarpit la

semítico, es decir, esa faceta del árabe que impregna nuestra lengua que junto con la presencia de los topónimos y otras incorporaciones de las lenguas indígenas nos permiten afirmar que la lengua castellana no es del todo tal, y que la lengua es el código más la historia que no puede pasar al olvido.

²³ <https://www.icfes.gov.co/investigadores-y-estudiantes-posgrado/acceso-a-bases-de-datos>

²⁴ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=leer

lectura no puede concebirse sin la existencia del libro impreso y en cuanto artefacto fabricado y comercializado implica un consumidor por lo cual la lectura es un asunto de orden económico, Ramírez (2009, p.177-179).

Desde mi perspectiva la lectura es un asunto cultural en el sentido que implica acuñar en sistemas de grafemas que corresponden a los sonidos de la lengua cualquier aspecto relacionado con la vida social económica política cultura de lo individual. Para mí la lectura implica por antonomasia la escritura y por esta razón la lectura en cuanto praxis de leer se marca dentro de la cultura escrita. De hecho, desde que la sociedad configuró la cultura escrita como parte integral de su devenir histórico se recrearon los dispositivos notariales como espacios para registrar de modo escrito los intercambios los nacimientos los matrimonios entre otros. En la cultura escrita el aparato judicial tiene un soporte fundamentalmente escrito y el sistema educativo se soporta también en lo escrito en este sentido la dialéctica entre escritura y lectura configura el rostro de nuestra cultura, una cultura que soporte la memoria en el registro escrito y en la cual la oralidad ha pasado a ser una especie mecanismo devaluado. De otra parte, es fundamental señalar que la lectura en cuanto acción de leer implica una competencia, una habilidad, una destreza y en tal orden considero fundamental abordar la lectura, y para los propósitos de esta presentación, desde tres enfoques o entornos que posibilitan el desarrollo de las competencias de lectura en los individuos o actores sociales: el primer enfoque es el familiar, el segundo enfoque es el educativo y el tercer enfoque corresponde al de las estructuras socioculturales.

Estos tres enfoques o entornos de la lectura permiten que un individuo desarrolle en mayor o menor medida en un momento de su vida la destreza en lectura crítica ¿Por qué? Porque en primer lugar el contexto familiar es el primer espacio en el que un individuo tiene contacto o acceso a los textos bien en formato libro, bien en formato digital o bien en lo que he dado en denominar el discurso profesionalizado a los que un niño está expuesto en los diferentes momentos de interacción comunicativa en la familia. La posición socioeconómica de una familia determina la adquisición de libros, de artefactos digitales fundamentales para los grupos étnicos acorde con Martínez Albarracín (2019), así como el ingreso a la educación de calidad; de allí que en el caso de los grupos étnicos el acceso a estos tres dispositivos sea muy limitado en comparación el de las familias que tienen una mejor posición económica en la sociedad. Otro aspecto fundamental de la familia radica en la manera en que los padres actúan ya que usualmente son los primeros profesores de lectura y escritura, a diferencia de países como Finlandia que tiene los índices más altos de comprensión lectora en el mundo en donde los padres no tienen el rol de docentes porque su función es ante todo la de “modelos” lectores es decir que el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura no es función de la familia sino función del sistema educativo. Este aspecto es relevante porque en nuestros países latinoamericanos la familia se convierte en escuela y los padres en profesores de lectura generando en muchos casos tropiezos en el desarrollo de la competencia y representaciones o imaginarios negativos en los niños que se ven “obligados” a aprender de manera rápida a leer o multiplicar cuando lo que ellos desean es jugar.

Por otra parte, la función del sistema educativo es fundamental en el desarrollo de las competencias de lectura en los individuos, históricamente se ha trabajado desde una perspectiva cognitiva procurando el desarrollo de las habilidades de reconocimiento, identificación, análisis e interpretación de los textos incorporando éstas como parte del currículo de lenguaje. Sin embargo, los países latinoamericanos se encuentran en un nivel de desempeño inferior en comparación con países como Finlandia en donde la lectura no tiene mayor participación dentro del currículo. Finalmente tenemos el enfoque o entorno de las estructuras socioculturales que son determinantes en el desarrollo de la competencia lectora, en el caso colombiano la cultura gira con algún énfasis alrededor de las fiestas populares, los carnavales, los reinados y la música; en alguna clase una estudiante mía señaló: "profe no tenemos la lectura pero tenemos la alegría que es lo más importante" ya que en Colombia la mayoría de las personas no tienen acceso a la lectura porque las familias no tienen capacidad adquisitiva para comprar libros o artefactos digitales y porque el estado o los gobiernos locales no han garantizado históricamente el acceso a espacios como bibliotecas en las cuales se pueda desarrollar la práctica de la lectura cotidiana a través del acceso a los libros. Si bien en Colombia la red de bibliotecas públicas de Bogotá son una excepción y un ejemplo para seguir, la mayor parte de ciudades y municipios no tienen bibliotecas. Que una sociedad priorice prácticas culturales distintas a la práctica de la lectura y destine sus recursos a las prácticas culturales de la "alegría" incide notoriamente en el desarrollo de la habilidad lectora de sus ciudadanos.

Otro aspecto fundamental que es importante señalar es el hecho de que los grupos étnicos de Colombia principalmente los pueblos indígenas han sido sometidos desde el período de la conquista a través de la evangelización, cuyo soporte es el texto sagrado la Biblia, al abandono y degradación de su cultura oral para entregarlos a la tensión histórica de verse inmersos en procesos educativos en los que la lectura y la escritura son una herencia colonial y un dispositivo de aniquilación de sus tradiciones, de su cosmovisión y de las formas de construir la memoria colectiva. Además de la tensión de verse forzados a adoptar una cultura distinta en detrimento del mantenimiento de la propia, actualmente estos pueblos recrean unas aspiraciones socioculturales en las que el desarrollo de una competencia en lectura crítica es fundamental para poder acceder a carreras profesionales, ser partícipes del circuito de circulación de capital, en suma, ser parte de ese "progreso" y lograr paradójicamente integrarse a la cultura que inició los procesos de opresión. Y es que la cultura dominante y la influencia de los medios de comunicación inciden notoriamente en las aspiraciones culturales de los jóvenes pertenecientes a los pueblos étnicos, desde la música hasta las formas de ver el mundo y actuar en el mismo entran en una tensión de la cual en la mayoría de los casos resulta ganador el progreso y el anhelo de acumulación de capital en detrimento de la cultura y la lengua ancestral que vale reiterar están en una posición histórica de desventaja que ha ocasionado la muerte de varias lenguas indígenas y en la

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

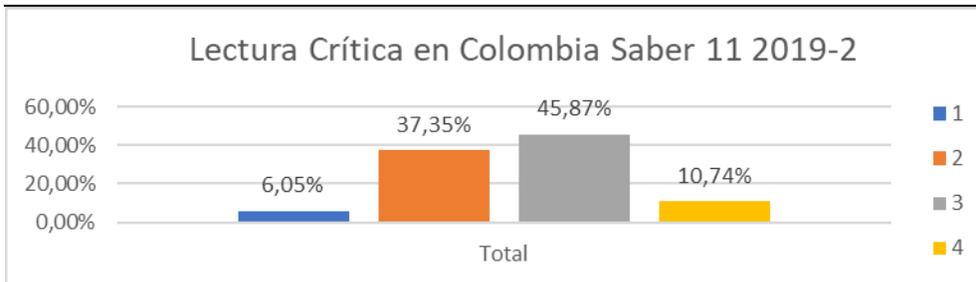
<p>estructura de textos continuos y discontinuos. Identifica relaciones básicas entre componentes del texto.</p> <p>Identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos. Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo. Reconoce el sentido local y global del texto. Identifica intenciones comunicativas explícitas. Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación entre textos presentes.</p>	<p>información implícita en textos continuos y discontinuos. Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente-consecuente, entre textos presentes. Reconoce la intención comunicativa del texto. Relaciona marcadores textuales en la interpretación de textos. Reconoce la función de figuras literarias. Identifica el uso del lenguaje en contexto. Analiza y sintetiza la información contenida en un texto. Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos. Establece la validez de argumentos en un texto.</p>	<p>interpretación que subyacen en un texto. Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto. Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión. Aplica conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto. Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto. Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados. Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto. Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.</p>
--	--	---

Nota: Elaborado por el ICFES. Fuente: ICFES Colombia.

Un total de 546,212 estudiantes del grado undécimo de bachillerato o educación media presentaron las Pruebas Saber 11 en el año 2019 periodo 2. Este conjunto de más de medio millón de individuos está conformado por la población mayoritaria y las minorías étnicas, es decir que reúne a los estudiantes de todos los colegios tanto públicos como privados de Colombia y en consecuencia a individuos de todos los estratos sociales. Hay que tener en cuenta que en este conjunto la lengua materna de los individuos es el castellano y su uso es cotidiano para temas académicos, familiares y sociales; a excepción por supuesto de aquellos que cursan en colegios bilingües donde hay algún uso del inglés, el alemán, el italiano, el francés, el árabe u otra lengua en el contexto del colegio. Las minorías étnicas se encuentran en una tensión cultural y de adquisición lingüística distinta a la población mayoritaria, sobre esto trataremos en el siguiente apartado, pero vale decir que se ven en la necesidad de presentar las pruebas en castellano porque su lengua ancestral ocupa espacios muy reducidos en el ámbito escolar e incluso socio cultural. A continuación, los resultados del componente de lectura crítica Saber 11 periodo 2019-2 en Colombia:

Figura 2
Lectura crítica en Colombia Saber 11 2019-2

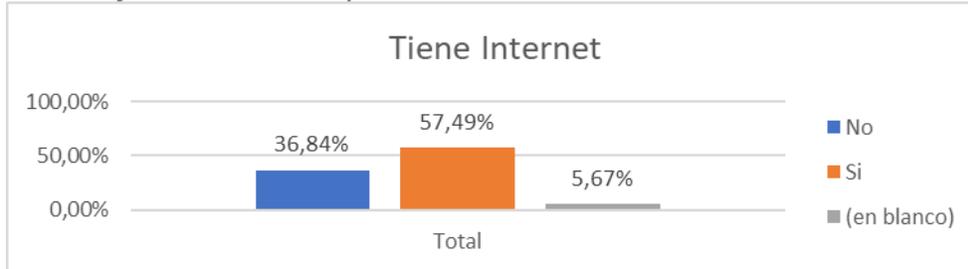
Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

Se observa en la figura 2 que el nivel de desempeño 3 es en el que se ubica el 45,87% de los estudiantes, es decir que 250,537 estudiantes interpretan información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras estrategias discursivas y juicios valorativos; establecen relaciones intertextuales tales como la definición, la causa-efecto, oposición y antecedente-consecuente; reconocen la intención comunicativa del texto, relacionan marcadores textuales en la interpretación; reconocen la función de figuras literarias; identifican el uso del lenguaje en contexto; analizan y sintetizan la información contenida en un texto e identifican la estructura sintáctica en textos discontinuos. Sigue en su orden el nivel de desempeño 2 con 37,35%, es decir que estos estudiantes reconocen información explícita y la relacionan con el contexto; identifican la estructura de textos continuos y discontinuos; identifican relaciones básicas entre componentes del texto así como fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos; reconocen la diferencia entre proposición y párrafo; reconocen el sentido local y global del texto; identifican intenciones comunicativas explícitas así como relaciones básicas: contraste, similitud y complementación entre textos presentes. Destaca que tan sólo el 6,05% es decir 33,031 estudiantes no logran establecer relaciones de significado en textos continuos y discontinuos. En el nivel de desempeño 4 se ubican 58,641 estudiantes, es decir que solamente el 10,74% de los estudiantes relaciona información, reconoce contextos, construye argumentos y asume posturas críticas frente a los planteamientos de un texto y fundamental: plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes.

Figura 3
Porcentaje de estudiantes que tienen Internet

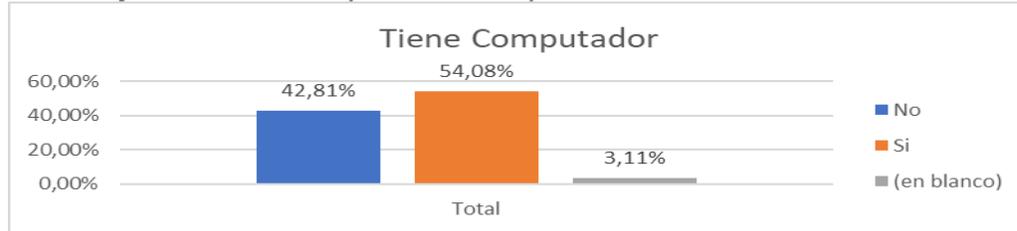


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

Se observa en la figura 3 que el 57% de los estudiantes tienen internet, mientras que el 36,84%, es decir 201,199 estudiantes no tienen el servicio de internet en su casa. De otra parte, acorde con la figura 4 el 42,81% es decir 233,827 estudiantes no tienen computador y el 54% cuenta con computador en su casa. Lo relevante de este aspecto radica en el hecho del acceso a textos en soporte digital y a la consecuente práctica de la lectura en este medio, lo cual es evidencia de la existencia de una brecha digital que es necesario reducir para que el derecho a la lectura a través de medios digitales pueda garantizarse en la población estudiantil de educación media en Colombia. Este año 2020 ha traído una situación inédita como consecuencia de la pandemia mundial y la mayor parte de los colegios y universidades han suspendido las clases presenciales y se están desarrollando en modalidad virtual utilizando los recursos tecnológicos y priorizando la lectura digital que cerca del 60% de la población de estudiantes en Colombia no tenga internet, como se observa en la figura 3, es índice de una brecha muy amplia que no permite garantizar procesos educativos exitosos y desarrollos en las destrezas de lectura de manera satisfactoria en el sentido que estén enmarcados dentro de la sociedad de la información y la comunicación que tiene como soporte la tecnología. En la figura 4 Se observa que el 54% de los estudiantes tienen computador mientras que el 42% no tiene. Es importante destacar existe una brecha digital y acceso a recursos tecnológicos en el sentido de que o más de la mitad de la población de estudiantes que presentaron la prueba no tienen estos recursos y en medio de esta situación actual en el que el año 2020 sea visto en una situación de pandemia mundial la educación virtual recursos tecnológicos es fundamental y como veremos más adelante la brecha digital en los grupos étnicos es mucho más preocupante y amplia respecto de esta existente en la población mayoritaria.

Figura 4

Porcentaje de estudiantes que tienen computador

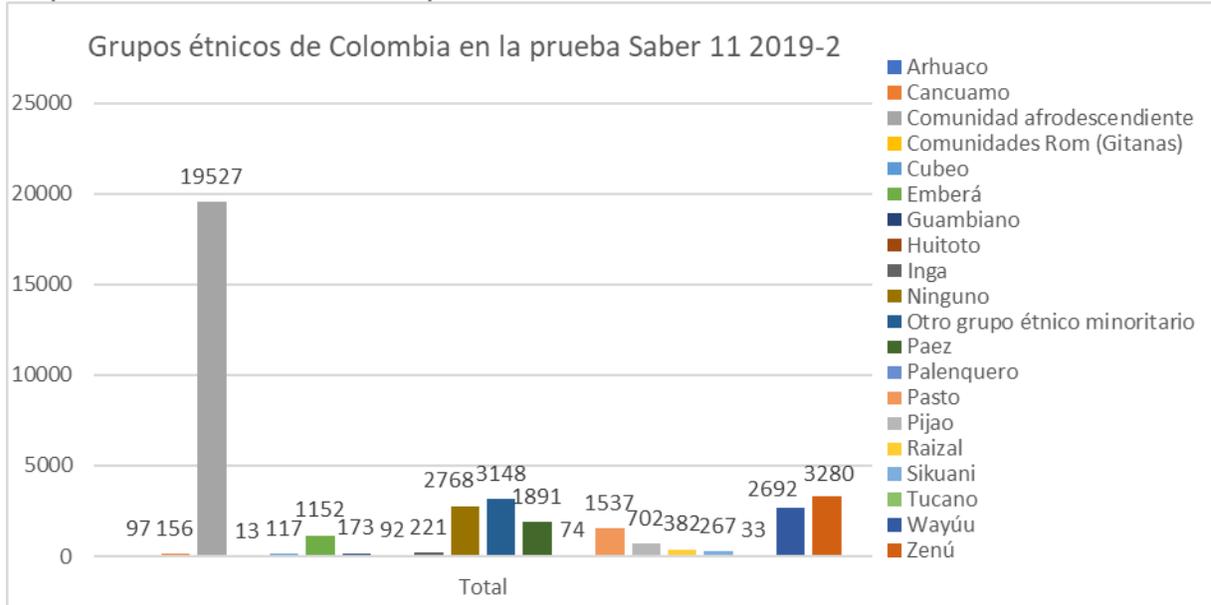


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

LA LECTURA CRÍTICA EN LOS GRUPOS ÉTNICOS DE COLOMBIA

Colombia es un país multiétnico y pluricultural con una presencia ancestral de los pueblos indígenas, de pueblos afrodescendientes que arribaron durante el período de la colonia como esclavos. Hay una serie de comunidades migrantes tales como los judíos, los gitanos o pueblo ROM, los árabes levantinos y otros grupos como los japoneses, los alemanes, los rusos, los ingleses, entre otros que no se consideran estos últimos minorías étnicas excepción del pueblo ROM. La minoría migrante más representativa en Colombia a lo largo del siglo XX ha sido la árabe levantina, es decir los migrantes provenientes de Siria, Palestina y Líbano quienes han conformado comunidades a lo largo y ancho del país, especialmente en el Caribe, y se han integrado de manera exitosa en diferentes ámbitos de la vida social y cultural colombiana, ver Martínez Albarracín (2012 y 2018). Desde hace aproximadamente 8 años la población migrante proveniente de Venezuela ha pasado a ser la más numerosa en el territorio colombiano. En Colombia la definición de grupo étnico la establece el Ministerio del Interior y actualmente se consideran como tales los pueblos indígenas, el pueblo ROM, las comunidades negras afrocolombianas raizales y palenqueras; es decir que las comunidades migrantes asentadas en Colombia provenientes de Europa, Asia y otros países de América no son consideradas como grupos o minorías étnicas.

Figura 5
Grupos étnicos de Colombia en la prueba Saber 11 2019-2

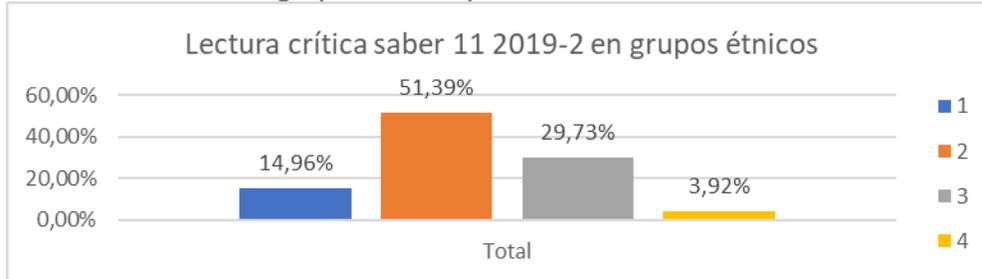


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

En las pruebas saber 11 2019-2 la base de datos FTP del ICFES relaciona los grupos étnicos que nos muestra la figura 5. Un total de 38,322 individuos se notificaron como pertenecientes a un grupo étnico al momento inscribirse en la prueba, es decir que los grupos étnicos representan aproximadamente el 8% del total de estudiantes que presentaron la prueba saber 11 en 2019-2. Cómo se observa la comunidad afrodescendiente es la más representativa con 19,527 estudiantes que presentaron la prueba. Le siguen en su orden aquellos individuos que marcaron en el cuestionario de inscripción a la prueba "otro grupo étnico" o "ninguno", es decir que en estos grupos están individuos que si bien reconocen pertenecer a una etnia no marcaron o escribieron a cuál en concreto pertenecían al llenar el formulario de inscripción para presentar la prueba, por esta razón estas dos variables no se consideran para el análisis de este estudio. Luego de la comunidad afrodescendiente los grupos étnicos más representativos son el pueblo Zenu con 3,280 estudiantes que presentaron la prueba y el pueblo Wayuu con 2,692, le siguen en su orden el pueblo, Paez, Pasto y Emberá con más de 1,500 estudiantes que presentaron la prueba. Los demás grupos étnicos tienen menos de 1,000 individuos.

Figura 6

Lectura crítica en los grupos étnicos pruebas saber 11 2019-2



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

En la figura 6 se observa el resultado total obtenido por parte de los grupos étnicos en la prueba de lectura crítica saber 11 2019-2, el 51,39% estuvo en el nivel 2, es decir 19,692 estudiantes y el 29,73% en el nivel 3 lo cual nos indica un resultado de desempeño menor que el de la población mayoritaria relacionado en la figura 2. Aquí es donde empieza a hacerse evidente la dificultad que implica para los grupos étnicos obtener resultados en la prueba de lectura competitiva frente a la población mayoritaria. Recordemos que la competencia lectora de un individuo en un determinado momento de su vida es resultado de la incidencia de las tres esferas que hemos relacionado en la introducción de este estudio, por un lado, la familia que corresponde a un contexto fundamental porque en este el individuo se ve expuesto a los textos y a los discursos profesionalizados de sus padres o familiares en el primer momento de la vida. En el caso de los grupos étnicos son muy reducidos los núcleos familiares con unos padres que hayan cursado una carrera universitaria o estudios de posgrado y en consecuencia posean en su casa libros o bien expongan a sus hijos a discursos profesionalizados diferentes momentos de la interacción comunicativa familiar.

Figura 7

Número de libros en el núcleo familiar

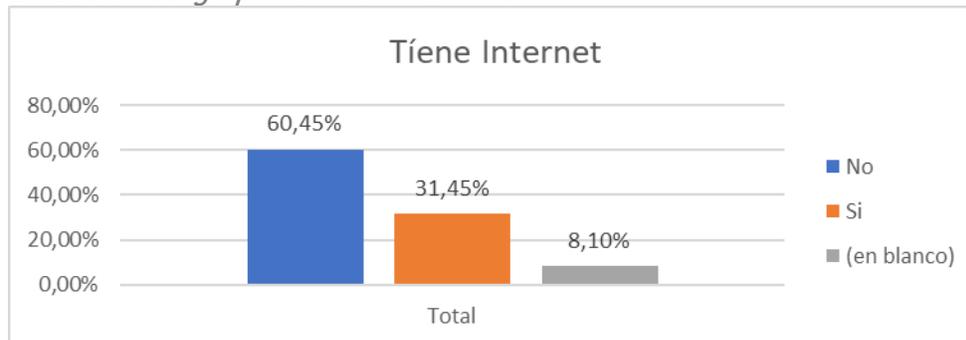


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

En la figura 7 se observa que el 46% de los estudiantes que pertenecen a los grupos étnicos tienen de 0 a 10 libros, es decir que es muy reducido el acceso a estos impresos de las minorías étnicas de Colombia. El acceso a los libros o a los textos impresos es un derecho que debe ser garantizado por el estado o por los entes gubernamentales regionales a los cuales están

inscritos los ciudadanos bien pertenezcan a una minoría étnica o no. La manera en que el estado o los gobiernos locales pueden garantizar el acceso a los libros es mediante la construcción de bibliotecas en donde se fomente la práctica de la lectura, sin embargo, evidenciamos que las regiones en las que viven los grupos étnicos aún no tienen suficiente presencia estatal. Por otra parte, una de las tensiones a las que se ven expuestos los grupos étnicos, especial los pueblos indígenas ancestrales, es su condición histórica de ser pueblos orales estuvieron sujetos a la imposición de la lectura en el período colonial. La imposición de la lectura por las vías de la fuerza acompañada de la Cruz constituye una de las transformaciones que más dificultad han tenido que afrontar los pueblos indígenas, en primer lugar porque la imposición de una cultura escrita a la de la cultura oral tradicional configura el principal aparato de desarraigo cultural para los pueblos indígenas, consiste en la mayor tensión a la que se vieron enfrentados en la colonia, luego como legado colonial dentro de lo que podemos denominar un periodo postcolonial que consiste fundamentalmente en los legados de dominación que perduran y en una situación de contacto una cultura dominante que continúa socavando y asfixiando su cultura oral tradicional ancestral.

Figura 8
Estudiante del grupo étnico tiene internet

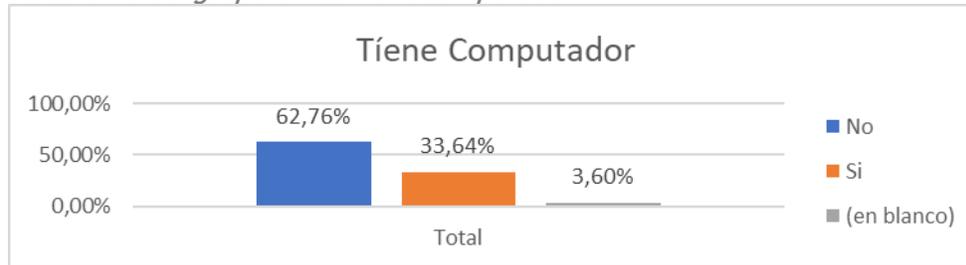


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

De otro lado tenemos la aspiración social de los grupos étnicos, está incrustada dentro del marco de una cultura dominante donde prevalece el eurocentrismo, la modernidad, el progreso y la acumulación de capital. Gran porcentaje de la población joven perteneciente a los grupos étnicos se ve enfrentada una realidad de la cual quieren escapar para tener las comodidades y supuesto bienestar que ofrece la cultura contemporánea, para esto es necesario "estudiar" que es de algún modo un sinónimo de leer, estudiar significa leer. Ante esta aspiración social que paradójicamente pudiera verse como una forma de integrarse a la cultura dominante existen suficiente apoyo estatal o gubernamental, y por otra parte se enfrentan a la tensión lingüística de tener que adquirir o aprender para diferentes propósitos comunicativos cotidianos tanto el castellano como la lengua aborigen ancestral lo cual supone una problemática alrededor del desarrollo de la competencia en lectura, la cual tendrá que ser a partir de textos escritos en español. El estado colombiano viene avanzando

en garantizar un derecho a la educación mediante la implementación de los medios digitales, lo cual implica impactar a las diferentes comunidades con dificultades de acceso al internet y al computador ofreciendo soluciones para que tengan acceso a estos recursos, sin embargo para los grupos étnicos esto está muy lejos de hacerse realidad la brecha digital que es amplia para la población mayoritaria como veíamos en la figura 3 y 4 lo es aún más para los grupos étnicos.

Figura 9
Estudiante del grupo étnico tiene computador



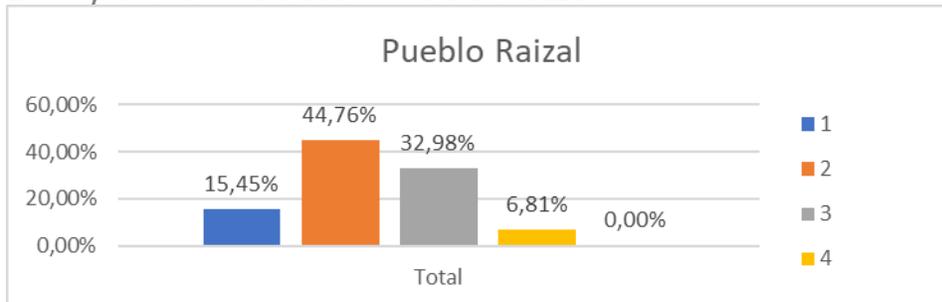
Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

Cómo se observa en la figura 8 el 60% de los estudiantes los grupos étnicos no tienen internet, mientras que el 62% no tiene computador como se aprecia en la figura 9. Esto significa que los grupos étnicos tienen un limitado acceso a los libros y a los recursos digitales, con lo cual el desarrollo de la competencia en lectura tanto en soporte físico como digital queda rezagado frente a la población mayoritaria. Podríamos afirmar que existe un orden inconstitucional de las cosas porque no está suficientemente garantizado el derecho a la lectura en los grupos étnicos o se está abordando la tensión sociocultural a la que se ven enfrentados estos grupos con un modelo educativo que no corresponde a su realidad histórica y cultural, pero al cual se ven enfrentados cuando presentan las pruebas saber en una situación de evidente desventaja y forzados por razón de las “nuevas” aspiraciones socioculturales. Evidenciamos entonces por lo señalado, unas problemáticas en las esferas familiar, educativa y sociocultural que impactan el desarrollo de la lectura crítica en los grupos étnicos de Colombia que implican necesariamente un replanteamiento de la atención educativa para estas poblaciones en aras de procesos de inclusión satisfactorios. A continuación, desarrollaremos una descripción y análisis del desempeño de cada uno de los grupos étnicos en la prueba de lectura crítica saber 11 2019-2 por regiones. Colombia está dividida en seis regiones naturales caracterizadas por condiciones climáticas y geográficas similares, la región Insular, la región Caribe, la región Pacífica, la región de la Orinoquía y la región Amazónica.

REGIÓN INSULAR

La región insular de Colombia comprende el departamento Archipiélago de San Andrés y Providencia que son las más importantes demográficamente de esta región en el Caribe y las islas de Gorgona y Malpelo en la región Pacífica que no tienen realmente un número importante de habitantes y su importancia actual se da por su riqueza natural marina. La mayor parte de la región insular está compuesta por una población afrodescendiente de la que el pueblo raizal es el más representativo, esta población arriba a las Islas entre los siglos XV, XVI y XVII como esclavos que trabajarían para los ingleses y los holandeses en los cultivos de algodón y en todo el proceso de colonización de estas Islas, ver Martínez Albarracín (2012). Al igual que toda la región del Gran Caribe estas Islas son muy diversas étnica y lingüísticamente dado que se encuentren además de la población raizal otro número importante de minorías migrantes históricamente asentadas como los judíos y los árabes levantinos.

Figura 10
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Raizal



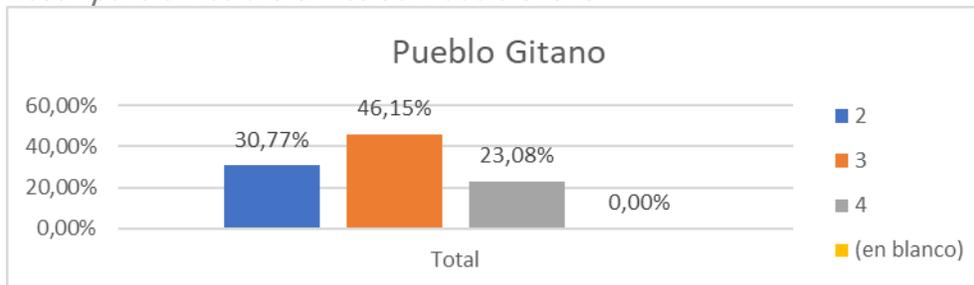
Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El criollo de base inglesa ha sido la lengua de la población raizal que habita el archipiélago de San Andrés y Providencia al igual que otras islas en la región Caribe, sin embargo, para el caso de la población raizal se comparte su uso con el español en todos los contextos de comunicación de la vida cotidiana. La educación en la isla es fundamentalmente bilingüe español inglés y como se observa en la figura 10 el nivel 2 de desempeño en la prueba de lectura es el más significativo con 44% siguiéndole el nivel 3 con 32% mientras que en el nivel 4 se ubicaron 26 estudiantes, es decir el 6% de un total de 382. Resulta importante destacar que esta población se encuentra por debajo de la media nacional ser más significativo quienes obtuvieron el nivel de desempeño en la prueba, uno de los factores socioculturales que puede incidir es el hecho de que esta población se encuentra en una tensión lingüística al usar dos lenguas en los escenarios de comunicación de la vida cotidiana.

REGIÓN CARIBE

La región Caribe de Colombia comprende los departamentos de La Guajira, Magdalena, Córdoba, Bolívar, Atlántico, Sucre, César y los municipios de Acandí y Unguía del departamento del Chocó y algunos municipios del departamento de Antioquia como Turbo o Apartadó. La población de esta región está compuesta principalmente por pueblos indígenas ancestrales que se mezclaron con los españoles que arribaron a partir del siglo XIV y XV quienes trajeron como población esclava a los africanos, hay otra serie de poblaciones migrantes como los árabes levantinos, los judíos o los gitanos que arribaron desde mediados del siglo XIX y una significativa población europea que arribó a principios y mediados del siglo XX. Independientemente de la mezcla racial los pueblos indígenas sobreviven en la actualidad en comunidades agrupadas en resguardos o en zonas rurales de los departamentos señalados. Los grupos étnicos con presencia de estudiantes que presentaron la prueba saber 11 2019-2 son el pueblo Gitano, el Palenquero, el Arhuaco, el Cancuamo, el Wayuu y el Zenú.

Figura 11
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Gitano

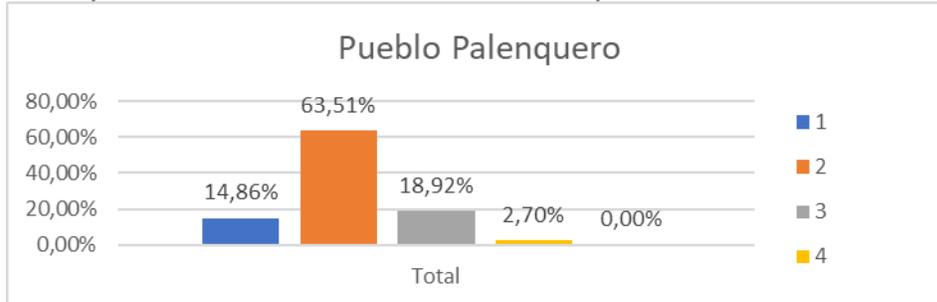


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo gitano o pueblo ROM tiene presencia en prácticamente todas las regiones de Colombia, en el caso de la prueba saber 11 la presentaron estudiantes que residen en los departamentos de Sucre, Risaralda, Chocó, Valle y Cauca, opto por integrarlos en el grupo de la región Caribe porque en este periodo cuatro de los tres estudiantes que presentaron la prueba están en Sincelejo y Sampués en el departamento de Sucre mientras que los restantes están en Santa Rosa de Cabal en Risaralda y Guachené en Cauca principalmente. El pueblo ROM en Colombia es reconocido como una minoría étnica acorde con el Ministerio del Interior, su lengua es el romaní y se encuentran en una situación de bilingüismo castellano romaní lo cual implica compartir dos lenguas en los tiempos de interacción comunicativa de la vida cotidiana, sus tradiciones se mantienen incluyendo la música y el sistema judicial. Como se observa en la figura 11 el nivel de desempeño en lectura crítica más significativo de este grupo es el dos con un 46% siguiéndole el nivel 1 con un 30%, el 3 con 23% y bastante relevante el hecho de que ninguno se ubicó en el nivel 4 desempeño.

Figura 12

Desempeño en lectura crítica del Pueblo Palenquero

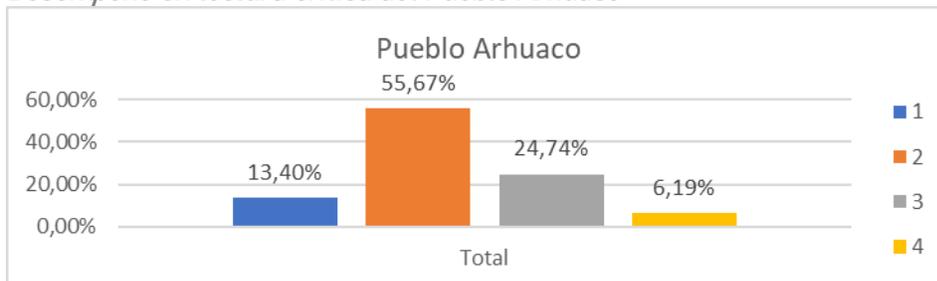


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo palenquero fue conformado por esclavos que huyeron de Cartagena de Indias alrededor del siglo XVI y se establecieron en los denominados palenques del cual San Basilio, ubicado en el departamento de Bolívar, es el más reconocido, siendo declarado por la UNESCO como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. La lengua de este pueblo es el criollo palenquero cuyo sistema es de base léxica español con los rasgos de las lenguas africanas de la familia bantú. Los individuos de este pueblo se ven expuestos tanto al criollo palenquero como al español en la interacción comunicativa de la vida cotidiana y enfrentándose a un dominio del español en los medios de comunicación y en la educación; de hecho, vale reiterar qué tanto para este pueblo como para todos los otros pertenecientes a los grupos étnicos de Colombia analizados aquí la prueba de lectura crítica es presentada en español. Un total de 74 estudiantes presentaron la prueba en 2019-2, todos con residencia en el municipio de Mahates en Bolívar y la ciudad de Barranquilla en el departamento del Atlántico. La figura 12 nos muestra que el nivel 2 desempeño es el más significativo con 62%, siguiéndole el nivel 3 con 18% y el nivel 1 con 14%; dos de los 74 estudiantes obtuvieron el nivel de desempeño 4.

Figura 13

Desempeño en lectura crítica del Pueblo Arhuaco

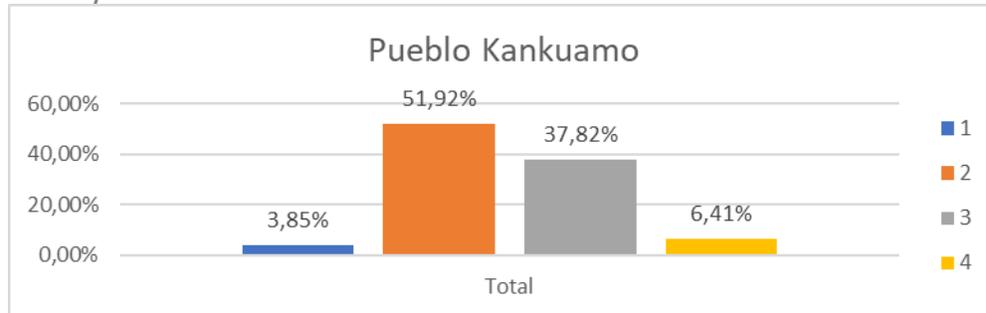


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Arhuaco también conocido como el pueblo Ika tiene presencia ancestral la región de la Sierra Nevada de Santa Marta y otros municipios en el departamento del Magdalena y César. Es un pueblo muy reconocido en Colombia por su autoridad espiritual representada por

los Mamos de la sociedad arhuaca y la UNESCO los considera parte de las reservas espirituales de la humanidad. La lengua de los arhuacos pertenece a la familia chibcha y tiene varios dialectos usados en la actualidad, sus integrantes usan tanto el español como la lengua aborígen ancestral para la comunicación cotidiana, predominando el arhuaco para asuntos rituales y de transmisión de la memoria y el español en el sistema educativo e institucional. Un total de 97 estudiantes pertenecientes a esta etnia presentaron la prueba saber 11 2019-2 la mayoría residentes en los municipios de Pueblo Bello en el departamento del César y Santa Marta y Fundación en el departamento de Magdalena. El 55% se ubicó en el nivel de desempeño 2; un 24% en el nivel 3; un 13% en el nivel 1 y el 6% es decir 6 estudiantes se ubicaron en el nivel 4 de desempeño en la prueba de lectura crítica.

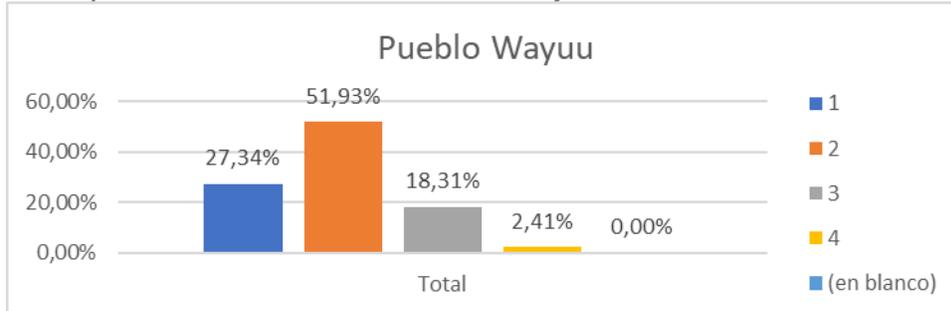
Figura 14
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Kankuamo



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Kankuamo, al igual que el pueblo Kogui, Arhuaco y Wiwa, tiene presencia ancestral en el territorio de la Sierra Nevada de Santa Marta en el departamento de Magdalena; sin embargo, actualmente se encuentran asentados en el departamento del César. Una de las características de este pueblo es que perdieron su lengua hacia 1960 cuando sus últimos hablantes fallecieron. Actualmente hay algunos intentos para recuperarla; lo cual nos indica que es un pueblo que desarrolla sus actividades de interacción comunicativa cotidiana en español y que en esta misma lengua han recibido la educación básica y media y han desarrollado sus destrezas de comprensión lectora, no obstante, hay esfuerzos para recuperar la cultura. Acorde con la base de datos FTP del ICFES 2019-2, 156 estudiantes se identifican como pertenecientes a la etnia Kankuamo y todos viven en la ciudad de Valledupar en el departamento del César y al igual que la mayoría de los grupos étnicos pertenecen al estrato 1 y 2. En la figura 14 se observa que 81 estudiantes de 156, es decir el 51% obtuvieron el nivel 2 de desempeño, siguiendo en su orden un 37% que se ubicó en el nivel 3, un aspecto a destacar de este pueblo es que el 6% es decir 10 estudiantes lograron el nivel 4 de desempeño en la prueba de lectura crítica. Vale resaltar que es un pueblo prácticamente monolingüe en español dado que su lengua ancestral “desapareció” con la ayuda de los españoles durante el periodo colonial.

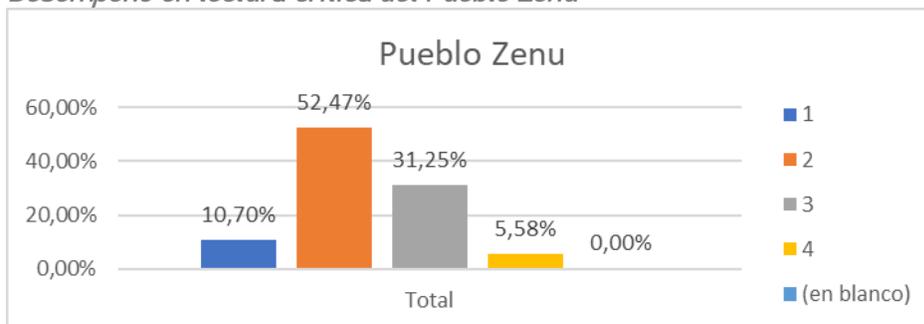
Figura 15
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Wayuu



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Wayuu se encuentra históricamente asentado en la Península de la Guajira, territorio principalmente desértico. Al igual que algunos otros pueblos indígenas son reconocidos por sus artesanías especialmente las mochilas los sombreros y los vestidos que usan las mujeres. Es uno de los pueblos indígenas que más estudiantes registró en la prueba saber 11 2019-2 con un total de 2,692 la mayoría de ellos con residencia en los municipios de Maicao, Riohacha, Manaure, Uribia, Albania y Fonseca en el departamento de la Guajira. Al igual que en los demás grupos étnicos sus estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2. La lengua del pueblo Wayuu es el wayunaiki, es una lengua vital fundamentalmente oral, no obstante, las dificultades que afronta por el predominio del español en los medios de comunicación, la institucionalidad y por supuesto en la educación. En la figura 15 se observa que el 51% de los estudiantes se ubicó en el nivel 2 de desempeño siguiéndole en su orden el nivel uno con un 27% y el nivel 3 con un 18% destacar que 65 estudiantes es decir el 2% se ubicaron en el nivel 4 de desempeño en la prueba de lectura crítica. Importante resaltar que es un pueblo que registra la tensión cotidiana de enfrentarse al uso de dos lenguas, una de ellas el castellano con más espacios de uso y culturalmente dominante, mientras que el wayunaiki es la lengua que hay que preservar para que no pierda su vitalidad.

Figura 16
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Zenú



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Zenú se ha asentado históricamente en las márgenes del Río Sinú y el río San Jorge en los departamentos de Córdoba y Sucre en la región del Caribe colombiano, es un pueblo muy famoso por la orfebrería que data del siglo X. Actualmente al igual que la mayor parte de los pueblos indígenas habitan en resguardos o cabildos siendo el de San Andrés de Sotavento el más representativo; es un pueblo de artesanos muy hábiles en la cerámica y se les atribuye el desarrollo del sombrero vueltiao que ha entrado a formar parte de los símbolos de la nacionalidad colombiana. Este pueblo perdió su lengua lo cual constituye una de las problemáticas culturales que afrontan dado que quedan sólo un conjunto de palabras que los abuelos tratan de mantener; esto es un índice de que durante el período colonial la intención de la hegemonía española rindió efecto al marginar y destruir la lengua de muchos pueblos indígenas para imponer la lengua castellana y dejar todo un legado cultural encapsulado en la religión católica, sin embargo, procuran mantener las tradiciones. Es uno de los pueblos más numerosos de la región Caribe y destaca que un total de 3,280 estudiantes se identifican como pertenecientes a la etnia Zenú, la mayoría con residencia en los municipios de Sincelejo, Sampués, Tolviejo, Palmito, Coveñas y Corozal en el departamento de Sucre, así como en los municipios de Monte Líbano, Chimá, Chinu, Tuchin, Sahagún, San Andrés de Sotavento, Montería, Purísima de la Concepción, Ayapel, Momil y Puerto Libertador en el departamento de Córdoba. La mayoría de estos estudiantes pertenecen al estrato 1 y 2; cómo se observa en la figura 16, 1721 estudiantes es decir un 52% se ubicaron en el nivel 2 de desempeño, siguiéndole el nivel 3 con 31% el nivel 1 con 10% y destacando que 183 individuos es decir el 5% se ubicaron en el nivel 4 de desempeño en la prueba de lectura. Es importante destacar que si bien predomina el nivel 2 le siguen su orden el nivel 3 a lo cual hay que tener en cuenta que es un pueblo étnico fundamentalmente monolingüe en español dado que su lengua ancestral como se ha mencionado fue víctima cultural durante el periodo colonial.

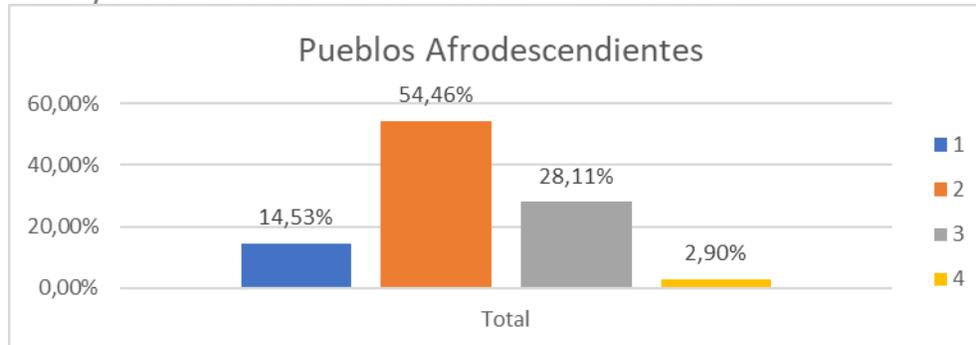
REGIÓN PACÍFICA

La región del Pacífico es otra de las 6 regiones naturales de Colombia y comprende el 90% del territorio del departamento del Chocó y las costas de los departamentos de Nariño, Cauca y Valle del Cauca. Las comunidades afrodescendientes se encuentran asentadas a lo largo y ancho del territorio nacional de Colombia, pero es la región Pacífica la que alberga el mayor número de afrodescendientes, destacándose dentro de ellas el departamento del Chocó y en particular sus municipios como Istmina o Quibdó donde se destacan las fiestas de San Francisco de Asis o San Pacho con el famoso Bunde, donde tuve la oportunidad de estar en persona y observar directa y participativamente entre 2016 y 2017. Para el caso de número de estudiantes que presentaron las pruebas saber 11 2019-2 encontramos que esta es la población más numerosa con un total de 19,527 estudiantes, es decir aproximadamente el 50% de la población total de los grupos étnicos de Colombia que presentaron la prueba. Los departamentos de esta región con más afrodescendientes que presentaron la prueba son

Valle con 3,319, Chocó con 3,228, Cauca con 2,272 y Nariño con 2,207. El departamento de Bolívar en la región Caribe registra 2,288 estudiantes le sigue Antioquia en la región Andina con 1,369 y otros departamentos de distintas regiones de Colombia con menos de 1,000 estudiantes afrodescendientes que presentaron la prueba. Se opta por incluir a las comunidades afrodescendientes en la región Pacífica porque es en esta en donde hay mayor número de población y mayor número de estudiantes que presentaron la prueba en 2019-2.

Figura 17

Desempeño en lectura crítica del Pueblos Afrodescendientes

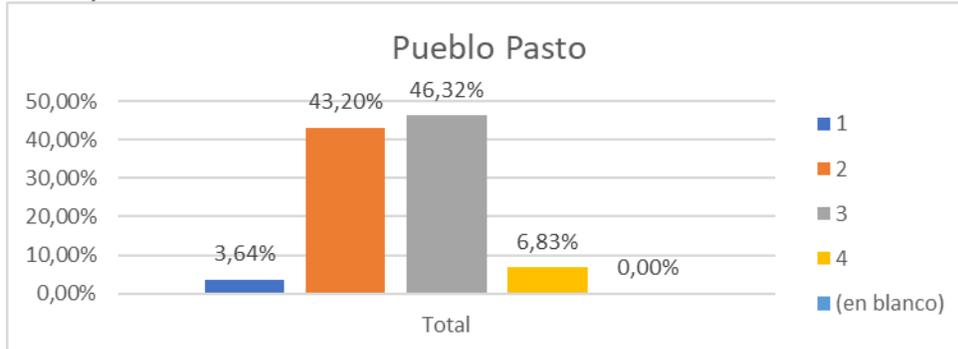


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

Es importante destacar que el pueblo raizal y el pueblo palenquero son comunidades afrodescendientes sin embargo tienen la característica cultural fundamental de hablar lenguas criollas, por un lado el criollo sanandresano de sustrato inglés y el criollo palenquero de sustrato español; mientras que las demás comunidades afrodescendientes adquieren el castellano como lengua materna y es en esta lengua en la que se desarrollan las diferentes dinámicas de interacción comunicativa social, educativa e institucional a lo largo de la vida, es por esta razón que se distinguen del pueblo raizal y el pueblo palenquero. La mayor parte de estudiantes afrodescendientes pertenecen al estrato 1 y 2 y un menor porcentaje a los demás estratos, aspecto este último que es fundamental porque el poder adquisitivo dentro del marco de una sociedad capitalista favorece la adquisición de libros, de aparatos como el computador o el teléfono celular, el acceso a internet y el mismo acceso a la educación; en últimas son entornos los que favorecerán o no un desarrollo de las competencias o habilidades en lectura. Como se observa en la figura 17 el 54% es decir 10,634 estudiantes se ubicaron en el nivel 2 de desempeño siguiéndole el nivel 3 con un 28% y el nivel uno con 14%, vale destacar 19,527 estudiantes afrodescendientes que presentaron la prueba 566 es decir el 2% se ubicaron en el nivel 4 de desempeño en esta prueba.

Figura 18

Desempeño en lectura crítica del Pueblo Pasto



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Pasto está asentado ancestralmente en el departamento de Nariño en la región Pacífica, son el grupo étnico más numeroso de este departamento y tienen una historia de contacto con los Incas, los Quillacingas y los españoles que iniciaron el proceso de conquista, imposición de la escritura y nuevas formas de imposición culturales durante el período colonial. Como consecuencia de este proceso de aniquilación cultural el pueblo Pasto perdió su lengua de la cual sólo quedan algunos topónimos como Ipiales o Tuquerrés, razón por la cual son monolingües en español y los procesos educativos y de desarrollo de la competencia de lectura se desarrollan únicamente en lengua castellana. La mayor parte de la población de estudiantes del pueblo Pasto analizada en esta presentación se ubica en los estratos 1 y 2; con residencia en los municipios de Ipiales, Cordoba, Cumbal, Potosí, Tuquerrés, Sapuyés, Mocoa, Imués, Sibundoy, Ilés, entre otros, razón por la cual se evidencia que su población está bastante dispersa en el territorio del departamento. Como se observa en la figura 18 un total de 1,537 estudiantes pertenecientes a la etnia pasto presentaron la prueba saber 11 2019-2, de estos el 46% se ubicó en el nivel 3 de desempeño, siguiéndole el 43% que se ubicó en el nivel 2, mientras que 6% 105 estudiantes se ubicaron en el nivel 4 de desempeño. Este es el grupo étnico con los mejores resultados en lectura crítica en 2019-2, ¿Cuáles son las razones de este mejor desempeño?

Dentro de las razones encontramos que el mejor colegio público de Colombia se encuentra en Pasto, se trata de El Liceo de la Universidad de Nariño y desde hace varios años los colegios de esta región son los que más avanzan en el índice sintético de la calidad educativa que evalúa los componentes de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Entre 2015 y 2018 los colegios de Pasto fueron los que mayor progreso tuvieron acorde con este índice tanto en educación básica como media²⁵. Es decir que la calidad de la educación en el departamento de Nariño está por encima de la de los demás departamentos lo cual impacta

²⁵Fuente: <https://www.elspectador.com/noticias/educacion/pastosos-arrasaron-en-calidad-de-la-educacion-colombiana/>

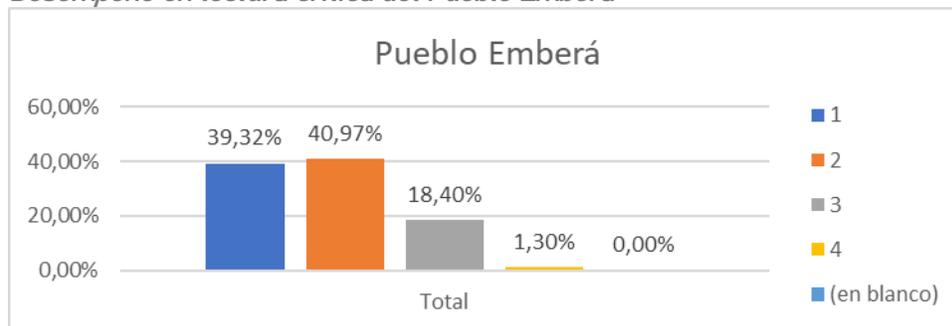
por antonomasia al pueblo Pasto que como he señalado es monolingüe en lengua castellana. Por otra parte, debo señalar a modo de reiteración que el presente estudio se centra en la descripción y análisis de la información que ofrece la base de datos FTP del ICFES, por tanto no presenta información cualitativa es decir caracterizaciones en campo con las comunidades étnicas, lo cual es necesario desarrollar pero implicaría un esfuerzo por parte de la institucionalidad y no de un investigador para quien resultaría muy difícil afrontar un proceso de investigación a lo largo y ancho del territorio nacional por los costos que esto implica, de manera que se hace un llamado para dar continuidad a esta tarea porque son numerosas las preguntas que emergen y a las sólo es posible dar respuesta a partir de la implementación de una metodología etnográfica.

REGIÓN ANDINA

La cordillera de los Andes determina el nombre de la región andina de Colombia, está conformada por los departamentos de Boyacá, Huila, Cundinamarca, Quindío, Risaralda, Santanderes, Tolima y otros departamentos que comparten características geográficas con otras regiones como por ejemplo Chocó, Nariño, Cauca, Valle del Cauca y Antioquia con la región Pacífica; Caquetá con la región de la Orinoquia, Putumayo con la región Amazónica y César con la región Caribe. La región andina ha sido predominante política y económicamente en Colombia encontrándose en esta región las ciudades principales, siguiéndole en su influencia la región Caribe. Se encuentran en esta región los pueblos Emberá, Páez, Guambiano y Pijao los cuales contribuyen a la diversidad étnica y lingüística de importante región de Colombia. Pasemos pues a desarrollar una breve descripción de cada uno de estos pueblos análisis de su desempeño en el componente de lectura crítica en las pruebas saber 2019-2.

Figura 19

Desempeño en lectura crítica del Pueblo Emberá

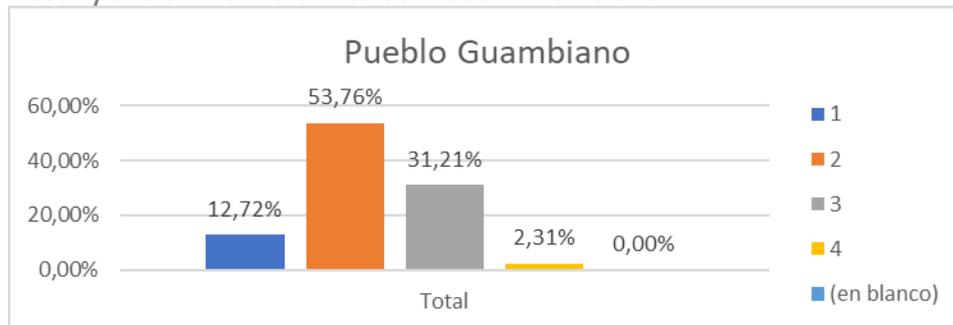


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

Los Emberá están conformados por cuatro pueblos: los Chamí, Katío, Dóbida y Siapidara. Para los fines de este estudio hablaremos de los cuatro pueblos como uno solo dado que en el

formulario de registro no se hace distinción a qué pueblo de los cuatro pertenece el estudiante inscrito, solamente se discrimina Emberá. Estos pueblos se asientan en la región pacífica y en la región andina siendo predominante la presencia de los estudiantes que presentaron la prueba en los departamentos de Caldas y Risaralda siguiéndole en su orden Chocó y Antioquia. La mayor parte de estos estudiantes son del estrato 1. Es un pueblo que ha tenido que migrar a centros urbanos dadas sus precarias condiciones de vida en las zonas rurales viéndose en consecuencia algunos en situación de vendedores de artesanías, principalmente collares, en las calles de algunas ciudades de la región Andina. Este pueblo habla la lengua Emberá perteneciente a la familia lingüística Chocó y cada pueblo de los mencionados registra variantes dialectales, razón por la cual se encuentran en una situación de bilingüismo. Un total de 1152 estudiantes pertenecientes a la etnia Emberá presentaron la prueba cómo se observa en la figura 19 el 40% se ubicó en el nivel 2 de desempeño mientras que un 39% se ubicó en el nivel 1, siguiéndole el nivel 3 con 18% y destacando el nivel 4 con un 1%. Resultados indican que es el pueblo resultado de desempeño más bajo en la prueba de lectura. Son numerosas las razones permiten explicar esta situación lugar en el orden familiar la mayor parte de este pueblo son familias de estrato 1 que no tienen acceso a libros y la mayor parte de sus integrantes no son profesionales, en segundo lugar la tensión cultural implica que muy pocos de ellos asistan a la escuela o colegio, quedó el interrogante de establecer el estado de bilingüismo de aquellos estudiantes que presentaron la prueba, sin embargo es posible evidenciar por algunos resultados que muchos de ellos se han visto en la necesidad de integrarse cultura ya la sociedad mayoritaria dejando atrás su lengua y un pasado de "atraso" para enarbolar las banderas del "progreso"

Figura 20
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Guambiano

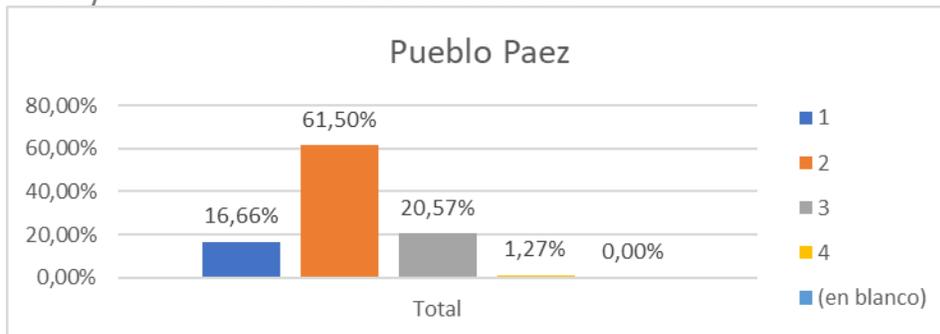


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Guambiano o Misak habita principalmente en el departamento del Cauca, muy reconocido por su organización y su indumentaria que incluye faldas y sombreros en hombres y mujeres. Son un pueblo bilingüe dado que mantienen su propia lengua el Guambiano o Namtrik. Un total de 173 estudiantes pertenecientes a esta etnia presentaron la prueba saber 11 2019-2, la mayoría pertenecientes al estrato 1 y con residencia en los municipios de Silvia,

Caldono, Piendamó y Morales en el departamento del Cauca y se asientan en resguardos dentro de los que destaca el resguardo Guambiano. Como se observa en la figura 20, el 53% es decir 93 estudiantes se ubicaron en el nivel 2 de desempeño, siguiéndole el nivel 3 con 31%, en el nivel 1 se ubicó el 12% y 4 estudiantes es decir el 2% se ubicaron en el nivel 4. Una de las principales características de este pueblo es que el trabajo y la familia corresponde a agricultor, pescador o con trabajo en la casa, es decir que al igual que la mayoría de los pueblos étnicos no son empleados ni de empresas privadas o entidades públicas, salvo contadas excepciones y al igual que pueblos étnicos han sufrido la violencia y en cierto momento de su historia se han tenido que enfrentar al narcotráfico, estos son aspectos sociales que de algún modo han incidido en sus procesos educativos y en consecuencia en el desarrollo de la competencia en lectura.

Figura 21
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Páez

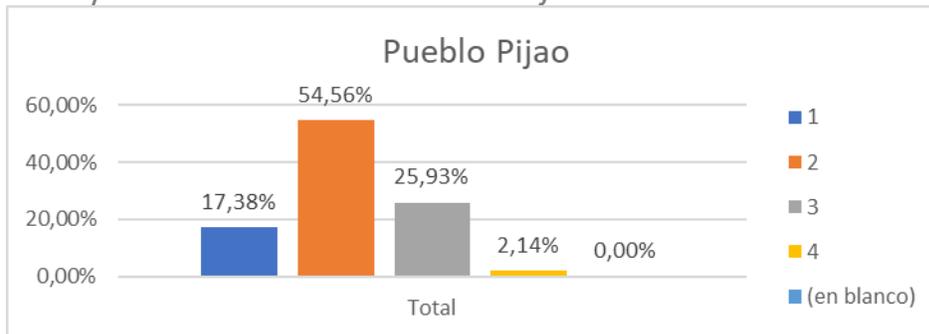


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Páez o Nasa habita en la región andina en el departamento del Cauca, la mayor parte de su población se concentra en los municipios de Toribio, Páez y Caldono pero tienen algunas otras presencias en los departamentos del Valle del Cauca, Tolima, Caquetá y Putumayo. El pueblo Nasa es uno de los pueblos más organizados liderando el denominado consejo regional indígena del Cauca, CRIC y gloria está el famoso indígena Quintín Lame quien desde inicios del siglo XX inició una lucha por la recuperación de los resguardos indígenas esta región, desde entonces este pueblo indígena ha sido muy cercano a las ideologías revolucionarias y a las guerrillas marxistas que en su momento hicieron presencia en su territorio razón por la cual ha estado presente hasta el día de hoy en este pueblo. Acorda con la figura 21 un total de 1,891 estudiantes pertenecientes a esta etnia presentaron la prueba saber 11 2019-2, de los cuales el 61% es decir 1,163 estudiantes se ubicaron en el nivel 2 de desempeño, siguiendo el nivel 3 con 20%, el nivel 1 con 16% y el nivel 4 con 1%. Estos resultados indican sol igual que la mayoría de los pueblos étnicos la prueba, el pueblo pasto, se encuentran por debajo de la media nacional por lo que la prueba de lectura crítica respecta. Estudiantes se encuentran en el estrato 1 y 2, sus familias se dedican al trabajo en casa o a la agricultura y para el caso de este pueblo en particular se encuentra en una

situación de tensión lingüística y cultural dado que usan la lengua Nasa Yuwe es vital junto con el español. Importante destacar la participación de este pueblo en los medios digitales en donde el Nasa Yuwe adquiere forma escrita. Perduran sus tradiciones y rituales como el Saakeelu o despertar de las semillas.

Figura 22
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Pijao



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

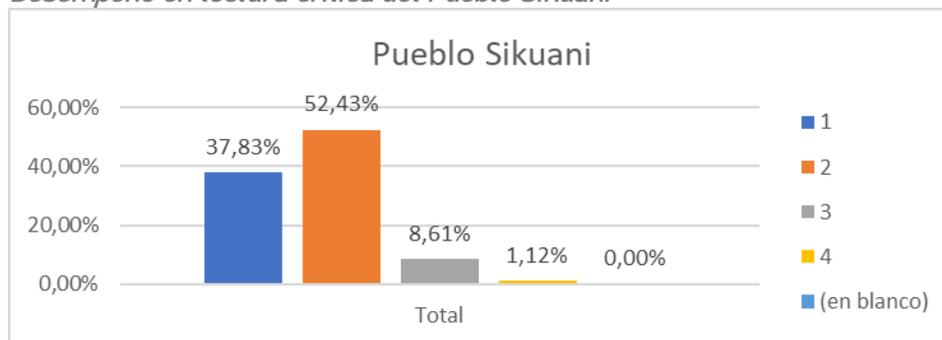
El pueblo Pijao se ha asentado históricamente en el departamento del Tolima y sufrió tanto las consecuencias de la conquista como el período colonial al punto de perder su lengua al igual que el pueblo Pasto y otros que ya hemos señalado en esta presentación. Es un pueblo que se ha caracterizado por su mitología siendo la figura del Mohán una muy característica. Un total de 702 estudiantes pertenecientes a este grupo étnico presentaron la prueba ricamente todos en el departamento del Tolima en los municipios de Coyaima, Ortega, Ataco, Natagaima, San Antonio y Chaparral. La mayoría de esta población ubicados en el estrato 1 y 2, y sienten sus padres trabajadores del sector comercial independiente. En la figura 22 se observa que el 54% de estos estudiantes se ubicó en el nivel 2, siguiéndole el nivel 3 con 25%, el 1 con 17% y destacando que 15 estudiantes es decir el 2% se ubicaron en el nivel 4. Una de las características de este pueblo es que ha perdido su lengua y son prácticamente monolingües en castellano de allí que sea el nivel 2 y el 3 los que prevalezcan en la prueba de lectura que es por supuesto en castellano, es un pueblo con unas condiciones materiales de existencia que al igual que la mayoría de los pueblos étnicos de Colombia son bastante limitadas viéndose en situaciones de problemas de agua y servicios sanitarios la mayor parte de esta población habita en resguardos como el de Ilarquito en Coyaima.

REGIÓN ORINOQUIA

La región de la Orinoquia en Colombia es también conocida como la región de los Llanos Orientales y limita con las regiones Andina y Amazónica, es fundamentalmente una región de amplias llanuras sin presencia de montañas comprende los departamentos de Arauca, Casanare, Meta y Vichada. En esta región habita ancestralmente el pueblo Guahibo o Sikuani

qué está dedicada fundamentalmente las actividades de agricultura dentro de la que destaca la yuca, el plátano, el maíz y el tomate. Es un pueblo que transita por la tensión del bilingüismo en cuanto habla la lengua Sikuani que registra dos dialectos el Waü y el Parawa, sin embargo, al igual que la mayoría de los grupos étnicos el español ya ocupa contextos cotidianos de interacción comunicativa en detrimento de las lenguas ancestrales. Acorde con la base de datos FTP del ICFES saber 11 2019-2 el pueblo indígena Sikuani es el único con registro de estudiantes que presentaron la prueba la mayoría de ellos asentados En los municipios de Cumaribo, Puerto Carreño y la Primavera en el departamento de Vichada, y el municipio de Puerto Gaitán en el departamento del Meta. La mayor parte de estos estudiantes pertenecen al estrato 1 o registran qué no tienen estrato. Cómo se observa en la figura 23 el 52% ubicó en el nivel de desempeño 2, siguiéndole un 37% que se ubicó en el nivel 1, un 8% en el nivel 3 y tres estudiantes es decir el 1% se ubica en el nivel 4. Estos resultados indican que es después del pueblo Emberá el que registra un nivel de desempeño más deficiente en el área de lectura crítica. Nuevamente valor literario que la situación socioeconómica y educativa estos pueblos nos mantiene en una situación de desventaja frente a la población mayoritaria y que se ven en la necesidad de, paradójicamente, de integrarse a la sociedad mayoritaria para poder satisfacer las aspiraciones socioculturales que son características de la población mayoritaria colombiana.

Figura 23
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Sikuani



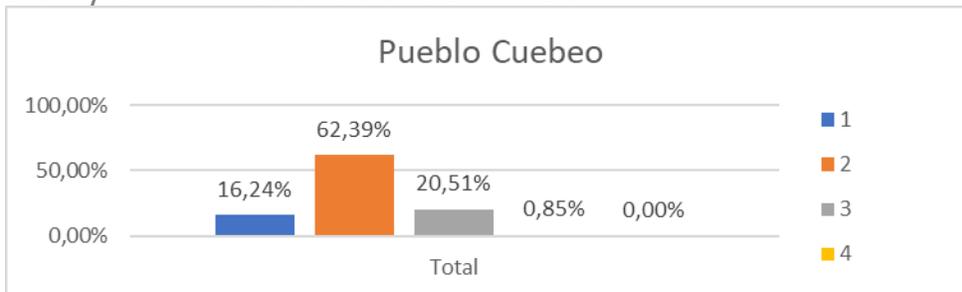
Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

REGIÓN AMAZÓNICA

La región amazónica comprende los departamentos de Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Vichada, Vaupés y Putumayo. Es un territorio extenso que tiene aproximadamente el 40% de la tierra en Colombia y alberga grupos indígenas aislados como los Yuri y los Nukak cuyo contacto con la sociedad ha sido prácticamente nulo hasta el día de hoy. Acorde con la base de datos FTP del Icfes 2019-2 se registran estudiantes de los siguientes pueblos indígenas: El Cubeo, el Tucano, el Huitoto y el pueblo Inga; sin embargo, existen otros pueblos étnicos que no aparecen con estudiantes registrados participando en esta prueba los cuales quizá formen

parte de aquellos que marcaron "ninguno" u "otro grupo étnico minoritario" en el formulario de inscripción para presentar la prueba, ver figura 5. La mayor parte de los integrantes de estos pueblos se dedican a la agricultura y a la pesca conservando la mayoría de su lengua ancestral dado que por las dificultades geográficas del territorio, pero no fueron objeto de la imposición cultural española sistemática durante el período colonial. De hecho, su capital Leticia es de reciente fundación en el año de 1867 y la única posibilidad de llegar desde las otras regiones de Colombia es por avión o por vías fluviales.

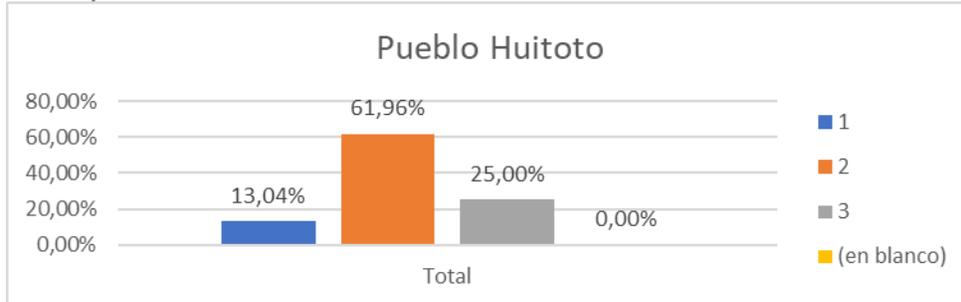
Figura 24
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Cuevo



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Cuevo se ha asentado históricamente a las orillas del río Vaupés y a lo largo de sus diferentes afluentes, lenguas el cuevo o kâmi y pertenece a la familia Tucano. Los estudiantes pertenecientes a esta etnia que presentaron la prueba tienen residencia en los municipios de Mitú, Taraira y Caruru en el departamento de Vaupés; san José del Guaviare y Miraflores en el departamento de Guaviare; el municipio de Morichal en Guainía y el municipio de Orocué en el departamento de Casanare. La mayoría de sus estudiantes pertenecen al estrato 1 y 2 o no tienen estrato. Un total de 117 estudiantes pertenecientes a esta etnia presentaron la prueba ubicándose el 62% en el nivel 2, siguiéndole el 20% en el nivel 3, el 16% en el nivel 1 y un estudiante que se ubicó en el nivel 4 desempeño. Estos resultados indican que la mayor parte de estos estudiantes comprenden textos continuos y discontinuos de manera literal en lengua castellana, identificar información local dentro del texto, las estructuras de los textos continuos y discontinuos, y finalmente reconocer relaciones básicas de contraste similitud y complementación entre los textos presentes. En el anexo se deja un link para que el lector pueda acceder a información mediante video sobre este pueblo.

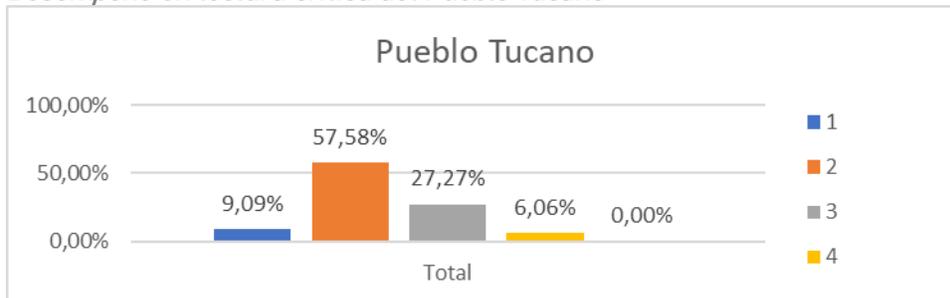
Figura 25
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Huitoto



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Huitoto son una etnia que históricamente se asienta en la Amazonía colombiana en los bordes del río Caquetá y el río Putumayo, economía gira alrededor de la caza, la pesca y la agricultura. Acorde con la información presentada por la base de datos FTP del Icfes saber 11 2019-2 los estudiantes que presentaron la prueba residen principalmente en los municipios de Puerto Santander, La Chorrera, Puerto Asís, Leticia, El Encanto y Puerto Leguizamo en el departamento del Amazonas. La mayor parte y pertenecientes al estrato 1 o sin estrato social. Acorde con la figura 25 el 60% de los 92 estudiantes que presentaron la prueba se ubicaron en el nivel 2 de desempeño mientras que el 25% se ubica en el nivel 3 siguiéndole el nivel uno con 13% y estudiante en el nivel 4 de desempeño. Estos resultados indican que son muy similares a los del pueblo Cubeo en los que prevalece el nivel 2, siguiéndole el nivel 3 muy de cerca del nivel 1, es decir que estos estudiantes tienen la capacidad de reconocer en un texto la diferencia entre proposición y párrafo y de identificar el sentido local y global del texto en lengua castellana. Es importante destacar que el pueblo huitoto conserva su lengua ancestral y se encuentra en una situación de bilingüismo.

Figura 26
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Tucano

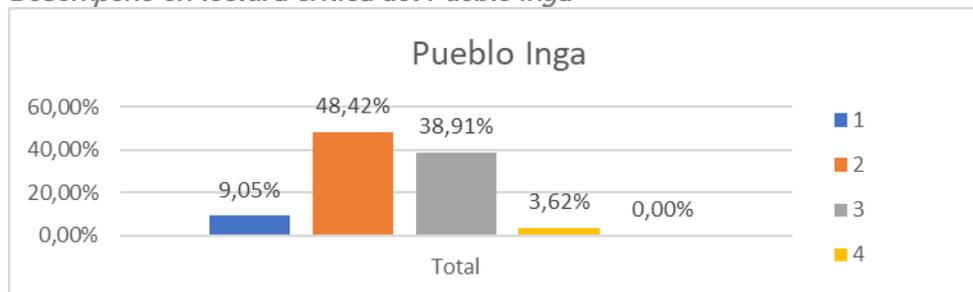


Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Tucano o Yepa Masa habitan ancestralmente en las selvas del departamento del Vaupés en la región amazónica dedicándose a la caza en la pesca y la agricultura conservando su lengua que forma parte de la familia Tucano, es decir que este pueblo bien se

enfrenta a una situación de bilingüismo no obstante el sistema educativo que impera es el establecido por el Ministerio educación prevalece la lengua castellana cómo vehículo de acceso al conocimiento y la cultura mayoritaria de Colombia dejando en algunas asignaturas los conocimientos de la lengua y la cultura Tucano. Cómo se observa en la figura 26, 33 estudiantes presentaron la prueba de los cuales el 57% se ubicaron en el nivel 2 de desempeño, siguiéndole un 27% que se ubicaron en el nivel 3 y un 9% que se ubicaron en el nivel 1, mientras que el 6% es decir 2 estudiantes se ubicaron en el nivel 4 de desempeño. Estos resultados son muy similares a los de los dos grupos anteriores pertenecientes a esta misma región es decir prevalece en momentos de siguiéndole el nivel 3.

Figura 27
Desempeño en lectura crítica del Pueblo Inga



Nota: Gráfico elaborado por el autor con los datos FTP del ICFES

El pueblo Inga o en grano pertenece a los pueblos quechuas se ha sentado históricamente en los departamentos de Putumayo, norte de Nariño y sur de Caquetá. Acorde con la información presentada en la base de datos FTP del ICFES 2019 2 la mayor parte de los estudiantes que presentaron la prueba residen en los municipios de Mocoa, San Miguel, Colón, Santiago, Puerto Leguizamo, Sibundoy, Villagarzón y Puerto Asís en el departamento de Putumayo; siguiéndoles menor medida estudiantes con residencia en los municipios de El tablón de Gómez en el departamento de Nariño, El Encanto en el departamento del Amazonas y San José del Fragua en el departamento de Caquetá. La mayor parte de estos estudiantes pertenecen al estrato 1 y 2 o no tienen estrato. Cómo se observa en la figura 27 un total de 221 estudiantes presentaron la prueba en 2019-2 es decir que es el grupo más numeroso de la región del Amazonas, el 48% se ubicaron en el nivel 2 de desempeño, siguiéndole el nivel 3 con 39%, el nivel uno con 9% y el nivel 4 con 3%. Estos resultados son muy similares a los de los demás pueblos de la región amazónica en los que prevalece el nivel 2 de desempeño con una notable diferencia que el pueblo Inga tiene mejor participación en el nivel 3 de desempeño es decir que interpretan la información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos en los textos en lengua castellana.

CONCLUSIONES

Cómo conclusiones podemos destacar en primer lugar, que la lectura corresponde a la praxis de leer y que leer implica un proceso cognitivo de decodificación, reconocimiento e identificación de estructuras grafemáticas textuales. La lectura crítica corresponde al proceso cognitivo mediante el cual el individuo desarrolla inferencias, relaciones, argumentos e hipótesis entre el texto y los contextos sociales, económicos, políticos, culturales o de cualquier otra índole con la finalidad de producir nuevo saber para su placer o beneficio individual o colectivo. Hemos visto que los marcos o entornos de la lectura es decir la familia, el sistema educativo y las estructuras socioculturales determinan la competencia o destreza en lectura crítica que un individuo tiene en algún momento de su vida. Leer es un verbo transitivo y en este orden es un proceso diferente en cada individuo con la posibilidad de desarrollo permanente. Hemos visto que competencia en lectura crítica es puesta a prueba a través de evaluaciones estandarizadas por el estado a nivel local nacional e internacional para el caso de las pruebas PISA. Concluimos que acorde con la rúbrica de evaluación desarrollada por el ICFES Colombia poco más de medio millón de estudiantes presentaron la prueba Saber 11 en 2019-2 y el 45% se ubican en el nivel 3 desempeño siguiéndole el nivel 2 con 37%, concluimos que existe una amplia brecha digital en el sentido de que el 40% de los estudiantes no tienen computador y el 36% no tiene internet. Esta brecha digital es aún mayor cuando de los grupos étnicos que se trata ya que más del 60% de los estudiantes pertenecientes a estos grupos no tienen ni computador ni internet. Por otra parte, en los grupos étnicos más del 40% de las familias tienen de 0 a 10 libros lo cual implica también una enorme brecha en cuanto al acceso a los textos formato libro. Concluimos que los grupos étnicos tienen un desempeño en lectura crítica inferior al de la población mayoritaria ya que más del 50% de estos se encuentran en el nivel 2 de desempeño.

Es importante destacar que Colombia es un país diverso étnica y lingüísticamente razón por la cual los grupos étnicos están dispersos a lo largo y ancho del territorio. Destaca que las comunidades afrodescendientes son el grupo étnico más numeroso en Colombia y en consecuencia el que más estudiantes tuvo presentando la prueba con un total de 19,527. Hemos visto que un número considerable de estudiantes reconocen que pertenecen a un grupo étnico, pero no marcaron en el formulario de inscripción de cuál son y por lo tanto no se tuvieron en cuenta en el desarrollo de este estudio. Concluimos que en la región Insular y en la región Caribe predomina el nivel 2 estando el desempeño del pueblo Kankuamo y el pueblo Zenú por encima desempeño de los pueblos Wayuu, Arhuaco, Palenquero, Gitano y Raizal. Concluimos que los grupos étnicos que se encuentran en una situación de tensión dada por el bilingüismo registran niveles de desempeño en lectura crítica más bajos que los pueblos que han perdido su lengua y son monolingües en lengua castellana, tal es el caso de los pueblos Kankuamo y Zenú. En este mismo sentido es importante destacar que el pueblo Gitano registra al igual que el pueblo Wayuu y el pueblo Palenquero esta situación de tensión lingüística, razón por la cual sus niveles de desempeño al igual que el del pueblo Raizal son inferiores reitero, debido a la tensión dada por el bilingüismo.

Por lo que respecta a la región Pacífica concluimos que las comunidades afrodescendientes se ubican por más del 50% en el nivel 2 de desempeño en lectura crítica siguiéndole levemente el nivel 3 este resultado indica un bajo nivel de calidad educativa debido a que los afrodescendientes, que no agrupamos como comunidad Raizal o Palenquera, son monolingües en lengua castellana. Importante destacar que el nivel de desempeño del pueblo Pasto porque es el mejor todos los grupos étnicos de Colombia ya que el 46% se ubica en el nivel 3 de desempeño siguiéndole el nivel 2 con 43%. Concluimos que la calidad educativa incide notoriamente en el nivel de desempeño en lectura crítica y qué está integrada por los componentes de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar que han sido desarrollados en el departamento de Nariño el cual es líder a nivel nacional en educación media por lo que a la calidad educativa respecta. En lo relacionado con la región Andina concluimos que el pueblo Emberá es el que registra los resultados más deficientes ya que el nivel 1 desempeño sobresale con 39% y el nivel 2 con 40%; vale destacar que las brechas sociales de este pueblo son de las más grandes de los grupos étnicos de Colombia y es este pueblo el que registra el más deficiente desempeño de todos los aquí abordados. Tanto el pueblo Pijao como el pueblo Guambiano y el Páez o Nasa se encuentran en un nivel de lectura crítica similar dado que se ubican en el nivel 2 de desempeño, sobresaliendo levemente el pueblo Guambiano y el pueblo Pijao por encima del Nasa que se encuentra también en una situación de tensión dada por el bilingüismo.

Concluimos que en la región de la Orinoquía el pueblo Sikuni registra un nivel de desempeño bastante deficiente porque el 37% de sus estudiantes se ubicaron en el nivel 1 siguiéndole el nivel 2 con el 52% es decir que junto con el pueblo Emberá son los que se encuentran con las destrezas en lectura más deficientes de los grupos étnicos aquí presentados. Es importante señalar que el pueblo Sikuni se encuentra en una situación de bilingüismo lo cual genera tensiones al momento del desarrollo de las competencias en lectura en lengua castellana. Por lo que respecta a la región Amazónica concluimos que el pueblo Inga es el que mejor desempeño registra dado que el 38% de sus estudiantes se ubicaron en el nivel 3 de desempeño crees que los pueblos Huitoto, Tucano y Cubeo se ubican predominantemente en el nivel 2 de desempeño siguiéndoles el nivel 1. Concluimos que los grupos étnicos de Colombia registran brechas considerables en cuanto al acceso a los libros y a los recursos tecnológicos para practicar la lectura digital, que se encuentran en unas condiciones materiales de existencia bastante limitadas, que en sus familias no hay discursos profesionalizados dado que sus integrantes no tienen formación profesional y se desempeñan en actividades de agricultura pesca o comercio fundamentalmente. Concluimos que los grupos étnicos de Colombia que se encuentran en una tensión dada por el uso de dos lenguas en la vida cotidiana registran niveles de desempeño más deficientes que aquellos grupos étnicos cuya lengua ancestral ha desaparecido como consecuencia de la conquista y la imposición cultural en el período colonial y son monolingües en lengua castellana. Sin embargo, este aspecto resalta en las comunidades afrodescendientes porque siendo monolingües y siendo el grupo más numeroso de las etnias de Colombia registran un desempeño en el que predomina el nivel 2 a lo cual es atribuible la calidad educativa en estas

comunidades. Finalmente, nos resta prácticamente todo por desarrollar y reflexionar en torno a una situación imposible de abordar en pocas páginas, sin embargo tanto el Estado como los gobiernos regionales y locales deben atender la situación educativa de los grupos étnicos bien para priorizar una educación a los saberes ancestrales y la cultura oral o bien para desarrollar procesos educativos en los cuales exista un verdadero derecho a la lectura, fortaleciendo procesos de educación intercultural, prácticas letradas y reduciendo las brechas de los entornos de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martínez, C. (2019). "El territorio digital de las minorías étnicas: una alternativa de fortalecimiento de la etnoeducación en Colombia". *Buen vivir, cuidado de la casa común y reconciliación Cátedra Unesco de Comunicación*. Ediciones Universidad Javeriana.
- Martínez, C. (2012). "La lengua árabe en Colombia". *El lenguaje en Colombia. Realidad Lingüística de Colombia*. Academia Colombiana de la Lengua. Ed: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- Ramírez Leyva (2009). "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?". *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 23, Núm. 47, enero/abril, 161-188.

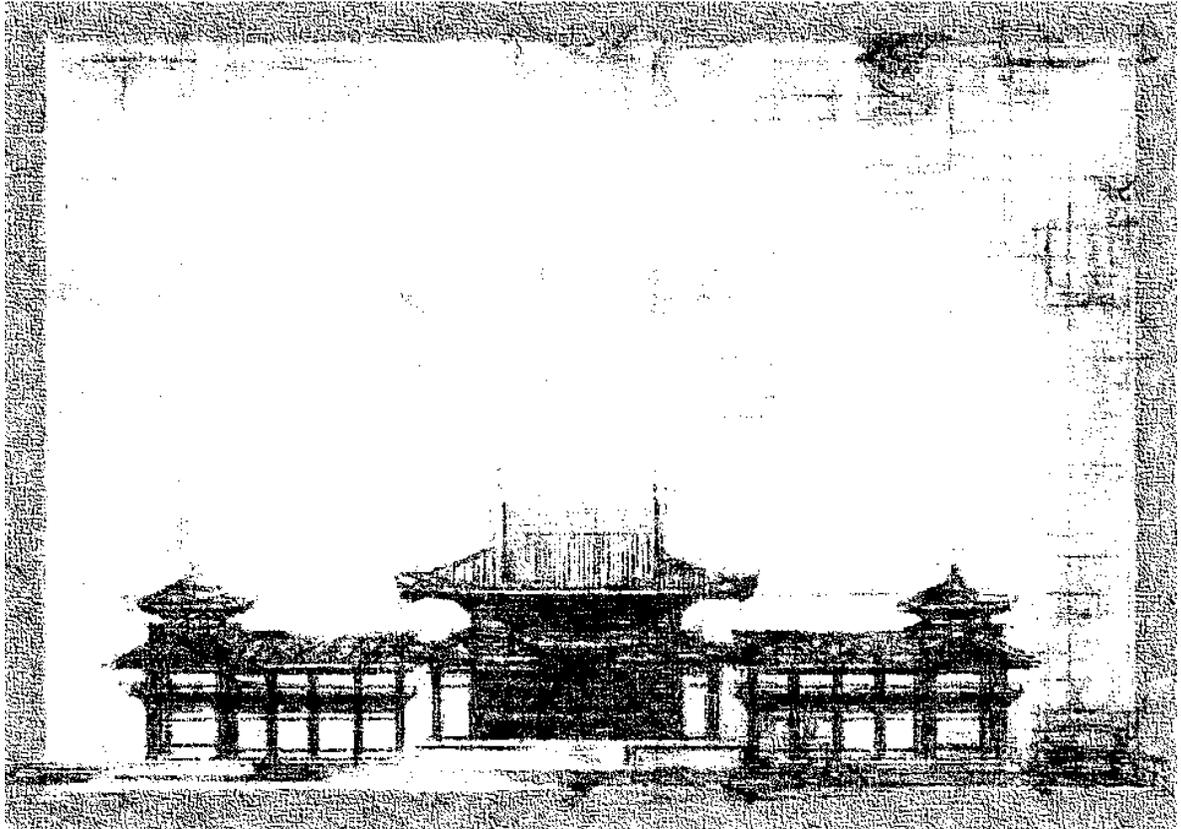
Anexo

Links de video con información de los grupos étnicos de Colombia

<i>Pueblo Raizal</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Afnh02gGxCQ
<i>Pueblo Gitano</i>	https://www.youtube.com/watch?v=ro_uGq0Aq7I
<i>Pueblo Palenquero</i>	https://www.youtube.com/watch?v=lQtK0kys_z8
<i>Pueblo Arhuaco</i>	https://www.youtube.com/watch?v=BEp8V93WkS
<i>Pueblo Kankuamo</i>	https://www.youtube.com/watch?v=-HilzsyfZW
<i>Pueblo Wayuu</i>	https://www.youtube.com/watch?v=wwWsZ1zhOzk
<i>Pueblo Zenú</i>	https://www.youtube.com/watch?v=0t4n0tkapqQ
<i>Pueblos Afrodescendientes</i>	https://www.youtube.com/watch?v=0ww8ksvcCrA
<i>Pueblo Pasto</i>	https://www.youtube.com/watch?v=LOHkxcl9Zms
<i>Pueblo Emberá</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Vl3iil0_xk0
<i>Pueblo Guambiano</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Ca04jTqva7U

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

<i>Pueblo Paez</i>	https://www.youtube.com/watch?v=BdT793q0Dwk
<i>Pueblo Pijao</i>	https://www.youtube.com/watch?v=qspCaulqDro
<i>Pueblo Sikuani</i>	https://www.youtube.com/watch?v=vrd23P3agxE
<i>Pueblo Cubeo</i>	https://www.youtube.com/watch?v=BgnRSLfKAPY
<i>Pueblo Huitoto</i>	https://www.youtube.com/watch?v=kFPNYVmBVLm
<i>Pueblo Tucano</i>	https://www.youtube.com/watch?v=G2AeoAqW6tU
<i>Pueblo Inga</i>	https://www.youtube.com/watch?v=sAeooWo4U58





CAPÍTULO IX

¿CÓMO PENSAR LA LITERACIDAD HOY?: APUESTAS Y PROBLEMAS DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD Y DE LOS ENFOQUES DECOLONIALES EN LATINOAMÉRICA

Andrea Torres Perdigón

Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Colombia

El tema que nos convoca en este volumen es la educación lectora y la justicia social. En nuestro presente, lleno de desigualdades múltiples y marcado por una crisis ecológica (y quizá también epistemológica) planetaria, la pregunta por esta relación entre lectura y justicia social resulta muy pertinente. Esto no tanto porque haya respuestas claras y definidas acerca de cómo relacionar estos dos asuntos ni porque su vínculo con la educación sea hoy particularmente nítido, sino porque, precisamente, hay una pregunta de fondo no resuelta sobre cómo pensar esos nexos de una manera realmente crítica. Para empezar, quisiera esbozar dos ejemplos de situaciones que muestran una idea general del tipo de problemas a los que nos enfrentamos quienes trabajamos acerca de la literacidad (o las literacidades) en las universidades hoy en día, y que tienen que ver también con la necesidad de precisar qué justicia social querríamos buscar. Luego presentaré un breve panorama de los estudios vinculados a la lectura y escritura en las últimas décadas en Latinoamérica, para exponer después las tensiones ligadas a dos posturas particulares: la que se conoce como nuevos estudios de literacidad (NEL) y la que se asocia con enfoques conocidos como decoloniales. Por último, cerraré con algunas ideas de qué pueden aportar esas tensiones a nuestras prácticas concretas en la vida académica.

DOS EJEMPLOS

El primer ejemplo es una situación concreta. Con algunos colegas en Bogotá, trabajamos en un proyecto de investigación con algunas comunidades indígenas del Amazonas en torno a una propuesta colaborativa. Estas comunidades se acercaron con una preocupación clara e insistente: la inquietud por el uso poco frecuente de algunas de las lenguas indígenas por parte de los más jóvenes. Además del uso de las lenguas, algunos representantes expresaron también el ánimo de recuperar la memoria del genocidio cauchero de comienzos del siglo XX y de transformar algunos espacios de sus comunidades relacionados con esa historia atroz. Lo anterior con el fin de resignificarlos pensando en el futuro de sus pueblos, más que en el mero gesto de la conmemoración.

Ante la preocupación por el peligro de las lenguas propias de la región, un equipo de investigadores emprendió entonces el diseño de una investigación colaborativa con algunos coinvestigadores de esas comunidades indígenas. Al empezar a trabajar conjuntamente, empezaron a surgir inmediatamente interesantes tensiones epistemológicas y metodológicas entre algunos miembros del equipo. Las podemos condensar en las siguientes preguntas: ¿cómo apoyar un proceso de revitalización o revalorización lingüística sin imponer herramientas conceptuales y métodos de esta ciencia? ¿Es la comunidad la que tiene herramientas para un diagnóstico de la vitalidad de sus lenguas o es importante vincular lingüistas en este proceso? Dentro del espíritu de respetar racionalidades y culturas distintas a las que se identifican como eurocéntricas, ¿habría que apoyar las expresiones solamente

orales en este caso? De hacerlo, ¿acompañar prácticas exclusivamente orales ayudaría al proceso de revitalización lingüística que estas comunidades parecen estar buscando?

Ahora bien, si las comunidades buscan el apoyo de una universidad ante esa situación –que perciben como claramente amenazante para sus culturas y sus lenguas–, ¿se espera que las propuestas sean solo de acompañamiento de prácticas propias? Y esto nos lleva a inquietudes más profundas con respecto al rol de la academia: en este caso, ¿es suficiente el discurso de la crítica decolonial y de la autonomía local ante este tipo de situaciones? Y, más aún, ¿es sostenible –y deseable– una postura que cree proteger a estas comunidades de un influjo occidental y moderno, cuando en ellas los jóvenes están conectados a su teléfono celular gran parte del tiempo, a pesar de que hay energía eléctrica solo algunas horas al día? ¿Qué es eso local que habría que proteger de una especie de contaminación proveniente de la racionalidad occidental y moderna?

A partir de este primer ejemplo, cabe pensar si esa postura de defensa de cualquier práctica local (de oralidad, de literacidad o de cualquier otro orden), por ser propia y no impuesta o heredada de las colonias o de las culturas occidentales, ayuda realmente a estas comunidades en sus reclamos concretos ante sus condiciones precarias, el olvido estatal y el acceso limitado a cierto tipo de profesiones y de conocimientos. En el caso particular de las lenguas, nos podemos preguntar en qué medida la sola reivindicación (y en muchos casos idealización) de prácticas orales locales podría apoyar cierta recuperación de las lenguas –sobre todo, cuando los jóvenes prefieren pasar tiempo en su celular (en español) que usar lenguas indígenas en su día a día–.

El segundo ejemplo es una anécdota. Hace algún tiempo, un estudiante, tutor del centro de escritura de la misma universidad, me pidió que leyera un texto de su autoría y que le hiciera un comentario. En el texto, este estudiante expone el conflicto que sentía al trabajar con una comunidad indígena originaria del Chocó (en el noroccidente de Colombia), pero residente en Bogotá. El conflicto resumido consiste en que la comunidad le pedía el favor de redactar una carta formal –a nombre de ellos– con el fin de solicitar ayuda a las autoridades en Bogotá para sobrevivir los días de confinamiento obligatorio. Esto en medio de la crisis sanitaria generada por la enfermedad del covid-19. La incomodidad del estudiante residía en lo siguiente: ¿por qué esa comunidad tendría que pasar por ese registro escrito, por esa herramienta colonial que sería la escritura, para hacerse oír? ¿Por qué sus reclamos no se escuchan si no es por medio de esa tecnología de la escritura y de esas formas que son ajenas a los principios orales de muchos pueblos indígenas en Colombia? En otras palabras, el estudiante sentía una suerte de contradicción al ayudar a esta comunidad a redactar esa carta: por un lado, deseaba reivindicar la riqueza de las prácticas orales de este grupo y lo que ha aprendido de ellas y, por el otro, sentía que se estaban plegando (tanto él como la comunidad) a la hegemonía de la escritura como occidental y colonial.

Extrapolando este ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿por qué enseñar convenciones de escritura académica, por ejemplo, a estudiantes indígenas que tienen otra concepción de la autoridad, la medicina y del conocimiento? ¿Por qué enseñarles, por ejemplo, literatura occidental? ¿Por qué enseñar ciencias sociales o naturales? Desde un enfoque decolonial, ¿deberíamos abandonar ese tipo de proyecto educativo? ¿Deberíamos enseñar esas prácticas de lectura y escritura académicas señalando sus rasgos coloniales y modernos? ¿O quizá aprender de las otras literacidades para enseñar un repertorio más amplio de prácticas de literacidad académica que incluya otras formas? Hasta aquí los dos ejemplos que muestran las tensiones epistemológicas y metodológicas de estas posturas, en especial cuando se tocan los temas de literacidad. Pasaremos ahora a una rápida exposición del panorama del estudio sobre la lectura y la escritura académicas en Latinoamérica.

DE ALFABETIZACIONES Y LITERACIDADES EN LATINOAMÉRICA

Una pequeña salvedad antes de empezar este apartado: no esperamos presentar un estado del arte sobre la alfabetización académica o las distintas formas de literacidad. En las últimas dos décadas se han desarrollado varios estudios que trabajan la lectura y escritura en contextos universitarios desde perspectivas variadas y, afortunadamente, ya contamos con varios artículos o editoriales recientes que han emprendido parte de esa tarea, como los de Lina Trigos-Carrillo (2019), Gregorio Hernández Zamora (2019) o el recuento de números monográficos y de redes que resume Federico Navarro (2017) en aquello que identifica como un campo disciplinar particular, vinculado con las ciencias del lenguaje y con las ciencias de la educación.

Por su parte, Trigos-Carrillo (2019) resume, en una presentación a un volumen de la revista *Íkala* dedicado a la escritura académica en Latinoamérica, las aproximaciones de investigación de las últimas dos décadas. Las lee desde tres enfoques particulares o modelos. Estos son: el modelo de las habilidades de estudio, el modelo de la socialización académica y el modelo de la crítica sociocultural, este último propuesto en el mundo angloparlante, en particular por Lea y Street (2006) (Trigos-Carrillo, 2018, p.16). Por su parte, Hernández Zamora (2018), en un artículo de revisión publicado en la misma revista, señala el camino de los nuevos estudios de literacidad –desde los años ochenta– en contextos anglosajones hasta enfoques decoloniales en la investigación sobre literacidad en Latinoamérica. En este ejercicio, busca desidealizar los programas de lectura y escritura en sus palabras “ingenuos”, es decir, sin un horizonte emancipador ni crítico ante la injusticia social. De hecho, en su crítica, esos programas en Latinoamérica, y en particular en México, son calificados de bienintencionados, pero generadores de “gente pobre, pero leída” (Hernández, 2005 citado en Hernández Zamora, 2019, p.3). Se refiere a programas de lectura que romantizan la enseñanza de esta práctica y que asumen que solo enseñar a leer implica una transformación, sin considerar ningún horizonte realmente liberador en ese gesto.

A partir de este breve resumen, queremos aproximarnos a cuatro enfoques que observamos en ese panorama y que pertenecen a tradiciones distintas. Más que elaborar un recuento de los autores y los estudios, buscamos precisar en qué consisten estos enfoques y mencionar algunos términos que se han empleado como herramientas conceptuales.

Para sintetizar y entender mejor este panorama, reiteramos que los cuatro enfoques en el estudio de las literacidades pertenecen a tradiciones diferentes. Los tres primeros son predominantemente anglosajones, aunque han tenido múltiples adaptaciones en Latinoamérica (unas más reflexivas que otras, claro está), mientras que el cuarto se origina en una tradición crítica más propiamente latinoamericana.

El primer enfoque parte de una concepción neutra y transparente de la lectura y la escritura, y de una aproximación cognitiva que las entiende como habilidades. Es lo que Brian Street (2003) llama el “modelo autónomo”. Buena parte de las primeras aproximaciones a la alfabetización parten de esta creencia en la que solo la enseñanza de la literacidad – podríamos precisar de la literacidad occidental– tendrá repercusiones cognitivas y sociales – por sí misma–. Esto corresponde también con lo que Graff y Duffy llamaban “el mito de la literacidad”, es decir, el conjunto de creencias en las que enseñar a leer y a escribir, de por sí, lleva a un desarrollo económico, a prácticas democráticas, a un desarrollo cognitivo y a la movilidad social (Graff y Duffy, 2017, p.32). Lo que identificamos con un concepto básico e institucional de alfabetización tiene que ver a veces con esta concepción, así como los programas bienintencionados que menciona Hernández Zamora (2019).

El segundo enfoque entiende la literacidad ya no como una habilidad, sino como una práctica social vinculada sobre todo a comunidades disciplinares en las universidades. La muy citada y prolífica propuesta de alfabetización académica de Paula Carlino (2005, 2007, 2011, 2013) se ubicaría en esta concepción. En ella se insiste en que la escritura y la lectura universitarias son prácticas sociales, pero sobre todo porque están ligadas a disciplinas específicas. En esa medida, la responsabilidad de su enseñanza en las universidades es compartida por los profesores especializados en sus disciplinas y no simplemente atribuida a cursos remediales o introductorios a habilidades de lectura y escritura o a talleres aislados. Algunos trabajos de Giovanni Parodi (2010), María Constanza Errázuriz (2014) o Guadalupe López-Bonilla (Carrasco Altamirano *et al.*, 2013; Elizabeth Montes Silva y López Bonilla, 2017) trabajan desde este tipo de perspectiva. Ya no se trata aquí de una alfabetización solo pensada en términos cognitivos, sino vinculada a las prácticas de las diversas disciplinas en las universidades. Las adaptaciones de los movimientos anglosajones de escribir a través del currículo (*writing across curriculum* o WAC) y escribir en las disciplinas (*writing across disciplines* o WAD) también hacen parte de este tipo de enfoque.

El tercero sería un enfoque de crítica sociocultural. Este emerge heredado de la perspectiva propuesta, entre otros, por Brian Street (2003) sobre los nuevos estudios de literacidad (NEL)

(Kalman y Street, 2009). Se trata de un enfoque que ve la lectura y la escritura como prácticas sociales indisolubles de la ideología. Nos permitimos traducir una cita de Street que busca aclarar eso “nuevo” de la aproximación ideológica en los NEL, puesto que proponen, “en cambio, que la literacidad, es una práctica social, y no simplemente una habilidad técnica y neutra; que siempre está implicada en principios epistemológicos construidos socialmente” (Street 2003, p.77). Esta idea se ha convertido en una bandera de varios de los estudios sobre lectura y escritura, desde algunos autores muy citados, como Daniel Cassany (2006; Cassany y Castellá, 2010), hasta la perspectiva que invita a fomentar en Latinoamérica, por ejemplo, Trigós-Carrillo (2019). Es en este enfoque en el que se habla de literacidades, en plural, al reconocer que las prácticas de lectura y escritura varían significativamente de una cultura a otra y también en contextos sociales específicos. Lo anterior implica reconocer al menos tres asuntos: el primero, que hay múltiples literacidades y que la académica occidental no es la única ni debería ser normativa; el segundo, que se despierta un interés etnográfico para documentar y observar esas múltiples prácticas; y el tercero, que hay un carácter crítico central en esta aproximación, vinculado tanto a la teoría crítica del siglo XX –incluidos sus orígenes marxistas– como al análisis del discurso.

El cuarto enfoque está más ligado a la tradición latinoamericana. Luego de los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica, nos encontramos casi dos décadas después con una fuerte sospecha frente a la escritura y su vínculo con la ciudad letrada en el ensayo homónimo de 1984 del uruguayo Ángel Rama (1998). En efecto, Rama reconoce el papel fundamental de ese selecto grupo de letrados en la organización de las ciudades coloniales latinoamericanas. La relación entre el ser letrado y la progresiva consolidación de las élites en las colonias –y su supervivencia y fortalecimiento después de las independencias– van a atribuirle a la escritura un carácter de herramienta de poder (colonial, primero, y posteriormente, de los intelectuales ligados a las élites). En esa medida, los letrados e intelectuales elaboran mensajes y cuentan con una “especificidad como diseñadores de modelos culturales, destinados a la conformación de ideologías públicas” (Rama, 1998, p.36). La escritura es aquí de manera nítida un instrumento de poder colonial y elitista.

Luego de esa sospecha ante la ciudad letrada, en años más recientes encontramos un grupo de autores que se identifican con el giro decolonial. En los llamados estudios decoloniales, a partir del grupo conocido como Modernidad/Colonialidad relacionado con autores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh o Nelson Maldonado-Torres (Escobar, 2003), emerge una postura que critica y asocia varias dualidades modernas con prácticas hegemónicas y coloniales. En ese grupo hay una fuerte asociación en particular de la modernidad y la colonialidad como dos caras de un mismo gesto, y una afirmación de la persistencia de desigualdades en la globalización, a pesar de la desaparición explícita de las colonias en el siglo XIX.

Se trata de un movimiento que, a pesar de no ser uniforme, quizá ha pasado de ser marginal en algunas universidades a configurarse como un discurso dominante en algunas facultades de ciencias sociales y humanidades en nuestra región. Independientemente de las simpatías o antipatías que despierte, la perspectiva decolonial parece haber impregnado hoy en día una buena parte de las discusiones en ciencias sociales y humanas en Hispanoamérica y, como se observa en estudios como los de Hernández-Zamora (2019), el ámbito de la literacidad no es la excepción. Hay una suerte de interés y de curiosidad por esa perspectiva y por cómo pensar la literacidad desde ese tipo de pensamiento. Para los latinoamericanos, parece ser un espacio en el que muchos proyectan expectativas y deseos de una forma emancipadora y liberadora de relacionarnos con las prácticas de literacidad. Después de este breve panorama, pasaremos a presentar algunas tensiones entre los NEL y los enfoques decoloniales.

DOS VÍAS Y UNA ESCRITURA HEGEMÓNICA: LOS NEL Y LOS ENFOQUES DECOLONIALES

Cabe precisar que nos detenemos en estos dos últimos enfoques de los estudios en literacidad por considerar que son los que explicitan una voluntad crítica frente a nuestro presente y a cómo pensar la justicia social. Dejamos de lado por el momento las nociones cognitivas de alfabetización y la noción de práctica social de la alfabetización académica, puesto que en ellas hay más un esfuerzo por mejorar métodos y prácticas de enseñanza de lectura y escritura no necesariamente atravesadas por una reflexión acerca de dónde provienen esas disciplinas y discursos, ni sobre por qué operan de ciertas maneras y no de otras. Esto no significa que sean ininteresantes: simplemente que no explicitan una intención crítica y, por esa razón, nos dicen poco de la justicia social.

Ahora bien, sea desde el enfoque de los NEL o desde el pensamiento decolonial, la escritura y la lectura se presentan como problemáticas. De entrada, ese es un gesto crítico que cabe destacar. En cada momento de nuestro trabajo, al educar, consideramos que es capital reconocer ese carácter problemático: la relación con la ideología es un problema; la ciudad letrada es Latinoamérica sigue siendo un problema; el uso hegemónico de la tecnología de la escritura, así como de otras tecnologías, es un problema. Reconocer ese carácter aporta mucho para pensar en la literacidad como un conjunto de prácticas que, en efecto, no son políticamente neutras. Pero, aparte de ese gesto, podemos reflexionar acerca de otras tensiones que no siempre están explícitas en el acercamiento a estos dos enfoques y que podrían ser productivas.

En el caso de los NEL, hablamos de un modelo de estudio anglosajón que ha empezado a adaptarse en los países hispanoamericanos en su dimensión crítica y sociocultural. No es difícil establecer la razón del éxito de la importación de este movimiento o incluso el deseo de

que se propague más. Se trata de la apropiación de un conjunto de teorías anglosajonas, que defienden la singularidad de las prácticas letradas locales y que, incluso, han sido criticadas por su idealización o romantización de lo local (Street, 2003, p. 80). En nuestros contextos, se trae para tratar de pensar en problemáticas locales: tiene sentido. ¿Por qué no habríamos de apropiarnos de la crítica ideológica al hablar de literacidad? ¿O de prácticas etnográficas para estudiar ciertos contextos?

El problema quizá no esté en la apropiación de teorías foráneas: el problema está en repetir hasta la saciedad, como ocurre a veces entre profesores universitarios vinculados a la literacidad, que la escritura es una práctica social, sin que eso nos lleve a una reflexión más profunda. Esa reflexión tendría que ver con la literacidad y su relación con las injusticias sociales que vemos, por ejemplo, dentro y fuera de las universidades, así como con cómo aproximarnos a su enseñanza y qué papel tiene y debe tener nuestro apoyo para contrarrestar esas injusticias. La simple reafirmación de las prácticas que existen no necesariamente nos ayuda a avanzar hacia un trabajo diferente con la literacidad académica en las universidades. Así, la simple celebración de la multiplicidad de prácticas socioculturales no necesariamente lleva a trabajar con la lectura y la escritura de manera emancipadora: sobre todo, no permite la transmisión, la apropiación ni la transformación de prácticas que están relacionadas con conocimientos múltiples tanto científicos como de la tradición humanista. En otras palabras, no por existir y ser documentadas, las prácticas de literacidad marginales (de clases populares o de comunidades consideradas no modernas) van a ser escuchadas. Retomando un lugar común de algunos de mis estudiantes, no se trata de “dar” voz a los que no la han tenido describiendo sus prácticas locales: se trata de pensar cómo apoyar esa voz, que sí que existe, desde una tecnología tan potente como la escritura, para que realmente sea escuchada. Y escuchada en los términos que sí permitan un acceso a condiciones de vida más justas.

En el caso del enfoque decolonial, hay un riesgo similar al de la idealización de las prácticas locales que ocurre en los NEL. Dada la diversidad de autores y de problemas, vamos a acudir a algunos ejemplos del enfoque decolonial en términos muy amplios para mostrar qué papel podría tener allí cierta idea de literacidad. En particular, la asociación entre categorías bastante amplias es común en este movimiento y ese es tal vez un rasgo problemático: con la colonialidad se relacionan conceptos tan variados como el capitalismo, la ciencia o la modernidad (como si hubiese solo una o como si las tres nociones fuesen uniformes) (Escobar, 2012). En ese gran bloque de conceptos, la lectura y la escritura pueden verse fácilmente como herramientas coloniales que representan la hegemonía de la racionalidad occidental que ha marginado a otras formas de saber. Esas categorías parecen solidarias de una visión de la escritura como herramienta hegemónica y siempre ligada a las estructuras de poder.

Sin embargo, al usar categorías tan amplias, es fácil omitir el carácter emancipador de la escritura en otra serie de prácticas también modernas, como en aquello que llamamos literatura. De hecho, quienes defendemos que los textos literarios tienen algún tipo de potencia no solo artística sino política, de fondo estamos defendiendo ese papel no solo por su dimensión simbólica, sino gracias a lo que permite la tecnología de la escritura, ya sea en la versión de imprenta o digital. Hay ciertos gestos democratizadores de acceso al conocimiento que están ligados a lo que permite esa tecnología (tanto con la imprenta o en las bibliotecas como en internet), de modo que nos es difícil ver simplemente una amenaza colonial en la lectura y la escritura. Además, proyectar la ciencia como única forma de racionalidad occidental es también difícil para quienes trabajamos con textos literarios. Autores como Jacques Rancière (Rancière, 2014), argumentan que la ficción es una forma de racionalidad para pensar lo real. En esta medida, las formas de racionalidad son más variadas que las que se toman como principal adversario en el giro decolonial, puesto que van más allá de la ciencia y del método científico. La llamada “modernidad” occidental contiene tal vez más racionalidades que las que el giro decolonial quizá ha querido pensar.

En resumen, tanto en los NEL como en los enfoques decoloniales hay cierta propensión a la defensa de prácticas locales y a ver la escritura y la literacidad occidental siempre en su dimensión hegemónica y colonial. Si bien esta dimensión es innegable, también lo es su otra cara: la contrahegemónica. En la historia de las modernidades europeas, norteamericanas y latinoamericanas es rastreable en distintos momentos cómo la literacidad ha funcionado como herramienta emancipadora y productora de otro tipo de experiencias que no son necesariamente las impuestas por el capital o por la hegemonía de la clase burguesa. Varias experiencias literarias y filosóficas muestran esa otra cara, desde Marx hasta las literaturas experimentales de finales del XIX y comienzos del XX.

Y A PARTIR DE ACÁ... ¿CÓMO PENSAR LA LITERACIDAD HOY?

Estamos en una crisis planetaria y tal vez, como dice De Sousa Santos (2018), en un momento de revolución y de cambio epistemológico. En ese contexto, nos parece relevante la búsqueda de un pensamiento sobre lo común y sobre la hibridez: no hay tal vez una cultura que no provenga de la hibridación y la mezcla de conceptos, prácticas o construcciones sobre el mundo de otras culturas previas o contemporáneas. En esta medida, las herramientas que permitan la transmisión, la traducción y la apropiación de teorías y prácticas locales más allá de su contexto pueden ser útiles para pensar en justicia social.

La literacidad (o las literacidades) son prácticas que pueden pensarse desde esa misma lógica de lo común. Al respecto, podemos recoger algunos puntos que orienten nuestras prácticas en el día a día; por lo menos en los contextos universitarios. Primero: no basta con afirmar que la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas; es importante, al enseñar y aprender, tener plena conciencia sobre la inclusión o exclusión que generan

determinadas prácticas y convenciones, lo cual no implica dejar de transmitir los rasgos que asociamos a la literacidad académica. Se puede explicar en qué consiste eso “situado” de las convenciones académicas y por qué en ciertas áreas resulta problemático -y también por qué en otras se cuestiona menos-.

Segundo: es importante pensar la literacidad como la apropiación de una tecnología. Por supuesto que no se trata de olvidar, minimizar u homogeneizar prácticas locales orales o escritas, pero es importante transmitir cómo funcionan ciertas convenciones académicas para que los estudiantes que están excluidos de entrada puedan apropiarse de ellas y, en un futuro, tal vez buscar la dimensión emancipadora de esa escritura y lectura. La literacidad no garantiza movilidad social, pero conocer las convenciones y su historia puede hacer que cada cual se apropie de ellas para sus propósitos y para reivindicar sus propias causas. Esas convenciones hacen parte de la entrada a la escena académica y epistemológica: no son normativas, pero sí implican la posibilidad de empezar a ser escuchado y leído de manera diferente en distintas áreas del conocimiento, así sea para transformar más adelante esas mismas convenciones de escritura académica.

Tercero: es relevante evitar la idealización de prácticas solo por ser locales; esto podría producir un diálogo realmente más horizontal que no exotice ni condene a ciertas comunidades a mantenerse en un único lugar y momento cultural que a veces está más en la mente y el deseo romántico de los académicos que de las comunidades mismas (sean indígenas o marginadas). La hibridez y lo común pueden producir diálogos interculturales mucho más fructíferos que la mera alabanza de prácticas orales y escritas de un grupo o de otro.

Cuarto: más que una dicotomía entre universalismo y localismo, es importante pensar de manera más constructiva y vinculante el movimiento entre ambos en el caso de la literacidad. Por ejemplo, una versión extrema de la defensa de lo local está en las ontologías relacionales que propone Arturo Escobar (Escobar, 2012). El planteamiento general es que no hay una única realidad y varias culturas que interpretan simbólicamente esa realidad, sino ontologías distintas y lo que se ha llamado un “pluriverso”. La cultura no se concibe como una estructura simbólica, sino como una diferencia radical. Las diferencias entre las culturas no serían entonces culturales, sino ontológicas, es decir, comprenden “lo que existe y puede ser conocido”(Ruiz Serna y Del Cairo, 2016, p.201). En palabras de Escobar,

[...] Hablar de ontología, dada la exposición anterior sobre los límites de CES [cultura como estructura simbólica] y la TSM [teoría social moderna], nos permitirá lograr dos objetivos: afinar la crítica político-epistémica a la ontología dualista de la modernidad (y por tanto a la CES), y visibilizar la existencia y resurgimiento de los que llamaremos ontologías relacionales. Tradicionalmente, la filosofía ha definido la ontología como el estudio de la esencia del ser, de lo real. En este trabajo, utilizaremos una variante que no asume una posición realista fuerte (una realidad

subyacente única), pero que trata de visibilizar la noción de mundos diversos sin negar lo real (Escobar, 2012, p.5).

En este tipo de planteamiento, si bien se pretende eludir una negación de lo real, parece haber poca cabida para un pensamiento sobre lo común. Ese pluriverso implica el reconocimiento de ontologías relacionales, entendidas como sociedades (primordialmente no occidentales o no modernas) que no se rigen por la separación entre naturaleza y cultura (Escobar, 2012) ni por otras dualidades que se consideran modernas. Sin embargo, es un planteamiento que no parece dar muchas pistas para trabajar con las relaciones entre esos múltiples mundos u ontologías diversas. En las ontologías así entendidas, ¿no hay un riesgo de inconmensurabilidad entre los mundos? ¿Qué tipo de puentes o de relaciones se podría tejer entre ontologías concebidas como diferencias radicales?

En otra perspectiva distinta a la decolonial, aunque también dentro de lo que se conoce como giro ontológico, la aproximación a las ontologías del antropólogo Philippe Descola (2018) nos parece más afín a un análisis de la hibridación y de cómo las culturas pueden mantener rasgos propios para construir sus realidades y, a la vez, apropiarse de otros constantemente. En este otro planteamiento, Descola concibe cuatro grandes rutas ontológicas en las distintas sociedades humanas: el animismo, el naturalismo, el totemismo y el analogismo (Descola, 2018). Estos filtros ontológicos que permiten construir mundos son “esquemas cognitivos, sensoriales y motores” (Descola, 2018). De manera sintética, en el animismo, lo humano y lo no humano comparten una interioridad, es decir, se le atribuye a lo no humano una suerte cuerpo y mundo físico distinto, pero una interioridad similar o una continuidad moral. En el naturalismo, se considera que lo humano y lo no humano comparten atributos físico-químicos similares, pero se considera que los humanos poseen subjetividad; lo humano se diferencia de lo no humano no por su cuerpo, sino por su mente o su espíritu. En el totemismo, se conciben similitudes internas y físicas entre humanos y no humanos, aunque estas cualidades son transmitidas por un ser totémico a los individuos. Por último, en el analogismo, se concibe un ensamblaje de esencias fragmentadas entre humanos y no humanos; los individuos remiten a otros y se dan unas relaciones de sentido entre múltiples elementos.

Ahora bien, lo interesante de estos postulados para nuestro propósito es que Descola procura pensar cómo se da la hibridación entre esas diversas ontologías. Incluso en la naturalista, que sería la ontología característica de las sociedades occidentales modernas, hay rasgos hibridados de ontologías animistas. En esta medida, nos parece una aproximación que procura pensar más en la hibridación y en lo común, que en las culturas como diferencia radical. Ese pensamiento de lo híbrido puede ser una alternativa interesante para pensar las relaciones tensas entre los rasgos locales y generales de la literacidad, por ejemplo. También para reflexionar sobre cómo aquello que una cultura considera visible, legítimo y legible se puede ensanchar y transformar en aras de construir un piso común un poco más equitativo.

Para cerrar, podemos afirmar que, si algo nos puede servir para pensar la literacidad hoy, es ubicar cómo se dan las distintas formas de transmisión, de apropiación, de traducción y transformación de esa tecnología de la escritura, de manera que, más allá del manejo de las convenciones de la escritura académica y disciplinar, pueda llegar a ser una práctica realmente crítica y liberadora. El contacto real y constante entre el mundo académico y diversas comunidades indígenas u organizaciones sociales, como el de nuestro primer ejemplo, permite poner a prueba esas herramientas de transmisión, apropiación, traducción y transformación de la escritura, cuando el diálogo es real y supera la simple idealización de lo local –que no siempre es emancipador ni contrahegemónico en sí mismo–.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21–40.
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 14(16).
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M. T. F., Castro Azuara, M. C. & López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57), 349–354.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. Retrieved from https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1
- de Sousa Santos, B. (2018). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores y Clacso.
- Descola, P. (2018). *La composition des collectifs: formes d'hybridation [podcast]*. Anthropologie de la nature. Collège de France. Retrieved from <https://itunes.apple.com/WebObjects/MZStore.woa/wa/viewPodcast?id=429669879&i=1000411410183%0A>
- Elizabeth Montes Silva, M. & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. In *Perfiles Educativos* /.
- Errázuriz Cruz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30, 217–236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>

- Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51–86. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Escobar, A. (2012). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo. *Wale'keru. Revista de Investigación En Cultura y Desarrollo*, 2, 7–16.
- Giovanni, P. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Arile.
- Graff, H. J. & Duffy, J. (2017). Literacy Myths. In *Literacies and Language Education* (3rd ed., pp. 31–42). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9_4
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala*, 24(02), 1–24. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01axx>
- Kalman, J. & Street, B. (Eds.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9–14.
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.
- Rancière, J. (2014). *Le fil perdu : essais sur la fiction moderne*. Paris: La Fabrique éditions.
- Ruiz Serna, D. & Del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno. *Revista de Estudios Sociales No.35*, 55, 193–204. <https://doi.org/10.7440/res55.2016.13>
- Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Trigos Carrillo, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective to Academic Literacies in Latin America. *Ikala*, 24(1), 13–26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>





CAPÍTULO X

DERECHO A LA ESCRITURA: EXCLUSIÓN ESCOLAR QUE NO LO PARECE

Luis Barrera Linares

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

INTRODUCCIÓN

Quiero comenzar esta aproximación a la escritura libre con dos expresiones más que conocidas en el espacio hispanoamericano, debido a la mucha influencia ejercida por quienes alguna vez las escribieron. La primera es de Gabriela Mistral: “Hacer leer, como se come,

todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, un ejercicio natural, pero *gozoso siempre*” (1935/2015, p. 15, cursivas añadidas). La segunda contiene dos versos del poema “Un lector”, de Jorge Luis Borges: “Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído” (1969, p.1016).

Sin duda que estas dos grandes voces hispanoamericanas concentran una buena dosis acerca de la importancia de la lectura. Negarles la razón sería casi un sacrilegio. No obstante, dejan de lado el otro rostro de un asunto en el que la relación de la persona con la lengua escrita tiene un carácter bifronte: lectura/escritura (v. Urquiza y Carrizo Peña, 2018). Ambas constituyen una amalgama de posibilidades y, para entrar en materia acerca de mi tema de reflexión, la escuela no debería privilegiar ni convertir en fetiche una en desmedro de la otra. Sin ánimo de contradecir a grandes autoridades de la cultura, como las citadas al inicio, y sin restar méritos al acto de leer (libremente o por la vía de sugerencias docentes), a veces hay que poner en duda el repetido axioma “leer es un placer”; primero, porque no siempre necesariamente lo es y, segundo, debido a que siempre hay de por medio factores relacionados con la experiencia. Eso vale, sobre todo, para cuando subliminalmente la expresión significa “leer la gran y más reconocida literatura es un placer” (por cierto, impuesta generalmente desde fuera del discente). Las actuales *Bases Curriculares* (7.^o básico 2.^o medio, Ministerio de Educación, en adelante Mineduc)²⁶ son claras en esta misma orientación de la lectura para *gozar*: “...el aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los y las estudiantes conozcan y hagan suyo el patrimonio cultural que se ha construido con la palabra, *especialmente el literario*, desarrollen el hábito de la lectura y experimenten *goce estético al leer*” (p. 32, cursivas añadidas).²⁷

La vivencia tan común de tener que afrontar textos “sugeridos” oficialmente podría conducir incluso a consumir clandestinamente lo que de verdad nos atrae, a ciertas edades, independientemente del nivel de “calidad” que les otorgue la tradición, la crítica o la institucionalidad. La consideración de este tema y el propósito de este ensayo han sido motivados gracias a dos estimulantes lecturas. Primero, por un texto inédito de Ricardo Sánchez Lara (2020a, por publicarse) y, segundo, por el libro *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (Ocampo González y Sánchez Lara, comps, 2020). Desarrollaré algunas ideas sobre la relación entre escritura, emociones, afectividad, autonomía y libertad, todas con la mirada puesta en el pensamiento de Paulo Freire (1996/2004).

²⁶ Algunas veces aludiremos a ese documento abreviándolo como BC, 2015. Lo mismo vale cuando hagamos referencia al Ministerio de Educación de Chile, al cual abreviaremos por su muy conocido acrónimo: Mineduc.

²⁷ Igual hay que aclarar de una vez que tampoco escribir implica siempre un acto de disfrute. La escritura por obligación, por ejemplo, requiere de una voluntad y una disposición que la conviertan en una actividad productiva y satisfactoria, como ocurre con escritores profesionales que trabajan por encargo. Sobre escribir de otra manera, reflexionamos más adelante.

No me focalizaré en la lectura, pero necesariamente debo comenzar por ella, para vincularla posteriormente con lo que más me interesa exponer: la escritura. Intentaré argumentar acerca de la redacción espontánea como acto de libertad, atado a la afectividad, las emociones y la autodefensa emocional. El rango etario de mis reflexiones estará centrado, principalmente, en ese difuso lapso temporal llamado temprana adolescencia, asociado a la idea piagetiana según la cual entra en acción “la libre actividad de la reflexión espontánea”, durante la llamada etapa o fase de las operaciones formales (Piaget, 1991, p.86).

LA LECTURA OBLIGATORIA

Lo que se lee se asocia generalmente con lo que antes hemos vivido, leído, imaginado o inventado. Por eso podría plantearse, sin falsos pudores o prejuicios, que leer a un clásico no necesariamente hace que el estudiante experimente el mismo placer de un adulto consciente, por convicción propia, del valor implícito en un texto de creación, ni que, como resultado, termine amando la literatura. Podría ocurrir lo contrario, y no pocas veces ha pasado. Lo sabemos quiénes alguna vez estuvimos en las aulas en calidad de *objetos recipientarios*, atendiendo lecturas, instrucciones y guías con las cuales se buscaba ampliar nuestro universo cultural. Incluso, cuando las preferencias acerca de lo que deseábamos leer eran otras muy distintas a las recomendadas en los programas oficiales o por las amables y, sin duda, bien intencionadas, imposiciones de quien hacía las veces de docente de Lengua y Literatura. Es una verdad de Perogrullo, pero aquí se precisa retomarla: no siempre estamos ni psicológica ni emocional ni cognitivamente *equipados* para asimilar cualquier lectura a cualquier edad.

Como consecuencia de lo anterior, la obligación escolar de atender autoras o autores que forman parte de la tradición a veces podría resultar riesgosa y para nada implica desatención, indiferencia o negación de parte del participante escolar al que dentro de la tradición se denomina *aprendiz*. Sin dejar fuera el detalle de que en ocasiones implica la puesta en práctica de un criterio de autoridad literaria que pudiera resultar excluyente, debido a que encubre un halo de cierta imposición oculta en la modelación de la escritura. Todo lo que se le parece es *bueno, bello, digno de imitar*, lo que no, debe dejarse de lado, se le margina. Mediante ese enfoque, se procuran estilos de escritura para ser leídos que buscan enriquecer la competencia comunicativa. El menú es bastante variado, cómo dudarlo, pero en él se incluyen ediciones originales de obras clásicas cuyo contenido lingüístico y temático dista mucho del estado sincrónico del idioma.

LEER A DESTIEMPO

Como ya expresamos arriba, una imposición de lectura a destiempo puede resultar perjudicial antes que beneficiosa y placentera. Podría ocurrir lo mismo con la escritura, cuando se nos excluye como productores y se nos coloca en el papel de meros consumidores y

examinadores heurísticos, casi siempre mediante *cuestionarios* (“describe al personaje principal del cuento o la novela”, “indica el tipo de rima del poema X”, “¿cuál es el tema del ensayo?”, etc.)²⁸. Pocas veces se nos conmina a (d)escribir, narrar, evaluar, cómo estamos por dentro, qué hay de nuestros sentimientos, a relatar la historia personal o imaginaria que realmente algunas veces deseamos compartir con nuestros condiscípulos. Se desaprovecha la espontaneidad de que nos dota la adolescencia y el deseo permanente de compartir nuestros pareceres. Aquí hay que mencionar un hecho al que poco se alude: quizás con buena intención de parte de los planificadores, la escuela tradicional no ha perdido del todo ese objetivo subyacente que resta a la alumna o el alumno su carácter de persona que puede tomar decisiones y asumir tareas que impliquen ponerse metas por sí misma.

La educación debe tomar en cuenta que también escribir sin ataduras sujetas a lecturas (o para responder preguntas acerca de la interpretación de algún texto) puede ser tan estimulante como lo que es para nosotros (no necesariamente para los demás) el abordaje de una “buena” novela o un texto de reportajes científicos, por ejemplo. Escribir sobre lo propio genera en quien lo hace una sensación de libertad tan apasionante que no debería privarse a ningún/a estudiante de experimentarlo.

En síntesis, leer es muy importante, pero igualmente debería serlo escribir, aunque no me refiero a la escritura en general, esa que se convierte en tarea escolar, casi siempre utilitaria, en función de ejecutarla desde fuera de la emotividad, generalmente para “resolver” problemas, aportar información sobre lecturas realizadas, evaluar la escritura canonizada o, sencillamente, cumplir con una actividad cualquiera de aula. Aquí acotaré el tema para concentrarme en la relación entre la escritura escolar, la libertad de acción y las posibilidades de la persona para manifestarse a través de ella, a fin de permitir que los pares conozcan un poco más acerca de su interioridad, o sea, para ejercitarse en la escritura creativa. Hasta podría aceptarse que lo haga desde una perspectiva de solución, enmarcada en lo que se conoce como “problema retórico” (Flower & Hayes, 1979; Cassany, 1989): descubrir que hay algo que deseamos expresar y escribirlo para resolver un conflicto comunicacional, sí, pero hacerlo centrado en su yo interior.

Esto no significa que las mencionadas *Bases Curriculares* (Mineduc, 2015) no tomen en cuenta la escritura; sí que lo hacen. Pero en ellas, la noción de *creatividad* tiene un trasfondo impregnado de la escritura en cuanto que actividad práctica.

[...] elaborar, clarificar y *compartir sus ideas y conocimientos, comunicarse en la vida cotidiana*, desarrollarse en los ámbitos personal y académico, y *difundir sus ideas o las de un grupo en contextos públicos de comunicación*. Valoran la importancia de la *evidencia*, lo que se manifiesta en una preocupación por *respaldar sus aseveraciones* en los textos que escriben. Demuestran preocupación por el lector o la lectora al *aplicar correctamente las convenciones lingüísticas*, al seleccionar el vocabulario

²⁸ Acerca de la enseñanza de la literatura y los cuestionarios, sugiero ver el prólogo de Frugoni (2017).

para *transmitir los mensajes con precisión y claridad*, y al incluir información necesaria para la comprensión del texto. Aplican autónomamente el proceso de escritura y se aseguran de que *sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada*. (BC, 2015, p.32, cursivas añadidas).

Nadie se atrevería a negar el valor de la escritura y la necesidad de propiciar su desarrollo en la escuela. Mas, este interés no alcanza el mismo nivel que siempre ha despertado la lectura. A veces se genera la impresión de que, frente a la estimulación y desarrollo de la lectura como proceso fundamental para reforzar el avance de la cognición, la escritura ocupa un lugar complementario, más adjetivo que sustantivo. Es importante, sin duda, al menos de acuerdo con la filosofía expresada en la documentación oficial —las *Bases Curriculares* chilenas y los programas, por ejemplo—, pero a veces no se la considera tanto como a la lectura, que pareciera estar en el centro focalizador de la docencia relacionada con la lengua materna escrita.

No es que se deba cuestionar una (la lectura) para alimentar un errado culto hacia la otra (la escritura). Se trata de ubicar ambas en una balanza que equilibre sus potencialidades y dejar claro que, si bien leer lo que hacen las voces canonizadas puede implicar satisfacción (premisa que, como ya hemos dicho, no siempre es acertada), también escribir desde la propia interioridad podría serlo. No estamos seguros de que nuestros sistemas educativos siempre se hagan cargo de esto. Además, es posible que no lo tomemos muy en cuenta, pero cuando se escribe, necesariamente se lee. Lo contrario no ocurre, a menos que se opte por algunas anotaciones marginales.

ENTRE LEER Y ESCRIBIR

Sánchez Lara (2020b) aboga por una escritura literaria escolar que se constituya en un verdadero acto de justicia escolar. Desde hace mucho tiempo, y con toda razón, en los predios de la enseñanza formal, se viene hablando de la lectura como derecho. A partir de diferentes perspectivas, y con aciertos y desaciertos, se han propuesto diversos planes, programas y eventos diversos dedicados a su promoción: gobiernos e instituciones de distinta naturaleza, han formulado variadas estrategias y mecanismos para estimular el desarrollo de *habilidades lectoras* que, en honor a la verdad, más bien deberían llamar habilidades para la lectura, a fin de evitar ese adjetivo que parece otorgar la cualidad a la destreza y no al sujeto que la debe poseer. Son más que conocidos algunos atractivos y repetidos lemas como “leer es un placer”, “ver para leer”, “la lectura alimenta”, “el libro te hace libre”, entre muchos otros. Existen proyectos encomiables y necesarios para estimular el acto de acercarse a lo escrito desde la lectura.

Como ejemplo cercano y vigente, podría mencionarse uno muy importante, en proceso de ejecución en Chile: el *Plan Nacional de la Lectura 2015–2020* (Ministerio de Educación, 2016, en adelante PNL). Este deja muy claro desde la “Presentación” que “relewa la lectura como un derecho de todos y todas” (p. 9). La idea se reitera, además, en la *Política Nacional de Lectura*

y el libro 2015-2020 (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015), donde también se “reconoce la importancia del acceso a la lectura y el libro como un derecho de todos y todas, que debe ser garantizado por el Estado como factor esencial en la formación de ciudadanos y ciudadanas, creativos, reflexivos y participativos” (p.9).

Sin embargo, ni en el propio Chile ni en otros países abundan proyectos de la misma magnitud relacionados con la escritura creativa. Es cierto que también hay un *Plan Nacional de Escritura* (PNE), implementado por el Mineduc desde 2019. No obstante, ambos proyectos (el de la lectura y el de la escritura) están marcados por una diferencia que no deja de llamar la atención. El PNL va dirigido a un amplísimo segmento de la población (comunidades educativas, mediadores, usuarios de bibliotecas públicas y comunitarias, otros grupos convergentes en espacios no convencionales de lectura, v. PNL, p.31), integra a diversas instituciones del Estado y ha sido formalizado a través de un amplio documento de más de cien páginas. En cuanto al PNE se focaliza exclusivamente en estudiantes de ciclos básico y medio y se pondrá en práctica a través de una serie de cuadernillos. Al hablarse de su ejecución, sobresale una cierta idea de opcionalidad, por cuanto se accede a él a través de un proceso mediado por la inscripción que haga cada director/a de las instituciones escolares. Además del Mineduc, su auspicio se amplía apenas a una institución, la Universidad Diego Portales. (v. <https://www.mineduc.cl/plan-nacional-de-escritura/>). Si quisiéramos apreciar la diferencia entre ambos, bastaría con que observáramos sus objetivos generales y alcances:

PNL 2015-2020	Favorecer el ejercicio del <i>derecho a la lectura</i> , en todos los formatos y soportes, propiciando y visibilizando la participación ciudadana en la implementación del Plan Nacional y en los Planes Regionales de la Lectura.	Ministerio de Educación, Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio, Ministerio de Desarrollo Social, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra.
PNE, 2019	Promover la <i>motivación</i> por escribir y la escritura frecuente en estudiantes del sistema escolar chileno, para contribuir a su desempeño escrito.	Universidad Diego Portales.

Fuente: Mineduc (2016 & 2019).

De acuerdo con eso, pareciera obvio que sus alcances tienen horizontes muy diferentes: uno se percibe macro (el PNL), el otro, micro (el PNE).

En beneficio del PNE, hay que decir que está orientado hacia un deber ser de la escritura como actividad autónoma. En concordancia con lo que aquí hemos venido argumentando, pone la mira en aspectos relevantes para otra mirada del acto de escribir, más allá del *tareísmo*. Por ejemplo, hace énfasis en “textos producidos por ellos mismos [los discentes] o por otros y que reflexiona sobre la escritura” (p.4). Insiste adicionalmente en que “debe ofrecerse tareas de escritura interesantes, significativas para las/ los estudiantes, y que sean percibidas como valiosas para el desarrollo personal y social (p.4). Finalmente, resalta el interés por destacar “el autoconcepto que tienen las/los estudiantes sobre sí mismos como escritores... (p.4).

En suma, ambas iniciativas son más que loables, pero solo queremos dejar sentado que, en estos actos de planificación, casi siempre queda en un lugar secundario lo que, en idénticas condiciones, también debería ser publicitado como el *derecho a la escritura*, igual que ocurre con la lectura. No obstante, no nos referimos a la escritura utilitaria, la que se propicia como habilidad necesaria para la convivencia en sociedad, porque esa está plenamente contemplada en las BC (Mineduc, 2015), donde, en consonancia con el pensamiento de Flower y Hayes (1979), precisamente se señala que “la escritura es una actividad de resolución de problemas” (p.39).

Antes de continuar, debemos aclarar varios asuntos que sustentarán nuestros argumentos:

1) No se trata de aspirar a que la totalidad de participantes de un curso sean todos/as escritores, en el sentido genérico que ha adquirido esta noción cuando se la asocia con una actividad artística. La idea no es pretender que un curso completo devenga en una cantera de artistas de la palabra. Esto implicaría un condicionamiento que terminaría excluyendo a quienes no deseen tomar esa ruta.

2) Habría que atenuar un poco el peso excesivo que tiene la LITERATURA (con mayúsculas intencionales) y se la vea (y haga ver) desde una perspectiva más humilde, sin convertirla en ritual. El peso, la influencia y la valoración social de los grandes escritores de LITERATURA en la escuela es a veces abrumante, principalmente cuando se intenta motivar al estudiante para que asuma la praxis de la palabra como ejercicio catártico. En contraposición con ese estado contemplativo y de endiosamiento en que algunas sociedades enmarcan a algunos escritores muy *consagrados* por ellas mismas (y aquí el masculino no es genérico, alude específicamente a hombres) y por sus redes de socialización de lo literario estatuido, la llegada de Internet ha comenzado a atenuar esos halos que hacen que algunos plumarios se sientan dioses, dueños y portadores de una deidad, y a democratizar un poco la posibilidad de cualquier persona para manifestarse a través de la palabra escrita (Barrera Linares, 2018). Hay estudiantes que se vuelcan a expresarse emocional e íntimamente a través de las redes, porque la escuela no les ofrece esa oportunidad, sino en contadas ocasiones.

3) Los patrones estéticos, formales y pragmáticos que norman la LITERATURA no deberían constituir camisas de fuerza para lo que, desde su percepción y sentimientos, debe escribir un/a estudiante en una sala de clases o fuera de ella.

4) La noción de escritor que debe regir esta orientación no es aquí la referida a aquellas personas literariamente reconocidas social, cultural, institucional y oficialmente como tales, sino otra más acotada, atinente a cualquiera que deba producir textos escritos durante su escolaridad, la misma que asume Cassany (1989, p.13): "...un individuo alfabetizado cualquiera, que es más o menos competente en las situaciones de comunicación escrita más usuales: correspondencia, notas, agenda, instancias, apuntes, resúmenes, ocasionales ejercicios de creación (dedicatorias, felicitaciones, diario personal o —¿por qué no?— pequeños poemas y cuentos), etc.". Siempre con la idea de que la actividad formal de aula sirva para reforzar la posibilidad de que cualquiera que la practique pueda superar la fase de escritor novato o bisoño y se convierta en algún momento en escritor competente.²⁹

5) Finalmente, el producto de lo escrito no debe ser evaluado con base en reglas de la retórica literaria ortodoxa, y mucho menos sumativamente, sino como parte de una actividad creativa libre: manifestación de una voluntad que desea mostrarse, hacerse ver desde las opciones que le ofrece el sistema escritural de su lengua materna.³⁰

Lo dicho antes significa que aquí deseamos referirnos a la escritura de creación como parte que debería ser de la enseñanza media, igual que transversalmente lo es la lectura. Aludimos a otra orientación del acto de escribir que ofrezca al estudiante la posibilidad de manifestarse desde su interioridad, que facilite la expresión de su yo, que lo ayude a (des)cubrirse ante los demás con sus propios textos y, finalmente, que lo libere de ataduras formales, casi siempre orientadas por la ejercitación de determinados géneros discursivos y por una pedagogía que en verdad facilita su estar en el mundo, pero conduce a veces a que, sin darse cuenta y ocupado en otros menesteres, el docente limite en el educando la libertad de expresarse con base en su propia experiencia y a partir de sus deseos de manifestarse ante los pares, además de tener acceso a lo que hacen sus iguales. Es decir, considerar aspectos que van más allá de la redacción como habilidad para responder ejercicios o para ser cotejada con unas reglas del arte, instauradas dentro de un habitus, pero que vienen dejando de serlo desde hace mucho tiempo (Bordieu, 1995)

²⁹ "El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto". (Cassany, 1989, p.13)

³⁰ Aquí vale la pena referir al modelo freinetiano para el desarrollo de la escritura libre en niños, solo que ampliado al marco más avanzado de la temprana adolescencia. En relación con la propuesta didáctica de la escritura libre en parvulario y preescolar y las ideas didácticas del pedagogo francés Célestin Freinet, se sugiere ver González-Monteagudo (2013) y Freinet (1973).

En cuanto que alfabetización técnica, la escritura escolarizada convencional se practica en la escuela, o al menos se ve reflejada en las *Bases Curriculares* (Mineduc, 2015) y en los programas. Como vimos antes, eso es innegable, pero, focalizada en una mirada hacia lo externo de quien, como alumno/a, la debe ejercer, casi siempre en función de algo que deja fuera su interioridad. En relación con esto, si recordamos los planteamientos de Touraine (2000), podríamos abogar, como lo hace ese autor, por una educación literaria enfocada realmente en el sujeto y su libertad, desde muchos ángulos, una libertad que, sin descuidar otras actividades vinculadas a lo externo, deje también espacio pedagógico, y con la misma frecuencia, a lo personal-interno de quien está allí para aprender y *aprehender*. Permitir que, como diría Paulo Freyre (1995/2004), de ser casi siempre *objeto*, pase a ser sujeto protagonista en el aula, conjuntamente con quien le sirve de facilitador; es decir que nazca una alianza pedagógica entre docente y *discente*.

ESCRIBIR SOBRE LA VISIÓN *YOÍSTA* DE LAS COSAS

Nada más estimulante para quien debe permanecer varias horas del día “pernoctando” en una sala de clases que, así como escribe sobre muchos otros aspectos que a veces incluso le son ajenos, poder expresarse frente a los condiscípulos, con sus miedos, sus creencias, sus certezas y sus valoraciones; es decir, su sentir de ocupar un espacio en el que desnudar su experiencia sea una opción tan importante como otras, aceptando también que compartirlo es un modo de liberación. Se escribe para liberarse de los demonios, diría metafóricamente Julio Cortázar. También eso debería formar parte de una educación inclusiva y, si se quiere; se justificaría en lo que Ocampo González (2020, p.18) cataloga como “nomadismo epistemológico”: desobedecer a la rutina pedagógica para tomar en cuenta estrategias docentes que, por descuido o por los requerimientos programáticos, dejamos fuera del aula y, cuando mucho, las destinamos a actividades extramuros.

Compartir la escritura propia en la escuela, discutirla, conocer qué piensan los otros acerca de lo que manifiesto es también una política de verdadera justicia escolar (Sánchez Lara, 2020a). Es relevante que, más allá de las necesarias formalizaciones sobre gramática, figuras literarias, mecanismos comunicacionales, se abra un espacio para la verdadera libertad de escritura, sin que ese propósito descansa solo en la eventualidad de un taller literario. Esto último es muy importante, porque la opción *tallerística* tiene aristas a lo mejor imperceptibles, pero no inexistentes. La misma denominación de *taller* ya de por sí resulta excluyente, por cuanto implica actividad marginal, o sea, al margen de la rutina áulica. Además, se acude a esa instancia a producir textos regidos por la formalidad canonizada; allí *poesía* conlleva a *metáfora*, por ejemplo; narrativa conduce a *historia*; ensayo apunta en la dirección de lo *argumentativo-reflexivo*, etc. Y todo ello es arropado bajo el manto de la preceptiva griega. Como si estuviese prohibido fundir y confundir esas ataduras. Resultado: casi siempre la evaluación del guía conduce, a veces inconscientemente, a “eso no es un

cuento”, “lo tuyo no entra en lo lírico”, “no puedes hacer ensayo con una estructura versificada”. Consecuencia: no asumas una libertad que no te compete. Proyección: seguirás excluido.

ESCRIBIR COMO INDIVIDUALIDAD

Hablamos constantemente de cultura letrada, pero entendiendo lo “letrado” como parte de una tradición que ha insistido solamente en la lectura (como estimulante de la cognición) y de una escritura casi siempre opinática, de orientación hermenéutica (¿qué piensas que quiso decir el autor?, ¿cuál será la idea más importante del texto leído?, ¿estarías de acuerdo con...?, describe lo que...), muy sustentada en la idea socrática de lo mayéutico. No es que sea negativo, por el contrario, no debería prescindirse de dicha metodología. Sin embargo, también es relevante una actividad de aula dirigida hacia la formación de sujetos capaces de reconocer en el otro una libertad similar a la de sí mismos, mención aparte del derecho de cada uno/a a la individuación (Touraine, 2000). No todo en la escuela debe estar en función exclusiva del colectivo, debido a que, en una sala de clases, en una comuna o barrio, en una sociedad en general, somos parte de una colectividad sin dejar de ser lo que somos (Ocampo González, 2020), personas no siempre adheridas a la masa, con rasgos que permiten ver en cada cual algo que lo hace distinto dentro del conjunto.

El hecho inevitable y aconsejable de que debamos atender a intereses colectivos, de nuestro sector social, de la comunidad, e incluso de nuestro grupo familiar, no implica perder eso que nos hace únicos y que también somos. Tal vez deberíamos aplicar, aunque en pequeña escala y desde otra dimensión diferente, una especie de descolonización de una práctica letrada (Ocampo González, 2020) que ha descansado principalmente en la lectura y escritura de y sobre lo que han escrito otros/as.

En síntesis, imposible obviar lo colectivo, lo que nos iguala, nos hermana, nos fija metas comunes, porque sigue siendo importante, pero sin descuidar la autoidentidad, aquello que nos diferencia y que deseamos manifestar desde una mirada íntima, desde el yo interior plasmado en un texto escrito.

Como lo manifiesta Sánchez Lara (2020a), dentro de un contexto de justicia escolar, considerar esta variable implica hacer de la escritura propia un evento verdaderamente inclusivo, al tomar en cuenta lo que el/la alumno/a es capaz de producir por sí mismo, además de estimular sus habilidades para ejercitar y confrontar la palabra escrita frente a quienes comparten su espacio escolar.

LA ESCRITURA LIBRE COMO CREACIÓN Y DERECHO LIBERADOR

Para continuar, debemos insistir en dos aspectos importantes relacionados con esta propuesta. Primero, cuando se menciona la escritura libre en el aula, sería preferible no hablar de LITERATURA. La sola consideración de lo literario con ese aire de pomposo ritual,

digno de privilegiados, podría generar prejuicios en el grupo de estudiantes. Quizás hasta los incentive a trasponer en sus propios intentos aquello que han aprendido y aprehendido en el trabajo exegético propiciado por la docencia, en relación con la “escritura de los mayores”. Ese paradigma modélico está integrado por autoras y autores elegidos por quienes diseñan los programas, con base en importantes autoridades de la crítica, casi siempre motivada, además, por una tradición cultural que maneja un concepto muy particular de las “bellas letras”. Además, hay en ello una base en patrones estéticos muy específicos y también repetidos por la tradición (“esto es buena o mala literatura, esto no lo es”; “aquello es digno de lectura para nutrirse culturalmente, lo otro, no”). Haría falta entonces delimitar las diferencias entre la disponibilidad que puede tenerse de la escritura ya consagrada y el acceso o las “oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (*situaciones en las que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores*) como para aprender a leer y escribir” (Kalman, 2003, p.39, cursivas añadidas).

ENTRE CREAR E INVENTAR

En segundo lugar, con toda la admiración que nos merecen investigadores muy bien posicionados en estos temas, como Frugoni (2006) y Alvarado (2013), y aunque ambos no lo relacionan directamente con el aspecto que aquí nos interesa, resultaría arriesgado hablar solo de *invención* para referirse al acto de habla que implica escribir libremente para tus pares dentro de una sala de clases. Relacionado con la escritura que se espera del estudiante que no escribe LITERATURA sino VIDA, *inventar* implica en el fondo un atavismo también vinculado con la preceptiva griega (a su vez conectada con la retórica). Además de que hace recordar la etapa de la enseñanza escolar focalizada en la *composición*. Y ya sabemos que, tradicionalmente, la composición por lo general ha estado marcada por la obligatoriedad; aparte de que guarda un *maridazgo* inevitable con el dictado, ambos como ejercicios de escritura para ser calificados formativa o sumativamente. No tenemos nada contra ninguna de ambas actividades, pero tampoco parece prudente sacralizarlas como panaceas para solventar todas las supuestas deficiencias relacionadas con el uso del lenguaje.

Aunque sea una voz más general, tal vez menos concreta en términos de educación, parece más adecuado hablar, aquí sí, de *creación* o *recreación*. Eso permitiría categorizar el resultado como literatura creativa de aula, cuyo campo de acción e influencia es muy distinto si hablamos de la LITERATURA como evento comunicacional de dimensión pública. A veces vale la pena recordar una frase estupenda, atribuida al Premio Nobel irlandés Georges Bernard Shaw. La cito de memoria y la entrecomillo, porque la recuerdo con frecuencia desde mis tiempos de estudiante de pedagogía. Ignoro su procedencia, pero es de uso público: “Mi educación fue muy buena hasta que la escuela me la interrumpió”. Resulta un tanto exagerada, aunque debe haber más de uno/a que ha pensado (o padecido) lo mismo, principalmente, cada vez que la actividad escrituraria escolar deviene en tarea obligatoria y deja de ser un evento espontáneo y creativo.

Aunque en su sentido etimológico, se asocia con la creación poética, *inventar* podría relacionarse, por una parte, con la ficción, más aún, con “fingir hechos falsos” (RAE y ASALE, 2014, *DLE*, en línea) y, por la otra, ser vinculada con el campo científico experimental. No se trata de que el *discente* escriba solamente *mentiras*, entendidas como hechos ficcionales; eso podría ser el objetivo de algún ejercicio, una vez que sepa cómo volcar su propia experiencia vital sobre el papel (o la pantalla). Sin duda que, gracias a eso que se llama *efecto Mandela*, en muchos casos, lo hará sobre la base del recuerdo del recuerdo, pero ello es inevitable, incluso con ESCRITORES profesionales. *Crear* abre mayores posibilidades y muestra un horizonte en el que cabe, incluso, la invención, pero también mucho más. Permite poner en sintonía las condiciones de *homo loquens*, *homo ludens* y *homo creator*, al interseccionarlas con base en la potencia para la palabra escrita que le otorga el hemisferio derecho (Barrera Linares y Fraca de Barrera, 1998).

LOS GÉNEROS LITERARIOS Y SU PRECONCEPCIÓN, ¿QUÉ MODELO SEGUIR?

Otra perspectiva de nuestro planteamiento se relaciona con que la escritura de aula no se limite a los clásicos géneros literarios heredados de la cultura griega (novela, poesía, cuento, texto dramático, etc.), sino que incluya cualquier tipo de abordaje: textos críticos, reflexivos argumentativos, narrativos, líricos, descriptivos, conversacionales, instruccionales, dramáticos, ficcionales, testimoniales, literales, publicitarios, metafóricos, e incluso que se puedan hacer fusiones, mixturas, con ellos y hasta se juegue con las palabras, como divertido ejercicio de manejo del idioma (verbigracia, a través de calambures, retruécanos, sinécdoques, onomatopeyas, aliteraciones, parónimos y hasta cacofonías o redundancias intencionales, etc.), no necesariamente asociándolas con la literatura ortodoxa, sino que más bien se oriente al estudiante para que se dé cuenta de que también son parte de la cotidianidad lingüística. Si de libertad hablamos, que el escribiente elija su mejor camino para manifestarse frente a quienes comparten con ella/él el encierro propio de un aula, inicialmente sin mayores pretensiones, ni siquiera estéticas o formales, solo comunicativas pero abiertas, que tenga la oportunidad de descubrir que escribir es comunicarse, en un sentido mucho más amplio que el que pudiera abordarse, por ejemplo, desde la gramática textual.

ESCRIBIR ES COMUNICARSE, PERO ¿CON QUIÉN?

Si hablamos de comunicación a través de la escritura en general (o de la oralidad formal), cuando oralizamos con propósitos distintos a la interacción cotidiana (práctica, inmediata, muchas veces fática, como diría Roman Jakobson) o cuando (d)escribimos algo o sobre algo, el hecho podría implicar también la necesidad de transmitir ideas, sentimientos, conceptos, puntos de vista, definiciones, requerimientos, alegatos, etc. Debido a esto, un discurso oral elaborado, formal o semiformal, es mucho más cercano a los rasgos propios de la escritura que otras variantes propias de esa misma modalidad (Barrera Linares, 1991, 2003). Eso

significa que también podría hacer *oralitura testimonial* en el sentido plano del sintagma: escritura oral íntima.

Ambas instancias de la comunicación (oralidad y escritura) se caracterizan por implicar estrategias diferentes. Nada garantiza que un excelente orador sea un magnífico escritor. Tampoco lo contrario es cierto. Llevar el pensamiento a la escritura exige condiciones específicas. De allí que deba darse cabida a ambas alternativas.

En general, y de acuerdo con lo que solemos explicar en los manuales, mediante la escritura se busca a veces establecer comunicación con personas a las que posiblemente no hemos visto jamás, no conocemos. En ocasiones escribimos profesionalmente para potenciales lectores que no hablan nuestra lengua materna, no conviven en la misma sociedad que nosotros, no tienen iguales hábitos culturales ni forman parte de nuestros gremios o grupos sociales. En otros casos, quizás tengamos necesidad de redactar para personas que no han nacido.

Independientemente de sus propósitos, los textos que redactamos para comunicarnos con otros u otras deben ser autónomos, explicarse por sí mismos, ser autosuficientes en su contenido. Si deseamos de verdad transmitir algo, hemos de tomar en cuenta que, cuando alguien busca entrar en contacto con lo que le hemos ofrecido como texto escrito, no estaremos allí para hacerle aclaratorias, recibir comentarios u ofrecer explicaciones sobre lo que hemos querido expresar. En teoría, lo que se escribe para otros es para ellos/as, no para nosotros. La escritura es un acto dialógico permanente, porque siempre hay un lector frente a un texto, aun cuando a veces sea el propio escritor.

Sin embargo, para el caso que venimos planteando, la situación retórica es distinta: se mantiene lo de la necesaria independencia del texto, pero el condicionamiento pragmático se modifica. Ahora sí tenemos frente a nosotros a la audiencia enfocada: son nuestras/os compañeras de curso.

Ya sabemos que, aunque diferente de la interacción a través de la oralidad, la escritura en general es parte de un proceso comunicativo. Hay, por supuesto diferencias que hacen de cada una eventos lingüísticos distintos (Ong, 1987). Además, hay maneras y motivaciones diferentes cuando escribimos. No es igual hacerlo para nosotros mismos que hacerlo para alguien más. Respecto de lo que hemos venido argumentando, esa otra instancia a la que apuntamos (la audiencia destinataria) comparte con nosotros el mismo espacio, mas no está en nosotros, con nosotros, dentro de nosotros. Por ese motivo debemos *enfocarla*, apuntarle como si intentáramos disparar a un objetivo externo, pero, este sí, conocido. Hay dos modos de hacerlo: uno, al comienzo del año lectivo, escribimos, por ejemplo, para alguien a quien conocemos muy poco. Aunque sea ya un receptor concreto, presente, poco sabemos de lo que espera de nosotros; cuál es su conocimiento previo acerca de nuestro tema. Es escritura desde el yo social (Cuasante Fernández, 2018), para una audiencia limitada, pero todavía

desconocida. Con esa perspectiva se nos enseña en la escuela. Se nos insta a escribir textos autosuficientes, independientes de nosotros, contentivos de cada detalle importante para su destinatario/a. (Barrera Linares y Fraca de Barrera, 2004).

PROBLEMA RETÓRICO Y AUDIENCIA DESTINATARIA

En buena parte de los casos, hemos sido instruidos para, a través de ese tipo de escritura, configurar lo que en estética de la recepción se denomina *un/a lector/a ideal* o *lector modelo*, por supuesto inexistente, aunque, según la teoría, capaz de procesar, descifrar, cada contenido expresado en lo que, como autores, hemos pergeñado para él/ella (Eco, 1987). Ya para mediados del año escolar, la situación habrá variado. El grupo ya se (re)conoce y la perspectiva escrituraria deberá variar. Es el momento de adecuar la estrategia, sea por escrito o sea oralmente. Lo que no siempre se modifica es la orientación docente, en cuanto a establecer dicha diferencia pragmática.

Cuando hacemos la lectura de textos sugeridos por los programas escolares, más allá de alguna circunstancia fortuita o azarosa, podremos consustanciarnos o no con el contenido, pero no nos está permitido interactuar de manera directa con quien ha escrito aquello. De modo que esta escritura, la más convencional y habitual, elaborada por voces reconocidas, casi siempre canonizada por la tradición, es distante y distanciante de emisor y receptor. Se la enfrenta de manera diferida (Alvarado, 2013).

Luego de las oscilaciones teóricas que condujeron a mucha gente hacia los metalenguajes, esta orientación ganó en muchos países hispanoamericanos la batalla y, al menos en la praxis educacional, ha facilitado hasta ahora la implementación de una escritura aparentemente comunicativa, relacionada, también, con el más amplio campo de la enseñanza de la lengua en general (Bombini, 2005, 2020). Desde los primeros párrafos la hemos llamado *escritura utilitaria*. la ejercemos mediante mandatos didácticos y detrás de ello hay objetivos e indicadores de aprendizaje muy específicos: convertirnos en seres que se comunican adecuadamente en diferentes registros y situaciones de habla. Sánchez Lara (2020b) argumentaría que eso es pertinente, pero mantiene un cierto matiz de insuficiencia. A veces, en tales condiciones, mediante textos escritos, el/la estudiante “comunica” sentires y pareceres de los otros, expresados en las lecturas que hace. Nada más. Respecto de esta orientación, hay un “otro” referido en las *Bases Curriculares*, aunque aparece tan difuminado y escindido que podría terminar confundiendo al o la docente. Veámoslo, es referido en la séptima orientación del citado documento y parece inspirado en el asunto antes aludido sobre el problema retórico (Flower y Hayes, 1979):

[...] El desarrollo completo de los y las estudiantes implica, además, tomar conciencia *del otra*, y adquirir las competencias necesarias para conducir las relaciones interpersonales y con grupos heterogéneos, con respeto y empatía. Esto implica desarrollar las *habilidades de comunicación*, colaboración y trabajo *con otros* y *manejo y resolución de conflictos*, para construir una convivencia pacífica y para

tomar decisiones conjuntas que *resuelvan* aspectos de la vida en común (BC, 2015, p.19-20, cursivas añadidas).

La otra opción ha sido menos puesta en práctica: la escritura que se ejerce como actividad íntima, para mostrar desde un punto de vista sensible, directo, lo que pensamos acerca de cualquier aspecto conectado con el mundo en el que nos movemos. Lo que en términos generales se conoce como escritura del yo (v. Cuasante Fernández, 2018), mas no entendida en cuanto que expresión literaria y testimonial de amplia divulgación (también producida por “autoridades” consagradas, a veces inmersa dentro de esa categoría tan discutible como es la autoficción, v. Musitano, 2016), sino como manifestación del escritor que, a lo mejor, no aspira, al menos en ese momento, al “reconocimiento social”, sino al conocimiento; es decir, escritura desde el ego más íntimo, para una audiencia restringida y conocida: los pares.

Ubiquémonos en el contexto físico de un aula y digamos que se trata de la producción del/la estudiante ante aquellos/as con quienes comparte ese espacio durante un año lectivo: sus condiscípulos. Esto la diferenciaría del modelo teórico referido con anterioridad, porque aquí sí hay unos destinatarios enfocados, visibles, concretos, específicos, no necesariamente modelados (“ideales”) en el sentido que se le conoce en la teoría de la recepción, pero sí iguales, presentes, con quienes se podrá interactuar y confrontar lo escrito de manera directa, frontal, sincera, sin pudores limitantes ni cortapisas que distancien y generen un marco lingüístico verticalizado al extremo: el escritor consagrado en lo alto, el humilde lector en el escaño más bajo de la escalera, como espectador sumiso, pasivo, que debe aceptar todo, sin que se le permita disentir, porque de voz de dioses se trata. La otra orilla de dicha situación la expresa de manera nítida Sánchez Lara (2020a), quien defiende:

[...] la participación como forma de aprendizaje que supone el reconocimiento de las cualidades múltiples de los sujetos, fundamentalmente de sus capacidades deliberativas e inventivas, y que supone además la preeminencia de sus posiciones discursivas como construcciones legítimas que subvierten el imperialismo cultural (p.3).

Es en esos casos, cuando creemos que, aparte de los ejercicios de algunos talleres literarios, eventuales, no permanentes (v. Urquiza y Carrizo Peñas, 2018), la escuela tradicional hispanoamericana ha sido poco propensa a estimular la escritura del yo en el estudiante.

La praxis didáctica oscila entre dos extremos: formar escritores que se parezcan en algo a los profesionales (a través de los talleres, por ejemplo) o desligarse de ese objetivo y dedicar el tiempo a la escritura utilitaria (actividad periódica de aula). No hay un punto intermedio. Cuando se obvia una estrategia didáctica de tal naturaleza, podría incurrirse en la marginación, en una exclusión a lo mejor no programada y en un acto de injusticia escolar. Con ello se inhibe al sujeto de la educación para automanifestarse y reforzar su identidad. Consideremos, por ejemplo, la importancia que esto tendría en los niveles educativos que van desde el 7.º básico al 2.º medio (extensible incluso al 3.º y 4.º medio), lapso durante el cual los

alumnos podrían requerir la escritura como actividad que, aparte de liberadora, podría ser también un atractivo recurso terapéutico para manifestarse frente a quienes comparten sus mismos intereses, preocupaciones y expectativas.

No es que estemos promoviendo la idea de que la educación en Lengua y Literatura se enfoque en formar personas que habrán de dedicarse a la escritura artística como actividad profesional, con posibilidades de generar lucro. Esa será una decisión individual que cada participante deberá tomar en el futuro, a sabiendas, por supuesto, de que ese mundillo es bastante cerrado en el ámbito iberoamericano, donde opera mediante cofradías a veces infranqueables y afiliadas tácitamente al método de la cooptación. Es, más bien, deslastrar al docente de la creencia generalizada según la cual la escritura para otra(s)/os es una actividad “artística” propia de personas “elegidas” o “ungidas” y prefacultadas genéticamente para una futura consagración. No es defender la escritura como trabajo, sino como un modo de mostrarse, sin prejuicios y sin formalismos analíticos que a veces más bien reprimen y alejan de la escritura espontánea. Aquí hay que considerar una premisa fundamental: como bien lo señala Elena Cuasante Fernández: hacerse ver desde el yo es propio de la escritura y concierne a cualquier persona, no solamente a escritores profesionales:

[...] la mayoría de los elementos que la crítica especializada reconoce como motivaciones o funciones de las literaturas del yo son, en realidad, elementos que se remiten al acto general de la escritura –y también, en su caso, de la escritura literaria–. La interrogación existencial o el propósito testimonial, por poner solo un par de ejemplos, son móviles que se dan en gran parte de quienes deciden poner por escrito una experiencia, sea para hablar de sí mismos o de cualquier otro asunto (Cuasante Fernández, 2018, p.26),

Al menos en lo que se expresa filosóficamente en los documentos oficiales de diversos países iberoamericanos, se estimula el desarrollo de la escritura en múltiples aspectos, pero casi siempre con propósitos prácticos; no necesariamente como manera de manifestar las emociones, la interioridad, sino como mecanismo para expresar ideas relacionadas con otras aristas, otros aspectos. A veces se desconoce la potencialidad inherente al hecho de que quien asiste a un aula pueda explayarse emocionalmente, sea a través de “lenguaje emocional metafórico” o “lenguaje emocional literal” (v. Soriano, 2016), y no importa si se hace inicialmente a través de la oralitura, como etapa previa de preparación, antes del dar el salto (no siempre fácil) hacia la escritura.

Propiciar esto tampoco implica desvirtuar la escritura como actividad al servicio de otros loables intereses pedagógicos y aplicarla, por ejemplo, a clases de micro o macrosintaxis, gramática textual, redacción de alto nivel práctico u ortografía. Ni tampoco divorciar radicalmente la lectura de la escritura. Total, unos escriben y otros deben leer. Ese es el juego inevitable de la comunicación a través de la palabra escrita.

Como adelantamos al inicio, aunque no hay duda de que responden a diferentes habilidades y actitudes, lectura y escritura no son compartimentos estancos ubicados en diferentes espacios cognitivos, cada cual separado radicalmente del otro: tienen su base en sistemas sicolingüísticos distintos y, por supuesto, se desarrollan en fases cognitivas distantes en el tiempo, pero, una vez que ambos son instaurados en el ser humano, se retroalimentan mutua y constantemente y deberían ser abordadas como tales (Barrera y Fraca de Barrera, 2004).

No siempre será agradable para un estudiante de ciclo medio escribir, principalmente, escribir acerca de asuntos alejados de sus intereses vitales. También la escritura implica a quien escribe. No se escribe igual desde fuera de los intereses que cuando hay algo que nos motiva a ejercitar la pluma.

ESCRITURA ESPONTÁNEA Y CARTA DE MAREAR

Ni en un océano ni en Internet se puede navegar sin una guía previa que nos oriente y señale el camino. Pero dicha guía no implica necesariamente restricción. Todos y todas, hasta los menos experimentados, escribimos motivados por algún propósito. Esto rompe de alguna manera el mito de la página en blanco. Cuando nos estamos iniciando, alguien o algo debe ayudarnos a construir la necesaria carta de marear, si nos proponemos escribir (Freinet, 1960/1974). El escritor autodidacta va construyendo poco a poco sus parámetros para orientarse, pero eso tiende a retrasar el proceso. Quien ha tenido la suerte de acudir a la escuela, puede recibir ayuda para este aprendizaje. Y no nos referimos a las antiguas normas vinculadas con la composición, la ortografía y la retórica, sino a la conciencia de que, aunque lo hagamos por un deseo cualquiera, hay parámetros que no podemos obviar. Esto se sabe desde los griegos, pero bien que desde el siglo XX lo ha dejado más que claro la pragmática: qué quiero escribir, para qué, cómo, en qué formato, a cuál(es) destinatario(s).

Si todavía vivo dentro de la mismidad y quiero poner sobre el papel (o la pantalla) mis ideas, acudo a la prosa de escritor (mi escritura es la saeta, yo mismo soy la diana), empero si imagino mi resultado para otro/a(s), aplica la prosa de lector (Flower y Hayes, 1979, Cassany, 1989): hay alguien en la mira de mi texto; la diana está fuera de mí. En el caso que hemos venido planteando, el trayecto de la flecha está muy claro: mi objetivo estaría focalizado en un grupo cerrado: docente y condiscípulos. Si logro traspasar esa meta, mucho mejor. Lo hago para todos y no solo para quien tendría en otro caso la tarea de asignarme una calificación. Es aquí cuando Paulo Freire diría que en el aula no hay dos instancias que son sujeto (docente) y objeto (discente). Ahora, para ese momento, ambos son sujetos y entre ellos ha nacido un contrato de comunicación (Charaudeau, 2006), un pacto distinto, nuevo, que pragmáticamente tiene carácter horizontal: el docente es uno más, solo que, con más experiencias, no un superior que ordena algo a un subordinado. Uno produce; el otro, recibe, retroalimenta y tiene también la opción de producir, con el mismo derecho del resto del grupo, sin presiones ni obligaciones sobre géneros, fondo o perspectiva, más que las necesarias orientaciones

relacionadas con el dominio del instrumento, cuyo aprendizaje sí que puede ser colectivo, colaborativo.

Acogiéndonos a las ideas de Alvarado (2013), habría que desechar la idea de que escribir literatura es una potestad de “elegidos” o de personas naturalmente dotadas para hacerlo. No obstante, cuidado, también debe aclararse que hablar de escritura espontánea, libre de ataduras directivas, en nada implica hacerlo fuera de toda regla; gusten o no las normas, al menos en una primera etapa, siempre será necesaria la orientación docente: la guía de quien, en teoría, conoce bien las normas de la escritura y es capaz de fomentar su cultivo sin que parezcan imposiciones. Es decir, escritura libre, pero orientada en cuanto a temas, extensión, tipo de texto, destinatarios, etc. Estas son condiciones bajo las cuales hace su labor, voluntaria o involuntariamente.

CONCLUSIONES

Ya para cerrar, nos permitimos sintetizar algunos planteamientos que esperamos sirvan como conclusiones o, al menos como puntos para ser discutidos.

Primero, con base en las ideas de algunos autores preocupados por la escritura como derecho (equivalente y en las mismas condiciones de la lectura), hemos propuesto que, bajo ciertas condiciones, el acto de escribir desde la perspectiva del yo, con libertad y sin cortapisas, se convierta también en una rutina de la sala de clases, más allá de la marginación a que podría ser sometido un grupo cuando solo se le estimula a escribir acerca de lo que han escrito otros, o con propósitos prácticos (para responder cuestionarios u ofrecer impresiones).

Segundo, si la lectura es un derecho estatuido formalmente por el Estado, también debería serlo la escritura. En cuanto a esto, abogamos por la defensa de una textualidad que permita al educando manifestarse libremente, a partir de su emocionalidad y sus intereses por transmitir a los pares experiencias íntimas, desprendiéndose de la prosa de escritor y asumiendo la de lector

Tercero, para evitar interpretaciones erradas sobre nuestros planteamientos, debemos aclarar que no se trata de que alimentamos la creencia según la cual la lectura de textos canónicos en la escuela puede resultar negativa y coartadora de la escritura libre, porque, en ciertas circunstancias bien orientadas —cómo dudarlo— podría ser hasta modeladora. No obstante, al regirse solo por ella, el sistema busca mantener en el estudiantado una conducta actitudinal de colectivismo y, adicionalmente, ello no deja de tener un sesgo neocolonial, que podría ser interpretado como segregador, fundamentado en el criterio de autoridad con que la sociedad reviste a los consagrados.

Cuarto, una sala de clases es más que la suma de sus integrantes; es un conjunto de personas, con modos y maneras de pensarse a sí mismos, que, como en todo colectivo,

terminan difuminándose dentro de la totalidad. Podrán escribir como colectivo y, naturalmente, corren el riesgo de perder lo que los particulariza en cuanto a formas de ver el entorno. Hacerlo solo de ese modo implicaría el riesgo de que se disipe lo que cada alumno/a lleva en su condición de entidad independiente; todos podrían finalizar casi con la misma manera de pensarse y pensar como grupo.

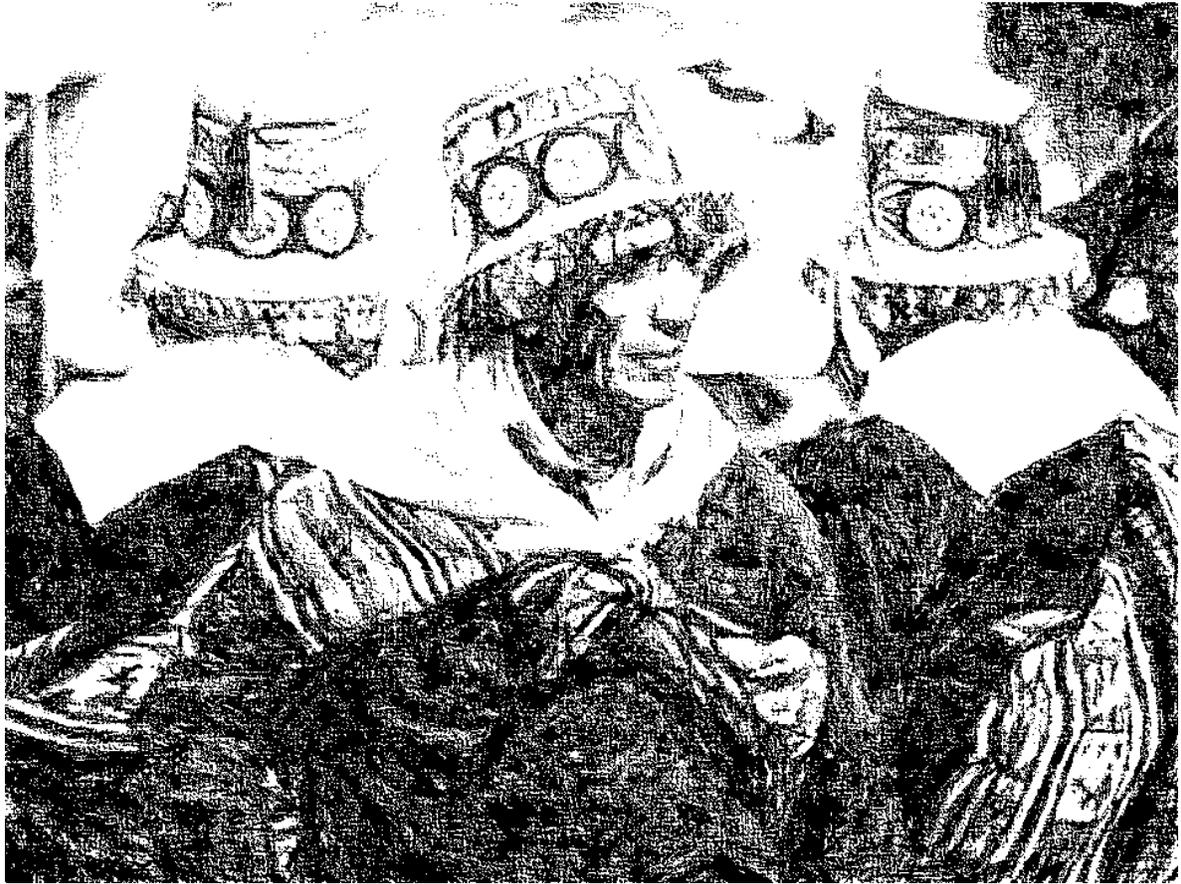
Quinto, y cierro, si bien la consideración de una sala de clase como colectivo es importante, también lo es que cada persona que allí comparte espacio horizontal con el/la docente, no pierda su individualidad y se le permita expresarse a partir de sus sentires, deseos y condición emocional, sin ataduras formales ni restricciones, más que las implícitas en hacerlo para una audiencia enfocada restringida: sus condiscípulos y el/la guía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barrera Linares, L (1991). Texto oral y texto escrito. En Puente, Aníbal (Coord.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 184-205). Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez. (pp.184 - 205).
- Barrera Linares, L (2003). *Discurso y literatura. Teoría, crítica y análisis de textos a partir de los aportes del análisis del discurso*. Caracas: Los Libros de El Nacional.
- Barrera Linares, L (2018). *Habla pública, internet y otros enredos literarios*. Caracas: Equinoccio.
- Barrera Linares, L & Fraca de Barrera, Lucía (1998). Praxis educativa y dominancia cerebral (notas para una discusión de la "izquiedomanía"). *Acción Pedagógica*, 7(1 y 2), 14-20.
- Barrera Linares, L & Fraca de Barrera, Lucía (2004). *Psicolingüística y desarrollo del español*. [Volumen 2]. Caracas: Monte Ávila.
- Bombini, G. (2005, en línea). Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela. *Quaderns digital.net*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8790
- Bombini, G. (2020). "Políticas educativas, literatura, justicia curricular"; en: Ocampo González, A. & Sánchez Lara, R. (Comps.). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural* (pp.187-199). Santiago, Chile: CELEI-UCSH.

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Borges, J. L. (1969/1974). *Obras completas. 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación desde una perspectiva lingüística. Normas psicosociales y normas discursivas. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (49), 38-54.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). *Política Nacional de Lectura 2015-2020*. Santiago: Autor. Disponible: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/08/politica-libro-lectura-2015-2020.pdf>
- Cuasante Fernández, E. (2018). Las escrituras del yo. *Revista de Filología*, (37), 25-39. DOI: <http://doi.org/10.25145/j.refiull.2018.37.003>
- Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1979). The Cognition of Discovery: Defining a Rethorical Problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Freinet, C. (1960/1974). *El texto libre*. Barcelona, España: LAIA.
- Freire, P. (1996/2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Frugoni, S. (2006/2017). Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires: Libros del Zorzal [reedición, 2017].
- González-Monteagudo, (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Revista História da Educação*, 17(40), 11-26.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Mineduc (2015). *Bases Curriculares 7.º básico a 2.º medio*. Santiago: Autor.
- Mineduc (2016). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago: Autor
- Mineduc (2019) *Plan Nacional de Escritura 2019*. Santiago: Autor
- Mistral, G. (1935/2015). *Pasión de leer*. Santiago, Chile: Orden Franciscana [edición original, 1935].

- Musitano, J. (2016). La autoficción: una aproximación teórica. Entre la retórica de la memoria y la escritura de recuerdos. *Acta literaria*, (52), 103-123. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68482016000100006>.
- Ocampo González, A. (2020). "Leer para liberar la zona del no-ser: agenciamientos críticos y subversiones de-lo-posible en el marco de una gramática letrada abyecta"; en: Ocampo, A. & Sánchez Lara, R. (Comps.). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. (pp.144-186). Santiago, Chile: CELEI-UCSH.
- Ocampo González, A. & Sánchez Lara, R. (2020). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. Santiago, Chile: CELEI-UCSH.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- RAE y ASALE (2014, en línea). Inventar. En *Diccionario de la lengua española*. Disponible: <https://dle.rae.es/inventar?m=form>
- Sánchez Lara, R. (2020a, por publicarse). Escritura, literatura y educación: posibilidades en el marco de la justicia educativa. (Ensayo).
- Sánchez Lara, R. (2020b). "Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa"; en: Ocampo, A. & Sánchez Lara, R. (Comps.). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. (pp.99-111). Santiago: CELEI-UCSH.
- Soriano, C. (2016). "El lenguaje de las emociones"; en: Horno Chéliz, M. C.; I. Ibarretxe Antuñano, I & Mendivil Giró, J.L. (Eds.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*. (pp. 243-259). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Urquiza, M. V. y Carrizo Peñas, I. A. (2018). La escritura creativa durante la adolescencia: el ciclo de arte joven "Oídos aturdidos por palabras jóvenes" y el taller literario "Fransquestein". *Boletín GCE*, (22), 208-216.





CAPÍTULO XI
EDUCACIÓN LITERARIA Y
JUSTICIA SOCIAL:
LECTURA Y POSIBLES
DIÁLOGOS PARA REPENSAR
LAS CONDICIONES DE

RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN³¹

Ricardo Sánchez Lara

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

APROXIMACIÓN GENERAL AL PROBLEMA

Primera premisa: la lectura es una actividad inagotable e irreductible, señala Ramírez Leyva (2010), por ello, adiciono, no sería fértil definirla sin la aceptación de su constitución múltiple y consensual, más aún, sin la aceptación de que, en sus contornos y en tanto práctica sociocultural, coexisten dimensiones políticas y epistémicas que la distinguen como una acción siempre diversa. Segunda premisa de base: la lectura opera como un ensamble de discursos que se orquestan y articulan en la intersección de agencias individuales, sociales y contextuales, afirma Gaete-Moscoso (2019). Nuevamente adiciono: dicha intersección, al ser observada en el campo de la educación formal, adquiere mayor complejidad dada la convivencia de sistemas que se entraman en su configuración escolar, a saber: los intereses curriculares, las teorías que informan los consensos sobre aquello que constituye '*el leer*', los mecanismos de desarrollo competencial y las acreditaciones que validan a un '*buen lector*'.

De esta manera, las prácticas de lectura, en general, y las prácticas propias de la lectura literaria escolar, en particular, son entramados culturales que ponen en juego diversos protocolos y maneras de relación en espacios siempre intersubjetivos. Tales dispositivos propician múltiples injusticias sociolingüísticas mediante la desvaloración de las diferencias y la deslegitimidad de voces menos cercanas a los discursos hegemónicos, fundamentalmente a partir de representaciones y creencias que, transformadas en políticas de lectura y

³¹ Este trabajo corresponde a un ensayo desprendido 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). 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.

escritura, tienden a homogeneizar (Rockwell, 2001; Chartier, 2005; Bombini, 2008; Zavala, 2019).

En un reciente trabajo (Sánchez Lara, 2020a), señalo que las múltiples injusticias que desvalorizan las diferencias y deslegitiman las voces del estudiantado con disposiciones homogeneizantes se construyen con mecánicas simbólicas que restringen la agencia y anulan las riquezas socioculturales. Precisamente, y siguiendo a Fraser (2016), asumo que las injusticias simbólicas son aquellas que, en estrecha relación con principios de marginación socioeconómica, generan invisibilización de minorías e inhabilitación de experiencias socioculturales, mediante, entre otras dimensiones, sujeción a culturas ajenas, inclusión a regímenes de homogeneidad y negaciones estructurales de legitimidad participativa. Asumo, además, que estos vectores de desigualdad impiden, sistemática y estructuralmente, la participación de ciertos individuos y colectividades, marginando sus posiciones discursivas (también sus enunciados) e imponiendo aquello que Young (2000, 2011) comprende como imperialismo cultural.

Esta suerte de imperialismo cultural opera en múltiples niveles que redundan en la lectura escolar, fundamentalmente, en las declaraciones curriculares y en sus consecuentes desarrollos didácticos, pasando incluso por los recursos para el aprendizaje de pública distribución. A propósito de lo anterior, sirva declarar de inicio que los discursos culturales establecidos como hegemónicos son parte de una política pública de lectura literaria que configura ciertos reconocimientos y habilitaciones participativas en las actividades de aprendizaje contenidas en los libros de texto (Sánchez Lara, 2020b, 2020c).

En este punto, y coincidiendo con William Pinar (2011), propongo que lo curricular es la experiencia del ser y del estar en las participaciones de aprendizaje, y que, en ese ser y estar de lo curricular, la experiencia de lectura literaria posee complejidades que merecen ser relevadas mediante análisis críticos de aquello que *es* y de aquello que *aspira a ser* (en este trabajo importará concentrarse mucho más en aquello que la lectura literaria *aspira a ser*). Para tal cometido, observaré la declaración sobre lo literario en la fundamentación de la Base Curricular³² (para examinar cómo se reconocen y presentan las cualidades posibles de un lector literario), luego revisaré las posibilidades de acción de los lectores en los objetivos de aprendizaje (a fin de establecer sus habilitaciones participativas) y, finalmente, analizaré la concreción de ambas observaciones en la revisión de tres experiencias de lectura contenidas en los libros de texto de pública (y gratuita) distribución.

³² La Base Curricular (2016) es el documento oficial que, en Chile, define los sentidos y propósitos de la lectura literaria como disposición escolar. Recientemente (desde el 2013), esta prescripción pasó de llamarse Lenguaje y Comunicación a denominarse Lengua y Literatura. Dicho cambio, más allá de ser una transformación nominal, supone un cambio en la construcción teórica y epistémica de la asignatura, pues, se desplaza desde un enfoque competencial comunicativo a uno que releva las prácticas discursivas y estéticas como fenómenos contextuales y socioculturalmente situados.

En suma, el principal objetivo del trabajo es analizar cómo se reconoce al lector literario y cómo, consecuentemente, se le habilita a participar, mediante la revisión de tres discursos curriculares: la declaración de sentido, los objetivos de aprendizaje y algunas actividades didácticas de lectura literaria.

Metodológicamente, me posicionaré desde el Análisis de Contenidos apriorístico como técnica de revisión (Cáceres, 2003; Porta & Silva, 2013; Mayring, 2000, 2019; Devi Prasad, 2019), comprendiendo que los discursos encierran, metafóricamente, contenidos en continentes que, muchas veces, y dada la amplitud de sus contornos, invisibilizan hitos y acentos. Bajo este supuesto, y con finalidad de develar o discurrir el velo de aquello que dentro del continente discursivo invisibiliza las fuerzas ilocutivas contenidas, trabajaré con los siguientes procedimientos analíticos: 1.- presentación de códigos apriorísticos (reconocimiento y participación), 2.- análisis de las unidades de revisión con macrorreglas³³ (van Dijk, 1992) y, finalmente, 3.- construcción de dimensiones genéricas a partir de las cuales analizaré ciertas disposiciones de lectura literaria. En un segundo momento, exploraré descriptivamente tres experiencias lectoras utilizando las dimensiones obtenidas y comentando los resultados desde la mirada, siempre compleja, de la justicia educativa para la justicia social.

POSIBLES DIÁLOGOS PARA REPENSAR LAS CONDICIONES DE RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN

RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN: APROXIMACIÓN A DOS DISCURSOS CURRICULARES

El reconocimiento es una categoría filosófica y política que ha sido profusamente explorada (Taylor, 2009; Honneth, 2006, 2007, 2011; Fraser, 2000, 2005, 2008a, 2008b, 2015, 2016). De manera preliminar, diría que los reconocimientos, relacional y dialécticamente, identifican y afirman las cualidades de un otro al mismo tiempo que lo habilitan a participar de aquello en que es reconocido; diría también que esta afirmación de cualidades opera siempre inserta en estructuras de poder que disponen de múltiples mecanismos de legitimación y que, en los reconocimientos de ciertas dimensiones de diferencias, subyacen tramas de inclusión y marginación que, no en pocas ocasiones, reproducen injusticias simbólicas (Sánchez Lara, 2020d).

En mi argumentación, de este modo, los reconocimientos corresponden a una perspectiva de análisis crítico que, en el centro de la justicia educativa, permiten relevar y revelar los

³³ Las macrorreglas de análisis corresponden a la propuesta teórica de Teun van Dijk (1992). En rigor, emplearé la supresión u omisión a fin de eliminar las recurrencias no centrales de los códigos en vivo, luego seleccionaré las relevantes para construir un sentido global, posteriormente generalizaré los enunciados fuerza y, finalmente, integraré lo generalizado en la construcción de categorías y dimensiones que operen como macroproposiciones.

sustratos políticos que articulan la participación y los modos de legitimación, por ejemplo, de la lectura y la escritura literaria (Sánchez Lara, 2019, 2020a, 2020b; 2020c, Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021). Por ejemplificar un caso, si la Base Curricular declara (como reconocimiento) que el lector literario posee la cualidad de expresar sus emociones frente a las lecturas, significaría que reconoce una dimensión emocional y que, tal afirmación normativa, debiese encontrar ocurrencias en las diversas concreciones didácticas. Para operacionalizar esta categoría de análisis, asumiré como reconocimiento del lector aquellos segmentos discursivos de la fundamentación de lo literario en la Base Curricular chilena de Lengua y Literatura (2016) que, de manera directa o indirecta, describan las características deseables o declaren alguna idealización respecto de las cualidades de los lectores, comprendiendo que su declaración (en tanto discurso político) debiese mandar proyecciones coherentes de lo reconocido a otros discursos didácticos de lo literario.

En una primera revisión de la unidad de análisis (Tabla 1) identifiqué múltiples códigos que dan cuenta de los reconocimientos curriculares del lector literario, entre los cuales quisiera destacar: los lectores literarios son aquellos que “encuentran placer estético en la lectura [y que] (...) son capaces de relacionar las circunstancias históricas y sociales con diferentes costumbres, creencias y valores que se plasman de diversas maneras en la literatura” (Base Curricular, MINEDUC, 2016, p.32), además son aquellos que pueden “adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios” (p.34), asumiendo que “el contacto con las obras le ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienza a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales” (p.35).

Tabla 1. Reconocimientos curriculares de las y los lectores literarios escolares

CÓDIGO EN VIVO	CÓDIGOS PROCESADOS
1,p.32.Párr.5: “Encuentran placer estético en la lectura”	1=1,7, Experimentar placer estético
2,p.32.Párr.5: “Usan su conocimiento de los textos y del contexto histórico y cultural para acceder a diferentes niveles de comprensión, empatizar con los y las demás y construir su identidad”.	2=2, 4,9,10, 11,12, Examen crítico de sí mismo, reflexión del propio contexto y construcción de su identidad social
3,p.32.Párr.5: “Son capaces de relacionar las circunstancias históricas y sociales con diferentes costumbres, creencias y valores que se plasman de diversas maneras en la literatura”	3=3,6,10,11,12, Relacionar críticamente diversos contextos socioculturales plasmados en las obras como oportunidad de introspección y reflexión respecto de la otredad
4,p.33.Párr.8: “El enfoque cultural asume el rol que cumplen para las y los jóvenes el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades”.	4=4,8,9,10, 13, Construcción de significados desde la propia experiencia, invención e imaginación de nuevas realidades
5,p.34.Párr.1: “Las Bases de Lengua y Literatura buscan formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura”	5=5,8, Asumir competentemente
6,p.34.Párr.1: “adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los	5=5,8, Asumir competentemente

Educación Lectora y Justicia Social

Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios”	cualquier desafío de lectura
7, p.34.Párr.1: “En síntesis, que sean lectores y lectoras motivados(as), capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos”.	
8,p.34.Párr.2: “Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado”	
9,p.35.Párr.3: “Cuando las y los jóvenes entran en diálogo con los textos, la literatura se convierte en un vehículo de búsqueda de identidad (...)”	
10,p.35.Párr.3: “El contacto con las obras le ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienza a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales”	
11,p.35.Párr.3: “En el plano social, a través de la literatura los y las jóvenes acceden a la comprensión de su propia cultura y las de otros, y pueden reflexionar sobre sus orígenes y herencias”	
12,p.35.Párr.4: “En síntesis, la literatura desempeña un papel fundamental en el cultivo de la humanidad, pues favorece el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de otros, y promueve la capacidad de los y las estudiantes para verse a sí mismos(as) no solo como ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a algún grupo, sino también y, sobre todo, como hombres y mujeres vinculados(as) a los demás seres humanos”	
13,p.35-36.Párr.6: “Como toda obra de arte, el texto literario requiere de la participación de la lectora o el lector, quien reacciona frente a la lectura, reflexiona sobre ella y elabora una interpretación que le permite darle sentido y dialogar con ella (...) Sin embargo, no es suficiente quedarse en el plano del análisis, sino que este debe hacerse para construir una interpretación que integre los elementos descubiertos durante el análisis y dé cuenta de una lectura reflexiva”.	

Fuente: Elaboración propia.

Al procesar dichos códigos con las macrorreglas de análisis, obtenemos cinco categorías de reconocimiento (Tabla 2) que presentan patrones de recurrencia, relación temática e integración de ideas. De esta manera, advertimos que se reconoce en los lectores literarios la cualidad de ser sujetos que experimentan placer estético, se examinan críticamente a sí mismos (favoreciendo el desarrollo de sus identidades), establecen relaciones contextuales, construyen significados, inventan, imaginan y resuelven competentemente múltiples desafíos lectores.

Tabla 2. Categorías genéricas de reconocimiento de las y los lectores literarios escolares

CATEGORÍAS
1=1,7, Experimentar placer estético
2=4,9,10, 11,12, Examen crítico de sí mismo, reflexión del propio contexto y construcción de su identidad social
3=6,10,11,12, Relacionar críticamente diversos contextos socioculturales plasmados en las obras como oportunidad de introspección y reflexión respecto de la otredad

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

4=8,9,10, 13, Construcción de significados desde la propia experiencia, invención e imaginación de nuevas realidades

5=5,8, Asumir competentemente cualquier desafío de lectura

Fuente: Elaboración propia.

Al procesar las generalidades de las cinco categorías, resulta posible construir tres dimensiones (Tabla 3) que reconocen, en síntesis: la cualidad de ser constructores de significados desde la propia experiencia, crear, reflexionar y autorreflexionar sobre sí mismos y sobre la alteridad.

Tabla 3. Dimensiones de reconocimiento de las y los lectores literarios escolares

DIMENSIONES
1,2, Experiencia de autorreflexión crítica y construcción de identidad
3,5, Experiencia de reflexión crítica respecto de la otredad y sus contextos culturales
4,5, Construcción competencial de significados desde la propia experiencia y capacidad inventiva

Fuente: Elaboración propia.

Como antes decía, los reconocimientos son categorías que relacionalmente identifican y afirman las cualidades de un otro, al mismo tiempo que lo habilitan a participar de aquello en que se es reconocido. Esto significa que, si las tres dimensiones reconocen a las y los lectores como sujetos que experimentan lo literario desde la autorreflexión crítica, la reflexión respecto de la otredad y de sus contextos culturales, además de la posibilidad de construir significados desde la propia experiencia, debiese haber desarrollos didácticos coherentes con la declaración curricular que, en términos de participación, habiliten a reflexionar, autorreflexionar, inventar y significar desde la multiplicidad.

Para observar las declaraciones en torno a la participación, revisaré la progresión de objetivos de aprendizaje contenida en la Base Curricular, entendiendo que dichos segmentos discursivos refieren, de manera directa o indirecta a ciertos comportamientos esperados y describen, además, el campo de acciones realizables en la participación del lector literario dentro del proceso de lectura escolar.

En el mismo ejercicio de extracción de códigos (Tabla 4), distingo diversos segmentos discursivos tomados de los objetivos de aprendizaje (distribuidos en cuatro niveles educativos, o cursos, si así se prefiere) que darían cuenta, en general, de las participaciones deseables para reflexionar, analizar, comprender e interpretar durante la lectura literaria.

Tabla 4. Participación de las y los lectores literarios escolares

Educación Lectora y Justicia Social

Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

CÓDIGO EN VIVO	CÓDIGO PROCESADO
1,0A2,(curso 7,8,1y2): Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias.	1=1, Reflexión de experiencia humana, propia y ajena, como fenómeno histórico-cultural
2,0A3,(curso 7,8,1y2):Analizar narraciones para enriquecer comprensión, considerando teorías narrativas, símbolos literarios, personajes tipos y relaciones intertextuales.	2=2,3,4, Analizar para enriquecer comprensión de los textos
3,0A4,(curso 7,8,1y2):Analizar poemas para enriquecer comprensión, considerando niveles connotativos, recursos poéticos, características genéricas y relaciones intertextuales.	3=2,3,4,5, Aplicación de recursos estéticos y matrices teóricas específicas
4,0A5,(curso 8,1y2): Analizar textos dramáticos leídos y vistos, para enriquecer su comprensión, considerando matrices teóricas y recursivas del género, personajes tipo, símbolos literarios, creencias culturales y relaciones intertextuales.	4=6, Formular una interpretación considerando la experiencia personal
5,0A6-7, (curso 7,8,1y2): Leer y comprender géneros específicos (mitológicos, épicos, trágicos, siglo de oro, romances y comedias)	
6,0A8,(curso 7,8,1y2): Formular una interpretación de los textos literarios considerando su experiencia personal y sus conocimientos, además de la relación entre el contexto de la obra y sus contextos de recepción (visiones de mundo).	

Fuente: Elaboración propia.

Tras aplicar reglas de análisis, es decir, tras suprimir, seleccionar, generalizar e integrar, obtenemos cinco categorías de participación (Tabla 5) que representan aquellas acciones para las cuales, las y los lectores, están habilitados a participar.

Tabla 5. Categorías de participación de las y los lectores literarios escolares

CATEGORÍAS
1=1, Reflexión de experiencia humana, propia y ajena, como fenómeno histórico-cultural
2=2,3,4, Analizar para enriquecer comprensión de los textos
3=2,3,4,5, Aplicación de recursos estéticos y matrices teóricas específicas
4=6, Formular una interpretación considerando la experiencia personal

Fuente: Elaboración propia.

Tras un segundo análisis de macrorreglas (Tabla 6), dichas categorías se transformaron en tres dimensiones globales de participación, a saber: 1.- el lector literario participa a través de la reflexión sobre experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios, 2.- analizando y aplicando repertorios técnicos de literariedad y comprensión de lectura y 3.- participa construyendo significados desde la propia experiencia.

Tabla 6. Dimensiones de participación de las y los lectores literarios escolares

DIMENSIONES
1, Reflexión de experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios
2,3, Análisis y aplicación de repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión
4, Construcción de significados desde la propia experiencia

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, las dimensiones de reconocimiento y participación literaria declaradas en los documentos curriculares (tanto a nivel de fundamentación como de secuencia de objetivos de aprendizaje) se relacionan coherentemente (como se verá en Tabla 7), toda vez que lo reconocido como cualidad de autorreflexión crítica y construcción de identidad, además de la cualidad de reflexión crítica (respecto de sí y de los otros), encuentra concreción en la participación posible de los objetivos transformados en dimensiones de reflexión sobre el yo y sobre la otredad. Del mismo modo, existe coherencia entre el reconocimiento de la cualidad construccional de significados y las dimensiones de participación que dan cuenta del experimentar lo literario analizando y aplicando repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión y, de este modo, construir los significados en la experiencia de lectura.

Tabla 7. Relación entre reconocimiento y participación

RECONOCIMIENTO	PARTICIPACIÓN
Experiencia de autorreflexión crítica y construcción de identidad	Reflexión de experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios
Experiencia de reflexión crítica respecto de la otredad y sus contextos culturales	Análisis y aplicación de repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión
Construcción competencial de significados desde la propia experiencia y capacidad inventiva	Construcción de significados desde la propia experiencia

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIONES DE RECONOCIMIENTO Y DE PARTICIPACIÓN EN TRES EXPERIENCIAS DE LECTURA LITERARIA

Como señalaba en el apartado anterior, las dimensiones de reconocimiento y de participación lectoliteraria presentan coherencia en la declaración curricular. En este numeral quisiera explorar dichas declaraciones en un recurso didáctico particularmente interesante: el libro de texto. Las aproximaciones investigativas en torno a los libros de texto fluctúan entre la indagación ideológica de sus contenidos, sus discursos instruccionales, metodológicos, sus

condiciones de producción (también de circulación) y, como en este caso, acercamientos a sus actividades de aprendizaje (Tosi, 2011).

La relevancia de su revisión se funda en dos argumentos: primero, en la necesidad de análisis devenida del marco de la justicia social (precisamente debido a que su distribución reconoce como propósito primario un acto de igualdad); segundo, dado que la utilización del libro de texto en actividades de lectoescritura es generalizada y que es positivamente valorado en cuanto a su calidad técnica y teórica (Olivera Vidal, 2016).

En algunos trabajos recientes (Sánchez Lara, 2020b, 2020c) he señalado dos apreciaciones que me parecen relevantes en el contexto descrito: primero, que, pese a un énfasis supuestamente interpretativo, las actividades de aprendizaje literario contenidas en ciertos libros de texto encierran presupuestos técnicos de control y, segundo, que la consecuencia lógica de dicho control constituye una premisa de exclusión.

En torno a la primera precisión (Sánchez Lara, 2020b), y tras clasificar las acciones de aprendizaje en disposiciones técnicas (aquellas diseñadas para controlar el saber tecnificado de la disciplina literaria, por ejemplo, repertorios asociados a tipos de narradores, figuras retóricas, temples de ánimo o teorías de conflicto), interpretativas-comprensivas (aquellas diseñadas para comprender, analizar e interpretar textos de intencionalidad literaria) y críticas (aquellas diseñadas para la reflexión, autorreflexión, crítica, autocrítica y creación), constatamos que en un total de 640 actividades asociadas a lectoescritura sobre textos de intención literaria, la tecnificación representó un 4,2%, lo crítico un 6,6% y lo interpretativo-comprensivo un 89,2%.

Comenté, en ese trabajo, que una lectura inicial pudiera avivar la suposición del desarrollo de participaciones analíticas e interpretativas, pero que, sin embargo, un análisis de su orientación racional (Grundy, 1998) permitiría sostener que dichas acciones didácticas contienen pretensión de control, fundamentalmente mediante dos procedimientos técnicos³⁴: la homogeneización de los significados y la simplificación de la experiencia participativa.

Respecto a la idea de que una consecuencia lógica de dicho control constituye una premisa de exclusión, me parece pertinente retomar las conclusiones con que cerré mi participación en el "I Coloquio Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural" (Sánchez Lara, 2020c). A partir del

³⁴ Estos dos procedimientos técnicos fueron descritos como una tendencia de la enseñanza *para* la comprensión de los universos contenidos en los textos sin posibilitar la comprensión de los universos coexistentes, mucho menos, la autocomprensión ni las posibilidades expresivas de los contenidos experienciales de los mismos sujetos. Dicho de otra manera: un compromiso con la comprensión del texto (contenido), aislado del contexto (continentes) y sin posibilidades de comprender, en transacción con las obras, el propio funcionamiento de quien observa como fenómeno de autoconocimiento que exige posibilidades expresivas legítimas (contenidos de sujetos como continentes).

análisis crítico de ciertas disposiciones de lectura literaria contenidas en los libros de texto, señale que se reconoce al estudiantado como un consumidor de bienes culturales y herramientas pasivas, como partícipe de una formación técnica y como un observador de la experiencia sin espacios legítimos de expresión; todos aquellos reconocimientos como fundamentos de injusticias simbólicas en las que distinguí ciertas inclusiones y exclusiones propias de esta particular didactización literaria (Tabla 8).

Tabla 8. Inclusiones y exclusiones en la didactización literaria del libro de texto

¿A qué se incluye?	¿De qué se excluye?
<ul style="list-style-type: none">-Reconocimiento de la escritura y la lectura literaria para la alfabetización técnica-Participación en marcos monomodales y monoculturales-Experiencia participativa simplificada-Distribución técnica de roles y funciones	<ul style="list-style-type: none">-Legitimación de la experiencia como condición inicial para el aprendizaje y para el reconocimiento complejo de la lectoescritura literaria-Redistribución de posibilidades inventivas y expresivas legítimas

Fuente: Sánchez Lara, R. (2020c). "Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa"; en: Ocampo González, A. & Sánchez Lara, R. (Comps). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. (pp.103-115). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.

Considerando estos antecedentes y sin perder de vista que, al menos a nivel declarativo, las dimensiones de reconocimiento y de participación lectoliteraria son coherentes, revisaré ahora tres actividades de aprendizaje y analizaré su desarrollo sin dejar de comentar, desde una perspectiva crítica, estas configuraciones en clave de justicia educativa.

SOBRE HÉROES Y VILLANOS³⁵

Esta experiencia de lectura inicia con un contexto temático sobre la presencia de héroes y villanos en la literatura. Dentro del panorama señalado, se introducen palabras que permiten comprender ciertas claves lexicales de un fragmento de *Nieve Negra*, obra de la autora chilena Camila Valenzuela, que compone el cuerpo central de este acontecimiento lector. Durante el desarrollo de la lectura se insertan pequeñas preguntas asociadas a la identificación de causalidades, relación de acciones y motivos entre personajes, descubrimiento de significados en contexto y develación de posibles intencionalidades en ciertos actos o enunciados. Cuando la obra termina, se evidencian preguntas asociadas a la identificación de hechos claves, caracterización de personajes y extracción de datos explícitos; todo mediado por la presencia de matices teóricos vinculados a las fases de la secuencia narrativa y a consejos para identificar, desde la lectura, componentes de superestructura narrativa y grandes propósitos según sean los segmentos discursivos.

La obra en cuestión aborda una riquísima serie de relaciones familiares, la presencia de ciertos obstáculos cotidianos para el desarrollo de la convivencia; guiños al confort que nos

³⁵ Esta experiencia de lectura se encuentra contenida en el Libro de texto de 1° año de enseñanza media (distribuido en el año 2020, en Chile).

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

brindan algunos espacios físicos y múltiples problemáticas desde la mirada de la adolescencia: el rol de las emociones, la paternidad, la maternidad, la relación con nosotros mismos, con nuestros temores y alegrías. Pese a esta riqueza, que por cierto es mi lectura panorámica del texto, las actividades de aprendizaje, según describo en el párrafo anterior, reconocen más bien la posibilidad de construir significados sin desarrollar, de manera explícita, el reconocimiento de las posibilidades de autorreflexión crítica ni de reflexión respecto de la otredad y sus contextos.

Tabla 9. Reconocimiento en experiencia de lectura *Nieve Negra*

RECONOCIMIENTO	COMENTARIO
Experiencia de autorreflexión crítica y construcción de identidad	Sin presencia explícita
Experiencia de reflexión crítica respecto de la otredad y sus contextos culturales	Sin presencia explícita
Construcción competencial de significados desde la propia experiencia y capacidad inventiva	Se reconoce la construcción de significados desde marcos de competencia de lectura; no hay vinculación con experiencias previas ni desarrollo de capacidad inventiva

Fuente: Elaboración propia.

Como se advierte en los comentarios de la Tabla 9, las dimensiones de reconocimiento no están presentes en la experiencia de lectura, salvo la tercera dimensión que es abordada de manera parcial. Algo similar, como se verá (Tabla 10) ocurre con la participación en la experiencia.

Tabla 10. Participación en experiencia de lectura *Nieve Negra*

PARTICIPACIÓN	COMENTARIO
Reflexión de experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios	Sin presencia explícita
Análisis y aplicación de repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión	Se intenciona la participación mediante la aplicación de repertorios teóricos literarios y técnicas de comprensión de lectura.
Construcción de significados desde la propia experiencia	Se intenciona la participación para construir significados en esta experiencia de lectura sin vincularla con otras experiencias patrimoniales de las y los lectores

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de la participación, en esta experiencia de lectura se habilita a construir significados y analizar a través de la aplicación de repertorios técnicos de literariedad y de lectura comprensiva. La no habilitación para reflexionar sobre las experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios, además de la no ocurrencia explícita de patrimonios experienciales merecen, a mi juicio, una explicación relevante.

Según múltiples aproximaciones (Lave & Wenger, 1991; Maturana, 1995; Wenger, 2000; Lave & Packer, 2011) el aprendizaje ocurre en la participación, es decir, en el ser y hacer. Desde esta mirada, nada puede internalizarse como aprendizaje, sino que, por el contrario, todo ocurre en

la participación transactiva. Esa participación transactiva constituye la experiencia que siempre ocurre y sobre la cual podemos distinguir la experiencia estética. Cuando se reconoce la posibilidad de construir significados sin que se habilite a la reflexión sobre las experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios, o sobre aquellas experiencias que constituyen nuestro patrimonio del vivir, se presupone que aquello que está ocurriendo en la transacción es un mecanismo de participación que tan solo requiere elementos de lectura comprensiva (en los términos técnicos de control antes explorados) y que, por lo tanto, lo que se conoce es posterior a la experiencia contenida en los sujetos lectores³⁶. Si, como antes decía, el conocer es parte del participar, lo que conozco ocurre en el ser y hacer de la propia ocurrencia de lectura; ser y hacer que es imposible opere escindido de las complejidades constitutivas de todo mínimo ecosistema social histórico, plagado de emergencias y desórdenes recursivos, dialógicos y hologramáticos (Gómez, 2018; Morin, 2004).

Múltiples evidencias, en efecto, señalan que no hay posibilidad de separar, en las experiencias del vivir y del aprender, las dimensiones cognitivas, emocionales, históricas, sociales e ideológicas (Sanjuán, 2014; Maturana, 2001; Ibáñez, 2002). En este sentido, la reflexión sobre el yo, lo otros, los contextos de convivencia y las experiencias del flujo de vivir, son dimensiones constitutivas del leer literario que no funcionan como constatación, sino como transacción permanente en la experiencia de lectura. Por ello, es posible suponer que las riquísimas relaciones familiares, los guiños al confort que nos brindan algunos espacios físicos y las múltiples problemáticas de la obra referida, estén interpelando a los lectores en el continuo que constituye la experiencia. No obstante, el reconocimiento de cualidades de significación parcial (luego desarrollaré esta idea) que habilita a participaciones más bien de constatación, opera como mecanismo que excluye aquellas posibilidades de expresar las propias relaciones sociales o las riquezas culturales (dimensiones insoslayables de la lectura).

El fenómeno descrito corresponde a lo que podría denominar un olvido del reconocimiento mediante ausencias de acreditaciones de ocurrencia (Honneth, 2006). Las acreditaciones corresponden a correlatos en las prácticas sociales de aquello reconocido. Si, como vimos, la Base Curricular reconoce la cualidad de reflexión sobre el sí mismo, pero las actividades no acreditan dicho reconocimiento en la ocurrencia de lectura, estaríamos frente a un reconocimiento retórico que solo existe como declaración en ciertos espacios discursivos.

Para Honneth (2011), la ausencia de acreditaciones o de reconocimientos en múltiples dimensiones de relación social constituyen una forma de desprecio. Aún más, y como veremos en un segundo caso, estas retóricas de desprecio se vinculan estrechamente con ciertas

³⁶ Esta premisa retoma una tesis de Axel Honneth (2007) en la que plantea que la reificación, en tanto olvido del reconocimiento, opera como una presuposición de que las experiencias son posteriores al conocimiento de la realidad y que el mismo acto de reconocer es consecuencia del conocer

habilidades participativas construyendo una mecánica de lectura literaria que, de a poco, comienza a perfilarse como acto de injusticia.

EXPERIENCIA Y PRESUPUESTO³⁷

La lectura de *El presupuesto*, de Mario Benedetti, está precedida, como la experiencia anterior, por ciertas claves contextuales que especifican el procedimiento para inferir léxico y para determinar el propósito de algunos segmentos discursivos, además, por la presentación del fragmento de un análisis crítico de la estética del autor y por preguntas asociadas a dicha crítica. Durante la lectura, se realizan preguntas de léxico contextual, establecimiento de causalidades e identificación de propósitos discursivos. Posterior al encuentro lector, se solicita localizar acciones de los personajes, extraer ideas centrales, describir la actitud de los personajes, explicar una interpretación de la obra y señalar las consecuencias de equis acciones en partes determinantes de la secuencia narrativa. En cuanto a la recursividad literaria, se analiza el rol del narrador y las funciones nominativas de sus enunciados.

Tabla 11. Reconocimiento y participación en experiencia lectora *El presupuesto*

RECONOCIMIENTO	COMENTARIO
Experiencia de autorreflexión crítica y construcción de identidad	Sin presencia explícita
Experiencia de reflexión crítica respecto de la otredad y sus contextos culturales	Sin presencia explícita
Construcción competencial de significados desde la propia experiencia y capacidad inventiva	Se reconoce la construcción de significados desde marcos de competencia de lectura; no hay vinculación con experiencias previas ni desarrollo de capacidad inventiva
PARTICIPACIÓN	COMENTARIO
Reflexión de experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios	Sin presencia explícita
Análisis y aplicación de repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión	Se intenciona la participación mediante la aplicación de repertorios teóricos literarios y técnicas de comprensión de lectura
Construcción de significados desde la propia experiencia	Se intenciona la participación para construir significados en esta experiencia de lectura sin vincularla con otras experiencias patrimoniales de las y los lectores

Fuente: Elaboración propia.

La obra, como muchas del prolífico autor uruguayo, ofrece paisajes sobre la rutina, la soledad, las relaciones de poder expresadas en múltiples intereses políticos que movilizan la convivencia; el rol de los discursos públicos y privados y la función de las apariencias en las interacciones sociales. Como se advierte en la Tabla 11, sin embargo, el reconocimiento del lector en la experiencia nuevamente está puesto en su posibilidad de construir significados dada la habilitación participativa a analizar mediante procedimientos universalizados como

³⁷ Esta experiencia de lectura se encuentra contenida en el Libro de texto de 2° año de enseñanza media (distribuido en el año 2020, en Chile).

propios del análisis técnico-literario escolar (fundamentalmente venidos del campo de la lectura comprensiva).

Como antes exploraba, la relación entre reconocimiento y participación se especifica mediante acreditaciones de la ocurrencia; acreditaciones que, en concreto, se transforman en posibilidades explicativas de la experiencia. Para Humberto Maturana (1990, 1995, 2001) sería posible distinguir dos niveles en la experiencia (en tanto construcción de realidad): el primero refiere a la distinción que hacemos en el flujo mismo de las interacciones (que es nuestro conocimiento) y el segundo a la elaboración de explicaciones sobre esa distinción. En el caso señalado, esto resulta más o menos como sigue: la experiencia está constituida interseccionalmente por todos los discursos que se entranan en el acontecimiento de lectura *El presupuesta*, lo que se experiencia es la participación, lo que se conoce es la transacción que ocurre: las disposiciones emocionales que operan en la lectura, las propias tramas socioculturales, los recursos simbólicos (y físicos) del acontecimiento y las relaciones sociales en que se funda la experiencia de lectura.

Al generar una acreditación de ocurrencia mediante posibilidades explicativas de constatación, es decir, de comprensión de lectura y análisis técnico literario, se pide reformular toda la experiencia descrita en el párrafo anterior de acuerdo con las normas de explicación validadas en las comunidades donde la lectura ocurre. En este marco, y dado que la experiencia que es susceptible de ser explicada siempre ocurre con ciertas reglas que son legítimas en ciertos contextos, tanto la participación como aquello que se experiencia está constreñido por discursos normativos de reconocimiento y habilitación participativa tendientes al desarrollo de competencias e invisibilizadores de posibilidades de expresión agencial. Como más adelante profundizaré, advierto aquí una configuración de injusticia simbólica que, al igual que en caso anterior, se reproduce muchas veces de manera imperceptible.

NO DECIR³⁸

No decir es un libro de la chilena Andrea Maturana donde se presentan doce cuentos que tratan sobre escenas familiares y tabúes de la sociedad chilena. Uno de esos relatos es *Solo*, texto que está presente como recurso de aprendizaje literario y que, tal como en los casos anteriores, quisiera comentar. En particular, el relato desarrolla la idea de la infancia, los recuerdos, los conflictos familiares, la soledad, la rabia contenida, la exclusión, el desprecio y la rabia que otros y otras nos provocan.

³⁸ Esta experiencia de lectura se encuentra contenida en el Libro de texto de 3° año de enseñanza media (distribuido en el año 2020, en Chile).

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

A esta altura ya resultará predecible la estructura de la experiencia. Antes: contexto y disposiciones lexicales. Durante: análisis de lectura comprensiva y procedimientos analíticos con repertorios de literariedad. Después: identificación de acciones según planos temporales, análisis de efectos enunciativos según la posición del narrador, análisis de tiempos verbales y explicaciones respecto de las visiones de sociedad y de familia que presenta el relato.

Lo reconocido vuelve a ser la posibilidad de construir significados desde la experiencia técnica de participación (en desmedro de reflexiones respecto de la otredad, sus contextos y del sí mismo); la habilitación participativa, de este modo, nuevamente gira entre las posibilidades de análisis retórico y las de aplicación de recursos técnico-lectores.

Tabla 12. Reconocimiento y participación en experiencia lectora *No decir*

RECONOCIMIENTO	COMENTARIO
Experiencia de autorreflexión crítica y construcción de identidad	Sin presencia explícita
Experiencia de reflexión crítica respecto de la otredad y sus contextos culturales	Sin presencia explícita
Construcción competencial de significados desde la propia experiencia y capacidad inventiva	Se reconoce la construcción de significados desde marcos de competencia de lectura; no hay vinculación con experiencias previas ni desarrollo de capacidad inventiva
PARTICIPACIÓN	COMENTARIO
Reflexión de experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios	Sin presencia explícita
Análisis y aplicación de repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión	Se intenciona la participación mediante la aplicación de repertorios teóricos literarios y técnicas de comprensión de lectura.
Construcción de significados desde la propia experiencia	Se intenciona la participación para construir significados en esta experiencia de lectura sin vincularla con otras experiencias patrimoniales de las y los lectores

Fuente: Elaboración propia.

Como revisaba en los casos anteriores, la acreditación de ocurrencia de aquello reconocido se especifica en participaciones mediante explicaciones parciales de la experiencia, paradójicamente, sin la experiencia sociocultural compleja. Este tipo de lectura, o como señala Picallo (2020), este *modo* de lectura, es decir, este conjunto de ideas, normas, principios reguladores, hábitos y rituales que son legitimados en circunstancias específicas de actuación constituyen, de facto, una experiencia, pero, como he dicho, una que excluye dimensiones sociales, culturales y patrimoniales en sus posibilidades explicativas.

Me interesa, en este punto, incluir algunas especificidades conceptuales. Los modos de lectura explorados se ubican en el amplio campo de relaciones teórico-prácticas propias del desarrollo de la competencia literaria. Para diversos autores (Mendoza Fillola, 2004, 2010; Colomer, 2011, 2014; Cerrillo & Sánchez, 2017) la enseñanza de la literatura en el sistema escolar debe propender, fundamentalmente, a crear la llamada competencia literaria, es decir, la capacidad para conocer, comprender, analizar y valorar componentes recursivos e

intertextuales de los productos literarios, desarrollando capacidades de interpretación bajo la premisa de cierta especificidad estética que distingue la participación lectora literaria.

Tal como se presentó, esta manera de desarrollar competencias para la lectura literaria existe en escenarios socioculturales complejos en los que, precisamente, se anula la riqueza de relaciones sociales y culturales. Comprender la lectura literaria como una posibilidad exclusiva para el desarrollo de competencias (al menos como lo estoy desarrollando) sugiere propiciar acciones eferentes que anulen, en cierta medida, las aproximaciones estéticas. Esta precisión, inaugurada por la profesora Rosenblatt (1996, 2002), supone entender que tanto en la lectura como en la escritura se adoptan diversas posturas transaccionales que representan un continuo en el que es posible distinguir lo eferente y lo estético. En la primera postura, los significados devienen del análisis de ideas e informaciones textuales, tales como ideas centrales, extracciones e inferencias lógicas; en la segunda postura, los significados surgen del análisis de sensaciones, emociones y experiencias personales que constituyen el patrimonio vivencial, crítico y autocrítico de quien participa del encuentro, en este caso, lector.

Como he propuesto en otros trabajos (Sánchez Lara, 2020d), el desarrollo eferente y competencial reduce o simplifica la lectura literaria, toda vez que inhabilita el entramado inseparable de disposiciones culturales y sociales que no operaran linealmente en el conocer. Sin ir más lejos, he afirmado que, al menos en mi propuesta, la no inclusión de diferencias y la exclusión de cualidades complejas, en cualquier marco lectoescritor literario escolar, propiciarían, por una parte, una relación de *desprecios* emergidos desde retóricas de reconocimientos parciales o simplificados y, por otra, una serie de injusticias simbólicas que habitan en la estructura interseccional de la literatura escolarizada.

REFLEXIÓN EN CLAVE DE JUSTICIA

Para derribar las barreras que impiden la participación justa, legítima y agencial, urge examinar los componentes simbólicos de la educación (por ejemplo, lo curricular como campo político) y las relaciones didácticas (como expresión de lo político) en cualquier actividad pedagógica que pretenda la inclusión.

Es sabido que la justicia como distribución, ya sea de bienes, recursos o capacidades (Sen, 2006; Urquijo, 2014; Nussbaum, 2016), apuesta por la equidad y por garantizar las libertades fundamentales (distribuyendo las oportunidades de acceso y desarrollo en atención a la complejidad de las diferencias), sin embargo, es sabido también que la ideación de sociedades democráticas no tendrá buen fin si solo se examinan tales condiciones de distribución y/o de acceso. De ahí que, coincidiendo con Fraser (2005), sostengo que la sola redistribución de bienes (por ejemplo, del libro de texto) y de oportunidades de lectura (devenido en este caso

del mismo principio de igualdad subyacente al libro de texto como recurso didáctico) no sean garantías de justicia si no están fuertemente vinculadas a principios críticos de reconocimiento de las diferencias y a disposiciones legítimas de participación.

Siguiendo a Honneth (2011), quien plantea que la ausencia de reconocimientos genera desprecios sociales y éticos expresados en imposiciones unilaterales, maltratos, inseguridad, desconfianza e indefensión, propongo que no transformar los espacios de lectura conllevará a reproducir las marginaciones, propiciar la pérdida de autorrealización y legitimidad; quizá todavía peor, conllevará a la degradación simbólica de las riquezas socioculturales que se intersectan en la transacción lectoliteraria.

Al menos desde el modesto espacio que ocupa mi reflexión, la justicia educativa para la justicia social comienza a dibujarse como lucha por los reconocimientos y las redistribuciones de voz y agencialidad, en la absoluta aceptación de la legitimidad de los participantes. De hecho, siguiendo las ideas de Montané (2015), comparto que la borrosidad de los márgenes de la injusticia en el terreno socioeducativo nos obliga a examinar las implicancias de las marginaciones y a pretender la transformación de sus causas estructurales, aceptando que, al menos en el amplio campo de relaciones que supone la lectura literaria, no bastaría con afirmar la diversidad de lecturas posibles, o la relevancia de los sujetos que aprenden reflexionando y analizado, ni mucho menos diseñar políticas correctivas que mitiguen las consecuencias de la marginación, si no se transforman sus causas a través de la reconceptualización de los reconocimientos que operan en la definición de cualidades de un lector y de sus consecuentes habilitaciones participativas en la experiencia de leer literatura.

Quisiera, en este punto, retomar ciertas premisas del análisis anterior para vincularlo con los principios de justicia e injusticia que han emergido en esta reflexión. En primer término, advertiría que hay dos caminos posibles para la literaturización escolar, los que, a mi entender, se restringirían a dos maneras de explicar nuestras relaciones y nuestras experiencias: el primero simplificado y el segundo en un marco de complejidad.

La simplificación supone la individualización de los procesos de lectura, la concepción de las experiencias estéticas como internalización de discursos de otros y otras y, en definitiva, la privación de voz para participar como legítimo constructor de significados. Desde una perspectiva de justicia educativa, esto opera como exclusión de agencialidad y como constricción para desarrollar las posibilidades expresivas e inventivas. Por el contrario, una postura de complejidad consistiría en reconocer al lector literario como un sujeto social constituido por múltiples entramados históricos, relacionales, emocionales y experienciales; en definitiva, incluirlo a un sistema de didactización literaria que reconozca los marcos

sociales de convivencia, los desarrollos culturales territoriales y, por cierto, los desarrollos heterogéneos como marcas de multiplicidad.

En cuanto a las posibilidades de uso de lo literario, añadiría que, un marco de complejidad para la justicia, han de comprenderse y desarrollarse capacidades de criticar, leerse, inventar y conocer conociendo lo literario en la propia experiencia de literaturizar el aula. Lo anterior se opone a los hallazgos primarios que dan cuenta de reconocimientos retóricos que limitan la experiencia de reflexión y autorreflexión crítica a la construcción de significados desde marcos reduccionistas de comprensión de lectura. De ahí que, como he señalado antes (Sánchez Lara, 2020d), 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.

CONCLUSIONES

Desde las primeras páginas del trabajo, partí asumiendo la experiencia de lectura literaria escolar como un desarrollo complejo e interseccional que comienza a dibujarse en una suerte de *aspiración a ser*. Esta aspiración surge, en tanto discurso, en los enunciados y propósitos (enunciados como expresiones de sentido) que operan a nivel curricular y que, de alguna forma u otra, coexisten en los desarrollos didácticos (al menos en sus recursos, como traté de evidenciar este trabajo).

En este contexto y con el objetivo de analizar cómo se reconoce al lector literario y cómo, consecuentemente, se le habilita a participar, me propuse revisar tres discursos curriculares: la declaración de sentido literario, los objetivos de aprendizaje y algunas las actividades didácticas de lectura. Teniendo algunos supuestos teóricos de base, por ejemplo, la naturaleza sociocultural de la lectura, su configuración desde repertorios disímiles (en términos teóricos, políticos y epistémicos) y su carácter reproductor de injusticias simbólicas, puedo concluir que:

Las dimensiones de reconocimiento y participación lectoliteraria declaradas en los documentos curriculares se relacionan coherentemente toda vez que, lo reconocido como cualidad de autorreflexión crítica y construcción de identidad, encuentra concreción en la participación posible de los objetivos transformados en dimensiones de reflexión sobre el yo y sobre la otredad. Del mismo modo, existe coherencia entre el reconocimiento de la cualidad construccional de significados y las dimensiones de participación que dan cuenta del experimentar lo literario analizando y aplicando repertorios técnico-teóricos para enriquecer la comprensión y, de esta manera, construir los significados en la experiencia de lectura.

Esta relación inicial de coherencia, sin embargo, demuestra que las actividades de aprendizaje literario contenidas en los libros de texto encierran presupuestos técnicos de control que constituyen premisas de exclusión, fundamentalmente, debido a la ausencia de disposiciones que legitimen la experiencia compleja y de distribuciones de posibilidades participativas que visibilicen la agencia y las riquezas socioculturales. En efecto, constatamos que pese a existir declaraciones de reconocimiento y participación que enuncian posibilidades reflexivas, autorreflexivas, críticas, inventivas y experienciales, a nivel de acción de lectura dichos reconocimientos y habilitaciones participativas se restringen a un *ser y hacer* técnico-teórico, o preminentemente eferente, si se prefiere.

De esta manera, la no habilitación para reflexionar sobre las experiencias propias y ajenas plasmadas en textos literarios, además de la no ocurrencia explícita de patrimonios experienciales, corresponden a mecanismos simbólicos de injusticia donde se presupone que la lectura literaria ocurre como lectura comprensiva (de la que se excluyen las posibilidades de expresar las propias relaciones sociales o las riquezas culturales). Este desarrollo, eminentemente competencial, reduce o simplifica la lectura literaria y transforma en legítimo marco lector aquellos elementos técnicos que reproducen la sujeción, la privación de voz y la homogeneización de significados.

Finalmente, y dadas las conclusiones, considero un desafío didáctico primario repensar las condiciones políticas y epistémicas de la literatura escolar, para, de esta manera, propiciar participaciones legítimas en las 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. Recuperado el 20 de junio de 2020 de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a01.pdf>
- Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado el 23 de junio de 2020 de: <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Chartier, R. (2005). *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Cerrillo, P. & Sánchez, C. (2017). Educación y competencia literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 6-19. Recuperado el 12 de

- septiembre de 2020 de:
<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703/2282>.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2014). "El aprendizaje de la competencia literaria"; en: Lomas, C. (Ed). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (pp.110-122). Barcelona, España: Octaedro.
- Devi Prasad, B. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken?, *FQS*, 20 (3), 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3392>
- Fraser, N. (2000). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista"; en: Butler, J. & Fraser, N. *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. (pp.22-66). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>
- Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6 (4), 83-99. Recuperado de http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (1 febrero 2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde diplomatique en español*. Recuperado de <https://mondiplo.com/igualdad-identidad-y-justicia-social>
- Gaete-Moscoso, R. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Literatura y lingüística*, (40), 209-227. doi: <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>
- Gómez, T. (2018). *La complejidad: un paradigma para la educación. Su aporte con mirada histórica y reflexiva*. Santiago de Chile: RIL Ediciones.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 8(35), 129-150. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge UK.

- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, 40, 12-22. Recuperado el 30 de septiembre de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse - Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *FQS*, 20(3), 1-15. doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Maturana, H. (1990). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Dolmen Ediciones.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La Educación Literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases curriculares 7ª a 2º medio. Lengua y literatura*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, 20, 1-21.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20), Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de: <http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. Recuperado el 05 de octubre de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002&lng=en&tlng=es.
- Olivera Vidal, M. (2016). *Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final*. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago de Chile: Guernica Consultores S.A.
- Picallo, X. (2020). "Modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. Sobre Literatura, teoría y enseñanza"; en: Picallo, X. (Ed). *Tram(p)as textuales. Una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. (pp.75-104). Comodoro Rivadavia: Editorial Universitaria de la Patagonia.
- Pinar, W. (2011, August 22). Allegories of the present: Curriculum development in a culture of narcissism and presentism. *Paper presented in a seminar in Estonia*. Recuperado el 13 de julio de 2020 de: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131590-2012041217031-1.pdf>

- Porta, L & Silva, M. (2013). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. *XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa*, 14, 1-18.
- Ramírez Leyva, E. (2010). ¿Qué leer? ¿Qué es la lectura?. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 23(47). doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2009.47.16961>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26. Recuperado el 19 de agosto de 2020 de: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf>.
- Rosenblatt, L. (1996). "El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura"; en: Flower, L & Hayes, J. (Ed). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp.1-62). Buenos Aires: Lectura y vida.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2006). *El valor de la democracia*. Barcelona: El viejo topo.
- Sánchez Lara, R. (2019). Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 236-254. Recuperado el 23 de julio de 2020 de: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/143>
- Sánchez Lara, R. (2020a). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15 (35), 1-13. Recuperado el 07 de octubre de 2020 de: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1844/414444>
- Sánchez Lara, R. (2020b). ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el *eidós* curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 59-68. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_SanchezLara.pdf
- Sánchez Lara, R. (2020c). "Educación literaria y literatura escolarizada: apuntes críticos a los repertorios didácticos del libro de texto y desafíos en el marco de la justicia educativa"; en: Ocampo González, A. & Sánchez Lara, R. (Comps). *Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho a la diferencia y a la reivindicación de la ciudadanía cultural*. (pp.103-115). Santiago de Chile: Ediciones CELEI. Recuperado el 13 de agosto de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/344287082_Sanchez_Lara_2020_Educacion_literaria_y_literatura_escolarizada_Desafios_en_el_marco_de_la_justicia_educativa
- Sánchez Lara, R. (2020d). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Colección Encrucijadas Lectoras. Santiago: Ediciones CELEI.
- Sánchez Lara, R. & Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, (en prensa).

- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. Recuperado el 18 de octubre de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. Recuperado el 13 de mayo de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792011000200008&lng=en&tlng=es.
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, 46, 63-80. Recuperado el 09 de agosto de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857>
- Van Dijk, T. (1992). *La Ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenger, E. (2000). Comunidades de práctica y sistemas de aprendizaje social. *Organización*, 7 (2), 225-246. doi:<https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. Recuperado el 09 de agosto de 2020 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00343.pdf>





CAPÍTULO XII

LEER DEL MUNDO: ENSEÑAR Y APRENDER CON JÓVENES Y ADULTOS EN COVID19

Judith Kalman

Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del I.P.N. (CINVESTAV),
México

María del Carmen Lorenzatti³⁹

Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina

³⁹ Con la colaboración de Pablo Ghione (Municipalidad de Villa María/Universidad Nacional de Córdoba), Alfredo Bearzotti (Municipalidad de Villa María/Universidad Nacional de Córdoba), Florencia Chillida (Municipalidad de Villa María) y Gladys Blazich (Universidad Nacional del Nordeste).

INTRODUCCIÓN

La irrupción de pandemia a causa del COVID19 puso de manifiesto las desigualdades sociales existentes en diferentes países del mundo entero. La región latinoamericana y Argentina, en particular, no es una excepción a esta situación. Hemos visto el despliegue de políticas para tratar de paliar las dificultades socio-económicas que atraviesa la población y para enfrentar la urgencia sanitaria. En materia educativa, una medida casi universal (con la excepción de Nicaragua) ha sido la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos y en el campo de la educación de jóvenes y adultos esto implicó también, en muchos casos, la imposibilidad de trabajar con los grupos de estudiantes de la modalidad de manera virtual, debido a la situación de precariedad informática que vive esta franja poblacional. Se registra un acceso desigual a la red internet y grandes diferencias en la conectividad disponible (estabilidad y ancho de banda), ya que depende de la situación socioeconómica y el lugar de residencia. Se señala que algunos grupos cuentan con computadora y acceso a internet o Smartphone, pero la gran mayoría apenas tiene un teléfono para compartir con los hijos escolarizados, y de esos, sólo algunos con apps de comunicación sincrónica como Whatsapp. En las localidades más pequeñas el acceso a la red se agrava debido a la mala conectividad de algunas zonas (Blazich, 2020).

Igualmente, se observan grandes desigualdades en el acceso y disponibilidad (Kalman, 2004) de lo digital en América Latina: 34% de los habitantes no cuentan con internet o tienen una conexión limitada. Estas desigualdades son más evidentes en las zonas rurales y entre los grupos socioculturales históricamente excluidos: afrodescendientes, indígenas, mujeres, personas mayores. Entre los que sí cuentan con internet y dispositivos digitales, sus características son muy variables en cuanto a su capacidad de navegación, tecnologías actuales, posibilidad de cargar software, memoria, etc. Mientras se estima, por ejemplo, que, en 2020, 32,4 millones de argentinos usan un teléfono celular “inteligente”, no todos los teléfonos son de la misma calidad o capacidad tecnológica (<https://es.statista.com/estadisticas/598527/numero-de-usuarios-de-moviles-en-argentina/>).

En este capítulo presentamos un caso específico y como trabajamos, junto a un grupo de educadores, una propuesta de enseñanza en el nivel secundario dirigida a jóvenes y adultos en la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba (Argentina) en el marco del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. Al inicio de la pandemia, el Programa ofrecía opciones presenciales de alfabetización, educación primaria y el nivel secundario. Para dar continuidad a las actividades educativas consideramos que era necesario reconocer las diferencias sociales y la distribución desigual de lo digital y sus prácticas en el grupo de estudiantes que venían cursando desde años anteriores. Esto fue clave para pensar en y diseñar opciones educativas a distancia en el contexto de la pandemia y las medidas de distanciamiento social.

También asumimos que los educadores no están formados para trabajar a distancia o en la virtualidad y, que ellos y los estudiantes, muchas veces no tienen condiciones tecnológicas y de conectividad para afrontar este tipo de prácticas educativas. Por estas razones se buscó conocer la estructura tecnológica existente a partir de un cuestionario donde se preguntaba a

los estudiantes sobre las herramientas tecnológicas utilizadas en su trabajo, sobre el medio por el cual recibía mayor información y allí consignábamos los diarios, radio, redes sociales, televisión, qué tipo de red usaban, si era red móvil o red domiciliaria. Indagamos también sobre las herramientas de comunicación presentes en el hogar y hacíamos referencia a Computadora - Teléfono Celular - Televisor - Conexión WiFi - Radio - Teléfono Fijo. En el relevamiento realizado identificamos que el total de estudiantes tienen celulares, de los cuales el 65% tiene red domiciliaria y el 35% usa la red móvil. Estos datos muestran que, en cierto sentido, las posibilidades de trabajar son limitadas porque están sujetas a la disponibilidad informática de los jóvenes y adultos. Otro dato significativo fue que un 37 % recibe notificaciones a través de las redes sociales como Facebook o Instagram porque nos abría otro canal de comunicación.

En ese momento decidimos también crear opciones de formación docente para el equipo técnico que no contaba con herramientas conceptuales pertinentes para abordar cuestiones curriculares y elaborar las actividades. Esto fue sucediendo en la práctica y sobre la marcha. Este modo de iniciar las actividades de manera remota significó también una reducción importante del currículo y el diseño de actividades viables en estas condiciones.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS

En el año 2016⁴⁰ comenzaba en la Secretaría de Educación, de la Municipalidad de Villa María (Córdoba, Argentina) un programa educativo⁴¹ cuyo objetivo en ese momento era implementar acciones tendientes a garantizar el acceso a la escolaridad básica de la población joven y adulta de la ciudad. La propuesta consistió en la creación de centros de tutorías en diferentes barrios de la ciudad en espacios municipales y sociales tales como iglesias, centros culturales, comisiones vecinales, entre otros. Se hicieron grupos de alfabetización, de nivel primario y de nivel secundario que asisten a las tutorías dos veces a la semana y pueden optar en dos turnos (tarde o noche).

Desde su inicio, la estructura administrativa del Programa estaba (y sigue estando) conformada por director, coordinadora de alfabetización y nivel primario, miembros del equipo técnico, tutores docentes en los tres niveles, tutores estudiantiles (alumnos universitarios avanzados que acompañan el proceso de aprendizaje de los jóvenes y adultos), promotores barriales y maestras de nivel inicial (a cargo de los hijos de los jóvenes y adultos mientras asisten a las tutorías). Cada uno de ellos desarrolla tareas diversas tendientes a acompañar a los jóvenes y adultos que se inscriben en esta propuesta pedagógica. De manera breve, en la Tabla 1 describimos cada puesto y su responsabilidad principal:

⁴⁰ En ese año se realiza una experiencia piloto. En marzo de 2017 comienza el dictado de las clases de nivel secundario y en agosto de ese año, de nivel primario.

⁴¹ Fue creado por Ordenanza N° 7027/16 del Concejo Deliberante aprobada por unanimidad por los concejales de los distintos bloques políticos partidarios. Esta regulación muestra un compromiso político por parte de todos los sectores políticos del gobierno municipal para dar respuesta a las necesidades educativas de la población mayor de 18 años que no han completado la obligatoriedad educativa.

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

Estructura Administrativa	Tareas que desarrollan
Director	Coordinación general del Programa
Coordinadora Alf y Prim	Coordinación de alfabetización y nivel primario
Equipo Técnico	Trámites administrativos y organizativos de nivel secundario
Tutores docentes	Responsable de las tutorías disciplinares
Maestras de Nivel Inicial	Responsables de la atención de niños en el horario de las tutorías
Tutores estudiantiles	Acompañamiento en los procesos de aprendizaje de jóvenes y adultos – inscripción y recepción de la documentación pertinente.
Promotores Barriales	Atención a demandas específicas relacionadas con la salud y/o trámites varios de los estudiantes.

Tabla 1: Estructura Administrativa y tareas principales

Estudiar en los centros de tutorías, desde el comienzo de la experiencia, significaba asistir dos veces a la semana y poder escoger turno tarde (de 14,30 a 17,30 hs) o vespertino (de 19 a 22 hs.); acceder a los materiales de estudio: módulos de cada disciplina, cuadernos, lápices y otros útiles escolares; interactuar con tutores docentes y tutores estudiantiles y con otros estudiantes. Una cuestión importante para la permanencia en los estudios fue la posibilidad de llevar a sus hijos a las guarderías (que se denominan Jardines Maternales) en el mismo horario del dictado de las tutorías.

La población estudiantil de los niveles educativos del Programa, en el año 2019, abarcaba una amplia franja etarea comprendida entre 18 y 94 años. La mayor cantidad de estudiantes oscilaban entre 22 y 35 años, en su gran mayoría mujeres, y en algunos centros representaban casi la totalidad del estudiantado. Hasta el presente año, se identificaban algunas diferencias entre los turnos de clases según el rango etareo ya que en el turno tarde la mayoría de las estudiantes tenían alrededor de 30 años y en su mayoría son mujeres. Allí, el ritmo de las clases era dinámico con un nivel de estudio, comprensión y participación equitativo entre las estudiantes. En cambio, por la noche las edades oscilaban entre 25 y 67 años, y esto condicionaba el ritmo de enseñanza del profesor, ya que muchas veces tenía que dedicarse o esperar más tiempo al estudiante de mayor edad. Se reconoce también que se trataba de una actividad que se realizaba ya finalizando el día, lo cual significa que los educandos llegan a las actividades académicas después de ir a trabajar, transportarse por la ciudad, atender asuntos domésticos, cuidar a los niños, etc.

LA CONVIVENCIA EN LOS CURSOS PRESENCIALES

En estos años de trabajo en los centros de tutorías se pudo observar que los estudiantes no sólo concurrían en búsqueda de la finalización de sus estudios, ya sea primario o secundario,

sino también con la esperanza de encontrar un camino que los lleve a construir y reconocer la confianza en sí mismos. Una señora expresaba al comienzo de sus estudios "...no no... ni lo había pensado porque... qué se yo, a veces uno piensa de que no está a la altura de uno, después de viejo, todos los viejos no aprenden a hablar, pero bueno, acá estamos...". Esta autopercepción de sí mismos como imposibilitados de acceder a la educación señala también una relación con la institución escolar, que se va construyendo a lo largo del tiempo. En ella se ve un posicionamiento con la escuela como distante y la posibilidad de relacionarse con la escuela como ajena. Decir que "bueno, acá estamos" revela su voluntad de vencer la lejanía, intentar nuevamente a pesar de experiencias anteriores, y re incorporarse a ella.

Era frecuente encontrar a padres e hijos en los centros educativos y también algunos estudiantes cursando junto con su pareja. Esta situación de asistir conjuntamente implicaba acompañamiento tanto en la realización de las actividades como en el incentivo para seguir. En otros casos, algunas mujeres comentaban que sus maridos las "acompañaban" en la resolución de actividades en sus hogares, las ayudaban en las tareas. Esto sugiere que a pesar de las dificultades que la educación formal significaba para las personas, sigue teniendo un alto valor en las familias y que asistir a la escuela fuera de la edad escolar socialmente convenida implica un esfuerzo colectivo, de muchos en el interior de las familias.

En la experiencia desarrollada identificamos movimientos en torno a la conformación de los grupos de estudiantes en los distintos centros. La misma fue cambiando a lo largo de los años, ya que en un comienzo se reunían por afinidades etarias, pero a medida que avanzaban reconocemos la construcción de vínculos amistosos y aproximaciones en relación con el género, la edad, la dinámica y dedicación al estudio; también existían relaciones forjadas con anterioridad al Programa y por la cercanía en el barrio. En algunos grupos numerosos, los tutores estudiantiles identificaban líderes, generalmente mujeres mayores, que insistían a los compañeros a "no aflojar" y los apoyaban en la realización de actividades lo que generaba relaciones que fueron facilitando el proceso de aprendizaje. Se destacan relatos que señalan la importancia de las relaciones entre compañeros.

"La diversidad y heterogeneidad ha sido significativa para el grupo pudiendo lograr lazos de cooperación en sus aprendizajes; aquellos de mayor edad y con carácter de liderazgo convocaban a los más jóvenes y con cierto retraining a participar de los encuentros en los hogares para establecer vínculos y así poder integrarlos al grupo"
(Tutora Estudiantil)

Así se fueron construyendo los vínculos, que no se constituyen sólo desde la asistencia a clases, sino también desde historias y lazos en común que se relacionan con el barrio en el que viven. En la mayoría de los casos eran muy unidos, organizados, y solidarios y se ayudaban entre sí y sus lazos se extendían hasta fuera del horario de las clases porque se reunían en sus domicilios a estudiar, a finalizar las actividades para ser entregadas. Un relato de tutor estudiantil sostiene que

"Hubo mucha solidaridad en el grupo como, por ejemplo, juntarse en una casa a repasar o terminar ejercicios, muy buen humor siempre (...) Aunque hay que agregar que siempre que necesitaron ayuda fuera del horario de tutoría, el primer recurso fueron sus propios compañeros, en todas las materias."

Las reuniones en la casa de los estudiantes era una de las situaciones más recurrentes. Los tutores reconocen que los jóvenes y adultos, frente a dudas e inseguridades en el estudio, recurrían a sus compañeros en búsqueda de ayuda y señalan que “comenzaron a reunirse en casa de alguno de ellos a terminar, completar actividades y/o estudiar.”. La solicitud de apoyo generalmente remitía a la comprensión de conceptos y consignas de trabajo. Si bien estas situaciones entre los estudiantes fueron espontáneas a partir de las relaciones que se entablaron en los centros de tutorías, entendemos que existieron condiciones objetivas que lo fueron propiciando. La presencia permanente del tutor estudiantil posibilitó la creación de lazos de confianza entre los estudiantes jóvenes y adultos. Uno de los tutores relató cómo veía el proceso en torno a la conformación del grupo.

“...Con el correr del tiempo se notó que el círculo de confianza se amplió, es decir, comenzaron a manifestarse actitudes de compañerismo entre todos los estudiantes sobre todo cuando ocurría alguna ausencia, duda o inconvenientes personales que manifestaban los estudiantes.”

La identificación de estos modos de vincularse entre los estudiantes muestra la atención puesta por parte de los tutores estudiantiles a la configuración de un clima de trabajo colaborativo y de confianza entre los jóvenes y adultos.

Nos interesa destacar que en todos los grupos de estudiantes se utilizaba el app de comunicación sincrónica *WhatsApp* como medio de comunicación extra áulico. Es posible identificar la conformación de distintos grupos informáticos: entre estudiantes, entre ellos y su tutor estudiantil y entre estudiantes y sus tutores docentes para organizar horarios y días de estudio. A lo largo del tiempo esos grupos se convirtieron en soportes para solicitar orientaciones con las actividades, consultar dudas disciplinares, comentar temas personales, y pautar encuentros con fines de estudio o sociales. Esto ilustra la conformación de relaciones personales y de confianza entre los estudiantes y tutores y la construcción de su interés común en las actividades académicas y sus contenidos. A su vez es importante destacar que la relación con estas herramientas tecnológicas no se veía limitada a las actividades áulicas, se utilizaban también para la comunicación, la organización, el ocio. Observamos la integración de los dispositivos como un elemento importante para potenciar las relaciones con los estudiantes en el desarrollo del Programa: horarios y cronogramas de cursado, papeles pendientes, calificaciones, fechas de parciales e incluso dudas y sugerencias para la realización de actividades, fotos del curso, organización de encuentros, entre otros. Todo esto circulaba por *WhatsApp*. Inclusive en muchos casos quienes participaban de la modalidad educativa sin asistir a los encuentros presenciales formaban parte de estos grupos virtuales. Existía un grupo de estudiantes que, por problemas laborales, no podían concurrir a las tutorías, pero sí realizaban las actividades de cada disciplina, consultaban con los compañeros, las entregaban a los tutores estudiantiles y acudían a rendir los parciales.—un antecedente para la organización posterior del trabajo a distancia durante la pandemia En todos los casos, el *WhatsApp* fue la herramienta que proporcionó acceso constante a la información, la relación con los tutores docentes y se constituyó en una suerte de anclaje con el grupo.

LA ENSEÑANZA EN EL PROGRAMA ANTES DE COVID19

La heterogeneidad de los jóvenes y adultos, sus trayectorias educativas diversas sumado a cierta imagen desvalorizada en relación con su conocimiento escolar muchas veces desconcertaba a los tutores docentes en el espacio educativo. En general, el adulto interpela al docente desde sus trayectorias socioeducativas porque trae a ese espacio “escolar” sus saberes y la apuesta es pensar cómo tender puentes desde las disciplinas escolares para otorgar y construir conjuntamente el sentido de su aprendizaje (Lorenzatti, 2005, 2020; Kalman, 2004) . Una tutora docente se expresaba de esta manera:

“Al principio me sentí medio perdida, pero rápidamente comprendí que lo importante es comenzar a andar el camino para luego consolidarlo”.

Manifestaciones como éstas dan cuenta de la relación existente entre la práctica docente con las escasas oportunidades de acceso a una formación específica que favorezca reflexiones acerca de los procesos de enseñanza en la modalidad. Los profesores que trabajaban en el Programa fueron seleccionados a partir de una convocatoria pública, donde se tuvo en cuenta la titulación docente correspondiente al nivel donde se desempeñaría y experiencia de trabajo con jóvenes y adultos o en el sistema educativo en general. Sabemos que en la formación docente inicial son pocas las instituciones que incorporan contenidos de educación de jóvenes y adultos y en relación con la formación docente continua reconocemos que no son frecuentes las oportunidades de formación específica.

Por esta razón, desde el inicio del Programa, la preocupación por la enseñanza y la preparación de los docentes se constituyó en un eje principal. Se desarrollaron propuestas formativas para todos los participantes (tutores docentes y estudiantiles, promotores barriales y equipo técnico) con profesionales especialistas en educación de jóvenes y adultos con el propósito de presentar la problemática de la modalidad, reflexionar sobre quiénes son los estudiantes que llegan a los centros de tutorías en el sentido de reconocer trayectorias educativas truncas y lo que implica para ellos volver a estudiar. También se trabajó con los módulos de cada disciplina analizando los contenidos propuestos y su relación con materias del mismo año y de años posteriores. Estas aproximaciones a la propuesta curricular de nivel secundario habilitaron discusiones sobre los modos de enseñar.

El plan de estudios del nivel secundario se puso en marcha a través de módulos por cada disciplina. Estos materiales contemplaron la realización de actividades donde se plasmaba el trabajo con el conocimiento disciplinar. La cantidad de actividades a entregar periódicamente dependía de las materias, oscilan entre 10 y 4 trabajos que deben realizar los estudiantes para poder rendir los exámenes parciales. Se toma un parcial en el mes de junio y otro en octubre y para aprobar cada asignatura tienen que obtener un siete (en escala de 0 a 10). Esta estructura está dispuesta por el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional, con sede en Buenos Aires y una sede regional en Villa María. Desde el Programa se incorporaron otras formas de reconocer el trabajo de los estudiantes durante el año, propusimos considerar también el compromiso que cada joven o adulto manifestó en el cursado entendiendo que la calificación no puede reducirse a un examen. El mayor porcentaje de retiro/abandono escolar (no hablamos de deserción) se produce antes del primer parcial en primer año porque emergen los temores y la sensación

de imposibilidad de mostrar aprendizajes realizados. Por esta razón, desde la coordinación y el equipo técnico trabajamos en la línea de reconocer el examen parcial como una oportunidad para aprender y especialmente considerar que la realización y aprobación del mismo se constituía en una bisagra para la continuidad en los estudios, es decir que la aprobación de las asignaturas posibilitaba avanzar en el programa. Orientamos a los docentes a generar confianza en cada uno de los estudiantes, mostrando que son capaces de aprobarlo porque a lo largo del cuatrimestre se han apropiado de esos conocimientos que se validan en un hecho administrativo y pedagógico, que es el parcial. Asumimos que este modo de pensar la evaluación enriquece la experiencia académica.

Las prácticas de enseñanza se desarrollaban con formato de tutorías presenciales. Cada profesor dictaba su materia con una frecuencia semanal en un período de tres semanas. En esta organización pedagógica la función de los tutores estudiantiles también fue central porque ellos seguían presencialmente las clases y orientaban las dudas de los jóvenes y adultos. Son quienes realizaban un seguimiento personalizado de cada estudiante y acompañaban las reuniones grupales por fuera de las tutorías, para prevenir principalmente el retiro del Programa, y aún más en contextos vulnerables donde los estudiantes se han encontrado por fuera del sistema educativo formal durante mucho tiempo. Ellos aclaraban dudas explicando las actividades que tenían que realizar y a la vez, se constituían en el nexo entre los estudiantes jóvenes y adultos y el equipo técnico del Programa. Los tutores estudiantiles solicitaban las clases extras que los tutores docentes realizaban como apoyo conceptual, repaso y consulta de las diferentes disciplinas según las necesidades del grupo de estudiantes. Durante el mes de junio de cada año se destinaban tres semanas para estos encuentros que pretendían responder las dudas de los estudiantes. Estas actividades se complementaban con la comunicación por *WhatsApp* que tenían con los tutores docentes donde también respondían las inquietudes de los jóvenes y adultos y con las reuniones entre estudiantes en sus domicilios particulares.

A continuación, presentamos las diversas formas de interactuar en torno al conocimiento que se propició desde el Programa con el objetivo de favorecer la enseñanza y acompañar el proceso de aprender de los jóvenes y adultos participantes. Cabe señalar que esta organización demandó un trabajo de organización y articulación de horarios y espacios en cada uno de los centros de tutorías que estuvo a cargo del equipo técnico.

Modo de interacción	Participantes	Propósitos
Tutorías presenciales previamente organizadas	Tutores docentes – estudiantes – tutores estudiantiles	Impartir enseñanza – trabajo con las actividades de cada módulo disciplinar
Acompañamientos	Tutores estudiantiles – estudiantes	Aclarar dudas – explicitar contenidos – Resolver actividades
Tutorías de repaso	Tutores docentes – estudiantes	Profundizar conocimientos de temas que no habían sido suficientemente explicados

Educación Lectora y Justicia Social
Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas

Reuniones entre estudiantes	Estudiantes	Completar actividades – estudiar grupalmente
Consultas por WhatSap	Estudiantes – tutores docentes – tutores estudiantiles	Especificar consignas – contestar preguntas sobre contenidos y actividades

Tabla 2: Diversidad de modos de interacción con el conocimiento

La información presentada en el cuadro permite observar que la enseñanza no sólo es responsabilidad del tutor docente, sino que se va desplegando a partir de distintas formas de interacción y modos de respuestas, con la orientación de los diálogos entre los estudiantes y los tutores docentes y estudiantiles, con los encuentros entre ellos, entre pares. Se incorporaron también el uso del texto en las conversaciones digitales porque son diferentes formas de movilizar contenidos y conocimientos.

Los primeros contactos con los módulos de cada disciplina, como material bibliográfico, generaban enojo y angustia en los estudiantes jóvenes y adultos de primer año. En particular, aquellos estudiantes que pasaron por un largo período de tiempo sin escolaridad son quienes presentaban sensaciones de malestar, inseguridad, sensación de “no poder con el estudio”. En general son los que demandaban mayor necesidad de acompañamiento tanto para realización de actividades como en los exámenes parciales. Esta situación se fue superando con el tiempo a partir de la construcción de las relaciones solidarias y el trabajo colectivo. En los relatos de los tutores docentes y de los tutores estudiantiles se recupera la predisposición de los jóvenes y adultos frente al estudio. Se hace referencia a la voluntad, constancia y perseverancia por parte de los mismos, quienes frente a las diferentes realidades en torno al contexto social, laboral y familiar que viven pueden superar las instancias que se plantean en los centros de tutorías. En el año 2017, algunos estudiantes perdieron el trabajo o disminuyeron las horas laborales por lo que comenzaron a realizar comidas caseras para vender. Esta situación generó actitudes solidarias en los grupos de estudiantes que acompañaron a sus compañeros en estas tareas y en sus decisiones de no separarse de la actividad académica.

Los tutores docentes decían que “a pesar de que todos los estudiantes trabajan y con sus respectivos problemas familiares le ponían buena voluntad y cara a las clases a pesar del horario de cursado que era por la tarde-noche”. Ponerle “buena voluntad y cara” implica reconocer que para los jóvenes y adultos asistir a las tutorías significaba encontrarse con propuestas diferentes a lo que le sucedía en lo cotidiano. Así también lo expresaba otro tutor cuando sostenía que “...en el momento del encuentro entre todos se apoyaban porque estaban en esas mismas situaciones, a diferencia de una escuela común esto era un plus para el sostenimiento de cada uno en el espacio.” El plus connota lo que excede y está centrado en el acompañamiento que se hacen entre pares a partir de vivencias similares en relación con el estudio y las condiciones de vida. (Lorenzatti, 2020).

A diferencia de otras propuestas educativas de jóvenes y adultos que se desarrollan en Argentina, nos interesó particularmente que estas tutorías generaran un espacio grupal de trabajo con el conocimiento, donde se pueda realizar las tareas de manera conjunta entre los

estudiantes y los tutores docentes. En los encuentros formativos reconocíamos a la oralidad como uno de los recursos más importante para trabajar y proponíamos destinar los primeros quince (15) minutos de la tutoría para explicar y traducir consignas y/o actividades para lograr mayor comprensión de los estudiantes. En esta línea, sostenemos que el diálogo emerge como recurso metodológico que favorece la participación de los estudiantes a partir del uso de sus saberes y argumentaciones más genuinas, ya que por este medio encuentran menos dificultades para expresar sus ideas que en el medio escrito. Y en este sentido, trabajar de manera oral las consignas o intercambio de contenidos en las tutorías permitía que la realización y finalización de sus actividades. Sugeríamos a los profesores que pauten, con los estudiantes, explícitamente los modos de trabajo en el hogar, que ayuden a conformar grupos de estudio para propiciar el aprendizaje de pares, que brinden tutoriales para apoyar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Los encuentros formativos pretendieron anticipar y planificar las tutorías a partir de la estructura de los módulos de las disciplinas y en relación con las problemáticas que viven los jóvenes y adultos. Es importante que las propuestas educativas destinadas a jóvenes y adultos contemplen el trabajo colaborativo a partir de oportunidades de aprendizaje en base a situaciones reales.

LA PARTICIPACIÓN: COLABORACIÓN PARA APRENDER

La constancia, la perseverancia y el esfuerzo son actitudes que los tutores estudiantiles destacaban de los jóvenes y adultos. Sin embargo, ese reconocimiento no es sólo un atributo individual, sino que se entrama con las trayectorias sociales de los estudiantes y con las condiciones objetivas de la propuesta educativa. Es decir, se construyen con sus inserciones laborales, con las relaciones con sus compañeros y sus docentes, y especialmente, con el acompañamiento familiar y otras personas cercanas. La constancia, la perseverancia y el esfuerzo no solo son posiciones, son también formas de hacer e implican acciones concretas y la interacción y colaboración con otros. Ser constante significa dar seguimiento a los retos, pedir y dar ayuda, aceptar críticas constructivas, intercambiar ideas y soluciones; la perseverancia se logra mediante dar seguimiento aun cuando las tareas se dificultan, hacer múltiples intentos, insistir; y el esfuerzo incluye rebasar los límites existentes de uno, intentar cosas nuevas aun cuando se siente inseguro, revisar ideas, conceptualizaciones y creencias y considerar puntos de vista diferentes. Además, es sumamente importante resaltar que todos y cada uno de los estudiantes también descubrieron, entre mates⁴², un espacio de reflexión, donde compartir alegrías, algunas tristezas y problemas cotidianos, encontrando en el compañero una escucha atenta, un consejo, palabras de aliento, un hombro donde llorar, un abrazo. Se observaban actitudes de apoyo, se prestaban materiales de estudio, los que tenían acceso a internet solían buscar información y ayudaban a quienes no contaban con esta posibilidad.

Estos son aspectos que van configurando esta experiencia en el seno de las diferentes formas de colaborar como una experiencia colectiva, que es resultado de una política pública específica que tiene como objetivo generar condiciones para favorecer la efectivización del derecho a la educación de todos los habitantes de la ciudad de Villa María.

⁴² El mate es una bebida tradicional argentina.

Un aspecto que identificamos en los distintos grupos de estudiantes, ligados con su trayectoria educativa, son las inseguridades de jóvenes y adultos frente al conocimiento. Esto se observa en relación con la autonomía frente al estudio y las posibilidades de compartir sus aprendizajes, mediante la escritura. En “numerosas ocasiones, se presentaron casos en los que los estudiantes manifestaban que sabían las respuestas a las consignas áulicas pero que no se animaban a redactarlas por medio a que estén erradas”. Aquí se refleja una visión normativa y prescriptiva de la escritura en general y la escritura académica en particular. Pero como todo proceso de apropiación del lenguaje, aprender a escribir y producir diferentes tipos de textos implica conocer la estructura de los discursos, sus prácticas y significados y sobre todo ensayarlos. Es decir, un gran reto para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es que los estudiantes escriban sin temor a sanciones y construir con ellos una disposición para re escribir y aprender a revisar sus textos. La concepción del error como algo estático que implica sanciones forma parte de las historias educativas, del paso por el sistema educativo formal en otro momento de sus vidas. En cambio, en este programa tratamos de promover al error como una oportunidad para aprender, un momento para detenerse y reflexionar para considerar otras opciones y formas.

En distintas manifestaciones de los estudiantes surgieron sus dudas frente a una tarea o actividad. Esto se manifestaba de diferentes maneras: a veces no reconociendo lo que en realidad sabían, en algunos casos recurrían a su familia, en otros a sus compañeros y docentes.

“Solo la hice [a la actividad], la había hecho toda. Ella [por su compañera] me controla, yo tengo que estar seguro, si tengo una duda voy y le consulto a ella o sino le pregunto a los profes, total tenemos los números de todos por los grupos y le preguntamos sobre lo que a uno le parece y ellos nos dan el ok, entonces uno se siente más seguro y no te quedas con la duda. Yo en clase pregunto.”

Sus expresiones sugieren distintos acompañamientos en relación con sus aprendizajes: su esposa, los profesores y también sus compañeros. Emerge acá también la tecnología como un soporte que abre puertas para recibir ayudas porque el grupo al que referencia el señor alude al WhatsApp. En la cita, el estudiante señala que no sólo acude en busca de ayuda a otras personas, sino que también en la clase pregunta, es decir trata de dilucidar lo que no sabe o no entiende. Este modo de transitar los estudios para los jóvenes y adultos se diferencia de otras propuestas escolarizadas, que ofrecen otros tiempos de estudio y otras formas de trabajar con el conocimiento.

En todos los grupos se destacan los jóvenes y adultos que participan y ayudan a sus compañeros. Esto sucede de diversas maneras, hay quienes preguntan sus dudas y de esta manera las explicaciones orientan a todo el grupo; hay otras personas que realizan aportes que complementan lo que se estudia en los módulos. En esta línea se señala que las materias, que se sienten como problemáticas para los exámenes parciales, son matemáticas, inglés y lengua. Cuando se indaga acerca de las dificultades en el aprendizaje se señala que lo más complejo fue el abordaje de algunos textos que eran extensos o de un lenguaje que les resultaba difícil de comprender; y se identifican como problemática la resolución de las actividades que implicaban fundamentar las opiniones expresadas, y/o las instancias de reflexión y redacción que implicara un trabajo individual. Este tipo de observaciones son muy

valiosos para identificar necesidades de aprendizaje para los jóvenes y adultos. Los distintos tipos de discursos requieren la participación guiada (Rogoff, 1997).

La dimensión temporal atraviesa la propuesta educativa no solo por la frecuencia de las clases sino porque con el paso del tiempo los estudiantes jóvenes y adultos fueron consolidando la confianza en sí mismos. Después de las vacaciones de invierno (cuando ya se cursaron 4 meses) se evidencia un período de reconocimiento y apropiación de las actividades de parte de todos los estudiantes. Durante el primer cuatrimestre (marzo a principios de julio) necesitan apropiarse de la lógica de funcionamiento del Programa, de lo que significa volver a estudiar, de conocer a sus compañeros y docentes. Una nueva etapa comienza en sus vidas, reeditan imágenes de su escolaridad, ahora con compañeros adultos con los que comparten situaciones de tránsito inconcluso por los estudios.

En el segundo período de clases (post período de las primeras evaluaciones) se notó un cambio abrupto. Se manifestó muchísima más organización en materia de estudio y los tiempos que el mismo llevaba. Se fueron elaborando gran parte de las consignas en clase e incluso comenzaron a elaborar preguntas, manifestarle al docente una inquietud o frustración por no entender el contenido como así también entusiasmo por nueva información que íbamos incorporando..." (Tutor estudiantil).

Los aprendizajes sociales que fueron realizando en el primer momento se fueron plasmando en modos de pedir y ofrecer ayuda a los compañeros y a los docentes. Se animan a "elaborar preguntas" y esto muestra confianza en sus potencialidades y seguridad en los aprendizajes realizados; también revela su valorización del conocimiento de sus pares y la posibilidad de recibir su ayuda. Se autorizan a expresar lo que piensan y sienten en relación con el estudio y sus docentes y compañeros. Esto se observó también en el rendimiento académico y en la organización que ellos mismos, los jóvenes y adultos, se fueron dando en relación con el estudio.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS Y COVID

Durante las últimas décadas, las políticas educativas incorporaron el uso de las tecnologías en la enseñanza. Se destinaron recursos en la compra de equipos informáticos quitando atención a la formación docente. Se reconocen algunas experiencias donde se elaboraron materiales educativos que recuperaron la multimodalidad que ofrecen estas tecnologías. Sin embargo, en la mayoría de los casos se ha limitado a reproducir lo ya existente, automatizar ejercicios mecánicos, distribuir sistemas de evaluación instantáneas y desarrollar sistemas de administración escolar. Desde el comienzo de la pandemia las políticas educativas nacionales están orientadas sobre todo a fomentar la continuidad de los estudiantes en los programas de estudio de un modo remoto y por esta razón se abreviaron las actividades, se suspendieron las evaluaciones por asignatura y se determinó que todos los estudiantes pasarían de año.

En el Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos tuvimos que tomar decisiones en el momento que se declaró el aislamiento social preventivo obligatorio en

Argentina. En primer lugar, se consideró dar continuidad a la propuesta educativa a distancia porque era importante responder a las demandas recibidas por parte de los estudiantes jóvenes y adultos; en segundo lugar, se decidió suspender el inicio de las actividades en alfabetización y nivel primario porque las poblaciones de estos grupos carecían de acceso a la tecnología o tenían un ingreso limitado por la falta de disponibilidad y acceso a las tecnologías digitales donde viven y porque entendemos que el componente presencial y la posibilidad del diálogo directo se tornan imprescindibles en estos grupos. Otra disposición tomada fue posponer el inicio con primer año dado que aún en ese momento no había finalizado el periodo de inscripción, pero sí dar continuidad a las acciones desarrolladas con segundo y tercer año de nivel secundario.

En ese momento inicial asumimos que la situación de pandemia dificulta el trabajo porque los estudiantes y los tutores no se pueden encontrar directamente, no pueden sostener conversaciones directas y dependen sobre todo de mensajes y diálogos escritos mediados por un dispositivo digital. En el marco de las decisiones políticas se inició un sondeo con los estudiantes acerca de la disponibilidad de dispositivos y conectividad de cada uno de ellos. Los resultados del relevamiento mostraron que la red móvil utilizada por un grupo de estudiantes permitía el uso de algunas apps para la comunicación directa pero como es muy onerosa, los jóvenes y adultos no contaban, ni cuentan en la actualidad, con la capacidad de participar en entornos como Meets, Zoom u otros y tampoco pueden usar videos o realizar videoconferencias.

Sin embargo, se reconoció que existían condiciones para realizar la propuesta porque los grupos estaban comunicados a través de herramientas tecnológicas, como el *WhatsApp* desde el período anterior. Con base en los resultados de la consulta realizada se decidió interactuar con los estudiantes por medio de *WhatsApp*, documentos en Drive y los Formularios de Google, con textos escritos y mensajes orales grabados. En cada espacio curricular se diseñaron actividades que, junto a un compendio conceptual, se enviaron una vez a la semana a los grupos de estudiantes. De esta manera, fuimos adaptando modos de participación y formatos de interacción de las actividades a través del uso de un dispositivo electrónico (celular, computadora o tableta) mediante el cual se compartían los textos escritos o mensajes de voz.

En algunos casos, y en función de la disponibilidad informática de los estudiantes, o porque no sabían usar el formulario (al comienzo) las respuestas eran textos fotografiados de los borradores escritos a mano de alguna actividad. En un grupo de adultos mayores, también se utilizó el teléfono para responder oralmente hablando con un miembro del equipo técnico y este profesional fue escribiendo las respuestas orales de las señoras que muchas veces están solas o no tienen ayuda de familiares. La premisa básica del Programa fue avalar las distintas maneras de responder a las actividades planteadas porque se reconocía la heterogeneidad de posibilidades de los jóvenes y adultos y se pretendió generar condiciones de inclusión de los estudiantes. Desde la coordinación del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional, se determinó que se tomaran dos exámenes integradores, pero sin calificaciones. Esta organización del trabajo pedagógico en torno a las actividades propuestas y los modos de realización a través del formulario de google permitieron la continuidad de los estudios.

Las actividades para segundo y tercer año comenzaron en el mes de abril, decidimos iniciar con las materias de la Orientación porque posibilitaban relacionar los contenidos con la situación vivida por los estudiantes en el marco de la pandemia. De esta manera convertimos la realidad social como objeto de conocimiento y propiciamos, como sostiene Freire (1975) la lectura del mundo a partir de sus propias experiencias y reflexiones sobre su vida cotidiana. Se dispuso también, en ese momento, que las asignaturas Matemática, Inglés, Física y Química se iban a dictar en el segundo cuatrimestre bajo la posibilidad de volver a la presencialidad.

En segundo año, las actividades se iniciaron con Administración de Personal, Derecho Administrativo y Derecho, que son las materias de la Orientación en Administración. Nos interesó que los estudiantes discutieran sobre trabajo y empleo a partir de sus historias laborales y la situación actual. Dada la mayoría de estudiantes mujeres propusimos una actividad en torno al trabajo doméstico para objetivar las tareas que se desarrollan en ese espacio. Complejizamos este análisis con lo que significa el salario y su abordaje legal desde la vigencia de la Ley de Contrato de Trabajo. En este marco los estudiantes realizaron una entrevista laboral donde involucraron a otra persona, ya sea vecino o familiar, según el aislamiento que estaban viviendo lo permitía. Se les solicitó una descripción de la institución en que se desarrollaba; debían consignar si era una institución pública (hospital, municipalidad, escuela) o privada (fabrica, empresa, entre otros); definir las funciones que desempeñaban, ya sea entrevistador o entrevistado y tener en cuenta las tres etapas de la entrevista (apertura, transcurso, cierre). Esta actividad dejó en evidencia la necesidad de elaborar un curriculum vitae del entrevistado y por esta razón los estudiantes escribieron un documento con sus datos personales, trayectorias educativas y laborales. Cada una de estas actividades reflejaron las dificultades que se encontraban los estudiantes en contexto de pandemia.

En tercer año comenzamos con los conocimientos y actividades correspondientes a la asignatura Economía y luego integramos con Problemática Social y Legislación Impositiva. A lo largo de dos meses de enseñanza se trabajó sobre PBI y PBI per cápita, cálculo del PBI y el PBI per cápita familiar de acuerdo con lo estimado para cada miembro de una familia a partir de un texto elaborado ad hoc; el concepto de pobreza y su relación con las desigualdades sociales, las mediciones y los indicadores que se utilizan. En esta línea, los estudiantes identificaron las diferencias entre el crecimiento y el desarrollo económico. En la producción de estos se observan referencias a la situación de aislamiento social preventivo obligatorio y el impacto en el desempleo local.

En los grupos de estudiantes de ambos cursos trabajamos cuestiones comunes: artículos periodísticos sobre el coronavirus y los avances que se iban produciendo en ese momento; los contenidos de Informática porque fue necesario informar cuestiones procedimentales (uso de Formularios de Google, Drive, hojas de cálculo y gráficos) y se abordaron conocimientos específicos sobre ciudadanía digital. Esto implicó trabajar sobre la plataforma de CiDi (específica del gobierno de Córdoba para realizar cualquier trámite), ingreso a páginas web gubernamentales importantes para inscribirse y recibir beneficios sociales que el gobierno nacional otorgó en ese momento (Agencia Nacional de Seguridad Social – Anses;

Administración Federal de Ingresos Públicas -AFIP), y el uso de la red bancaria para pagar servicios como Home Banking y Billeteras virtuales.

En el mes de junio, último mes del primer cuatrimestre, en segundo y tercer año iniciamos el trabajo con la asignatura Lengua y Literatura. A continuación, presentamos un ejemplo a partir de algunas respuestas a los interrogantes planteados en este espacio curricular.

ACTIVIDADES DE LENGUA Y LITERATURA A DISTANCIA

Para ofrecer la experiencia de leer y analizar un cuento corto contemporáneo y simultáneamente desarrollar procesos de comprensión de lectura elaboramos una serie de actividades unidad de Lengua y Literatura a partir del cuento *Los caminos de Roma* del escritor mexicano Benjamín de Buen⁴³. Planteamos una serie de actividades para promover la comprensión del texto, prácticas de interpretación, y oportunidades de escritura. Partimos de los lineamientos de lectura propuestos por Heath & Mangiola (1991, p.43) quienes proponen varias formas de dialogar con los textos. Algunos de éstas son:

- Decir lo que los textos significan
- Vincularlos con una experiencia personal
- Vincularlos con otros textos
- Explicar y argumentar a partir del texto

Nuestro énfasis no está en los procesos de codificación y decodificación sino en ciertas prácticas, acciones y formas de pensamiento constituyen a la lectura y la escritura (Langer 2011). Entendemos que ser alfabetizado implica poder leer y escribir en el mundo social, participar en eventos culturales socialmente valorados y establecer y mantener relaciones sociales (Kalman, Lorenzatti, et al 2018). La noción de prácticas de interpretación y producción de textos enfatiza lo performativo--el uso de lo escrito--y se caracterizan por formas de hacer y pensar organizadas y socialmente establecidas (Barton y Hamilton, 1998). La lectura y escritura son prácticas situadas y se contextualizan y se vinculan en otras prácticas (Schatzki, 2010). Esto, a la vez, influye en qué se lee y escribe, para qué fines, cómo se lee y escribe y con quien (Lillis, 2013).

En las actividades que organizamos para la lectura del cuento participaron alrededor de 300 estudiantes, un 70% mujeres, entre 20 y 94 años. En el marco del aislamiento social preventivo obligatorio que se vive en Villa María y las contingencias que esto ha provocado, diseñamos una secuencia de cuatro sesiones, cada una relativamente corta: la primera para construir la escena del cuento, la segunda y tercera para leer y releerlo desde diferentes

⁴³ Publicado en el suplemento cultural *Confabulario* en 2017. <https://confabulario.eluniversal.com.mx/los-caminos-de-roma/>

ángulos y la última para ubicar al texto en el género literario de cuento y el uso del lenguaje. Estas etapas y objetivos del tratamiento didáctico del cuento se diferencian de la estrategia didáctica común en las clases de literatura que comienzan con la definición del género literario y su estructura textual. De manera sintética la secuencia didáctica consistió en estos 4 momentos:

1. Se inició con una búsqueda de imágenes de Roma, porque en esa ciudad transcurre la narrativa y esta actividad se presenta como una anticipación acerca del desarrollo de su argumento central. Los estudiantes buscaron fotografías de Roma, en línea o en libros que disponían, observaron las edificaciones antiguas /ruinas y las compartieron en *WhatsApp* con un comentario sobre la presencia de lo moderno y lo antiguo.
2. Se envió la primera mitad del texto a los estudiantes para iniciar la lectura, se les solicitó que leyeran el cuento de distintas maneras y escribieran sus ideas. Es decir, se propuso la realización de algunas actividades de prelectura (predecir cómo podría terminar el cuento). Ya como parte de la reflexión sobre el cuento, preguntamos cómo las palabras en inglés y algunos mexicanismos contribuyen al significado.
3. En el segundo momento de lectura, enviamos el cuento completo, y preguntamos si el final fue lo que esperaban. En particular señalamos las ideas reiteradas a lo largo del cuento y les pedimos que le dieran seguimiento a alguna de ellas a lo largo de la narrativa para detectar si su significado se transformaba. Los invitamos a que analizaran la mirada del protagonista, que identificara sus sentimientos y expresiones acerca de la desilusión amorosa y que comentaran, desde su propia experiencia, un acontecimiento similar. Finalmente los convocamos a participar en el foro abierto en la página web de la revista donde se publicó *Los caminos de Roma*.
4. El último momento de la secuencia atendió los aspectos formales del género literario.

Como en la mayoría de las unidades temáticas desarrolladas durante la pandemia en esta experiencia educativa de Villa María, utilizamos el mensajero y el formulario de Google y *WhatsApp* para enviar actividades, preguntas y consignas, Recibimos las respuestas de los estudiantes en distintos formatos: en grabaciones de audio, imágenes de textos escritos a mano y breves escritos.

En otros espacios describimos brevemente las actividades diseñadas para los estudiantes. La escritura, aunque fueron comentarios muy breves, resultó ser una actividad novedosa y en algunos casos difícil para ellos. Los estudiantes comentaron con los tutores que sintieron que se les hizo escribir “mucho”. Tal vez la propuesta de producir textos originales y fundamentar sus ideas en el cuento no son solicitudes comunes en su experiencia escolar previa”.

LECTURA Y PRÁCTICAS DE INTERPRETACIÓN

A continuación, detallamos el análisis realizado con preguntas específicas en dos momentos distintos de la secuencia donde pretendimos orientar a los estudiantes hacia la comprensión del cuento y la identificación de diferentes significados otorgados al texto. De una manera contextualizada, buscamos fomentar la apropiación de algunos aspectos de la escritura académica.

A diferencia de otras prácticas escolares para el análisis de los textos literarios, aquí intentamos crear un contexto para significar el cuento desde diferentes ángulos y dar seguimiento a los distintos elementos manejados por el autor en la construcción de su narrativa en lugar de poner atención primero en los aspectos formales del texto. Para eso recurrimos a la experiencia de los lectores en su vida y las relaciones que establecen a partir de ellas con el texto, es decir poner en la mira la construcción de significados.

Nos interesó conocer qué entendían los estudiantes del texto y crear andamiajes para que hicieran explícito lo que comprendían. Nuestro propósito fue centrar su atención en la narrativa, en el inicio y propiciar que los estudiantes anticiparan el desenlace del cuento. Les sugerimos algunas formas para ubicar sus respuestas en el cuento. Por ejemplo, en la serie de preguntas que focalizan lo que el texto relata: “¿De qué creés que se trata el cuento hasta ese momento? ¿Cómo imaginas que puede terminar? Redacta un comentario corto acerca de lo que pensaste”. Aun con esta sugerencia explícita, las respuestas son heterogéneas. A manera de ejemplo aquí transcribimos tres respuestas (tal y como lo escribieron sus autores):

“se trata de un grupo de jóvenes que viven en Roma, algunos mas sobresalientes que otros massimo se hace notar entre los varones mientras que tiffania es la joven que esta enamorada de su novio. Tiffany es muy romantica y al final de la historia ella quiere compartir su romanticismo con su novio pero el hace caso omiso a sus insinuaciones”

“Se trata de dos chicos uno un turista de new york(massimo) y una chica Tiffania (empleada de una heladeria) de ojos cafes.y un encentro casual entre ellos y su vision de cada uno de la ciudad de Roma. TERMINA para mi en que cada uno por su lado siguen su vida massimo en New york con idea diferente de Roma y Tiffania en la heladeria sin su novio pero amando el cielo en las noches de Roma.”.

“El cuento trata de dos adolescentes de EEUU,que van de visita a la casa de sus tíos .en Roma uno de ellos Massimo se enamora de la chica que vende los helados. Tiffani .y pienso que es un amor de verano”.

La primera respuesta muestra que un lector utiliza aspectos del cuento y hace uso de la estructura de este para fundamentar sus ideas. En este caso describe el argumento del cuento, señala el lugar donde se desarrolla la narrativa y comenta características de los personajes desde diferentes criterios. Indica que “*massimo se hace notar entre los varones mientras que tiffania es la joven que esta enamorada de su novio*” y agrega que “*Tiffany es*

muy romántica...” Esta respuesta muestra el uso de frases de conocimiento académico para anunciar (Se trata de...), se observa fundamentación, interpretación y resignificación de la narrativa.

La segunda respuesta enuncia descripciones de los personajes sobre sus condiciones (*turista y empleada de una heladería*) y el aspecto físico (*ojos café*) de Tiffany. Relaciona las dos frases de la oración con una palabra escrita en mayúscula sostenida separando de esta manera dos momentos de la oración. También se observa un resumen del encuentro y señala que tienen perspectivas diferentes sobre la ciudad de Roma. Señala su opinión personal (*TERMINA para mí...*), anticipando el final, hace predicción sobre los protagonistas e incorpora una cita textual de texto sin usar las convenciones académicas cuando señala como piensa el futuro de Tiffany “*pero amando el cielo en las noches de Roma*”.

En la tercera respuesta se observa una manifestación sintética que estructura la idea central del texto. En esta expresión se describe personajes, se los ubica geográficamente (*dos adolescentes de EEUU*), se informa sobre la acción de los personajes (*van de visita a la casa de sus tíos en Roma*), y de uno en especial (*uno de ellos Massimo se enamora de la chica...*) se identifica el trabajo de un personaje (... *vende los helados Tiffania*). Finalmente, el autor de la respuesta opina sobre el cuento cuando expresa “*...y pienso que es un amor de verano*”.

En estos ejemplos nos interesa destacar los conocimientos del género textual que se pusieron en juego en el análisis de cuento a partir de las preguntas realizadas y cómo utilizaron las citas del texto para fundamentar sus ideas. Estas respuestas, que hemos seleccionado entre muchas, muestran su uso de prácticas académicas. Se señala el uso de elementos textuales para lograr inicio, el arco narrativo y el desenlace del cuento. Se observa el uso de recursos de prácticas de escritura académica: resumen del cuento, explicación, ejemplificación a partir de párrafos del cuento, parafraseos que permiten otorgar sentidos a las acciones de los personajes que el autor relata e interpretación de giros literarios. Una diferencia importante entre las respuestas de los estudiantes en general es el uso y no uso de las comillas para citar el cuento de manera textual, no únicamente como el respeto a una regla gramatical sino más bien como el conocimiento diferenciado de la convención académica de citación.

También encontramos otros modos de argumentar a partir del texto leído como paráfrasis, citas textuales con o sin encomillado, lo que evidencia apropiación del cuento y los distintos modos de apropiación a partir de las trayectorias de los jóvenes y adultos lectores.

En relación con la pregunta ¿Qué pasa con las ideas repetidas que elegiste la semana pasada? ¿Se desarrollan en el cuento de alguna manera? Seguí una a lo largo del relato (el novio, el viaje, las ruinas, el fútbol) ¿Por qué te parece importante para el desarrollo del cuento? Seleccionamos tres respuestas (aquí presentadas de manera fiel a sus trabajos,

respetando la escritura original) que muestran como el trabajo de los estudiantes evidencian construcción de nuevos conocimientos en torno al género textual. Los fragmentos en negrillas corresponden a citas textuales

Al terminar el cuento pense que eso les sucede a muchos jovenes. Massimo se sentia triste, pero luego miro las ruinas de Roma y al helado que llevaba, derretido, entonces tuvo un pensamiento que le devolvio la sonrisa, pudo ver con claridad el destino de la vida

Si, algunas ideas se desarrollaron. Me parecen importantes las ruinas, porque las relacionó con el helado que se derrite entre los dedos de Massimo y sus ilusiones de conquistar a Tiffania que se ven derrumbados.

Massimo estaba extasiado con la mirada de sus ojos café. El sol goloso y avaro le robo el helado. Caminando por los foros romanos derrumbados y los escombros de helado ,le vino un pensamiento que le devolvió la sonrisa, de haber visto con claridad el destino de la vida.

Aquí lo que nos interesa señalar es la variedad en las respuestas y las formas de usar el texto en sus contestaciones. Por esta razón, los desaciertos ortográficos, las faltas de concordancia nos parecen secundarios. Estos breves ejemplos muestran el conocimiento heterogéneo de los alumnos para redactar sus respuestas en un contexto escolar formal. Se señalan, de distintas maneras, las explicaciones que los jóvenes y adultos hacen del texto a partir de la identificación de las argumentaciones que el autor puso en juego en la narrativa, de la descripción de los sentimientos del personaje y las contradicciones en los sentimientos de los personajes. En estas citas se destaca el uso del lenguaje literario, aunque sin tener en cuenta las convenciones gramaticales u ortográficas evidenciando conocimiento específico sobre la escritura académica.

EL TEXTO MULTILINGÜE: LA CONSTRUCCIÓN DE RECURSOS SEMIÓTICOS DE OTRAS LENGUAS

Con el objetivo de profundizar el análisis del cuento, indagamos acerca de la interpretación que los estudiantes otorgaron a las palabras en inglés y la presencia de mexicanismos que están en el texto, que, si bien son palabras en español, tiene igual significado, pero se trata de palabras diferentes en Argentina, por ejemplo, balón/pelota. El cuento se titula, como mencionamos anteriormente, *Todos los caminos llevan a Roma* y comienza de esta manera:

Eso le decían una y otra vez a Massimo cuando estaba por viajar con su hermano Enzo a esta ciudad. Lo decían los adultos y luego se reían solos. Massimo y Enzo vivirían un verano con sus tíos en un penthouse de la Vía Panisperna perfectamente posicionada para discernir casi todos los atributos de la ciudad desde el privilegio de las alturas. Massimo estaba un poco harto de escuchar tal estupidez sobre Roma y consideraba, sin exponerlo abiertamente, que el dicho tenía un enorme defecto y carecía de una

consideración evidente: Roma también tiene caminos, si ya estás en Roma, a dónde más vas a llegar. Compartió esta idea con su hermano Enzo en algún punto entre Nueva York y su destino final y Enzo le respondió con un golpe de mano abierta en la frente. Shut up you idiot."

En la actividad preguntamos lo siguiente: "En el texto hay una frase en inglés. ¿Qué pensás que quiere decir? ¿Por qué creés que se colocó ahí, en ese momento del cuento?" y procuramos orientar al lector en atribuir sentido y coherencia de esa frase en el cuerpo del texto. Las respuestas fueron variadas también y seleccionamos sólo algunas para mostrar la diversidad y creatividad de los jóvenes y adultos en la lectura del cuento.

La frase en inglés que aparece en el texto es una mala palabra que se dirige diciendo Massimo a su hermano Enzo para hacerlo callar. creo que se colocó en ese idioma para no sacar lo lindo del texto

Pienso que quiere decir "eres un idiota". Creo que se colocó ahí como un juego de palabras o una broma del escritor.

Porque Massimo mesclo los idiomas.

Quería pedir chocolate. Para que la muchacha escuche su acento extranjero.

La palabra en ingles quiere decir: Callate boludo, creo que se colocó ahí porque el hermano le pega con la mano abierta en la frente y le dijo callate boludo como retardado

Las dos primeras respuestas remiten al trabajo del autor, del escritor, en relación con los modos de escritura "para no sacar lo lindo del texto" y "como un juego de palabras o una broma". Identificamos que estos lectores reconocen una escritura literaria. Sin comprender cada palabra de la frase *Shut up you idiot*, los alumnos identifican que de alguna manera la frase era un insulto en el contexto del golpe que Enzo le da a su hermano y que el uso del inglés en este preciso lugar era una decisión estilística relacionada por un lado con el ritmo y cadencia del texto ("lo lindo") o para enfatizar que no era en serio, sino una broma entre hermanos. Otro estudiante referenció la frase en inglés al núcleo del cuento porque incorpora la relación de Massimo con la empleada de la heladería, "para que la muchacha escuche su acento extranjero". La cita posterior muestra el uso de regionalismos, "boludo" es una palabra utilizada cotidianamente entre los jóvenes argentinos, se la reconoce como una mala palabra que significa tonto, idiota.

Después de indagar sobre las palabras en inglés presentes en el texto, preguntamos ¿Qué palabras o frases podés encontrar escritas en un español de México? ¿Cómo lo dirías vos?, porque pretendíamos mostrar que el español como lengua tiene una diversidad de expresiones para mencionar los mismos significados. Encontramos diferentes maneras de consignar las palabras y su sinónimo en español y también algunas respuestas que informaron no haber comprendido qué se solicitaba.

Balón equivalente a fútbol o pelota; elevador nosotros diríamos ascensor; gelatería nosotros diríamos heladería; y cigarros, nosotros diríamos cigarrillos.

Balón diría pelota, gringo diría norteamericano, jalo diría tironeo

*Balón=Pelota
Portería= Arco
Forjar=Armar*

(Jubilo:fiesta)(porterías:arcos)(atinar:embocar)(forjar:armar)(afición:público)(balón:pelota de fútbol)(esférico:pelota de fútbol)(patrullero:oficial de policía).

Decir/nir todos los atributos de la ciudad(ver todas las bellezas de la ciudad). Habilidad para forjar cigarrillos (habilidad para armar cigarrillos). Mantener la posición del balón (tener controlado el fútbol). Juego de balón (partido de fútbol)

En las manifestaciones seleccionadas observamos la presencia de las mismas palabras (balón, jalar, porterías) y la incorporación de otras diferentes según la selección que hizo cada estudiante. Señalamos también la diversidad de las prácticas académicas desarrolladas que van desde la escritura de las palabras con conectores como “*Balón equivalente a fútbol o pelota; elevador nosotros diríamos ascensor*”, la explicitación en términos personales “*Balón diría pelota*”, la simple mención con el signo igual, tal como se consigna en el tercer ejemplo “*Balón=Pelota*” o escritas las dos palabras entre paréntesis *(Jubilo:fiesta)(porterías:arcos)(atinar:embocar)(forjar:armar)*” sugerente a la sintaxis matemática, a la copia de una frase del cuento que contextualiza la palabra seleccionada y su traducción al español de Argentina colocada entre paréntesis como se presenta en el último ejemplo, “*Decir/nir todos los atributos de la ciudad(ver todas las bellezas de la ciudad). Habilidad para forjar cigarrillos (habilidad para armar cigarrillos)*”.

En las actividades desarrolladas por los estudiantes encontramos la diversidad de modos de responder, poniendo en juego sus conocimientos sobre los relatos desplegados en el cuento, sus propias experiencias en relación con el texto y sus conocimientos de lectura y escritura y de prácticas académicas.

La masividad de los grupos de estudiantes y el recortado número de miembros del equipo técnico no alcanza a acompañar los aprendizajes. Un desafío pedagógico es la construcción de estrategias para convertir su producción en un objeto de reflexión, es decir es necesario retomar los trabajos de los estudiantes y presentárselos de vuelta para que puedan reflexionar y mejorar la expresión escrita y la representación de sus ideas. Sin embargo, aún en situaciones educativas presenciales esto se hace poco. Nos preocupa que la interacción entre educandos y docentes se reduce a la administración de las tareas: circular materiales y recibir cuestionarios resueltos. Es un reto imperante buscar una forma de trabajar la escritura y comprensión de textos de una manera más robusta. Esto es una asignatura pendiente para la educación de jóvenes y adultos, pero también para el sistema educativo en general.

MIRADAS DE LO QUE SE REALIZÓ Y DESAFÍOS A RESPONDER

El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, de la Secretaría de Educación, de la Municipalidad de Villa María mostró, desde su inicio, la complejidad de una experiencia educativa con distintos grados de formalización que tensiona con el formato tradicional escolar. Las condiciones contextuales que lo originó remiten a una relación compleja y dinámica de condiciones políticas y organización institucional con la presencia de múltiples personas dedicadas a la educación de jóvenes y adultos y la apertura de los jardines para el cuidado de los hijos. En este marco se reconocen los componentes pedagógicos del Programa, constituidos por todas las personas participantes (los estudiantes y sus trayectorias, los tutores docentes y estudiantiles, los promotores barriales, equipo técnico) y los conocimientos que circulan y se construyen en los centros de tutorías. Identificamos que, a lo largo de los años, estas condiciones y componentes fueron configurando sentimientos de pertenencia al Programa en los distintos barrios de la ciudad.

En estos tiempos de pandemia mundial cuando se han clausurado las clases presenciales en el sistema educativo reconocemos un impacto negativo en las escuelas de jóvenes y adultos en la región latinoamericana, y consideramos que esta experiencia educativa con jóvenes y adultos ofrece herramientas para pensar las prácticas de la modalidad de modo remoto. Señalamos que, a través del uso de herramientas digitales, producto de un relevamiento en el grupo de estudiantes, logramos dar continuidad educativa a grupos que venían cursando el nivel secundario. Los formularios de Google, los documentos de drive y el WhatsApp permitieron llegar a todos los estudiantes y a la vez se convirtieron en contenidos a enseñar.

A lo largo de nuestro trabajo hemos identificado algunas falencias en torno al acompañamiento a los estudiantes. Las dimensiones espacial y temporal del encuentro pedagógico sufren modificaciones en este periodo de pandemia porque se ajustan a otras lógicas. En esta propuesta, las actividades que los estudiantes tienen que realizar quedan abiertas temporalmente para que las puedan resolver en cualquier momento, atendiendo a sus propios tiempos en función de sus tareas laborales y familiares. Esto permite que se mantengan involucrados, sin respetar los tiempos escolares que tradicionalmente se estipulan para las tareas. Esta situación, si bien responde a las condiciones de los estudiantes, dificulta realizar trabajo de devolución, revisión y profundización con ellos. Es decir, los estudiantes entregan sus tareas, se revisa la entrega de las actividades, pero no se hace nada con ellos como seguimiento. Es aquí precisamente donde se tendría que trabajar los aspectos de la escritura académica, el desarrollo de la argumentación, descripción y análisis.

Entre los principales logros que identificamos en este periodo fueron las modificaciones que desarrollamos en términos curriculares ya que están centradas en la identificación de las

problemáticas de los estudiantes y, en consonancia, la selección de conceptos centrales se relacionan con la pandemia. Señalamos que este modo de trabajar permite, de manera más clara, la integración de las asignaturas y de esta manera, se ofrecen herramientas conceptuales articuladas que intentan responder a problemas sentidos por los jóvenes y adultos. También destacamos el trabajo con la búsqueda de información por internet, que en la modalidad presencial no existía porque esto abre una nueva perspectiva frente a la información y el estudio. Preocupadas por mantener los diálogos que se desarrollaban en la presencialidad entre los estudiantes intentamos generar actividades que implicaran intercambios. En el caso de la actividad de lengua compartieron apreciaciones acerca de la significación de las fotos de la ciudad de Roma antigua y moderna, sobre las complejidades del análisis del texto en función de las preguntas realizadas. También solicitaban ayuda a compañeros y tutores y manifestaron descontento con las consignas que no se comprendían.

Si bien reconocemos que el diseño de este programa a distancia de manera emergente permitió que los jóvenes y adultos continúen estudiando, para nosotras es una tarea incompleta. El Programa tiene arraigo en los distintos barrios y este modo de mantener la participación de los estudiantes implica un logro en términos de evitar el retiro y abandono escolar que es un dato histórico en la modalidad. Sin embargo, entendemos que aún falta mucho trabajo sobre la propuesta porque es necesario incorporar estrategias para revisar las producciones escritas de los estudiantes, sus modos de expresión y la apropiación de los conceptos abordados en las distintas disciplinas. Se suma a esto, la disponibilidad y acceso al entorno digital que implica el uso de *WhatsApp* y las herramientas de google y esto es precario porque se resumen en intercambios de actividades y respuestas. A la vez, una parte no menor de la propuesta son las condiciones de trabajo del equipo responsable que resulta insuficiente para atender a 475 estudiantes.

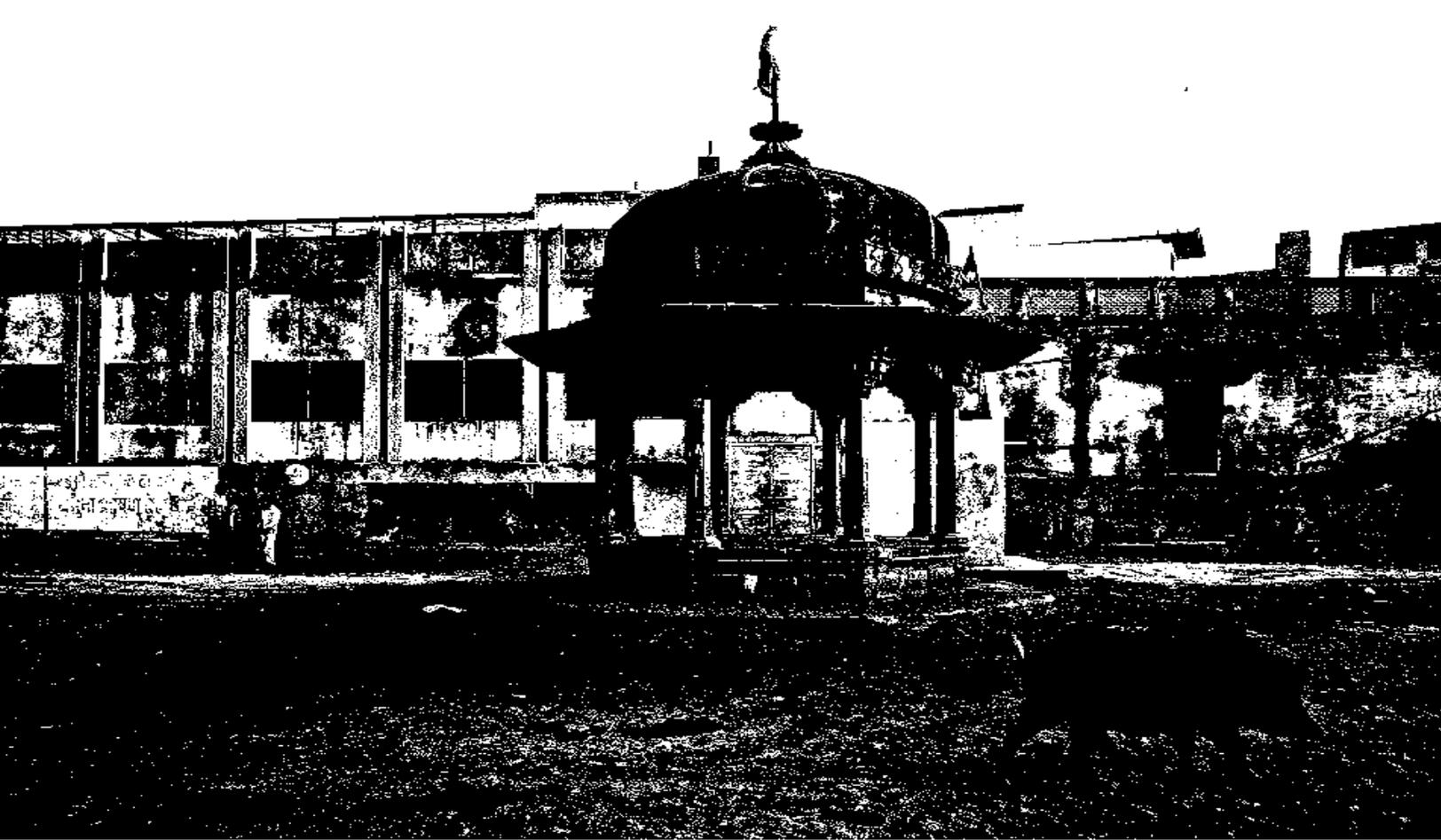
La reorganización de las clases presenciales en este Programa en secuencias didácticas a distancia mediadas por una combinación de recursos digitales y analógicos nos obligó a mirar nuevamente el sentido de la enseñanza con los jóvenes y adultos. Se vuelve a poner en primer plano la necesidad de trabajar directamente con los estudiantes lo que ellos escriben porque es, en los intercambios alrededor de la producción propia, donde aprenden a expresarse, a confrontar sus ideas y desarrollar su pensamiento y las prácticas de leer y escribir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.

- Blazich, G. 2020 Entrevista para Newsletter UNNE Medios "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, una modalidad educativa muy afectada por la pandemia". Recuperado el 23 de diciembre de 2020 de: https://medios.unne.edu.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=4509:educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos-una-modalidad-educativa-muy-afectada-por-la-pandemia&Itemid=128&lang=es Fecha de publicación 1/9/2020.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Heath, S. B. & Mangiola, L. (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms. NEA School Restructuring Series*. National Education Association, Professional Library, PO Box 509, West Haven, CT 06516 (Stock No. 1844-3-100). USA Washington, DC.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.
- Kalman, J., Lorenzatti, M. C., Hernández Flores, G., Méndez Puga, A. & Blazich, G. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Recuperado 29 julio 2020 de: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=555&Itemid=202
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Lorenzatti, M. del C. (2005) *Saberes y conocimientos sobre cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Lorenzatti, M. del C. (2020) *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. Río Cuarto: UNIRIO Editora.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*"; en: Wertch, J., Del Rio, P. & Álvarez, A. (Comp.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schatzki, T. R. (2010a). Materiality and social life. *Nature and Culture*, 5(2), 123-149. doi:10.3167/nc.2010.050202





SOBRE LOS AUTORES

Judith Kalman. Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del I.P.N (CINVESTAV) desde 1993. Realizó estudios de Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México, de Maestría en Investigaciones Educativas en el CINVESTAV y de Doctorado en Educación, con especialidad en Lenguaje y Alfabetización, en la Graduate School of Education de la Universidad de California, Berkeley. De 1997 a 1999 fue becaria posdoctoral de la National Academy of Education de Estados Unidos y la Fundación Spencer. En 2002 fue galardonada con el Premio Internacional en Investigación sobre Alfabetización (International literacy Research Award), premio biannual otorgado por la Unesco. En 2004 entró a la Academia Mexicana de Ciencias. En marzo de 2019 fue otorgada un Doctorado Honoris Causa por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, fundamentado en “que la trayectoria de la Dra. Kalman da cuenta de su acción ejemplar y prestigio mundial, fruto de sus investigaciones y estudios que abren líneas innovadoras con implicaciones conceptuales para las discusiones científicas en la investigación educativa”. Especialista en la construcción social de la lengua escrita, actualmente dirige el Laboratorio de Educación, Tecnología y Educación en el DIE donde se estudia la incorporación y el uso de las tecnologías de información, comunicación y diseño en contextos educativos y situaciones de aprendizaje. Así mismo, investiga el uso de las tecnologías digitales en el mundo social y su vinculación con las prácticas comunicativas. Su proyecto actual consiste en el uso de las tecnologías digitales, lectura y escritura en situaciones cotidianas en un contexto de precariedad. Ha publicado numerosos artículos, capítulos y libros en inglés, francés, español y portugués.

Daniel Cassany. Licenciado en Filología Catalana, doctor en Letras y Ciencias de la Educación e investigador en Análisis del Discurso (Universitat Pompeu Fabra) de Barcelona (España). Ha publicado más de 15 monografías sobre escritura y enseñanza de la lengua como *Describir el escribir* (1988); *La cocina de la escritura* (1996) o recientemente *Laboratorio lector* (2019) y *El arte de dar clase (según un lingüista)* (2021), muchos de ellos reeditados en varios países. También ha publicado más de 100 artículos científicos, en boletines indexados. Ha sido profesor invitado en instituciones de más de 25 países en Europa, América y Asia y ha colaborado con los ministerios de educación de Argentina, Cataluña, Colombia, Chile, España, Euskadi y Galicia. Está especializado en literacidad o alfabetismo (*literacy*) desde diferentes perspectivas (análisis crítico, discurso profesional, educación). Ha dirigido 18 tesis doctorales y 6 proyectos de investigación competitiva como IP. Su actividad investigadora se presenta en su web académica (https://portal.upf.edu/web/daniel_cassany), sus índices bibliométricos en las bases correspondientes (WoS, Scopus y Scholar) y sus artículos están en acceso abierto en las revistas correspondientes, en el repositorio de su universidad (<https://repositori.upf.edu/>) y en ResearchGate, Academia.edu y Mendeley. En 2020, el Centro

de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, le concedió la distinción académica de Doctor Honoris Causa.

Ricardo Sánchez Lara. Chileno. Licenciado en Educación (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Santiago de Chile), Profesor de Lengua y Literatura, Magíster en Educación (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Santiago de Chile) y Doctor © en Educación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, Santiago de Chile). Se desempeña en la Dirección de Docencia de la Universidad Católica Silva Henríquez, de Santiago de Chile. Su producción académica ha girado, en los últimos años, en la relación entre Educación Literaria y Justicia Educativa, preocupación científica de la cual derivan múltiples publicaciones y ponencias. Desde el año 2005, además, mantiene frecuentes divulgaciones en el campo literario.

María del Carmen Lorenzatti. Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación (UNC), es docente investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de Chilecito (Argentina). Su área de investigación comprende alfabetización, políticas y formación docente en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Dirige tesis de grado y posgrado sobre esta temática. Es directora de proyectos de investigación conformado por investigadores formados y en formación de distintas universidades del país con financiamiento nacional. Tiene antecedentes de gestión educación de jóvenes y adultos en la universidad. Es directora del Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos en la Universidad Nacional de Chilecito. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos sobre esta temática.

Carlos Jair Martínez Albarracín. Lingüista y magíster de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, ha cursado estudios de doctorado en Antropología. Ha aportado a los estudios de la realidad lingüística colombiana y a los estudios de la dialectología árabe con sus exploraciones sobre el Español y el Árabe en contacto en la región Caribe desde el año 2005, destacan sus publicaciones a este respecto en la Universidad de Zaragoza, España 2005, en el Instituto Caro y Cuervo 2012, en la Universidad de Antioquia 2018 y en la Universidad Externado de Colombia en 2019, entre otras. Ha sido integrante de la Comisión de Lingüística de la Academia Colombiana de la Lengua y Catedrático e investigador en Universidades colombianas. Ha incursionado en los estudios sobre los imaginarios y las representaciones sociales y en la investigación sobre la lectura crítica y la expresión escrita en la Educación Media y Superior en Colombia a partir del año 2015 con publicaciones al respecto en la Universidad Javeriana de Bogotá 2017, la Universidad Manuela Beltrán 2018, Universidad Santo Tomás 2019, Universidad del Atlántico 2019, Universidad del Norte 2019, Universidad Nacional de Colombia y la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en 2020 Universidad Católica del Maule, Talca en Chile. Algunos de sus últimos trabajos son: 1). "Árabes y musulmanes en el Caribe". En: Latin America & Caribbean Islamic Studies Newsletter, Vol. 1, No. 3. April pp. 15-20, 2021. 2). Semitic Dialectology: Crises and Change. Ponencia magistral: "/aw/ behavior in the

Semitic languages”. Department of Languages and Cultures of the Near East, Heidelberg University, 2021. 3). Approaches to Migration, Language and Identity. Ponencia magistral: “Migration, language usage and identity in the Muslim community of San Andres Island”, University of Sussex, 2021. 4). Migration in Latin America Roundtable. Ponencia magistral: “La migración de bilād al-shām a Colombia: De cristianos a musulmanes”. University of Edinburgh, 2021.

Andrea Torres Perdigón. Doctora y magíster en Estudios Románicos Hispánicos por la Universidad París Sorbona y profesional en Estudios Literarios por la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es profesora asistente e investigadora del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, y coordina del Centro de Escritura de esta universidad. Es autora de los libros *La littérature obstinée: le roman chez Juan José Saer, Ricardo Piglia et Roberto Bolaño* (2015) y de *Escribir el trabajo de grado. Cómo redactar documentos de investigación formativa* (2018), y coautora de *Dialogar con autores. Construir una voz propia en textos universitarios desde la lectura* (2022) y de *Aprender a escribir, leer y argumentar en la universidad* (2018). También ha publicado artículos especializados sobre escritura académica, literacidad, literatura hispanoamericana contemporánea y teoría literaria. Entre los artículos más recientes están “Hacia un concepto de narratividad: cruces (posibles) entre su dimensión literaria, antropológica y cognitiva” (2021), “¿Escritura disciplinar?: una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad” (2018), “Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental” (2017) y “¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y escritura universitaria? Martha Nussbaum y François Rastier” (2016). Ha sido profesora de literatura hispanoamericana y de español como lengua extranjera en Francia (2010-2014), en las universidades París Sorbona y París Descartes, y de escritura académica, español como lengua materna, estudios del lenguaje, francés como lengua extranjera, narrativa colombiana y teoría literaria en Colombia (desde 2014 hasta el momento).

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.

Natalia Duque Cardona. Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, Profesora de la Escuela Interamericana de Bibliotecología. Coordinadora de la línea de investigación Bibliotecas desde Abya-Yala: sociedades y culturas desde el Sur del Grupo Información, Conocimiento y Sociedad de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Coordinadora del Grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Es Diplomada en: a) evaluación de Programas y políticas públicas en educación; b) Promoción de lectura, escritura y oralidad; c) Lenguaje y Permanencia; d) Bibliotecas Escolares y Plan Lector, e) Modelos Educativos Flexibles; f) Gestión Escolar y g) Etnoeducación. Se ha desempeñado como docente en la Universidad de Antioquia, en los campos de lectura, escritura, oralidad, estudios culturales, epistemología, Literatura Infantil y Juvenil y políticas públicas. En la Universidad del Quindío en las áreas de Bibliotecas Públicas, Escolares, Universitarias y Patrimonio Bibliográfico y Documental. 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, Gobernación de Antioquia, Alcaldía de Medellín, Ministerio de Educación de Colombia y Universidad de Antioquia. Es miembro fundadora del Colectivo Social Bibliotecas A La Calle -BAC- y de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales-SOLEI. 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 anti-colonial. Ha sido conferencista en países como: Cuba, El Salvador, México, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador. Su producción académica puede

encontrarse

en:

<https://natducaa.wixsite.com/bibliotecologia/publicacionesbibliotecologiasocial>

Margarita María Arroyave Palacio. Educación, Diversidad e Inclusión. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, UdeA. Es licenciada en educación especial, magister en educación con énfasis en lectura, escritura y nuevas tecnologías, doctora en educación de la Universidad de Antioquia. Institución en cuya Facultad de Educación se desempeña como profesora titular e investigadora. Miembro del grupo de investigación Educación, Diversidad e Inclusión adscrito al Comité para el Desarrollo de la Investigación -UdeA- y Colciencias. Su trabajo académico e investigativo se ubica en los campos de la Inclusión, la discapacidad, los entornos digitales y los procesos de alfabetización digital. Ha dirigido varias investigaciones, se ha desempeñado como coordinadora de los procesos de práctica pedagógica, ha sido coordinadora del pregrado en pedagogía y fue jefe del centro de investigaciones de la facultad de educación. Es profesora en la formación de maestros y pedagogos, y ha dirigido varias tesis de maestría. Ha sido autora y coautora de publicaciones como: *Acceso, Conocimiento y Uso de Internet en la Universidad. Modelo de diagnóstico y caracterización. Caso Universidad de Antioquia* (2008). *Re-creación digital. un espacio para adolescentes con discapacidad intelectual* (2010). *La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Un derecho por conquistar* (2012). *Estrategias para la formación inicial de maestros investigadores. en: Formación de investigadores educativos en latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte* (2017). *Intersecciones en los procesos formativos: pequeñas estrategias de construcción para la inclusión* (2020).

Concepción López-Andrada. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura (Cáceres, España). Investigadora especializada en formación lectora, innovación educativa y alfabetización crítica. Ha coordinado el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora Emilia Ferreiro del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI, Chile) y el Seminario Permanente «Otras Políticas de la mirada: potencialidades emancipatorias de lo visual». Ha sido profesora asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura (UEX, España). Actualmente trabaja como docente de Lengua y Literatura en diversos niveles educativos.

Genoveva Ponce Naranjo. Formación en Educación, Literatura y Derecho. Doctora Excelente Cum Laude en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Doctora en Investigación Socioeducativa, Máster en Educación, magíster en Literatura Infantil y juvenil; licenciada en Castellano y Literatura, Licenciada en Comunicación Social; diplomado el NTics y diplomado en Pensamiento Complejo. Cuenta con 27 años de experiencia docente en diversos niveles: educación general básica, bachillerato y superior, tanto en pregrado como en posgrado. Actualmente es docente-investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo

(Ecuador). Autora de libros, capítulos de libros y artículos que se hallan publicados en revistas culturales como indexadas. En el ámbito literario se aprecian sus poemarios: *De Paso, Tentando al equilibrio, Fragilidades, Últimos miedos, Profecías*, también cuenta con producciones en el ámbito de la Literatura Infantil: *La Tía Paquetes, Mamá nos Odia, Antonio y los buscadores del tiempo*. Integró el Consejo Editor de la primera edición ecuatoriana del Quijote publicada en Riobamba (2004). Es miembro del Consejo Editorial de la Revista Científica la Vida y la Historia de la Universidad José Basadre Grohmann (Perú), Miembro del Comité Editorial del CELEI. Revisora de artículos de revistas académicas nacionales e internacionales. Miembro de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo de Chimborazo. Mentalizadora y presidenta del Encuentro Internacional de Literatura Infantil, modalidad bienal y Congreso de la Lengua, la Literatura y sus Didácticas. Ha participado en eventos académicos en España, Chile, Colombia, Argentina, Brasil, Perú, Croacia, México y Perú.

Luis Barrera Linares. Doctor en Letras de la Universidad Simón Bolívar (Caracas) y Magíster en Lingüística Aplicada (Essex University, Inglaterra). Numerario de la Academia Venezolana de la Lengua, AVL y miembro correspondiente de la Real Academia Española, RAE. Integrante del equipo de Prácticas Lectoras y Escritura Académica (PLEAc-CITSE), de la Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Santiago, Chile.

Esta obra forma parte del Sello Producción de otros mundos 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 mayo de 2022, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El dilema por las configuraciones de los territorios de diferencia no es otra cosa que, la pregunta por las condiciones ontológicas que cada unidad relacional crea. Esta dimensión atribuye a la unidad relacional de co-existencia de la diferencia, en tanto signo disruptivo y de obliteración, un carácter existencial situado que produce una singular semiosis y una estrategia de producción cultural que emerge desde la multiplicidad. Este argumento fractura los mecanismos de producción de la diferencia en el contexto de la modernidad que corre de forma paralela con la exotización de determinados grupos producto del compromiso proporcionado por el esquema ontológico del humanismo clásico dando paso al problema ontológico de los grupos sociales; concepción en el que la diferencia se convierte en una unidad de legibilidad sin condiciones de escuchabilidad acerca de su real campo de significantes. Su principal objeto de regulación procede mediante un sistema de devaluación de la identidad del Otro en tanto miembro activo de una determinada comunidad. El dominio de sustentación de este procede en el doble registro de una práctica de asimilación inclusiva –acción caracterizada por movilizar la máquina con aquellos que antes se encontraban excluidos por la máquina– por vía de prácticas de diferenciación y diferencialismo. Llegado a este punto, no podemos hacer otra cosa que, reconocer que, la sabiduría académica convencional se encuentra profundamente regulada por el complejo biopolítico y de homogenización denominado: modernidad. Heurísticamente, la diferencia se convierte en un territorio complejo a nivel teórico y político. Sin duda, la fuerza onto-epistemológica de la educación inclusiva habita en la singularidad y en la multiplicidad, nunca en una concepción negativa y especular ligada a la diferencia. Tal apelación es parte de una comprensión más amplia heredera del anti-esencialismo –lucha transversal a múltiples movimientos sociales de carácter post-estructuralistas, anti-, des- y post-coloniales, antirracistas, feministas, interseccionales, entre otros–.

Las nociones de diferencia, singularidad y multiplicidad construyen un diagrama ontológico relacional, nos ofrecen un horizonte de sentido para interpelar los itinerarios de transición civilizatorios a los que somos expuestos. Argumento que resulta clave para comprender la práctica política de la diferencia en el mundo actual. La diferencia es parte de la atribución de sentido de la singularidad, una unidad existencial más compleja que evita ser cosificada por cualquier tecnología de pensamiento esencialista-individualista. En efecto, tal esquema promueve “un criterio de “distancia crítica” del objeto de estudio, para los movimientos, por el contrario, el modelo predominante de producción de conocimiento es el del “involucramiento intenso” con las situaciones y colectividades” (Escobar, 2014, p.69). Lo que convierte a esta triada categorial –diferencia/singularidad/multiplicidad– en un sistema de involucramiento intenso se fundamenta en su capacidad para “confrontar a los actores sociales como el Estado y la academia con preguntas claves sobre las identidades, los territorios y la vida que no pueden ser imaginadas desde las otras perspectivas. Por la misma razón, las estrategias propuestas por los movimientos cobran una inusitada importancia para el campo teórico-político de la vida” (Escobar, 2014, p.69).



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.