Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

Emilia Ferreiro
Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia

DOCUMENTO DE TRABAJO NÚMERO 1

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia - "Emilia Ferreiro"

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

EDICIONES CELEI

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González.

Documento de Trabajo Número 1
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.
© Ediciones CELEI
© Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
ISBN: 978-956-368-085-0
Materia: Interseccionalidad, Derecho a la lectura, Competencia lectora, Condiciones de producción ciudadanas, Animación y fomento de la lectura, Educación Inclusiva
80 páginas.

OCTUBRE, 2016

Aldo Ocampo González.

Documento de Trabajo Número 1
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.

ISBN: **978-956-368-085-0**

©Editores: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | http://www.celei.cl
©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: ediciones@celei.cl – contacto@celei.cl

***Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y de sus autores.

Aldo Ocampo González

Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.
Director del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Concepción López-Andrada

Coordinadora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Bárbara Valenzuela Gambín

Investigadora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Marcela Amaya García

Investigadora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

CONSEJO ASESOR Y COMITÉ CIENTÍFICO
OBSERVATORIO SOBRE EDUCACIÓN LECTORA, NUEVAS CIUDADANÍAS Y DEMOCRACIA – "EMILIA FERREIRO"

Dra. Elena Jiménez Pérez
Profesora del Depto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, UGR, Granada, España.
Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL), Málaga, España.
Coordinadora del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dra. Genoveva Ponce Naranjo
Profesora de la Facultad de Humanidades y Educación, UNACH, Ecuador.
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Dr. Gustavo Bombini
Profesor Titular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Miembro del Consejo Asesor del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Documento de Trabajo Número 1

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia - "Emilia Ferreiro"
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

DOCUMENTOS	1
CELEI	

Concebido como un dispositivo de difusión de la investigación sobre la Educación Lectora y la Educación Inclusiva

© 2016. Aldo Ocampo González

© 2016. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Edición: octubre, 2016.

Coordinación Editorial: Aldo Ocampo González

Diagramación: Ediciones CELEI

Diseño y concepto gráfico: Ediciones CELEI

ISBN: 978-956-368-085-0

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", Chile.

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

www.celei.cl
www.celei.cl/observatorios/observatorio-sobre-educacion-lectora-emilia-ferreiro/
observatorio.educacionlectora@celei.cl
Santiago de Chile, Chile.

CON EL APOYO DE:

Este material no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores y del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

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.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

Emilia Ferreiro
Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia

Nota Preliminar

Los *documentos de trabajo* editados por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – *"Emilia Ferreiro"*, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se articulan como un eje de producción crítica sobre los mecanismos intelectuales que, bajo un discurso crítico, imponen diversos dispositivos de colonización cognitiva y epistémica, que dan continuidad a las múltiples formas de expresión de la opresión educativa, la injusticia social y la exclusión, avalando de esta forma, un campo normativo y reproductor del modelo neoliberal. Cada uno de los documentos, coinciden en la producción de armas intelectuales para interrogar éstos efectos, en la conformación de prácticas educativas y culturales, invisibilizados por gran parte de la contribución crítica de la educación que piensa el campo teórico-metodológico de la inclusión y, con ello, impone nuevas formas de subalternización y violencias epistémicas, plurales e invisibles.

ÍNDICE

Presentación 14

1.-Competencia Lectora y Ejercicio de la Ciudadanía 18

1.1.-Cartografiando el campo: tensiones y desafíos iniciales 18

1.2.-Competencia Lectora y Fortalecimiento de la Ciudadanía: de la gestión estratégica de la información a la formación de marcos otros de participación 32

2.-Interseccionalidad y Lectura: dimensiones claves en la comprensión del funcionamiento de la exclusión y en la articulación de una intervención crítico-deliberativa en materia de promoción de la lectura 39

2.2.-La Interseccionalidad como aporte crítico en la operacionalización del derecho a la lectura: reflexiones y rupturas desde la Educación Inclusiva 46

3.-A modo de conclusión 57

4.-Referencias 66

PRESENTACIÓN

La serie *documentos de trabajo* publicados por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – *"Emilia Ferreiro"*, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), tienen como objeto, contribuir a la ampliación de los márgenes de reflexión, investigación y desarrollo didáctico institucionalizados por el pensamiento dominante que piensa el campo acrítico de lucha de la inclusión social y educativa, considerando las incidencias y condicionantes que el tiempo histórico, político y cultural, cristalizan y trazan, sobre la noción de *lectura* desde una perspectiva de Educación para Todos. Cada uno de los documentos de trabajos, enfrentan el desafío de cuestionar el protagonismo epistémico de las explicaciones modernistas y de los principales desfases histórico-temporales e ideológicos, articulados por los mecanismos de teorización más relevantes empleados en el campo pre-construido de la Educación Inclusiva. Se intenta con ello, ir consolidando un repertorio de herramientas intelectuales que, permiten al lector, concebir desde argumentos más amplios, las posibilidades de interpretación de la lectura desde un posicionamiento crítico-deliberativo de Educación Inclusiva. Desde otro ángulo, implica subvertir las colonizaciones epistémicas, políticas y cognitivas que las explicaciones institucionalizadas efectúan al momento de concebir el papel de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva, y con ello, desarmar las edificaciones *híbridas* y *travestis* que, imponen construcciones teórico-metodológicas, con el propósito de avalar el orden dominante y reducir las posibilidades de pensar y experimentar de formas otras, el derecho a la lectura.

Gran parte del pensamiento que piensa el campo de batalla de la Educación Inclusiva, se ha cristalizado desde la interpelación de argumentos modernistas, es decir, dirigidos a denunciar los efectos deshumanizante de las nuevas formas de operación y expresión del régimen soberano articulado a través del modelo neoliberal, así como, del reconocimiento del Otro, siempre como subalterno y no, como sujeto en co-construcción con sus conciudadanos. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de construir la dimensión ética de la Educación Inclusiva, es decir, consolidar un conjunto de marcos interpretativos que, permitan pensar el devenir ético de la inclusión más allá del simple reconocimiento/denuncia de las diferencias y del sujeto objeto del diferencialismo sociopolítico institucionalizado por determinados mecanismos de constructividad social. El desafío consiste en determinar un conjunto de temas claves en la construcción de su marco ético, alineado con los propósitos del

nuevo marco epistémico de la inclusión. Por otro lado, avanza hacia el fortalecimiento de argumentos críticos que permitan diversificar y ampliar el marco teórico existente que converge sobre la interrelación entre *democracia*, *ciudadanía* y *derecho a la lectura*, interrogando el papel colonizador y ficticio que, múltiples discursos han oficializado, sin que éstos, demuestren un rol *preformativo* en la edificación de una realidad cultural y educacional alternativa. La lectura, en este documento, es concebida como una herramienta intelectual poderosa que, permite el ejercicio de la ciudadanía activa, reconociendo la proliferación de nuevas formas de expresión ciudadanas que articulan mecanismos de agenciamientos alternativos, muchas veces opuestos, al *marco de valores hegemónicos* que sustentan las propuestas de educación lectora y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva.

El documento de trabajo número 1, titulado: *"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"*, profundiza en la contribución del enfoque interseccional como recurso metodológico clave que permite explorar e intervenir directamente en las formaciones de la exclusión, así como, en su comportamiento, al interior de prácticas concretas de lectura, en colectivos relegados de este derecho.

Recurriendo a los aportes contra-hegemónicos de la teoría crítica latinoamericanista, se integran los mecanismos de colonización cultural, subjetiva, política, cognitiva y pedagógica para comprender cómo los dispositivos de dominación cultural, inscritos en un marco de valores determinados (al interior de una matriz de poder colonial), crean y garantizan condiciones epistémicas (ya sea por reciclajes o bien, por sistemas de hibridación del saber) ciertas *ficciones políticas e ideológicas* que, contribuyen a dar continuidad al sistema neoliberal, omitiendo la comprensión de ciertas lógicas ocultas que permitirían subvertir sus efectos deshumanizantes, al tiempo que, crean y producen poblaciones excedentes, sin cuestionar los dispositivos que al interior de las estructuras sociales, culturales y políticas arrastran a determinados colectivos a las afueras del derecho a la educación, a las artes y a la cultura.

La Educación Inclusiva como *ficción política, ideológica y epistémica*, se expresa en términos funcionales como la incorporación de colectivos excedentes o en riesgo de serlo, a las mismas estructuras culturales, políticas y educativas que provocan su exclusión, omitiendo con ello, un corpus de saberes críticos que permitirían subvertir dichos efectos, al interior de un marco ficcionado democráticamente (colonización eurocentrada) para pensar el derecho a la diferencia y a la redistribución, como parte de otras tecnologías de colonización

cognitivas que afectan y condicionan el ejercicio oportuno de ciertos derechos fundamentales, entre ellos, la lectura, la educación, la información, etc.

En este marco, es menester considerar que, los ejes críticos que conforman la agenda de Educación Inclusiva, ya sea en su dimensión acrítica y crítica, omiten la proliferación de saberes claves para reducir los efectos de la exclusión. La formación inicial y continua de los educadores en este campo, se ha desarrollado de forma universal, sin mayores distinciones en los diversos ejes de especialización, demostrando *debilidad en la formación política* del profesorado para actuar al interior del campo de batalla de la Educación Inclusiva. Situación que exige, caracterizar la agencia política y los elementos que definirían al sujeto político de la inclusión.

Este trabajo, en un primer momento, reflexiona sobre los vínculos entre competencia lectora y ejercicio de la ciudadanía, enfatizando en la necesidad de comprender cómo el derecho a la lectura permitiría la consolidación de una ciudadanía activa y subversiva frente a los *nuevos estilos de colonización neoliberal* y a la proliferación creciente de *fascismos societales*. En un segundo momento, se analiza el derecho a la lectura desde una perspectiva interseccional, centrando la reflexión en los ejes que generan poblaciones excedentes de este derecho. Se concluye ofreciendo algunas consideraciones simples, pero no menores, sobre el fomento de la lectura desde una perspectiva inclusiva, dirigida al fortalecimiento de la competencia lectora como puerta de ingreso al ejercicio crítico-deliberativo de aquellas ciudadanías en disputa.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Director Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
aldo.ocampo@celei.cl
Primavera, 2016
Santiago de Chile, Chile

EDUCACIÓN GRATUITA
E INCLUYENTE!
¡AHORA!

1.-Competencia Lectora y Ejercicio de la Ciudadanía

1.1.-Cartografiando el campo: tensiones y desafíos iniciales

Los coletazos de la ingeniería genética neoliberal (Schafer, 2004; Lander, 2001 y 2005) que condicionan las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional (Levin, 2001; Ferrer y Arregui, 2003; Neves, 2005 y 2008; Monereo y Castelló, 2009; Ferrer, Castejón, Castel y Zancajo, 2011; Gentili, 2012), plantean el desafío de subvertir la cristalización de nuevos estilos de facismos societales[1] (Sousa, 2006) para pensar la educación y su relación con el desarrollo ciudadano (Sorj, 2005; O´Donell, 2007; Fierro, 2016). Es, en este marco, que se inscribe el presente trabajo, con el propósito de pensar de forma "otra" (Mignolo, 2010) la producción discursiva e ideológica de la "competencia lectora" (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012; AECL, 2013) y su relación con el ejercicio activo de la "ciudadanía" (Mejía, 2008; Schvartzman, 2013), como objetivo finalístico, encubierto y subalternizado, por las políticas de producción del conocimiento en el campo de la educación lectora[2] (Rodriguez, 1978; Moreno Sánchez, 2000; Sotomayor, 2005; Granado, Puig y Romero, 2009; Ballester e Ibarra, 2013), las políticas de fomento del libro (Barbero, 2008; Lahire, 2008) y del fomento de la lectura (Poulain, 2004; Marchesi, 2005) a colectivos sobrerepresentados históricamente como *vulnerables*[3] (Pizarro, 2001; Vélez, 2005;

---

[1] Según Sousa (2010), corresponden a todas las nuevas formas de opresión que surgen producto de las ciudadanías de baja intensidad. En el caso del fomento de la lectura, es menester considerar que, la "lectura" como práctica social, cultural, política y cognitiva, comienza antes que los procesos de alfabetización institucionalizados por las diversas organizaciones educativas, puesto que, desde la perspectiva freiriana, el lector entra en contacto con los códigos más relevantes que configuran/estructuran el mundo de cada lector. De acuerdo con esto, será necesario preguntarse, sobre cuáles son las formas de expresión/presentación que adoptan los mecanismos instaurados por los diversos fascismos societales que impiden el ejercicio de la lectura y la ciudadanía, permitiendo explorar las intersecciones exclusorias y las coaliciones opresivas que los valores intelectuales hegemónicos cristalizan en la creación de poblaciones que exceden/resisten de dicho derecho.

[2] El placer de la lectura desde la perspectiva de la Educación Lectora, se desarrolla de forma espontánea, eliminando aquellas explicaciones que, tienden a explicar el placer de la lectura de forma automática, siendo relevante según Ballester e Ibarra (2013), considerar qué elementos producen mecanismos de autoexclusión, o bien, exclusión consciente/inconsciente del proceso de lectura, más que cuestionar si, las personas saben o no, leer (concepción eurocentrada hegemónica). La educación lectora se encuentra directamente ligada a los procesos de consolidación del placer de la lectura y del hábito lector. Es menester considerar cómo efectuar los procesos de fomento de la lectura en lectores digitales o que desarrollan su actividad lectora en pantalla. Se define como educación lectora, el proceso de fortalecimiento continuo del placer y del hábito lector, considerando los aportes de la lectura tradicional y los nuevos lectores que emergen producto de la aplicación de soportes alternativos de promoción de la lectura. Leer, desde una perspectiva de Educación Inclusiva nunca es un acto inocente, puesto que a través de su influencia modifica, condiciona y transforma al lector.

[3] Categoría producida al alero de la corriente neoliberal que busca neutralizar a los sujetos que por diversas razones han sido arrastrados a los márgenes del sistema social. Según Reygadas (2014), dicho concepto aparece como consecuencia de las políticas de desarrollo social emprendidas en Latinoamérica durante la década de los años ochenta.

Barrales, 2014; Reygadas, 2014) por parte de la dimensión epistémico-política[4] dominante de la Educación Inclusiva. Tanto las políticas como los programas de fomento a la lectura dirigidos a colectivos definidos política, social y gramaticalmente como vulnerables, carecen de recursos intelectuales para explicitar qué están diciendo, al momento de enfatizar en su discurso, las ideas de justicia social y equiparación de oportunidades en materia de lectura. El desafío consiste por tanto, según Zeichner (2010), en que de *"los programas, cursos o partes de cursos no se limiten a la exaltación de la diversidad y se centren explícitamente en cuestiones de justicia social, y el desarrollo de prácticas docentes que promuevan unos resultados educativos de mayor igualdad"* (p.63) lectora y literaria.

Esta visión, denominada acrítica[5], lejos de promover un marco de justicia cognitiva (Bonet, 2009; Sousa, 2009 y 2010) y ética (Mignolo, 2010) sobre la redistribución de los derechos sociales, civiles y políticos más trascendentales (Putnam, 1994; Reilly, 1998; Marín, 2009; Clérigo, 2011), sobre los que se inscribe la *lectura como derecho*, ha impuesto de forma intempestiva, la producción de políticas de *integración* (Walsh, 2001), *inserción* (Castel, 1995; Mitjavila, 2006) y *compensación* (Ocampo, 2016a), con el objeto de paliar las principales problemáticas de acceso a la cultura y a los bienes culturales universales (Unesco, 1954; Said, 2003; Oteiza, 2011) por parte de los más diversos colectivos de ciudadanos que, a través de la lectura, ven una vía de ingreso al ejercicio directo de la ciudadanía (Mejía, 2008; Schvartzman, 2013) y a la reconstrucción de la vida política (Colombo, 2011), entendiendo la experiencia lectora, como un eje crítico en la promoción de un *nuevo marco de valores* que apela a la agencia (Pickering, 1995; García Selgas, 2003; Ema, 2004), la concientización y la acción cultural (Freire, 2002), entendidos como ejes críticos en la redefinición del discurso dominante que, intenta contribuir a la ampliación de los campos

[4] Según Ocampo (2016b), la dimensión epistémico-político dominante de la Educación Inclusiva, se constituye a través de mecanismos de reciclaje, hibridaciones por préstamos epistémico-metodológicos e imposiciones de diversos campos de confluencia, todos ellos, analizados desde los aportes celebratorios de la teoría crítica (eurocentrada), cuyos sistemas de razonamientos permiten evidenciar la formación de diversas patologías sociales crónicas que afectan al ejercicio de la práctica ciudadana a través de la lectura. No obstante, sus organizadores intelectuales, restringen la creación de herramientas que permitan combatir dichas tecnologías de exclusión, es decir, los mecanismos de razonamiento institucionalizados por la teoría crítica eurcéntrica, avalan el funcionamiento neoliberal y con ello, la producción/formación de mecanismos de exclusión/opresión en el ejercicio de la ciudadanía y el derecho a la lectura.

[5] La versión acrítica de la Educación Inclusiva según Ocampo (2016a), se caracteriza por institucionalizar un lenguaje ilocutivo sobre la diversidad, la igualdad y la equidad, es decir, la explicita desde un enfoque universalista/neutralizador de las diferencias, ficcionando la realidad, sin cuestionar los mecanismos/operaciones que desarrollan las estructuras sociales, culturales y educativas que generan poblaciones excedentes. El discurso acrítico, no cuestiona las relaciones etsructurales, lo que en términos teóricos, no fabrica recursos intelectuales que, permitan politizar su discusión, reduciéndose a la comprensión de los grupos vulnerables, las necesidades educativas especiales y la discapacidad, preferentemente (sujetos abyectos).

interpretativos que convergen sobre la interrelación entre *democracia, inclusión y competencia lectora*. Este documento reconoce la inexistencia de un campo discursivo consolidado sobre la Educación Inclusiva, más bien, la hibridez de sus condiciones de enunciación y fundamentos, reflejan la vigencia de un pre-discurso (Ocampo, 2015 y 2016b) institucionalizado en dicho terreno de investigación.

Para Orlandi (2012), el interdiscurso (Pêcheux, 1975 y 1990; Possenti, 2004; Glozman y Montero, 2010) es aquello que se ha *dicho con anterioridad* y permite observar el carácter preconstruido del modelo de Educación Inclusiva, evidenciando cuáles de sus compromisos políticos e ideológicos han sido silenciados o bien, omitidos y subalternizados por las imposiciones epistémicas dominantes mediante procesos de *transcodificación* producto de la elaboración de *estructuras socio-discursivas particulares* que operan en este contexto (Cros, 2012). El interdiscurso constituye aquello que se ha dicho, es decir, los discursos que forjan la memoria sociopolítica, pedagógica y discursiva de la Educación Inclusiva, a partir de lo cual, *"el saber discursivo que se fue constituyendo a lo largo de la historia y fue produciendo decires, la memoria que posibilitó ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que representa el eje de su constitución (interdiscurso)"* (Orlandi, 2012:39). Desde otra perspectiva, el interdiscurso está integrado por un *"conjunto complejo, preexistente y anterior […] constituido por series de tejidos de indicios legibles, que constituyen un cuerpo sociohistórico de huellas [coros socio-historique de tarces]"* (Pêcheux, 1990; citado en Montero, 2013:2). ¿Cómo se expresan las secuencias discursivas de referencia en el campo pre-construido de la Educación Inclusiva?, o bien, ¿qué elementos circundan la producción de secuencias discursivas de referencia en dicha espacialidad epistémica? La potencialidad del interdiscurso otorga la capacidad de conectar los conceptos introducidos por diversos campos de estudio/confluencia sobre un mismo objeto, trazando mecanismos de accesibilidad a la comprensión del espacio y naturaleza epistémico-discursiva de la inclusión.

La *noción de pre-discurso* desde la perspectiva de Paveau (2006), remite a la comprensión de los marcos interpretativos anteriores que organizan la producción de un discurso y su actividad intelectual, es decir, un modo particular de comprender los énfasis y alcances (acríticos y crítico-deliberativos) que cristaliza dicho enfoque, permitiendo al mismo tiempo, develar las principales colonizaciones e imposiciones epistémicas (organizadas mediante desfases ideológicos, epistémicos y políticos) que tienden a hibridizar la comprensión epistémico-política de dicho enfoque. Los marcos de referencia previos que condicionan la producción discusiva, epistémica y metodológica de la Educación Inclusiva, pueden ser determinados con mayor frecuencia, a través

de los principales campos de confluencia que crean y garantizan la fabricación y el funcionamiento del objeto de investigación de la misma, a través de mecanismos de imposición, normatividad, *performatividad* (sólo enunciada pero no concretada), desprendimiento y contracción epistémica en dicho campo. De acuerdo con esto, gran parte del conocimiento producido al interior del espacio (invisible) de la Educación Inclusiva, es definido por los *saberes de tipo celebratorios* (oficiales y acríticos) que conforman la agenda de investigación de esta perspectiva, es decir, corresponden al conjunto de saberes que no permiten comprender el funcionamiento de la exclusión y la formación de operaciones por parte de las estructuras educativas para garantizar la *erradicación/destrucción de coaliciones* que articulan procesos de segregación, discriminación silenciada y exclusión en determinadas estructuras educativas y sociales significadas como inclusivas.

Las nociones de interdiscurso como prediscurso, resultan cruciales en este campo de conocimiento, ya que organizan un conjunto de elementos que permiten interrogar críticamente, el *dominio propio* del discurso de la Educación Inclusiva, así como, las *circunstancias socio-históricas* de las que emerge y transmuta sus luchas y prácticas de resistencia al interior de la Ciencia Educativa y de la vida ciudadana, así como, las opciones epistémicas que apoyan la transformación del campo. ¿Qué elementos permiten acceder al territorio discursivo de la Educación Inclusiva?, ¿qué dispositivos de representación sociopolítica emplean las condiciones de enunciación institucionalizadas por el discurso dominante de la inclusión? y ¿bajo qué mecanismos es posible, acceder a los dispositivos de formación, institucionalización y performatividad de las circunstancias socio-históricas y sociopolíticas que participan en la proliferación de su sistema gramatical?

Paulos (2015), explica que, la territorialidad discursiva de cualquier enfoque o campo de conocimiento específico, se configura a partir de la semántica y del contexto que lo determina (en este caso, refiere a la Educación Inclusiva-"pluridisciplinar" y "transdisciplinar"). Según esto, la territorialidad discursiva permitiría develar los elementos configurantes de su gramaticalidad[6], en consideración de sus principales elementos ideológicos, epistémicos y pragmáticos. La caracterización de la territorialidad y dominio discursivo de la inclusión, enfrenta la necesidad de superar el *pensamiento fronterizo* que comenta Kathibi (2001). La exploración de las condiciones de producción discursiva (Pêcheux, 1975, 1978 y 1990; Orlandi, 1993 y 2012; Montero, 2012 y 2013)

[6] Véase *"Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica"*, libro publicada por Ediciones CELEI, donde el autor de este documento plantea una aproximación inicial sobre las condiciones de producción/enunciación que definen la gramática y la micropolítica de la Educación Inclusiva.

articuladas al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva, coinciden con la sistematicidad socio-histórica, sobre la cual, *"confluyen prácticas discursivas y no discursivas, sujetos, instituciones sociales y contingencias, regulando la formación e interpretación de los enunciados"* (Paulos, 2015:193), los cuales direccionan el conocimiento hacia un rumbo y horizonte particular. El *dominio del discurso* de la inclusión se encuentra estrechamente vinculado a la producción de su objeto teórico-metodológico, puesto que, la unidad discusiva básica enfrenta el desafío de develar un *"conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación"* (Foucault, 2003; citado en Paulos, 2015:193). ¿Cuáles son, entonces, las condiciones de significación que expresa el pre-discurso de la Educación Inclusiva, respecto de sus necesidades de modernización?, ¿qué condiciones de adecuación discursiva exige este campo, según su naturaleza epistémica, ideológica, ética, política y pedagógica? y ¿a través de qué medios, se definen/delimitan las condiciones de significación y adecuación del discurso de la Educación Inclusiva en la búsqueda de patrones de desprendimiento epistémico de las bases institucionalizadas que configuran sus condiciones de enunciación?

Las prácticas enunciativas en el campo pre-discursivo de la Educación Inclusiva, son cristalizadas progresivamente a través de una *dimensión intertextual* que deviene de una red discursiva, la cual, permite acceder a sus marcos interpretativos previos, rescatando y restituyendo sus legados críticos, transferibles a la edificación de una constitución epistémica otra. Según esto, la inclusión actúa por *agrupación de discursos* (ver esquema sobre campos de confluencia que gravitan en torno a la configuración del objeto de la Educación Inclusiva)[7] y por *asociación de enunciados fragmentarios* empleados mediante procedimientos de *mestizaje*, *injertos* y *reciclajes* epistémicos (Ocampo, 2016a). La caracterización del interdiscurso y de las manifestaciones pre-discursivas de la Educación Inclusiva, devienen de los usos sociales de la lengua (política), así como, de su memoria discursiva. De acuerdo con esto, *"los prediscursos son, en síntesis, saberes, creencias y prácticas socio-culturales que existen antes de ser puestas en el lenguaje, pero que expresadas con la palabra tienen una materialidad formal en el texto producido"* (Paveau, 2006:5).

El esquema que se presenta a continuación, sintetiza las diversas agrupaciones de discursos y campos de conocimiento que participan de la formación del objeto de la Educación Inclusiva. Es menester destacar que, cada uno de estos ejes han sido invisibilizados, silenciados y desconocidos por la

[7] Campos determinados por el autor de este trabajo. Para mayor información, véase: *"Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva"*, capítulo publicado en el Vol. I de la Colección de Cuadernos de Educación Inclusiva, Ediciones CELEI.

coyuntura intelectual celebratoria, dominante y acrítica de la Educación Inclusiva, reflejándose en las formas de producción y representación del conocimiento que por naturaleza le corresponde a este enfoque.

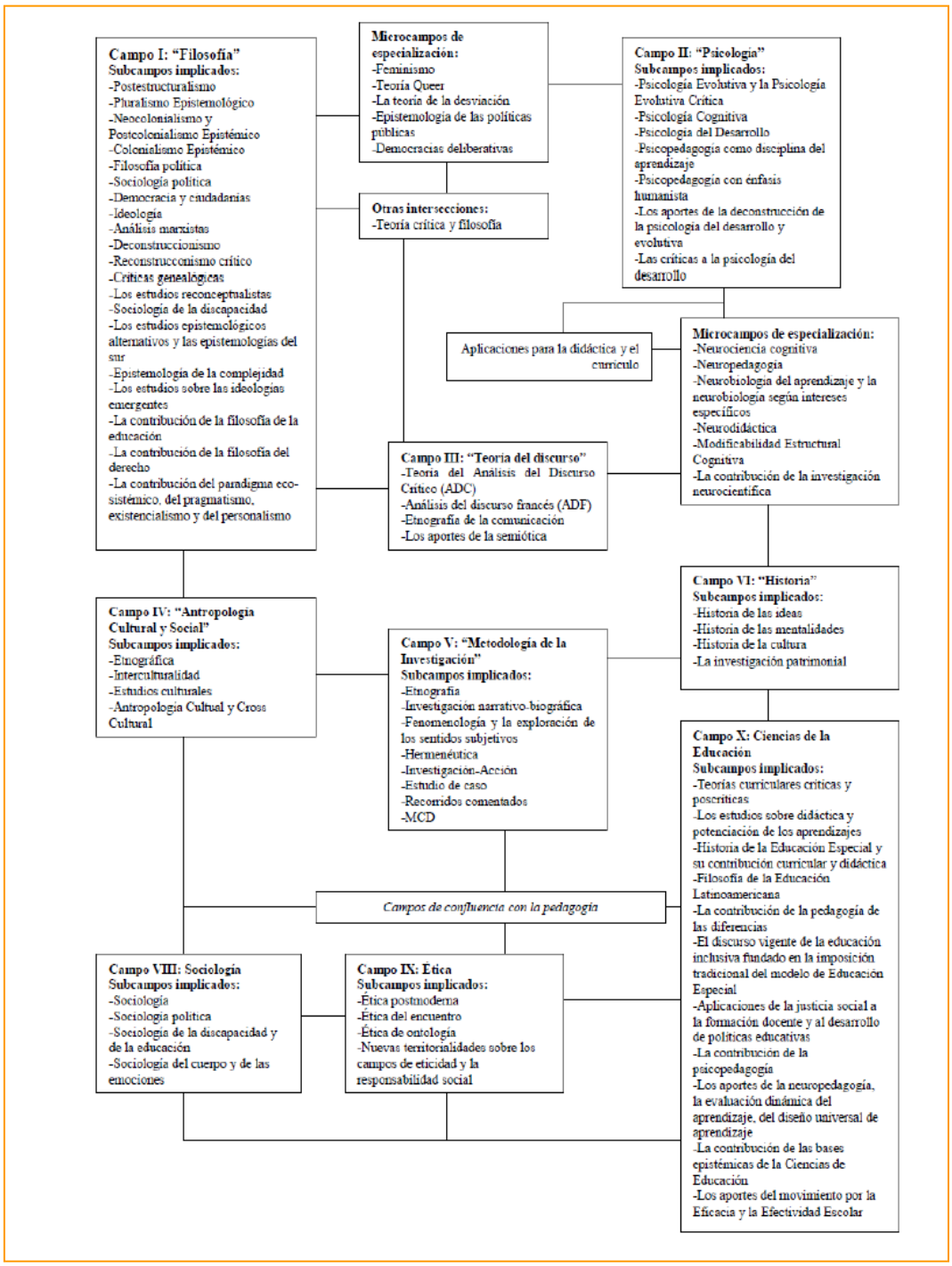

Figura 1: Principales campos de influencia implicados en la construcción del discurso de la Educación Inclusiva y de una Pedagogía de la Inclusión en el siglo XXI. Una aproximación inicial y general.

¿Cómo interpretar el sentido de la *lectura* a partir de tales razonamientos?, leer, desde una perspectiva político-ciudadana según Freire (1989), es fortalecer la *"palabramundo"*, es decir, la capacidad de interpretar y transformar la realidad con el propósito de asegurar condiciones de mayor desarrollo, que sólo serán posible, en la medida que, se avance en la descolonización de las bases que orientan su discurso y emerjan indicadores críticos para la construcción de un innovador campo de ciudadanía, en desprendimiento de los modelos democráticos de tipo normativos (O´donnell, 2007) que, oprimen no sólo a colectivos tipificados binariamente como *vulnerables*, *pobres*, *discapacitados*, etc. En otras palabras, la relación entre fortalecimiento de la *educación lectora* (Moreno Sánchez, 2000; Sotomayor, 2005; Granado, Puig y Romero, 2007; Ballester e Ibarra, 2013), de la *competencia lectora* (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012; AECL, 2013) y del *ejercicio activo de la ciudadanía* (Schvartzman, 2013), implica considerar el *conjunto de marcadores diferenciales* que conforman las múltiples prácticas de exclusión en el ejercicio del derecho de la lectura.

De esta forma, la interseccionalidad (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002, McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Olmos y Rubio, 2014; López, 2014; Paniagua, 2014; Cruells, 2015) se construye como un recurso metodológico clave en el acceso a la comprensión del *compartamiento de la exclusión*, especialmente, desde la configuración de sus dispositivos de acción. La interseccionalidad introduce un conjunto de indicadores críticos que permiten comprender y profundizar en el *funcionamiento de las estructuras educativas* (Slee, 2010) a partir de los procesos de segregación (Gentili, 2011), desigualdad estructural (Kaplan, 2006), exclusión (Mitjavila, 2006; Kaplan, 2006; Slee, 2010) y discriminación silenciada, en el acceso y participación a los derechos sociales y educativos más fundamentales, para todos y cada una de las personas y grupos culturales.

Desde la concepción *logocéntrica* y *eurocentrada de la democracia* (Quijano, 1992; Pérez Ledesma, 2000; Walsh, 2001; Cossío, 2002; Sousa, 2006; Mignolo, 2010) (colonización dominante y principal ficción política occidental), la lectura representa un arma intelectual clave para avanzar hacia la gestión de un nuevo campo de jurídico e instauración de mecanismos de apropiación de los mismos, mediante la promoción de una crítica a los modelos de protección cultural, educativa y social de tipo universalistas y modernistas que, impiden y/o dificultan la *gestión de la totalidad* (Torres, 2011) como parte del cambio cultural. La *lectura* y la *experiencia* desde una concepción hemenéutica (Olivé, 1995 y 2000; Rorty, 1979; Márquez-Fernández, 2001; Grodin, 2007; Flores-Galindo, 2009), contribuyen a subvertir los efectos que produce la noción del *riesgo* (Giddenes,

1991; Elías, 1994) en el lenguaje de la vida social (Mitjavila, 2006), especialmente, desde la consolidación de programas cerrados y específicos para grupos determinados, sin intervenir en la *génesis del conflicto social* (Burkún y Krmpotic, 2006) que da paso, a las diversas *patologías sociales crónicas*, entre ellas, los relegamientos en el acceso y participación a la lectura, producto de la pérdida y marginación de garantías jurídicas que delimitan la naturaleza de la condición ciudadana, al tiempo que, las propuestas compensatorias, aumentan los patrones de configuración *"del conflicto social y político concebido como expresión de la creciente desigualdad"* (Burkún y Krmpotic, 2006:11).

Según esto, la construcción de los planes y programas de fomento de la lectura enfrentan el desafío de aprender a develar cómo se fabrican y comportan las diversas *formas de expresión de la exclusión*, asegurando con ello, la formación de un marco de temas relevantes que permitan ampliar la *experiencia lectora* (Espino, 2001) y con ello, asegurar la presencia de temas activadores para el desarrollo ciudadano, orientado a la inversión de los valores seudo-progresistas y patrones opresivos invisibilizados mediante las condiciones de enunciación ideológicas, que observan en el ideal democrático, la subversión fugaz de dichos comportamientos. No basta con asegurar normativamente el derecho a la lectura, sino más bien, hace preciso cuestionar las estructuras que generan prácticas de relegamientos y resistencias como resultado de los patrones invisibles de dominación, racismo epistémico (Grosfiguel, 2011) y exclusión (Slee, 2010) que condicionan sus propuestas.

Desde la concepción de lectura como derecho, la experiencia lectora se configura como *"una práctica no sólo personal sino intransferible a cualquier otro sujeto lector, constituye un lugar accesible desde donde explicar qué ocurre cuando leemos. O mejor, cuando el yo, aproximándose al discurso literario, inicia una operación que es semiosis pura, es decir, lee"* (Espino, 2001:1). De acuerdo con esto, la experiencia lectora con enfásis en el agenciamiento político y cultural del sujeto, expresa las siguientes características:

- Una experiencia intransferible que acontece en la consciencia de cada lector/agente social, cultural y político.
- Es mediada por el conjunto de representaciones que cada lector o comunidad cultural y política, efectúan sobre el mundo.
- Implica explorar los modos de concebir, significar, vivenciar y experimentar la lectura y sus posibilidades de emancipación y mecanismos de erotización.

Tanto la promoción (Ferreiro, 2004; Fernández Marcial, 2005; Ramos, 2009; Cerlalc-Unesco, 2011; Mora, Moraga, Murcia, Porras, Quesada, Solano,

2014) como el placer de la lectura (Barthes, 1973; Weiss, 1980; Solé, 1995; Alfaro, 2007), enfrentan el desafío de construir recursos intelectuales que, permitan deslindar, a través de argumentos más amplios, cómo operan los patrones de exclusión de la lectura y, por otro, expresando cómo determinados grupos sociales pierden o bien, son inhabilitados de sus principales garantías jurídicas, expresadas mediante una reducción progresiva de sus derechos sociales y educativos más elementales, al tiempo que, las acciones emprendidas tienden, en su mayoría, a reforzar los *ejes de desigualdades múltiples* (Platero, 2012 y 2014; Cruells, 2015) al interior del campo de batalla que apela a la búsqueda de patrones más amplios de justicia social y cultural. Estas ideas, enuncian sutilmente, los desfases, contrariedades y ficciones epistemológicas, ideológicas y temporales de los modelos teóricos en uso, que imponen además, un *"diferencial de poder continuamente reproducido por la severa desigualdad"* (Bauman, 2012:16).

La educación lectora (Moreno Sánchez, 2000; Sotomayor, 2005; Granado, Puig y Romero, 2007; Ballester e Ibarra, 2013) desde un posicionamiento crítico-delibertaivo de Educación Inclusiva (Ocampo, 2016b), enfrenta el desafío de evitar caer en la imposición de *"interpretaciones substancialistas que exalten los atributos morales y psicológicos individuales en la gestión de sus fragilidades y problemas sociales"*(Mitjavila, 2006:96), especialmente, al intentar incorporar a colectivos que, por diversas razones fueron arrastrados a las afueras del derecho de la cultura, de la lectura y de la educación, mediante la proliferación de mecanismos de asimilación de las conductas y valores literarios más relevantes validados e institucionalizados por la cultura intelectual dominante (Bourdieu, 2002), reproduciendo con ello, un proceso incorporacionista de tipo seudo-inclusivo, a las mismas estructuras culturales, educativas y societales que suscitaron su exclusión. Es menester que, la investigación vaya entregando un conjunto de pautas éticas, políticas y epistémicas para pensar de otra forma los mecanismos de apropiación de la lectura y con ello, evitar la proliferación de modelos mutilados o cementerios (Bauman, 2012) para equilibrar las fuerzas de producción cultural.

En otras palabras, más que pensar el fomento de la lectura (Ferreiro, 2004; Fernández Marcial, 2005; Ramos, 2009; Cerlalc-Unesco, 2011; Redondo, Moraga y Murcia, 2014) desde parámetros de incorporación a los valores de referencia más sustanciales definidos por la cultura lectora y literaria dominante, implica monitorear mediante la configuración de una matriz reflexiva alternativa, el corpus de mecanismos que participan de la producción de los *ejes críticos de exclusión* (Ocampo, 2016c), así como, el comportamiento de las estructuras sociales y culturales al momento de garantizar este derecho, evitando de esta forma, la imposición progresiva de *"una tendencia a exigir precisamente de los*

individuos socialmente más desestabilizdos y vulnerables que actúen como sujetos autónomos y emancipados" (Mitjavila, 2006:96). Tensiones que se agudizan al momento de ejercer la condición ciudadana en un marco opresivo y normativo, que disfraza la redistribución de ciertos derechos, reforzando su fragmentación e imponiendo un sistema reduccionista y multicategórico que inscribe la promoción de la lectura en los más necesitados o bien, en colectivos objetos de marginalidad social. Leer, es ante todo, ejercer activamente la ciudadanía, es también, un mecanismo de desprendimiento epistémico y político y, una práctica de resistencia, de la cual, ningún ciudadano, queda marginado.

Estas ideas reafirman el interés de avanzar hacia la deconstrucción, el desprendimiento y reconceptualización de las bases epistémicas, políticas y éticas que convergen sobre las posibilidades de *re-escritura del contrato social* y de los *campos de producción democrática* que ponen en evidencia las múltiples formas de opresión que experimentan diversos colectivos de ciudadanos, perpetuando los marcos de referencia de una experiencia desigual y excluyente sobre el ejercicio de la lectura. Por otra parte, invita a subvertir los diversos mecanismos de colonización epistémica y cognitiva que forjan dispositivos de *monopolización del saber*, de *disciplinamiento del ser y de la subjetividad* y de *control societal*, al actuar como patrones de reproducción y perpetuación del modelo neoliberal. Desde otro ángulo, buena parte de la estrategias de resignificación social, amparadas sobre mecanismos paternalistas y de ajuste estructural, tienden a imponer condiciones que refuerzan la presencia del discurso y de las operaciones cognitivas, epistémicas y políticas propias del neoliberalismo (Schafer, 2004; Lander, 2001 y 2005), promoviendo nuevos marcos de existencia, fabricación y expresión de la condición excluyente, como parte de las diversas patologías sociales y ficciones políticas que la Educación Inclusiva intenta erradicar. Ocampo (2016), explica que, la dimensión acrítica del discurso pre-construido de la Educación Inclusiva, enfatiza en la producción de reduccionismos epistémico-políticos y categoriales para pensar a sus principales destinatarios y con ello, en promueve la institucionalización de estrategias compensatorias, forjados a través de mecanismos de hibridación epistémico-metodológicos que operan en función de los propósitos neoliberales, reforzando la mutilación de las acciones que apelan al desprendimiento y a la edificación de un nuevo campo educativo y ciudadano.

Los programas de fomento de la lectura y las políticas del libro desde una perspectiva de Educación Inclusiva, enfrentan el desafío de cartografiar los elementos que definen al *sujeto político y cultural* en la concepción del *derecho a la lectura*, así como, a los mecanismos que definen las perspectivas de acceso a la comprensión del *espacio político*, *epistémico* y *ético* de la lectura como derecho

fundamental a la experiencia humana, desde el reconocimiento de nuevas formas de expresión ciudadanas, muchas de ellas, opuestas o inversas a los cánones dominantes. La determinación del sujeto político y cultural en el marco de referencia de los valores que permiten pensar la lectura como derecho, más allá, de los marcos jurídicos dominantes que, al demostrar un fuerte interés y centramiento modernista, ha devenido en la mutilación de estrategias para pensar y construir una sociedad más rica en posibilidades de acción y desarrollo para todos los colectivos de ciudadanos.

Por otra parte, invita al levantamiento de una ingeniería metodológica que permita interpretar e intervenir las formaciones *"complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación"* (Slee, 2010.124), en la vida cultural, política y ciudadana. La concreción de todas estas ideas, podrán oquestarse mediante los aportes del *pluralismo cultural* (Malgesini y Giménez, 2000; Beuchot, 2011), puesto que, permite valorar mediante dispositivos metodológios concretos, la diversidad cultural, sin obligar inconscientemente, a determinados colectivos sociales y culturales, a asimilarse al conjunto de patrones ofrecidos por las múltiples capas culturales dominantes (Kottak, 1994). Por su parte, el *pluralismo epitémico* facilita el intercambio intercultural y social. ¿Qué implica pensar el fomento de la lectura en referencia a los aportes del pluralismo cultural?, ¿qué organizadores intelectuales resultan cruciales en la fundamentación de una propuesta didáctica de tipo dialógica y orientada a la acción cultural?, ¿qué legados críticos subalternizados permiten subvertir desde la agencia que, desde una perspectiva neoliberal, han sido excluidos de este derecho?, o bien, ¿cómo se fabrica el marco de valores requerido para pensar y consolidar en la micropolítica del derecho a la lectura?

El pluralismo cultural (Lucas, 1993; Kymlicka, 1996) desde la noción de Spivak (1998), referida a la representación sociopolítica del sujeto subalterno o bien, vulnerable (que no es lo mismo que ser víctima), interroga las posibilidades que enfrentan dichos colectivos para reformular el marco de valores políticos, epistémicos, éticos e ideológicos que convergen sobre el derecho a la diferencia. Desde una perspectiva postmodernista contra-hegemónica, el derecho a la diferencia debe desencializar los organizadores intelectuales que lo fundan, es decir, no es la diferencia pensada en términos modernistas levisianianos, destinados al reconocimiento del Otro (Mouffe, 1996), que no forma parte del conglomerado homogéneo y estable de la ciudadanía. Es clave, resignificar su valores de base, para inscribir fenoménica, simbólica y políticamente, un marco otro de institucionalización de la diferencia/diversidad[8] (Kemp, 1992), como

[8] Según Ocampo (2012 y 2016), la diversidad constituye una categoría de tipo contra-hegemónica, de tipo temporal e histórica, inherente a todo ser humano. Es un concepto político.

propiedad inherente a todo ser humano, experiencia cultural y acción educativa (Ocampo, 2012). Invita además, al desprendimiento de los mecanismos de neutralización de la diversidad significándose en aquellos colectivos de sujetos que exceden las estructuras sociales, culturales y políticas. La contribución levisianiana del Otro (Bauman, 1993), contribuyó en la modernidad a la proliferación y consolidación de un marco normativo que protegiera a diversos colectivos de ciudadanos del poder performativo del régimen soberano pre-capitalista, no obstante, imposibilitó la emergencia de perspectivas otras que, permitieran pensar juntos nuevos campos de arquitectura ciudadana, del ser y del estar juntos en un mismo campo de acción cultural, más allá, de la creación e institucionalización de ciertos códigos de ordenación.

En este momento de la historia, el reconocimiento del Otro (Bauman, 1993), actúa como refuerzo de la ingeniería genética del neoliberalismo, imponiéndose como un nuevo sistema de colonización cognitiva, que restringe la emergencia de una estrategia sociopolítica para pensar un proyecto político más sólido y transgresor en la operacionalización de las diferencias, por sobre la imposición de estrategias intelectuales de tipo acomodacionistas que débilmente transforman la trama social. Desde otra perspectiva, implica relevar el aporte de los valores críticos que permiten intervenir en los procesos de exclusión cultural y desigualdad en el ejercicio del derecho a la lectura, cuyos cuerpos, eviten la sustitución de patrones de identidad, omisión de elementos subversivos que participan de la re-configuración del mundo, mediante *"la imposición al individuo del imperativo social de construir su propia biografía, a partir de las ofertas identitarias y los estilos de vida disponibles en el mercado simbólico de la contemporaneidad"* (Mitjavila, 2006:97). De acuerdo con esto, las políticas del libro (Barbero, 2008; Cerlalc, 2016), de accesibilidad cultural (Morales, 1998; Hooper-Greenhill, 1998; Espinosa y Guijarro, 2005) y fomento de la lectura, carecen de una crítica epistemológica que cuestione y condene el efecto normativo, dicotómico y cartesiano invisible de sus modos de producción del conocimiento y, con ello, incite a la construcción de armas intelectuales que permitan intervenir críticamente sobre la hegemonía tradicional que sustenta el conservadurismo metodológico y el dogmatismo teórico de la investigación que circunscribe la relación entre *lectura* y *derecho*.

Frente a estas tensiones, es relevante destacar los *elementos micropolíticos* (Foucault, 1975; Ball, 1987; Hoyle, 1988; Anderson y Blase, 1994; González, 1997; Deleuze, 2002; Guattari y Rolnik, 2006; Agamben, 2006) que convergen sobre el campo del fomento de la lectura, con el propósito de construir un marco de temas claves y activadores que, fortalezcan la producción de estrategias de resistencia al poder y la creación de dispositivos de emancipación, a través de las

diversas prácticas de consolidación del derecho a la lectura. La *dimensión micropolítica de la lectura*, enfrenta el desafío de subvertir la imposición de estrategias de seudo-liberación e invisibilización de los agencimientos desarrollados por colectivos producidos sociopolíticamente como *vulnerables* al interior de prácticas reivindicativas de lectura.

La producción de temas claves en los programas de animación a la lectura, deben recoger los saberes y las prácticas críticas que definen la acción cultural de tales colectivos, sin perjuicio de anular sus saberes de base. En tal caso, la agenda micropolítica posible, en el campo de la lectura como derecho, convergerá los patrones de resistencia del devenir minoritario ante los mecanismos de institucionalización y performatividad de los valores culturales e intelectuales dominantes que intentan posicionarse por medio de la animación a la lectura. Por otra parte, sus lineamientos de trabajo, versarán sobre la ruptura de los diversos mecanismos que conforman el conjunto de colonizaciones epistémicas, impuestas mediante de estrategias de reproducción del mundo social, cultural y ciudadano, sin transformación y erradicación de las modalidades fascistas propias del *capitalismo cultural* (Guattari y Rolnik, 2006).

El fomento de la lectura desde la exploración de los mecanismos que modelan los *circuitos de resistencia* (Ocampo, 2015) articulados por colectivos institucionalizados como vulnerables, permitirá identificar los *marccadores diferenciales* más relevantes que condicionan su experiencia lectora (Espino, 2011), al tiempo que, otorgan pistas significativas para observar las formaciones micropolíticas incidentes en las prácticas lectoras de dichos colectivos, consolidando con ello, un marco teórico otro que, apele al desprendimiento político y a la desencialización de ciertas categorías, tópicos y estrategias metodológicas que, por un lado, incorporan a las mismas estructuras culturales, educativas y sociales que provocaron su marginazación del derecho a la lectura y, por otra, coadyuvan al cuestionamiento de las condiciones articuladas por los programas de fomento de la lectura, la educación lectora y las políticas del libro que, avalan y operan la configuración de prácticas de disciplinamiento de la subjetividad al intentar compensar el déficit de cultural, a partir de la imposición reduccionista de los valores de mayor aceptación en el campo de la cultura dominante. Ideas que sin duda, contribuyen a debilitar el *destino histórico implícito en los procesos de biografización de cada lector*.

Guattari y Rolnik (2006) explican que, los elementos micropolíticos incidentes en la comprensión de la relación *lectura como derecho*, expresan el desafío de converger en la exploración de las prácticas de producción de subjetividad y en las problemáticas que, generalmente, éstas omiten, como parte

de las estrategias destinadas a erradicar los nuevos estilos del capitalismo cultural y educativo que emergen al interior de dichas prácticas. Desde otro ámbito, resultan cruciales para la redefinición de las bases institucionales que, estructuran gran parte de la cultura jurídica, que intenta legitimar a grupos y poblaciones excedentes de este derecho.

Considerar los elementos *micropolíticos de la lectura* (Ocampo, 2016c) como derecho y desde una perspectiva de Educación Inclusiva, implica prestar atención a las dinámicas políticas que definen la acción cultural y las prácticas de agenciamiento de aquellos lectores que, desde la cultura dominante, quedan en los márgenes del mismo. Los programas de fomento de la lectura, requieren de dinamizadores formados en *alfabetización crítica para la inclusión*, es decir, que posean conocimientos claves del lenguaje crítico que permita transformar la realidad y, con ello, ir consolidando una gramática específica sobre este campo (mecanismos de enunciación y producción discursiva, etc.), con el propósito de ir garantizando una crítica a las dimensiones de la razón jurídica dominante, que apela a la institucionalización de la lectura como derecho inherente a todo ciudadano y, a las dimensiones ideológicas, dialécticas y estratégicas que según González (1997) inciden en el diseño de los programas de animación de la lectura y dan continuidad a los efectos de poder.

La problematización y construcción de programas de fomento de la lectura desde una perspectiva micropolítica (Ball, 1987; Hoyle, 1988; Anderson y Blase, 1994; González, 1997), considerará en la formación de sus agentes, el estudio e indagación de los *"múltiples temas relacionados con los conflictos, las luchas, las posturas enfrentadas o no, los bandos, las relaciones mediatizadas por intereses, el uso estratégico del poder en la organización, las dinámicas de control y dominación"* (González, 1997:45), que se institucionalizan mediante la consolidación de ciertas prácticas lectoras, temas de lectura y repertorios metodológicos, al pensar de forma "otra" la prácticas de redistribución y derecho a la diferencia en el acceso a los bienes culturales univerales.

En otras palabras, la animación y el fomento de la lectura han sido incapaces de relevar el potencial fenomenológico de la misma, omitiendo de esta forma, las prácticas de agenciamiento y acción cultural que circundan en torno a ella. Es menester, considerar los efectos diaspóricos de dichos colectivos y documentar, un archivo cultural subversivo (Walsh, 2013), que permita invertir la producción ideológico-cultural del marco de valores que inhabilitan las prácticas lectoras más allá del libro e intelectualidad hegemónica. La investigación sobre las condiciones micropolíticas de la lectura, enfrenta el desafío de romper con el conjunto de sistemas de razonamientos de tipo

esencialistas dirigidos a problematizar la experiencia micropolítica en colectivos de sujeto subalternizados, es decir, conformar un archivo cultural que permita observar, como los intereses de diverso tipo, que poseen los sujetos que forman parte de un determinado programa, en la mayoría de las veces, no son significados como parte de los temas claves que conforman la agenda intelectual de los mismos y de sus políticas públicas, restringiendo la proliferación de dispositivos de *justicia cognitiva*, *social* y *ética* en torno a la ratificación de la lectura como *bien universal transformativo*.

Es menester profundizar, sobre cuáles serían, los temas claves que configuran o bien, forjan las *condiciones de producción micropolíticas* de la lectura como derecho. En síntesis, las *condiciones micropolíticas* (Ball, 1987; Hoyle, 1988; Anderson y Blase, 1994; González, 1997) del fomento de la lectura desde una perspectiva de desprendimiento y crítica epistémica a los modos normativos del saber y del ser, implica considerar los elementos que definen la *acción política* y *cultural* (Habermas, 1999; Vals, Soler y Flecha, 2009) y los medios de asociatividad de los propios colectivos para pensar y luchar por un escenario democrático otro, para ejercer con plenitud su ciudadanía y reactivar la utopía que configura las comprensiones otras del mundo y hace posible, la formación de mundos otros.

1.2.-Competencia Lectora y Fortalecimiento de la Ciudadanía: de la gestión estratégica de la información a la formación de marcos otros de participación

La interrelación entre *competencia lectora* (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) y *condiciones de producción de la ciudadanía* (Fierro, 2016) y la *democracia* (Mejía, 2008; O´donnell, 2007 y Schvartzman, 2013), exige disponer de una plataforma formativa que, permita a cada ciudadano, independiente de sus posicionamientos sociopolíticos (Dubet, 2012), convertirse en un agente activo en la constitución de su praxis histórica. La lectura desde una perspectiva de desprendimiento epistémico actuará en función de la consolidación de una práctica revolucionaria, documentando un *corpus de saberes subversivos* que, permiten comprender la configuración de una auténtica democratización cultural. En este marco, cabe preguntarse, ¿qué elementos constituyen una auténtica democratización cultural?, ¿mediante qué canales de reflexión se logra este propósito en las sociedades occidentales neoliberales?, ¿bajo qué mecanismos se expresan hoy, las condiciones de producción de la acción cultural articuladas al interior del modelo neoliberal?, y ¿cuáles son entonces, los marcos de ruptura que, cada ámbito social y político relevante

otorgan a la lectura como puerta de entrada a la reconfiguración del mundo y de sus modelos societales imperantes?

El fortalecimiento de la competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) como puerta de entrada a una ciudadanía activa y decolonial, implica forjar repertorios metodológicos y propuestas de experimentación crítica de la lectura, en conjunto con los sujetos que conforman la agenda de fomento de la lectura. Desde la concepción aportada por el *Grupo de Estudios Subalternos* (Chakrabarty, 1999; Dube, Ishita y Mignolo, 2004; Herrera, 2010), el fomento de la lectura desde una perspectiva inclusiva y dirigida al empoderamiento de las estructuras ciudadanas, requiere del fortalecimiento de las condiciones de auto-descubrimiento y conquista por parte del propio sujeto que, desde la visión crítica celebratoria (Sousa, 2010), han sido excluidos del derecho de la lectura. El fomento de la lectura insta al autoconocimiento reflexivo como medio de rescate del destino histórico del propio lector.

La promoción de la lectura, en este trabajo, apunta a la concientización mediante un repertorio de actos creativos que, desde la agencia de desprendimiento, promueven el enfrentamiento con diversos recursos de lectura y re-interpretación crítica de los textos que circundan su realidad socio-histórica, permitiéndole adueñarse de su campo sociopolítico y transformarlo mediante la utilización de la competencia lectora. Entonces, la competencia lectora como patrón de fortalecimiento del ejercicio ciudadano, entiende la *concientización* como patrón de transformación de la historia o la realidad sobre la cual converge su accionar. Desde esta perspectiva, la promoción de la lectura valora la *textualidad*, es decir, la experiencia fenomenológica de ser parte de la realidad, superando el reduccionismo del texto escrito como principal herramienta didáctica.

En este marco, la competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) se define como "*la habilidad del ser humano de usar la comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea*" (AECL, 2013:1), enfatizando en la capacidad de lector, para emplear en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, la información que los textos le ofrecen, favoreciendo con ello, el *pluralismo cultural* (Lucas, 1993; Kymlicka, 1996) y el fortalecimiento de la *identidad cultural* (Valdivieso, 2010; García de la Huerta, 2010). Ferreiro y Gómez (1982), agregan que, la comprensión se alcanza una vez que, el repertorio de textos con los que interactúa el lector o la comunidad de lectores, encajan con los intereses de los mismos. De acuerdo con los aportes de Freire (1989), la competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza,

2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) actuaría como un puente crucial para el fortalecimiento de la agencia política del lector, frente a esto, cabe preguntarse, ¿por qué razón, este ámbito de reflexión, ha sido marginado y excluido, de gran parte de las referencias bibliográficas y producciones científicas sobre competencia lectora?, ¿qué mecanismos participan de su condición de marginalidad y subalternidad?, ¿cuáles son las estructuras que avalan este mecanismo? y ¿qué posibilidades existen para su transformación?

La competencia lectora se define en función de los diversos ámbitos y dimensiones que configuran la vida ciudadana del lector y de sus comunidades culturales, mediadas por un marco socio-histórico de referencia, que reconoce el papel interactivo de la experiencia lectora, en especial, en la agencia de cada lector. La competencia lectora persigue la potenciación de las destrezas de gestión de la información (Zayas, 2012; AECL, 2013), conjugando uno de los propósitos claves en el óptimo ejercicio de la democracia, como es, la dimensión interpretativa y política de la lectura. De esta forma, la competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) enfatiza los procesos relevantes de ejecución que debe desarrollar cada lector ante el escenario cambiante que le toca vivir, reafirmando la dimensión pragmática de la misma.

Zayas (2012) identifica tres ejes claves en el fortalecimiento de la competencia lectora con foco en la potenciación de la participación ciudadana, entre los cuales señala:

- Acceder a la información y saber seleccionarla según el contexto de participación.
- Saber procesar la información en función de un contexto determinado que define su utilidad.
- Aplicar la información en diversas situaciones de la vida real, reafirmando los propósitos del enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua materna.

Desde una perspectiva cognitiva (Mendoza, 2008; Cuetos, 2011), la potenciación de la comprensión lectora se expresa mediante cuatro acciones claves efectuadas por el lector:

- Autonomía en el manejo, selección y determinación de la información y sus contextos de aplicación.
- Procesamiento según los requerimientos simbólicos e interpretativos de cada contexto donde se desempeñé el lector.
- Transferencia y aplicación de la información de diversas situaciones y contextos de la vida social, política y cultural.
- Pertinencia en el uso y selección de la información.

Estas ideas, reafirman la necesidad que los programas de fomento de la lectura, adscriban a un posicionamiento crítico y profundo sobre la dimensión política que pretenden desarrollar, pues, la mayoría enfatizan en la dimensión interpretativa de la lectura, es decir, en la comprensión tópica y en el fortalecimiento de la tríada de elementos que definen la naturaleza interactiva (Mendoza, 2008) de la comprensión lectora (Cuetos, 2011; Jiménez, 2014):

- Texto: genera expectativas a nivel semántico, especialmente sobre su significado global. Entiende a la lectura como un proceso constructivo.
- Lector: desempeña un papel activo, es quién construye el significado. Sus conocimientos del mundo definen la calidad de la comprensión. Construye el sentido del texto.
- Contexto: corresponde al contexto general y local donde acontece el proceso de lectura.

La dimensión política de la lectura, enfatiza en las condiciones de operacionalización del derecho a la información, así como, la participación social, política y cultural a través de la lectura, son ratificadas por el artículo 27.1 de la Convención de Derechos Humanos.

La competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) actúa como un dispositivo de arranque en el desarrollo de la condición democrática, específicamente, en la dimensión performativa de los derechos ciudadanos y en rechazo de la concepción que entiende el logro de la ciudadanía en como un patrón de adquisición progresiva de los derechos fundamentales. La relevancia de utilizar la lectura como vía de ingreso al ejercicio directo de la ciudadanía, implica monitorear las condiciones de formación de los sistemas de agenciamiento político y las prácticas de resistencia de los lectores, profundizando en los criterios mediacionales que, conexionan las categorías de acción social y agencia política del lector, específicamente, interrogando sus condiciones de constitución. ¿Qué elementos definen la fabricación y el funcionamiento de la lectura como discurso político?, ¿es, la visión de agente social propuesta por PISA, parte de la ingeniería genética del nuevo capitalismo cognitivo?, ¿en qué sentido las conceptualizaciones que definen la competencia lectora, tienden a avalar los planteamiento neoliberales y, al mismo tiempo, reproducir las coaliciones opresivas que afectan al sistema educativo y a la formación de sus lectores? y finalmente, ¿en qué sentido la competencia lectora permite subvertir las estructuras de escolarización y sociales de tipo opresivas que debilitan la agencia del sujeto desde la perspectiva de Educación Inclusiva?

De acuerdo con O´donnell (2007), la concepción de ciudadano desarrollada en gran medida, por las sociedades latinoamericanas, impone una visión liberal que, concibe a los *sujetos como votantes* y no, como ciudadanos activos y constructores de la realidad sociopolítica y cultural que habitan. Según Fierro (2016), esta visión de corte antropológica concibe a los ciudadanos como carentes de virtud, es decir, apuesta por la protección de los derechos individuales al tiempo que, omite y desprecia las acciones de la colectividad. Desde el punto de interés de este trabajo, la *interseccionalidad* y la *democracia lectora*[9] (Ocampo, 2015c), representan armas intelectuales poderosas para combatir la producción y/o formación de *ficciones políticas* orientadas a compensar a determinados sujetos, construidos desde mecanismos que producen poblaciones exceden al interior de las estructuras educativas, al tiempo que, son tipificados como sujetos ignorantes e incompetentes. Se hace preciso entonces, avanzar hacia la institucionalización de condiciones que permitan aumentar el derecho político de la lectura, a través de la superación de los factores inscritos en la matriz de poder colonial que configura la trama cultural dominante y omite a la visión contra-hegemónica. En esta concepción, se exige restituir mediante la lectura, un conjunto de garantías de libertad ejercidas por las propias democracias y avanzar hacia la re-escritura del contrato social.

Desde otra perspectiva, la competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012), apela al imperativo ético que refuerza en cada sujeto la extensión del poder social, resarciendo la noción que, la democracia es, uno de los instrumentos más significativos de la libertad, lo cual, impone una visión individual que implica pensar los derechos antes que los deberes que asumirán los diversos colectivos de ciudadanos como parte de la maximización de su experiencia política (Fierro, 2016).

La competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) apunta al reconocimiento de la autonomía, mediante el uso oportuno de la información, reforzando de esta forma, el fundamento ético de la democracia liberal (Fierro, 2016). La competencia lectora, articula mecanimos de proliferación que valoran la agencia del *sujeto político de la inclusión* y del *sujeto político de la producción cultural,* en el marco de la redefinición

[9] Concepto desarrollo teóricamente por Ocampo, quien lo define como un concepto en construcción derivado de los proceso de accesibilidad comunicativa y cognitiva. Sus implicancias abordan la interrelación entre «lectura», «ciudadanía» y «democracia» en tiempos de exclusión y de des-ciudadanización, implica superar la mirada sobre ciertos grupos de ciudadanos que por diversas razones son ilegitimados del derecho a la lectura, ya sea por factores cognitivos, culturales, patrimoniales, jurídicos, políticos, geográficos, lingüísticos e incluso, éticos. Esta visión debe superar sus énfasis ortotipográficos y de visualidad como sistema de equidad y, avanzar hacia una replanteamiento de las estructuras lingüísticas y discursivas implicadas en la construcción de ciertos discursos específicos que por diversas razones restringen el pleno goce de la lectura en un contexto de participación ciudadana.

de la razón jurídica que apela a pensar de forma otra los derechos sociales, educativos y culturales, mediante criterios que crean y garanticen el funcionamiento subversivo de las condiciones de participación política y de la cultura cívico-democrática hegemónica.

La competencia lectora apunta al ejercicio colectivo de la libertad y de la participación/re-definición activa en el poder político, mediante la dimensión pragmática de la información. En contraste a lo que Fierro (2016) sostiene en relación a la libertad como autodeterminación colectiva, la competencia lectora permite que los ciudadanos, indistintamente de sus posiciones sociales (Dubet, 2012), sean capaces de formar parte de los procesos de toma de decisiones y de los debates sobre sus agendas y contenidos más relevantes, reconociendo que, la participación política es, uno de los medio de expresión de libertad, más esperanzadores, en la configuración del propio destino de cada sujeto.

Es oportuno comentar que, el óptimo entrenamiento de la competencia lectora, intenta superar los bajos niveles de participación ciudadana y su pasividad. Frente a esto, cabe preguntarse, ¿bajo qué condiciones la soberanía popular puede otorgar legitimidad a la democracia?, una respuesta posible, puede encontrarse en palabras de Fierro (2016), al señalar que, *"las sociedades democráticas necesitan hoy ciudadanos que se conciban a sí mismos como miembros comprometidos con los asuntos públicos de su comunidad, y no simplemente como titulares de derechos"* (Peña, 2005; citado en Fierro, 2016:87). La interseccionalidad en este contexto, permite monitorear la conformación de prácticas democráticas que oprimen a determinados colectivos, poniendo en evidencia los *marcadores interseccionales* insertos en una matriz de poder (Crenshaw, 1989) que, articulan ciudadanías de baja intensidad en el ejercicio del derecho a la lectura. Entonces, ¿cuáles son los marcadores interseccionales que afectan al ejercicio de este derecho?, ¿cómo se expresan en el escenario democrático colonial eurocéntrico vigente? y ¿qué mecanismos de subversión se observan micropolíticamente?

La concepción de ciudadanía propuesta por Marshall (1998), se inscribe dentro del liberalismo igualitario (Dubet, 2012), otorgando un papel crucial a los derechos de tercera generación en la gestión de nuevas oportunidades lectoras. Según esto, el fortalecimiento de la competencia lectora (Sánchez y García Rodicio, 2006; Mendoza, 2008; Solé, 2012; Saulés, 2012; Zayas, 2012) y del fomento de la lectura (Barbero, 2008; Ocampo, 2015) desde una perspectiva de Educación Inclusiva, implica ahondar en las interrelaciones ocultas entre derecho a la información, el empleo oportuno del mismo y, los derechos sociales incidentes en la cristalización de prácticas ciudadanas alternativas. Estas ideas fortalecen el *status de adscripción,* a una determinada comunidad política y a un

mecanismo agencial de tipo cultural, en la gestión del derecho a la lectura y sus canales de redistribución.

La *experiencia lectora* (Espino, 2011) estructurada desde el fortalecimiento de los derechos sociales de ciudadanía, implica mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, entonces ¿cómo definir éstas condiciones a partir de la lectura? Un aspecto clave consiste en *consagrar lenguaje político* que permita garantizar el derecho a la lectura como experiencia común e inherente a todas las personas. Esta visión adscribe, por otra parte, a la noción de *justicia como equidad*, prestando atención a los canales de redistribución que facilitan la re-invención al derecho a la cultura, las artes y la información, como parte de las acciones más significativas que permiten *"mejorar las condiciones de vida de los más desafortunados"* (Rawls, 1993; citado en Fierro, 2016: 101).

La constitución de la experiencia lectora desde los aportes de Paulo Freire, implica valorar: a) *la percepción crítica*, b) *la interpretación* y c) *la re-escritura*, como tecnologías de reapropiación del mundo, en desmedro de las clásicas concepciones que sitúan la textualidad y la lectura en el acto de decodificación de la palabra. En la contribución freiriana, la lectura, se organiza a través de la cristalización de la dimensión "*palabramundo*" (Freire, 1980), configurando los múltiples códigos representacionales a través de cuatro dimensiones cruciales, tales como: a) *el mundo*, b) *la palabra*, c) *la realidad* y d) *el texto*, ejes que definen los criterios de cartografización del sujeto/lector (Remolina, 2013).

Freire (2002), concibe la lectura como un acto cultural que involucra la organización de un repertorio de textos que permitan interseccionar el *pensamiento del lector*, *su realidad* y *sus posibilidades de lenguaje* y *condiciones de representación*. El texto debe relacionarse con el contexto social del lector, lo cual dará paso al fortalecimiento del código representacional articulado por el mismo, reflejando la calidad de sus esquemas cognitivos participantes del proceso de comprensión, mientras que, la *interpretación* se inserta en los dispositivos de concientización empleados por la comunidad de interpretantes que forma parte. La acción cultural y la concientización como parte de la lectura, convergen sobre la dimensión existencial del lector, su realidad y comunidad, la cual, otorga marcos que permiten interrogar y poner entre paréntesis su vinculación con el mundo.

En este contexto, posibilita la reflexión desde la perspectiva de *seres de relación*, donde la consciencia se constituye en un dispositivo de interpretación material de la realidad, otorgando valores, acciones y saberes que, apunten a la modificación de las relaciones estructurales que producen y delimitan a

determinados tipos de exclusión sobre el derecho a la lectura, intentando modificar el mundo hacia algo cada vez mejor, mediante la convergencia de determinados condicionamientos socio-históricos y sociopolíticos de referencia. Frente a estos desafíos, cabe preguntarse, ¿qué temas serán relevantes en la formación de los mediadores desde esta dimensión?, algunas ideas posibles son:

- Orientar la formación hacia la búsqueda de textos que a través de su contenido fortalezcan la conciencia política, la reescritura y la acción dialéctica de trasnformación de la realidad sociopolítica y cultural más inmediata donde se desarrolla cada *sujeto/lector* a través de la *palabra/mundo*.

- Fortalecer actividades didácticas conectadas con los procesos y los fenómenos que estructuran y definen la naturaleza de la realidad de cada comunidad interpretativa, así como, con sus tensiones más inmediatas, a fin de consolidar el proceso de construcción de códigos de representación a través de diversas modalidades y soportes de apropiación.

- Orquestar un conjunto de temas claves que permitan desde una perspectiva crítica y deliberativa intervenir en las estructuras educativas, sociales y culturales que forjan o bien, debilitan la experiencia textual, con el propósito de comprender cuáles son, los saberes específicos que, organizan los procesos de transformación cultural de cada comunidad.

- Combatir la imposición de modelos y políticas de producción del libro y de la lectura que conllevan a la domesticación de la fuerza cultural y política, al tiempo que, imposibilitan el cuestionamiento sobre las operaciones de exclusión/inclusión de las estructuras educativas, sociales y culturales.

- Fortalecer la concientización desde un punto de vista dialógica y de patrones de reconocimento del mundo y de las lógicas ocultas que imponen las visiones compensatorias de la animación y fomento de la lectura desde una perspectiva contra-hegemónica y orientada a la redistribución de dichos derechos bienes culturales universales.

2.-Interseccionalidad y Lectura: dimensiones claves en la comprensión del funcionamiento de la exclusión y en la articulación de una intervención crítico-deliberativa en materia de promoción de la lectura

El concepto de «interseccionalidad» (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002, McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Olmos y Rubio, 2014; López, 2014; Paniagua, 2014; Cruells, 2015) ha ganado, progresivamente, adherentes provenientes de diversos campos del conocimiento que, a su vez, convergen en la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2016). La interseccionalidad representa un enfoque teórico-metodológico que contribuye a explorar el comportamiento multidimensional y multiestructural de la «exclusión» (Slee, 2010), permitiendo reconocer los mecanismos que participan en su formación e

institucionalización (conjunto de argumentos críticos que establecen un mecanismo de un poder normalizador para controlar e interpretar la realidad). Uno de los principales objetivos que enfrenta la *modernización del discurso de la Educación Inclusiva*, consiste en entender, el funcionamiento interno de la exclusión, así como, las múltiples prácticas y formas de presentación y expresión, que esta adopta.

El enfoque interseccional (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002, McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Olmos y Rubio, 2014; López, 2014; Paniagua, 2014; Cruells, 2015) aplicado a la amplitud de problemas educativos que convergen sobre el campo de batalla de la Educación Inclusiva, permite examinar desde argumentos más amplios, qué tipo de *alianzas opresivas y excluyentes*, refuerzan las políticas educativas (más allá del paternalismo y los nuevos mecanismos del capitalismo basados en dimensiones de acceso/demandas) (Barbero, 2008), la formación inicial y continua de los educadores y, los desfases ideológicos y temporales de los elementos de teorización más relevantes que, estructuran el marco epistémico híbrido de la Educación Inclusiva, mediante estrategias de reciclaje, violencia epistémica y subalternización de saberes críticos que, oportunamente, permiten intervenir en el funcionamiento de la exclusión. Estas ideas, invitan a la configuración de un debate y de una coyuntura intelectual divergente, que permitan articular, mecanismos de desprendimiento sobre los modos tradicionales y unívocos de teorización sobre este campo de conocimiento pre-construido.

Uno de los desafíos más significativos que enfrenta la investigación en Educación Inclusiva (Slee, 2010; Parrillas y Susinos, 2013; Ocampo, 2015a y 2016b) es, por un lado, superar el «*individualismo metodológico*» travestido a un lenguaje de equidad, justicia social y pluralismo epistémico y, por otro, aprender a *intervenir críticamente* sobre el comportamiento de la exclusión. Sin ello, la lucha por la Educación Inclusiva, se convierte en un artificio ideológico no politizado, que débilmente contribuye a la proliferación de dispositivos de transformación estructural sobre las patologías sociales crónicas (Burkún y Krmpotic, 2006) más relevantes, insertas en las bases del conflicto social.

Es menester destacar que, el devenir político, ético y epistémico de la Educación Inclusiva, en tanto, discurso y modelo pre-construido, ha instaurado una serie de ficciones políticas, colonizaciones cognitivas y epistémicas y, mecanismos de dominación invisible, las cuales tienden a demostrar que dicho discurso se emplea para dar continuidad a los efectos del modelo social dominante y, con ello, evitar la descolonización de sus fuerzas restrictivas y anti-

deliberativas que restringen, la emergencia de una crítica persistente ante sus limitaciones políticas e ideológicas.

Por otra parte, las políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, tienden a imponer una crítica basada en los *temas/mundo* (Spivak, 1998) de tipo modernistas, que han devenido en la imposición de un corpus de tecnologías de hibridación del saber epistémico de la misma y, con ello, reforzando una serie de contradicciones para intervenir y transformar la realidad, especialmente, en la consolidación de formas otras de justicia social, cognitiva y ética. En palabras de Sousa (2010), la teoría crítica empelada en la organización intelectual de la Educación Inclusiva, se reduce básicamente a una dimensión celebratoria que, adapta sus presupuestos de teorización más relevantes a la comprensión temas claves en la edificación de una nueva arquitectura educativa, cultural, ciudadana y política, al tiempo que omite los dispositivos que permiten canalizar su transformación efectiva.

Desde el punto de vista ético, exige la necesidad de cartografiar los temas claves que configuran el marco ético de la Educación Inclusiva, en superación de la concepción levisianiana orientada al reconocimiento del Otro, como sujeto carente de reciprocidad. La *dimensión ética de la inclusión*, no redunda en la visibilización del Otro/Otra, puesto que, está, no permite responder a las interrogantes críticas, tales como, ¿incluidos en qué? y ¿excluidos de qué?, se encuentran los más diversos colectivos de ciudadanos que esperan ser legitimados en la estructura social. La dimensión levisianiana aplicada a la construcción ética de la inclusión, en términos epistemológicos documenta un corpus de imposiciones modernistas para pensar las relaciones de lo *diferente/diverso* (abyecto) y la *mismidad*, desde un acto de seudopolitización que redunda en el reconocimiento de las diferencias, demostrando así, un marco estrecho para pensar la diversidad, entendida según Ocampo (2016b) como una propiedad intrínseca e inherente a todo ser humano, definida y configurada por patrones de *temporalización política* y elementos que la predisponen como un *recurso intelectual contra-hegemónico*, con el objeto de desencializar y desarmar las lógicas y las políticas de representación del Otro (principales colectivos de la inclusión) reducidas y cosificadas a identidades que escapan a los mapas abstractos del desarrollo esbozados por la pedagogía, la filosofía, la psicología tradicional y justicia social.

La dimensión ética de la Educación Inclusiva, va más allá de una perspectiva de universalización, reconocimiento y redistribución, implica determinar ejes críticos para subvertir las políticas incómodas que ocultan y opacan los mecanismos de fabricación y funcionamiento de la *agencia* y la *acción*

política del sujeto de la inclusión. En palabras de Bauman (2005), la construcción ética de la Educación Inclusiva, trasciende la edificación de preceptos oposicionales ante la proliferación de mecanismos de devaluación, subalternización y sobre-representación de los otros, entendidos éstos, como ciudadanos objetos de diferencias, cuyos dispositivos de naturalización, han conformado una agenda intelectual, que apela a la superación de prácticas de disciplinamiento de la subjetividad, por parte de quienes crean y ejercen el poder.

Una ética de la inclusión según Ocampo (2016b), expresa el desafío de asumir nuevos modos de legitimación de los diversos colectivos ciudadanos que en su paso por la educación, han sido arrastrados hacia los márgenes del *derecho en la educación*, a fin de desmantelar las ficciones políticas y éticas que éste pre-discurso institucionaliza y, a la vez, repercute en la construcción de un proyecto de vida más armonioso para cada ciudadano, permitiendo además, explorar las prácticas de resistencias organizadas por los colectivos de la *inclusión* como sistema de contra-argumentación ante las lógicas de ajuste estructural y acomodación que, buscan incluir a las mismas estructuras de escolarización (sin cuestionar su funcionamiento) y culturización que provocaron su exclusión, invisibilización y marginalización, convirtiendo de esta forma, un campo de batalla subversivo y desintitucionalizante, en un dispositivo a merced de las clases dominantes con el objeto de perpetuar el orden sociopolítico imperante. En cuanto a las condiciones de producción del discurso pedagógico actual, la visibilización de las diferencias (en plural), constituyen el reduccionismo más básico del discurso crítico de la inclusión (identidades múltiples y descentradas), siendo la restitución del sujeto educativo en el discurso educativo su desafío más elemental.

Los argumentos ofrecido en términos de Spivak (1998), develan unas condiciones de producción epistémicas que bajo un imperativo seudo-progresista orientado a la comprensión/rescate de las diferencias, tienden a reafirmar un mercado lingüístico (Bourdieu, 1999) y una gramática binarista que impone sutilmente criterios de fijación del sujeto y sujeción por medio de la represión. Así, las formas de teorización dominantes que conforman las principales agendas de investigación sobre Educación Inclusiva, en términos de sus condiciones de producción epistémicas, se estructuran sobre los procesos de violencia epistémica que devienen en la institucionalización de condiciones donde los mismos sujetos no poseen la capacidad de hablar por ellos y en nombre de sí mismos (Spivak, 1998). De ahí, la necesidad de elaborar una crítica a los modos de constitución ideológica y ética del sujeto dentro de las formaciones intelectuales, políticas y epistémicas de la inclusión, especialmente, al omitir según Spivak (1998), la

experiencia concreta de los colectivos de estudiantes cruzados por la exclusión (especialmente, las formas de corporalización que adoptan dichas tecnologías), así como, los ejes críticos que caracterizan sus prácticas de resistencia y definen su campo micropolítico, al tiempo que, la reflexión sobre estos temas se vuelve acrítica, particularmente, en la coyuntura intelectual que apela a la subversión de estas nuevas formas de expresión del capitalismo.

Las ficciones ideológicas y políticas de inclusión, materializadas en dispositivos de incorporación a las mismas estructuras de segregación, exclusión, omisión y marginación obedecen a una mecánica constitutiva fundada en el disciplinamiento e institucionalización del Otro/Otra (siempre sujeto vulnerable, de ahí la necesidad de desprenderse de la concepción dominante de alteridad levisianiana) mediante un poder discursivo de tipo colonizador. En otras palabras, la reformulación política, epistémica, ética y pedagógica de la Educación Inclusiva, implica someterse según Spivak (1998) a un *desaprendizaje sistemático* que permita aprender a criticar las formas opresivas y epistémicas, así como, sus sistemas de reciclajes y mestizajes que, posteriormente, entran en tensión en la concreción educativa.

Pensar el campo de batalla de la Educación Inclusiva desde los límites de la epistemología (Walsh, 2003) y del desprendimiento político (Colombo, 2011), implica evitar pensar el bienestar sociopolítico del Otro, sin el Otro, es decir, imponer una ficción política, reducida a *"hablar por el otro (como se da a nivel sociopolítico)"* (Spivak, 1998:6), usurpando al sujeto su conciencia representativa. Por tanto, la Educación Inclusiva desde un marco de valores investigativos dirigidos a superar *las intersecciones opresivas, desiguales y excluyentes*, enfrenta el desafío de superar los sistemas de razonamientos *estrechos* empleados recurrentemente para fundamentar el pensamiento seudo-epistémico de la Educación Inclusiva. De este modo, la tarea crítica asume, por un lado, el fortalecimiento de la acción política del sujeto en la trama social y socioeducativa que define la inclusión y, con ello, denunciar los elementos que reafirman una crítica vacía a las monopolizaciones del saber aplicadas a este campo de investigación.

La Educación Inclusiva como *espacio de resistencia* debe ante todo, provocar la creación de un campo alternativo para pensar sus fines y alcances, de lo contrario, su lucha redundará en un *campo de vigilancia normativa* sobre la diversidad y en la construcción de un discurso ficticio sobre el logro la equidad. Es menester, superar los sistemas gramaticales de tipo binarios que condicionan la lucha actual por la inclusión y cristalizan un campo epistémico normativo de trabajo, derivando en una noción entrecomillada de otredad que excluye, niega,

invisibiliza y omite a la diversidad (mecanismo de violencia epistémica), como propiedad inherente a todo ser humano. La acción pre-discursiva y pre-constructiva del campo epistémico, discursivo, teórico, ético, político, pedagógico, didáctico e investigativo de la Educación Inclusiva, se fundamenta en un híbrido epistémico que niega la visibilización de su sujeto político, imposibilitando la identificación con claridad, de aquellos elementos que, definen su acción política, al encontrarse superpuesta en una gramática débil y binaria, reducida a la proliferación de oposiciones simples sobre sus sentidos y alcances más elementales.

La caracterización del objeto de la Educación Inclusiva se desarrolla bajo la integración de un *interdiscurso* no reconocido. La visibilización de los temas pendientes en su agenda investigativa, exige avanzar hacia la comprensión de los mecanismos de violencia epistémica y política, instalados, que operan invisiblemente, en la batalla por la inclusión, de modo que, permitan interrogar crítica y transformacionalmente, las posibilidades de representación de los sujetos de la inclusión, enmascarados tradicionalmente como sujetos abyectos. Finalmente, la debilidad semántica y el sobre-representación ideológica (pues a través de ella, se politizan las categorías) del campo propio de la Educación Inclusiva, exigen concebir la diversidad y la diferencia como elementos políticos, temporales y contra-hegemónicos.

El cuadro que se presenta a continuación, tiene como objeto sintetizar las principales características de los *lectores críticos* como antesala a la puerta del ejercicio activo de la ciudadanía.

Principales características de los lectores críticos en un contexto de ejercicio ciudadano deliberativo (según Zayas, 2012:117):

- Es necesaria para participar de la vida social, implica un conocimiento estratégico para enfrentar los diversos tipos de textos con los que interactuamos.
- *RECONOCEN* los intereses que mueven al autor (qué quiere conseguir con su discurso)
- *IDENTIFICAN* la actitud o punto de vista que adopta el autor respecto de lo que dice
- *RECONOCEN* el género discursivo utilizado: su función en el ámbito social al que pertenece, sus convicciones y su estilo personal
- *RECUPERAN* las connotaciones de las expresiones utilizadas y toman conciencia de la asociación de estas expresiones con el imaginario y la cultura de la comunidad

- Fortalecer la formación política de los educadores para la Educación Inclusiva, a nivel, inicial y continua.

- Reconocer las limitaciones políticas de la universalidad y la totalidad, en acciones de redistribución y reconocimiento de la diferencia/diversidad, entendida como propiedades connaturales e intrínsecas al ser humano, de carácter temporo-políticas y contra-hegemónicas.

- Desmantelar las intersecciones epistémicas que definen los mecanismos de apropiación/producción del conocimiento institucionalizado empleado en la organización de los recursos intelectuales de la Educación Inclusiva.

- Poner en evidencia las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad y los mecanismos de resistencia que desarrollan los colectivos más visibles en situación de exclusión, así como, evidenciar los dispositivos que generan dichas intersecciones opresivas derivadas de las estructuras escolares, ciudadanas y sociales.

- Fortalecer la formación inicial y continua de los docentes mediante dispositivos que contribuyan al desarrollo de una *alfabetización crítica* como parte de la reformulación de los valores más elementales que permiten intervenir en los dispositivos de funcionamiento de la exclusión.

- Superar la producción de mercados lingüísticos que sobre-representan la diversidad como parte de la cosificación del sujeto a parámetros de sujeción de su identidad fabricada mediante una semántica de abyección.

- Considerar en la formación de los educadores y de los animadores a la lectura, los saberes que han sido marginados y omitidos, producto de procesos de violencia epistémica articulada por los diversos campos de confluencia que participan de la formación del objeto de investigación de la Educación Inclusiva y que, permiten intervenir en la exclusión y transformar las bases del conflicto social.

- Comprender el funcionamiento de las estructuras educativas y de los desplazamientos implícitos que conllevan los procesos de distinción, exclusión, opresión y re-incorporación de estudiantes arrastrados a las afueras del derecho a la educación.

- Evitar teorizar las condiciones de producción del pre-discurso de la Educación Inclusiva desde los reduccionismos de la discapacidad, la vulnerabilidad y las necesidades educativas, pues con ello, se implantan nuevas tecnologías de ajuste y acomodación que no modifican la realidad sociopolítica sobre la cual se asientan los mecanismos de exclusión.

- Reconocer que no existe un discurso teórico, político, epistémico y ético sobre Educación Inclusiva, más bien, predomina un pre-discurso institucionalizado mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico de la Educación Especial, el cual se encarga fabricar ficticiamente un artefacto de teorización para pensar el cumplimiento de la Inclusión y por condiciones polifónicas de fundamentación, conformada por múltiples voces que interactúan pero ninguna de ellas llega a ser objeto de la otra.

- El campo de batalla de la Educación Inclusiva desde una perspectiva finalística refleja un propósito de tipo "*performativo*", es decir, orientado a la transformación de la realidad sociopolítica y de la condición ciudadana/democrática, pero en la práctica, predomina una fuerza elocutiva, puesto que, denuncia un sin fin de males sociales crónicos, pero no modifica sus dimensiones de producción y, mucho menos, interviene en las relaciones estructurales que articulan dichas patologías, restringiendo la fuerza locutiva y su intención de transformación.

- Se hace necesario explorar alianzas políticas donde se declare como funciona el campo de batalla de la Educación Inclusiva y sus temáticas epistemológicas, con el propósito de inscribir sus desafíos más elementales bajo una codificación multidisciplinaria de tipo ideológica orientada al desprendimiento.

- Superar los desfases ideológicos, epistémicos, políticos y éticos que afectan a las condiciones de producción del pre-discurso de la Educación Inclusiva, bajo desplazamientos a-históricos y temporales que imponen los aportes de la justicia social, la igualdad y la equidad, preferentemente.

- Explorar la formación de la gramática de la inclusión y considerar los aportes del pluralismo epistémico, político y cultural. Por otra parte, es necesario explorar las prácticas de resistencia y los campos micropolíticos de la Educación Inclusiva y, desde allí, construir modelos de intervención didáctica y diseñar modelos de formación práctica para los docentes.

- Contribuir al desmantelar las perspectivas contra-hegemónicas y las perspectivas otras que esconde la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva. Desde la animación y el fomento de la lectura fortalecer la producción de nuevos significados sobre el "*estar juntos*" y "*hacer comunidad*".

2.2.-La Interseccionalidad como aporte crítico en la operacionalización del derecho a la lectura: reflexiones y rupturas desde la Educación Inclusiva

De acuerdo a la relevancia adquirida en los últimos años por la interseccionalidad (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002, McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Olmos y Rubio, 2014; López, 2014; Paniagua, 2014; Cruells, 2015) y sus aplicaciones en diversos campos del conocimiento, es posible afirmar que, esta constituye un repertorio metodológico sólido para explorar el funcionamiento interno de la exclusión, su naturaleza y dispositivos de institucionalización. De ninguna manera reduce su potencial a un mero sistema de categorización, que fija sus parámetros a partir de una delimitación conceptual. Si bien, la perspectiva interseccional es mucho más que una definición, hace preciso también, edificar y fortalecer un repertorio metodológico que indague en la multiplicidad de intersecciones que se desprenden del funcionamiento de la exclusión como principal patología social crónica (Burkún y Krmpotic, 2006; Lucuix, 2006; Mitjavila, 2006).

Por otra parte, otorga elementos para definir los modos que producen y garantizan el acceso a la naturaleza epistémica y metodológica de la exclusión, evitando caer en visiones univocistas y equivocistas que, tienden a sobre-representar, naturalizar y subalternizar los ejes constitutivos de la desigualdad, la opresión, la exclusión y los diversos males sociales que proliferan como consecuencia del neoliberalismo y sus nuevas formas de expresión/reflexividad y facismos societales (Sousa, 2006 y 2010). En tal caso, considerando los aportes de Mauricio Beuchot, a través de la hermenéutica analógica (Beuchot, 2004; 2005; 2007; 2009 y 2011), es necesario ir consolidando un cierto pluralismo epistémico-político para examinar las formaciones excluyentes y sus operatorias en las diversas estructuras sociales y educativas, más que, poner en evidencia las múltiples situaciones diferenciales (Cruells, 2015) que afectan a la totalidad de ciudadanos, independiente de sus *puertos de origen* y *posiciones sociales* de inscripción (Dubet, 2012).

El desafío que enfrenta la interseccionalidad en el contexto de la Educación Inclusiva, consiste en entregar dispositivos de intervención en las condiciones de producción estructurales de exclusión (Ocampo, 2016a), así como, en los dispositivos de operación de las estructuras escolares que generan poblaciones excedentes, extrayendo información relevante desde la exploración de los ejes que sustentan las interrogantes críticas sobre las que se organizan las *prácticas de resistencia* (Fanon, 1961; Biagini, 2000 y 2008) y los *dispositivos*

micropolíticos (Foucalt, 1991; Deleuze, 2002; Rolnick y Guattari, 2006; Agamben, 2006) de los sujetos definidos política y socialmente, como abyectos, vulnerables o que, por diversas razones no se condicen con el perfil de sujeto propio de la normalización *bio* y *corpo-política* del modelo neoliberal y que, al mismo tiempo trazan un devenir que impide la *emergencia performativa*[10] (Austín, 1962) de la inclusión, entendida esta, como un movimiento de reforma de todos los campos de la vida ciudadana y de las Ciencias de la Educación.

El origen de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002, McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Olmos y Rubio, 2014; López, 2014; Paniagua, 2014; Cruells, 2015), posee una genealogía más extensa y profunda, no reconocida formalmente por la literatura científica de este campo como hito fundacional, otorgados por la organización feminista negra y lésbica, desarrollada en la ciudad de Boston, entre 1974 a 1980, denominada *"Combahee River Collective"*. Oficialmente, se asocia el término de interseccionalidad a la Kimberlé Crenschaw, activista y teórica especializada en crítica de la raza, en 1989, a través del documento: *"Demarginalizing the intersection of Race anda Sex: A blacke feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics"*, quien profundiza en las configuraciones y cartografías de la prácticas y discursos estructurales y políticos de la interseccionalidad.

Muchos de los campos de confluencia que participan en la fabricación del objeto de investigación de la interseccionalidad, también confluyen en la definición transdisciplinaria del objeto de la Educación Inclusiva, dichos campos son: a) el feminismo crítico oposicional, b) la sociología política, c) los estudios críticos de género, d) el marxismo feminista, e) los estudios postcolonialiales y los estudios sobre subalternidad, f) el derecho, g) la filosofía post-estructuralista, reforzando un interés de tipo polifónico e interdiscursivo.

Transfiriendo los aportes de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002, McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Olmos y Rubio, 2014; López, 2014; Paniagua, 2014; Cruells, 2015) al campo de la animación y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva, aporta un conjunto de ejes críticos que permiten subvertir las múltiples prácticas de relegamiento, opresión y desigualdad en el ejercicio del *derecho a la lectura*, por parte de diversos colectivos de ciudadanos, no sólo quienes, expresan situaciones visibles de inequidad

[10] Asociado a la incapacidad del discurso celebratorio de la inclusión para generar las principales transformaciones políticas, educativas, sociales y epistémicas que está en su sentido finalístico persigue, es decir, actuar como movimiento de reforma de todos los campos de la vida ciudadana y de la educación.

cognitiva, política, social y cultural. En este marco, el enfoque interseccionalidad, permite profundizar al momento de diseñar los programas de animación y fomento de la lectura, en el conjunto de *marcadores diferenciales* (Expósito, 2012) que inscritos en la matriz de poder y dominación social, impiden a determinados colectivos leer y con ello, participar activamente de la vida ciudadana. ¿Qué elementos permiten disolver los efectos y las opacidades epistemológicas, ideológicas y políticas que configuran la categoría de *vulnerabilidad* y de *inclusión* desde argumentos más amplios, que no sólo permitan pensar al Otro sino al nosotros, como objetos de un mismo devenir?, ¿es posible recuperar la memoria y la historia de la marginalidad como ejes críticos y saberes relevantes en el diseño de un plan de fomento de la lectura?, ¿cuáles son las situaciones diferenciales más frecuentes que imposibilitan el ejercicios activo y autónomo del derecho a la lectura? y, ¿qué posicionamientos críticos y contra-hegemónicos permiten concebir la lectura como una estrategia de subversión de la exclusión?

La lectura en su dimensión política (Freire, 1990), no sólo ratifica el acceso a un derecho universal, sino más bien, enfatiza analiza un conjunto de dimensiones críticas que permiten superar el artificio ideológico del capitalismo cognitivo, cultural y económico, que obstaculiza el ejercicio activo de la condición democrática y de la participación ciudadana, desde una perspectiva contra-hegemónica, que invita a romper con la creencia que ésta, se consigue, de forma progresiva. La invitación es a pensarnos juntos y no, por fuera, como ha sido la lógica tradicional en el desarrollo del pre-discurso de la Educación Inclusiva.

En tal caso, la relevancia de la interseccionalidad como recurso metodológico empleado para develar *"los diferentes ejes de diferencia se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdades y formación de sujetos específicos en un contexto"* (Brah, 2014:16), que emergen con mayor rapidez en el diseño y aplicación de un programa de educación lectora o fomento a la lectura en contextos donde el libro (Barbero, 2008) y la lectura no constituyen parte de los valores organizadores de sus culturas de base, refiero a los verdaderos contextos de marginalidad, que el pre-discurso de la Educación Inclusiva, omite y no otorga armas intelectuales para penetrar en lo imperceptible de su realidad. Es menester, forjar un recurso de conexión entre los diversos segmentos de la ciudadanía, desencializando el uso del libro como principal recurso metodológico, puesto que, para muchas personas, puede tornarse dogmático e imponer un conjunto de lógicas conservaduristas para promoción la lectura. En los colectivos privados del derecho a la lectura, habrá que considerar las lógicas constitutivas de las *formaciones externas* (fuerzas estructurales, mercados de producción cultural,

procedimientos didácticos, patrones culturales y valores dominantes en la cultura de base, etc.) y las *formaciones internas* (competencia cognitiva, lingüística y comunicativa del lector, calidad de los esquemas previos, los factores individuales para el aprendizaje (motivación, módulos y dominios cerebrales implicados en los procesos de producción/recepción, etc.). Por tanto, las opresiones que experimentan los lectores y los neolectores, desde los aportes de la filosofía social, colaboran y refuerzan las formas condicionales del neoliberalismo, incrustándose en los ejes críticos de la interseccionalidad, omitiendo *"un simultáneo dispositivo constructor del espacio cultural y constitutivo –acaso fundamentalmente– de la expresión del 'yo', "mediador" cultural del otro social"* (Certau, (1968); citado en Lasarte, 2005:84).

La educación lectora (Ballester e Ibarra, 2013) dirigida a colectivos representados sociopolíticamente como vulnerables, desde una perspectiva interseccional, enfrenta el desafío de estructurar los tópicos o ejes claves en la gestión del programa de fomento a la lectura, desde la consideración de las prácticas y los mecanismos que crean y garantizan acciones de resistencia por parte de dichos colectivos subalternizados, con el propósito que, la construcción de significados supere la imposición y reproducción de los *valores claves* de la cultura dominante. En otras palabras, implica subvertir la institucionalización de ficciones político-ideológicas y de artilugios que, mediante la imposición pretenciosa de Roubakines, intentan a través de la lectura, entregar un conjunto de herramientas para intervenir y transformar el mundo, lo cual, en términos prácticos, se muestra ficticio al no cuestionar e intervenir directamente en las bases que suscitan dicho conflicto o bien, en los mecanismos de exclusión o arrastre de las estructuras sociales, culturales y educativas en el campo de la lectura, donde *"las tomas de posición sobre el 'pueblo' o lo 'popular' dependen en su forma y su contenido de intereses específicos ligados en primer término a la pertinencia al campo de producción cultural y a continuación a la posición ocupada en el seno de ese campo"* (Lasarte, 2005:85).

En tal caso, los programas de animación y fomento de la lectura dirigidos a poblaciones categorizadas política y socialmente como *vulnerables*, enfrentan el desafío de subvertir las estrategias de inclusión a las mismas estructuras educativas y sociales que suscitan la eliminación del derecho a la lectura, a las artes y a la información, haciendo patentes los *circuitos* que producen, garantizan y legitiman el orden en la producción de minorías y sus principales mecanismos de institucionalización que los definen al interior de la agenda clave de fomento y educación lectora, interrogándose continuamente, sobre, ¿qué criterios podrían definir las vías de acceso/constitución crítico-deliberativas del lector y de su agencia lectora en la transformación del mundo? Es menester destacar que, esta

situación se anula o neutraliza, en la medida que la actividad lúdica o intelectual apela a la sustracción de sentido (Volshinov, 1994). De modo que, será necesario, rescatar y relevar los efectos que cada texto (unidad ideológica con sentido), produce al interior de la formación de las agencias, la acción política y los ámbitos de resistencia, convirtiendo de esta forma, la lectura en un *"proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto, a través de los actos de representación, al capital de experiencia del lector"* (Iser, 1987:70), permitiendo de esta forma, reconstruir y reivindicar las dimensiones de la alteridad modernista de tipo atemporal, ahistórica y desfasada ideológicamente, para pensar la producción ética de la Educación Inclusiva y la cobertura de condiciones que inciden en la redistribución el derecho a la lectura desde una perspectiva equitativa e igualitaria, desde la complejidad que encierra el para todos, por fuera del mismo. En este marco, la lectura según Méndez (1997), se define como *"una especie de fuerza proyectiva que puede aparecer cruzada de implicaciones políticas subversivas. En breve: la lectura es posibilidad desconcertante de utopía"* (p.49), apelando de esta forma, a la búsqueda de nuevas vivencia humanas, concepción orientada a la ruptura de los valores intelectuales y estéticos dominantes que circundan el campo de epistémico/pragmático de la educación y la lectura.

Desde esta perspectiva, la interseccionalidad enfrenta el desafío de indagar cuáles son las formaciones ideológicas que participan en la construcción de desigualdades en el acceso y ejercicio directo del *derecho a la lectura*, otorgando elementos metodológicos que permitan caracterizar las situaciones diferenciales no visibles que enfrentan diversos colectivos de lectores, tanto dentro como fuera de la escuela, con el propósito de imponer justificaciones teórico-metodológicas de tipo esencialistas y acríticas para ofrecer diversas experiencias lectoras a sujetos también constituidos como diferentes producto de su naturaleza humana. En palabras de Platero (2014), *"contribuye a generar conciencia sobre cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u "organizadores sociales") mantienen relaciones recíprocas"* (p.80), convergiendo sobre el propósito de extender la lectura a colectivos que nunca antes la han concebido como un derecho y una práctica común a todos los ciudadanos, es decir, como un dispositivo de ingreso a la participación ciudadana y al nivel decisional de la vida democrática, cumplimentando de esta forma, el interés deliberativo ofrecido por Paulo Freire, al concebir la lectura como un dispositivo de *agenciamiento* y *concientización del sujeto* (perspectiva hermenéutica que se desarrolla en páginas posteriores).

La lectura como parte de la *experiencia* democrática y ciudadana, permite a los colectivos de ciudadanos sobre-representados como *vulnerables*, auto-representarse y al mismo tiempo, dirigir su accionar hacia la dominación de su

universo simbólico y político, invitando a re-escribir las prácticas de uso de la lectura y la experiencia textual en un mundo gobernado por la neutralización y la representación sociopolítica que inhibe la emancipación de las principales patologías sociales crónicas que afectan al derecho a la diferencia y a la redistribución de los derechos culturales universales. Olson (1998), destaca que, mediante la experiencia lectora, cada sujeto se inscribe en las lógicas de participación que forjan una comunidad textual (visión hermenéutica), (des)dibujando su condición sociopolítica de representación instituido por múltiples visiones institucionalizadas para describir los comportamientos de la exclusión en tales contextos.

Entre los ámbitos críticos que deben subvertir las propuestas de animación a la lectura desde una perspectiva inclusiva, destacan:

- La necesidad de subvertir la relación ficticia que se establece entre *saber leer* y *amar la lectura*, puesto que, múltiples estudios, destacan la inexistencia de relación entre ambos ejes didácticos.

- La necesidad concebir el *libro* y la lectura como ejes que conifiguran un universo simbólico, caracterizado por la institucionalización divergente de mencanismos de negociación que definen sus prácticas lectoras.

- Superar la mutación del modelo tradicional de aniamción a la lectura desde la recurrencia al libro como unico recurso didáctico, es menester, integrar la dimensión corporal, simbólica y creativa como estrategias claves en la conformación de hábitos lectores orientados a generar concientización, con el objeto de reforzar que estas acciones permitiran a los lectores enfrentrase a *"un mundo de experiencias maravillosas, disipará su ignorancia, lo ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino"* (Bettelheim y Zelan, 1983: 50).

La lectura como *derecho*, inscribe a los programas de animación y fomento de la lectura en las bases del conflicto social, posicionando su aparataje metodológico sobre las dimensiones sociales, culturales y sociopolíticas que condicionan las *experiencias* y las *situaciones* donde se práctica la lectura, las que, desde la Educación Inclusiva, desestabilizan el rol y el funcionamiento de las bibliotecas, de los libros, de la enseñanza de la lectura y de los propósitos de la misma, puesto que, la *educación lectora* no persigue un propósito instrumental (recoger información), sino más bien, se posiciona en un interés comprehensivo, interpretativo y político, orientado a la ingresar y permanecer en el mundo social, cultural, simbólico e ideológico de referencia. Desde esta perspectiva, la animación y el fomento de la lectura no deben ser concebidos como dispositivos

de imposición de la cultura de los grupos de mayor acceso a la cultura, implica invertir los valores de socialización, acceso y participación directa de los bienes culturales universales, evitando con ello, la proliferación de lógicas de asimilación de la cultura dominante, pues el *iletrismo*, no representa el móvil crítico y accionante en este terreno, lo que en términos de Kalman (2003), define el acceso y la apropiación de la *cultura escrita desde una perspectiva emancipadora*, mediante procesos de interacción entre diversos sujetos, reconociendo que, la utilización de la *lengua escrita*, se empela para participar, intervenir, presentarse y representarse políticamente en el mundo. Frente a esto, es importante reconocer:

- Las condiciones inmateriales y materiales que afectan a la construcción de los programas de educación lectora, animación y fomento de la lectura, en contextos históricamente proados de este derecho, especialmente, por sus valores culturales de referencia.

- Toda intervención crítica en materia de promoción de la lectura reflexionará sobre la necesidad de emplear sistemas de razonamintos más amplios para fundar su propuesta, especialmente, considerando las condiciones de *"disponibilidad"* (recursos materiales, físicos y económicos) y de "accesos y calidad de las oportunidades" (experiencias de lectura donde el lector se posiciona frente a otros lectores como un igual válido de referencia).

- Orientar la selección de tópicos estructurantes hacia la formación de prácticas y dispositivos de recuperación de la memoria y de la historia que ha sido subalternizada y marginada por parte de quienes se dirgue el programa.

- Los programas de animación a la lectura enfrentan el desafío de deconstruir y reconfigurar las relaciones dialógicas (Vals, Soler y Flecha, 2008) que circundan la *"lectura"* como *"experiencia"* (dimensión hemenéutica). De acuerdo con Méndez (1997), leer implica *"ofrecerse, entregarse a la transformación, moverse en los recodos inestables del desconocimiento y la alteridad material que provoca la alteración – frente a las coordenadas tranquilizadoras del reconocimiento y la identidad"* (p.43).

De acuerdo con los aportes expresados anteriormente, la lectura desde una perspectiva interseccional, orientada a la destrabar e intervenir oportunamente, en la formación de alianzas opresivas y excluyentes para diferentes grupos de ciudadanos, adscribe a una dimensión *simbólica* y *estructural*. Según Thompson (1990), tanto la lectura como la cultura, entendidas desde las dimensiones antes mencionadas, expresan el propósito de: a) develar los elementos que configuran la acción simbólica de determinados colectivos (valores agénciales, mecanismos de desprendimiento de las prácticas de disciplinamiento de la subjetividad, factores micropolíticos que definen su

agencia, etc.) y b) el conjunto de formas simbólicas articuladas en contextos sociales particulares (especificidades donde se inscriben los programas de animación a la lectura orientados a promocionar este derecho en colectivos sublaternizados o bien, que los diversos usos del modelo social dominante, les ha usurpado la categoría de *persona* y de *ciudadano*, convirtiéndolos en sujetos abyectos. Ejemplo de ello, son los colectivos en situación de reclusión carcelaria y personas transgénero. Frente a este escenario complejo e introyectivo, se requiere que las propuestas de educación lectora posicionadas en los ejes claves de Educación Inclusiva, desarrollen una *alfabetización crítica*, que considere las siguientes dimensiones:

- Explorar las formas "otras" de vida social y cultural que dotan de potencial deliberativo y transformativo a la lectura y la experiencia lectora y, que al mismo tiempo, configuran prácticas de resistencia y edificación de nuevos tópicos para la estructuras de alfabetización continua en todos los diversos colectivos de ciudadanos y estudiantes, que por diversas razones, no logran ejercer su derecho a la lectura.

- Los programas de animación y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva, expresan la necesidad de recuperar el concepto de cultura desde su dimensión estructural e inherente a toda práctica y experiencia humana, entendida, como múltiples formas de sentir, pensar y actuar.

- Superar la visión omnicomprensiva que da lugar a la representación sociopolítica del "Otro", como sujeto sin cultura (carente de acceso a la misma), constituyéndose a través de esta, en una tecnología de apropiación de los Otros y de sus diversos campos de vida. Por otro lado, perpetúa el problema de la representación enunciado por Spivak (1998), es decir, quién habla en nombre de los sujetos que no han logrado acceder a la lectura como puerta de comunión ciudadana y democrática, que define el estar juntos y mezclados, en desdén de las colonizaciones epistémicas y cognitivas eurocéntricas que conciben la democracia como reduccionismo de la igualdad. Es necesario descolonizar dichos imaginarios para permitir la emergencia de un proyecto político e histórico-social más radical y transgresor.

- Relevar los aportes teóricos y metodológicos de la teoría crítica de la cultura, en la gestión de los programas de fomento de la lectura desde una perspectiva inclusiva y con foco en la intervención de los dispositivos culturales que generan poblaciones excedentes, superando de esta forma, la

preocupación lineal y acumulacionista de incorporar a todas las personas que sea posible, con el propósito de dar cumplimiento al derecho a la educación, a la cultura y a la cultura. Implica pensar juntos el devenir minoritario y mayoritario desde lo común y, por fuera, e incluso más allá, del para todos.

- Es menester, considerar las vicisitudes de los procesos históricos que inciden en la construcción de la hegemonía empleada para destrabar las prácticas de homogenización, marginación y subalternización de determinados colectivos que, por diversas razones no logran ejercer conforme a sus necesidades e intereses sociopolíticos, el derecho a la lectura. Otro desafío consiste en, explorar los márgenes alternativos del pensamiento oposicional que debiese empelarse en la fabricación de programas de animación y fomento de la lectura para colectivos en situación de exclusión de este derecho, con el propósito de desprenderse de las intenciones modernistas y postmodernistas celebratorias que orientan las acciones de la política en un sociedad dividida multifactorialmente, incluso en la redistribución y en el derecho a la diferencia.

- En términos didácticos, las estrategias de educación lectora debiesen conectarse con los procesos históricos-situacionales, las realidades culturales y las necesidades sociopolíticas de los colectivos cruzados y significados por la *vulnerabilidad* y la *indiferencia colectiva*.

- La lectura como derecho adscribe a una dimensión ideológica (Méndez, 1997), que le permite actuar en términos de politización de sus finalidades y sentidos más relevantes, opuesta en algunos ámbitos, a los propósitos de la ingeniería genética neoliberal expresada por la "*sociedad de la información*". Desde la concepción de "*lectura como derecho*", se tornan fantasmales cuando impiden la descentración, la inestabilidad y el conflicto social, como ejes críticos en la transformación del sujeto y de su realdad más inmediata, o bien, cuando sus propósitos disfrazan discursivamente la cohesión a la cultura dominante, mediante un repertorio de textos que les imponen dichos valores y omiten, los valores contra-hegemónicos y subversivos para la transformación del mundo y la asunción de una nuevo mecanismo de concientización del sujeto y de su comunidad.

- Discutir los ejes claves de la constitución de la *"subjetividad"* (Tedesco, 2008) en las políticas educativas dirigidas a la ampliación del derecho a la lectura, especialmente, en colectivos de ciudadanos subalternizados, definidos bajo nuevas formas de control político y tecnologías de exclusión, que tienden a reforzar el orden dominante, en vez, de otorgar herramientas intelectuales

para su erradicación y desprendimiento. Todas estas ideas, documentan que, los ejes críticos para pensar la Educación Inclusiva, se amparan en la imposición de una ficción cada vez menos irrenunciable.

- Superar las múltiples colonizaciones cognitivas desprendidas de los intereses de *completación* del conocimiento científico (visión cartesiana/dicotómica) en colectivos excluidos por los mapas abstractos oficializados por la didáctica y psicología de la lectura. La invitación es a subvertir los dispositivos de asimilación que obligan a colectivos marginados a interactuar con los valores que generan su exclusión y dominación y, por otra, reducen y menosprecian su agencia. Así como, los mecanismos invisibles de tipo disglósica, institucionalizados en la matriz de poder colonial que impone nuevas formas de distanciamiento entre los colectivos históricamente subalternizados y excluidos y, quiénes producen las condiciones de devaluación y efectos dominantes.

La ausencia de un sentido político sobre las propuestas de animación y fomento de la lectura desde una perspectiva deliberativa e inclusiva, demuestran sutilmente, un efecto del nuevo capitalismo (Barbero, 2008), que impone la producción de condiciones hegemónicas dirigidas a regular el desempeño de los actores sociales, desde una lógica incorporacionista a las estructuras de participación mediante dispositivos de exclusión que genera la cultura dominante y convierte a dichos sujetos en ciudadanos carentes de reciprocidad y devaluados sociopolíticamente, por acceder y participar de una lectura desde otras perspectivas y posicionamientos, muchas veces opuestos a los patrones logocéntristas y eurocéntristas. Todas estas ideas, reafirman lo que según Barbero (2008), denomina como un "*capitalismo excluyente*" sin pretensiones hegemónicas y sin vínculos de responsabilidad con el Otro/Otra, que da paso a la proliferación de argumentos asociales para pensar la trama educativa, cultural y social, donde tiene lugar la gestión y redistribución del derecho a la lectura, omitiendo según Tedesco (2008), el funcionamiento de los aparatos culturales más relevantes para la subversión del orden dominante.

La ampliación de los márgenes de culturalización desde los principios subversivos y de los ejes críticos que configuran la nueva agenda de Educación Inclusiva, deben ayudar a hacer frente a las nuevas demandas del capitalismo, especialmente, desde la deconstrucción de los mapas abstractos que condicionan el pensamiento educativo y generan situaciones diferenciales compartidas tanto por colectivos minoritarios y mayoritarios, permita la reconceptualización ideológica/política del lector y de los servicios sociales que participan de la ampliación de sus márgenes de culturización y educación lectora. Por otra parte,

exige la necesidad de valorar la diversidad tal como se presenta (evitando sobre-representarla) y con ello, contribuyendo a ampliar los márgenes de libertad. En otras palabras, los programas de animación y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva, enfrentan el desafío de ir consolidando *"nuevos modos de representación y participación política, es decir, nuevas modalidades de ciudadanía"* (Barbero, 2008:72), donde sus directrices permitan pensar juntos y de forma otra, los diversos devenires que se interceptan en una sociedad democrática, a través de la emergencia de un nuevo proyecto político y ético, dirigidos a superar la *"desvalorización y exclusión de que apuntan a controlar toda alteridad que desestabilice el orden vigente de las escrituras, los saberes y las narraciones en nuestra sociedad"* (Barbero, 2008:86).

La emergencia de nuevas prácticas de lectura, orientadas a ampliar el espectro de culturización a colectivos carentes de ello, según el marco de referencia institucionalizado políticamente, comprende que, la recurrencia a la sobre-utilización del libro como principal recurso de promoción de la lectura, obedece a una práctica etnocentrista del letrismo colonizador, invita a desencializar el libro como único recurso de educación lectora, observando los "*desplazamientos metodológicos*" que dan paso a la utilización de nuevos repertorios didácticos, más próximos al ocio, la vida cotidiana y la agencia contextual de los sujetos. La introducción de nuevos soportes para promocionar la lectura reafirma el carácter contextual y diversificante de los propósitos formativos de la educación lectora, invitando a observar los mecanismos de desplazamiento que afectan al libro como parte de la actividad central del universo cultural occidental. Es menester, recatar la oralidad, la visualidad y sus nuevos formatos, así como, la pluralización de modos, soportes y usos sociales y culturales.

En este contexto, ¿cuáles serían entonces, los usos sociopolíticos más significativos que las culturas de resistencia emplearían para ejercer su derecho a la lectura?, una primera idea, estaría determinada por la concepción que entiende al libro como instrumento de poder, al emplearse mediante estrategias de asimilación, acomodación e incorporación a valores culturales, sociales y políticos, que no son representativos para las culturas populares, en su dimensión ontológica e histórica. Según esto, el libro, devendría en la imposición de un *"medio de exclusión y de inclusión social, de rebelión y de control ideológico, de integración y exclusión cultural"* (Barbero, 2008:80), e ilegitiman la presencia de nuevas prácticas lectoras, ya sea por sus formatos, agentes y dispositivos que definen su acción cultural. Desde esta perspectiva, los programas de animación a la lectura deben reforzar los dispositivos básicos de desarrollo, como son, la creatividad, la imaginación y la fantasía, instalando una perspectiva simbólico-

terapéutica que empodere al sujeto, en vez, de sobre-instrumentalizarlo mediante la acumulación de saberes dominantes, en vez de apostar por el descentramiento cultural de libro, como parte del reconocimiento que existe un repertorio de saberes escolares socialmente valiosos y que deben recogerse en los fines y propósitos de la educación lectora.

Otro desafío consiste en *invertir* y *deconstruir* el imaginario que define el funcionamiento de las bibliotecas como espacios de encuentro, agenciamiento y comunión ciudadana, las que tengan como propósito contribuir *"indudable a una lucha contra los procesos de exclusión y de relegación", porque apropiándose de los textos, esos lectores "elaboran con ellos una inteligencia de sí mismos, de los otros, del mundo; una distancia crítica que les permite salir de los lugares asignados", de "adueñarse un poco más de sus propios destinos"* (Petit, 1997, 202).

3.-A modo de conclusión

Pensar la animación y el fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva, implica poner en tensión la formación e institucionalización de las diversas ficciones o artificios políticos, ideológicos, pedagógicos, éticos y epistémicos articulados al interior del campo pre-construido de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2016b). Particularmente, la formación de ficciones se expresan mediante la incomprensión del funcionamiento de las estructuras educativas, del comportamiento de la exclusión y la omisión/marginación de los saberes contra-hegemónicos que permiten subvertir el orden dominante y las condiciones de expresión del modelo neoliberal en la educación.

Es menester, que toda acción politizada orientada ampliar los márgenes de culturalización a poblaciones que exceden las estructuras educativas y sociales, debe cuestionar no sólo las acciones de compensación/ajuste estructural que disfrazan nuevas formas de fascismos societales, al tiempo que, los marcos jurídicos dominantes en la cultura jurídica de los derechos humanos, tienden a avalar los dispositivos de acción de la clase burguesa y mantener a los colectivos subalternizados en las mismas estructuras. Esta situación, obedece en gran parte, a nuevas formas de expresión del régimen soberano, ahora fabricado mediante patrones de virtualización representados en la figura de un capitalismo no hegemónico, según Barbero (2008).

El fomento de la lectura, entendiendo esta, como un derecho universal común a todos los ciudadanos, enfrenta el desafío de crear un dispositivo metodológico que indague en la formación de alianzas que cooperan desde la

formación de los maestros, las políticas públicas, los discursos teóricos y las prácticas de acción cultural, en la formación de intersecciones opresivas, que reducen el potencial *performativo* de la Educación Inclusiva. De acuerdo al estado del arte de la producción teórica vigente sobre Educación Inclusiva, denota un cierto grado de precariedad para pensar los temas de mayor relevancia que afectan su desarrollo y devenir, especialmente, al documentar que, los sistemas de razonamiento comúnmente empleados para teorizar la inclusión, adoptan un carácter *ilocutivo*, es decir, enuncian la necesidad de desprendimiento, transformación y reforma, pero en la práctica carece de organizadores intelectuales que permita operacionalizar dichos planteamientos, especialmente, por una debilidad teórica, un ausentismo epistémico y un conjunto de desfases temporales, ideológicos e históricos para pensar los temas más trascendentales que afecta su campo de batalla.

El posicionamiento crítico que enuncian las intersecciones entre educación lectora, derecho a la lectura, educación inclusiva y re-escritura del contrato social, son altamente significativas y se posicionan en los dispositivos de desprendimiento epistémico, invitando a establecer razonamientos más amplios para pensar el acceso a los bienes culturales universales y a los valores que definen y garantizan los círculos de continuidad de las culturas dominantes y de resistencia al pensar la lectura, pues, desde las primeras, se tiende a sobre-representar la ausencia del derecho, sin cuestionar los dispositivos de concientización que los propios sujetos significados en dichas categorías asumen al no formar parte de los valores dominantes. Es necesario, entonces, proporcionar organizaciones intelectuales claves que permitan proponer *nuevas categorías críticas* que contribuyan a analizar las variables de discriminación múltiples que interfieren en las prácticas de lectura de personas definidas social y políticamente como vulnerables, con el propósito de profundizar en comprensiones inéditas de los temas clásicos del desarrollo ciudadano.

El derecho a la lectura desde la Educación Inclusiva, adscribe a un eje crítico de politización de la misma, a través de la cual, refuerza la necesidad de aprender a leer para participar de la vida ciudadana y ejercer oportunamente, la condición democrática en plenitud. De acuerdo con esto, surge la necesidad de fomentar la lectura desde aquellos temas que permiten comprender el mundo y sus posibilidades de trasformación, de alguna manera, los programas de animación y fomento de la lectura se constituyen como cuerpos de alfabetización crítica y, es sobre este eje que, las actividades deben versar. ¿Qué implica un programa de "educación lectora" y de "fomento de la lectura" orientado a una alfabetización crítica? , básicamente, implica la organización de una arquitectura gramatical y semántica que permita comprender los marcadores diferenciales

que generan situaciones de exclusión y variables de discriminación múltiple en el acceso a la cultura letrada y la interacción con los elementos claves del discurso escrito. Por otra parte, promover la determinación de un conjunto de indicadores críticos para monitorear en colectivos minoritarios y mayoritarios, las formaciones de dichos relegamientos.

En este marco, emergen con gran relevancia los aportes de la lectura dialógica (Valls, Soler y Flecha, 2008), como un proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como lector y como sujeto político en el mundo. De esta forma, la lectura dialógica implica desplazar el centro del acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto. ¿Cuáles son sus principales fundamentos?, la lectura dialógica e fundamenta en argumentos que vinculan el desarrollo lector a través de la conformación de espacios intersubjetivos y fenoménicos incidentes en la lectura. Introduce cuatro grandes fundamentos propuestos por Valls, Flecha y Soler (2008), en el artículo: *"Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura"*, entre los que destacan: a) el aporte de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Haberlas (1999), b) el impacto de las interacciones, c) la dialogicidad como intercambio y, d) el aprendizaje dialógico y su dimensión instrumental.

Estos fundamentos vinculan la categoría de comprensión lectora a los objetivos de la acción social, de modo que, supone una relación de intercambio que se moviliza entre lo individual y lo colectivo, enfatizando en aquellas destrezas lingüísticas, sociales y comunicativas más relevantes para dialogar, interactuar y adentrarse en lo más profundo del texto. En palabras de Valls, Flecha y Soler (2008), dialogar con un texto escrito implica cooperación, diálogo e interrogación crítica del mundo. En palabras de Paulo Freire, conlleva a la estructuración de la conciencia que nos sitúa como sujetos de lo social, lo cultural y lo político, su potencial reside en la toma de conciencia y en el empoderamiento que el lector hace a partir de lo que lee. Es a través de estas acciones, que recupera el sentido de la lectura en su paso por el mundo y agudiza su comprensión. El siguiente cuadro resume los énfasis que adopta la proposición sobre lectura dialógica y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva.

Fomento a la lectura desde la perspectiva de educación inclusiva	Lectura dialógica
• Enfatiza en los contextos. • Enfatiza en las interacciones. • Presta mayor atención a los contextos. • Se estructura en torno a los aportes del paradigma emancipatorio: abre la educación lectora a la comunidad y no la cierra al aula • Se privilegia la calidad del argumento y no quien lo emite. • Recoge los planteamientos de la organización heterogénea y de la acción comunicativa.	• Se privilegia la calidad del argumento y no quien lo emite. • Involucra una multiplicidad de prácticas lectoras. • Incluye una variedad de contextos lectores. • Plantea una multiplicidad de ámbitos o contextos donde esta puede desarrollarse. • Se orienta al compartir y construir espacios. • Aumentar la motivación y el deseo por aprender. • Es un proceso colectivo por tanto debe atender a las situaciones que generan exclusión y prácticas de seudo-inclusión. • Se concibe como un proceso dialógico y de construcción colectiva.

Cuadro 1: Énfasis que adopta la proposición sobre lectura dialógica y fomento de la lectura en el campo de la Educación Inclusiva.

A continuación, se identifican los siguientes desafíos a la luz de las proposiciones efectuadas por la concepción de lectura dialógica y su aporte a la reformulación del campo de la animación y fomento a la lectura desde la perspectiva de Educación Inclusiva:

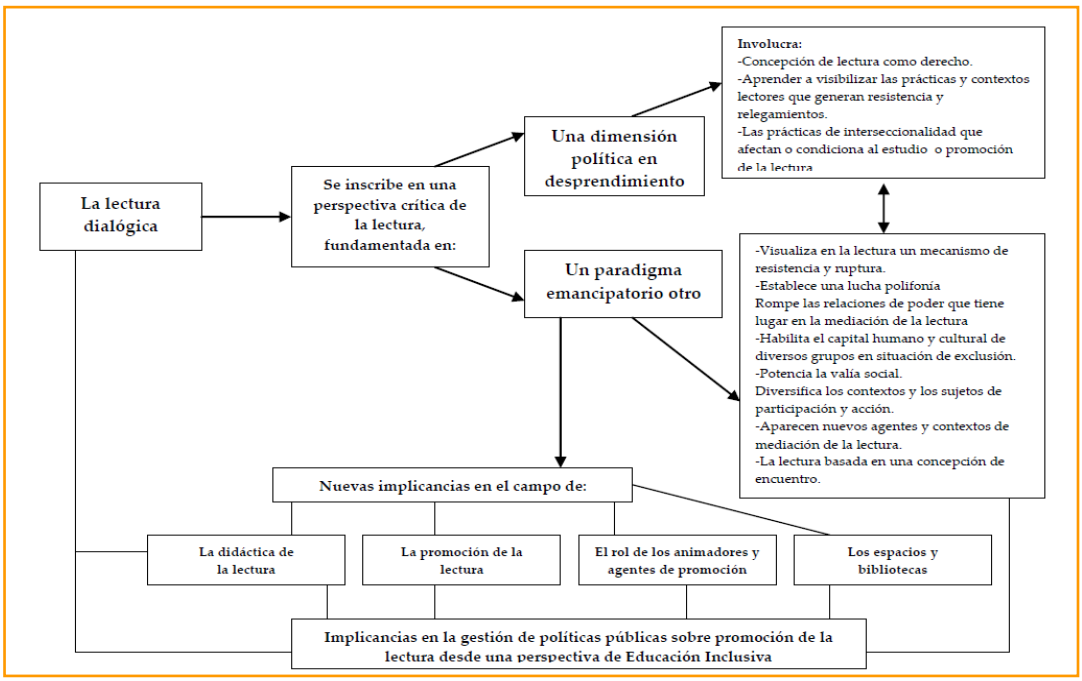

Figura 2: Dimensiones implicadas en la comprensión de los programas de animación y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva

Bombini (2008) en el documento: *"La lectura como política educativa"*, señala que una de las debilidades más significativas que enfrenta el diseño y construcción de programas de animación a la lectura, es la falta de reflexión sobre cuestiones teóricas, metodológicas, políticas y culturales vinculadas al ejercicio de la lectura en diferentes contextos y poblaciones. Sugiere de este modo, explorar sobre las diversas metáforas y representaciones sociales elaboradas por sus diversos agentes, con el propósito de clarificar la intención, el sentido y la relevancia que adoptará dicha propuesta. Es menester, situar una definición clara y precisa sobre la lectura, para entender sus representaciones y formas de apropiación de esta por diversos grupos históricamente excluidos de este derecho. La lectura como práctica cultural exige trasladar nuestra atención hacia diferentes formatos, contextos y características que cada colectivo pueda requerir. Al respecto, Bombini (2008), aporta identificando *cinco metáforas* en torno a la lectura:

- La *lectura como formación*: refuerza la concepción que la experiencia lectora deja enseñanzas para la vida y aporta moralejas. Para Bombini (2008), esta dimensión se desarrolla el sentido ético de la lectura.

- La *lectura como elemento informativo y su valor instrumental*: la lectura es vista como el principal propósito de la escolarización. Asimismo, se le otorga un valor más alto puesto que, permite la obtención de información para el desarrollo de determinadas tareas.

- La *lectura como elemento de construcción de subjetividad e identidad*: esta dimensión describe los efectos de la lectura en construcción de identidades, de significados y emociones al interior de una determinada cultura. Es un elemento crucial puesto que, permite observar las luchas de los grupos excluidos en textos específicos.

- La *lectura como placer*: constituye el centro de la experiencia lectora, al hacer confluir el estudio sobre los intereses, hábitos y comportamientos lectores. Su principal motivación consiste en hacer de la lectura algo entretenido, con diversas formas de animación y participación. Se incluye la dimensión del placer, motivación, gusto y dimensión afectiva de la lectura. Supone goce, disfrute y placer.

Las dimensiones descritas anteriormente, tienen como propósito los usos sociales de la lectura y su relación con el empoderamiento de colectivos de ciudadanos históricamente excluidos de este derecho. Sin embargo, es importante que los programas de animación y fomento a la lectura vayan más allá de su carácter lúdico, comunitario y atractivo, centren su atención del valor

cultural, educativo y político de dichas acciones. La comprensión de estas tres variables tiene como objeto visualizar las barreras que enfrentan los colectivos de personas en situación de discapacidad, sus sistemas de resistencias empleados y relegamientos al momento de iniciar su educación lectora. En este contexto, la educación lectora debe concebirse como una nueva práctica de animación cultural, a través de la cual, no sólo se permite a los niños y jóvenes acceder a nuevos mundos y experiencias, sino que además, se busca fomentar su empoderamiento ciudadano.

Schvartzman (2013), explica que, son los grupos históricamente excluidos quienes fabrican estrategias de resistencia para su inclusión y participación. Según esto, se observa una estrecha relación compleja entre lectura y ciudadanía. La ciudadanía cobra sentido cuando las personas comprenden su posición en la sociedad y, la lectura en este sentido, actúa como un mecanismo de ingreso al mundo social, cultural y político. Cuando esto no ocurre, se denominan surgen las prácticas de desciudadanización. Los programas de animación a la lectura en discapacidad deben plantear un posicionamiento claro en torno a su vinculación con la inclusión y el acceso de la cultura escrita. El acceso a la cultura escrita como recurso de potenciación ciudadana, permite no sólo ser parte de la cultura de base de cada sujeto, sino que además, ser co-participe de un modelo de ciudadanía. En otras palabras, el fomento de la lectura oportunamente organizado es, un acto de resistencia política sobre los modos dominantes de la cultura y la lectura.

En este marco, los efectos de la doble discriminación descrita por los estudios interseccionales (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002, McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Olmos y Rubio, 2014; López, 2014; Paniagua, 2014; Cruells, 2015), permite documentar cómo las políticas del libro y del fomento a la lectura no logran romper con los criterios de sujeción del sujeto a través de parámetros de deseabilidad social y disciplinamiento de la subjetividad cultural y política. En términos político-filosóficos, la diversidad como categoría vertebrante del derecho a la redistribución y a la diferencia (concepción modernista), deviene en la imposición de un concepto que actúa como paraguas totalizadores, cristalizando un propósito macro-político que deviene en la imposición de una gramática binarista, débil y polifónica fijada en las formas de expresión de la diversidad como parte de los colectivos minoritarios, históricamente excluidos de las estructuras sociales, políticas y de los principales bienes culturales univerales que trazan la identidad particular de un pueblo. En cuanto a las intersecciones desarrolladas por la propia investigación en el campo de la Educación Inclusiva, se observa una omisión comprensiva sobre las variantes de expresión y

funcionamiento de la opresión y la exclusión social, en los dispositivos de arrastre a los márgenes del derecho a la lectura, visibilizando los saberes críticos que permiten avanzar hacia la creación de nuevas formas condicionales para promocionar la lectura desde un enfoque de derecho más amplio y subversivo.

Es menester comprender que, las múltiples prácticas de relegamiento de la lectura representan situaciones de violencia estructural, puesto que, desde la concepción celebratoria de la teoría crítica, el sujeto queda imposibilitado de acceder a la cultura letrada oficial (creada por quienes generan poblaciones excedentes y practican el poder), reduciendo sus oportunidades de aprendizaje y su participación activa en la ciudadanía. Mientras que, desde la concepción oposicional y contra-hegemónica, habrá que interrogar cuáles son los mecanismos de relegamiento del saber lector y omisión de este, que bajo la performatividad de dichas acciones, anula la agencia, la resistencia y los valores críticos de las culturales de base de dichos colectivos subalternizados.

Toda intervención crítica en materia de lectura debe preguntarse, si efectivamente, se consideran los valores más importantes validados en dichas culturas, para introducir cambios en la educación lectora de dichos colectivos, puesto que, en poblaciones tipificadas de *alta vulnerabilidad*, el libro no goza del privilegio universal cultural que en otras clases sociales, de modo que, habrá que considerar las agencias que permiten acceder a los códigos y formatos lectores validados en dichas culturas. Se observa así, la necesidad de promover nuevos valores para articular la agenda de investigación didáctica en materia de lectura, democracia, vulnerabilidad e inclusión. ¿Cuál es el papel que juega la identidad descentradas y complejas en la producción de prácticas lectoras nómadas, movedizas desde una perspectiva de Educación Inclusiva contra-hegemónica?, ¿en qué sentido se colabora con las fuerzas opresivas?, ¿a través de qué medios promueve la concientización del sujeto y la trasformación de su agencia e resignificación de la realidad?, o bien, ¿cuáles son los ejes de opresión que generan exclusión en el derecho a la lectura?

¿Cómo se presenta la matriz de dominación en los círculos de exclusión a la lectura?, en respuesta a esta interrogante, se identifican tres dimensiones implicadas: a) un *plano explícito*, b) un *plano intermedio o transitivo* y c) un *plano implícito*. Inicialmente, un requerimiento clave es, subvertir o bien, reconceptualizar los efectos monopolizadores del conocimiento institucionalizado por la sociología francesa para estudiar las desigualdades en el ámbito de la lectura, que restringen el estudio de los círculos de desigualdad en el ejercicio de este derecho. Según Hill Collins (2009), la *matriz de dominación*, conformada por diversas tecnologías de opresión entrelazadas, con carácter

dinámico, transformando las posiciones de *opresor* y *oprimido*, constituyéndose en función de los contextos/realidades donde se desarrollen los procesos de educación lectora, a partir de los obstáculos que diversos dominios expresan en relación a la edificación de nuevos canales para la redistribución del derecho a la lectura, tales como: a) *"estructural"* (instituciones sociales más relevantes), b) *disciplinario* (dispositivos de burocracia), c) *hegemónico* (ideología y cultura) y d) *interpersonal* (mecanismos relacionales entre las personas).

Cada uno de los dominios identificados por Hill Collins (2009), constituyen ámbitos críticos para explorar en las prácticas de resistencia, los sistemas de agenciamiento y la definición de la acción política elaborada por los diversos grupos a los cuales se dirige la intervención crítica en materia de fomento, animación y educación lectora. Por otra parte, permite deconstruir los principales esencialismos pedagógico-didácticos impuestos por las políticas de fomento de la lectura, tales como, las relaciones ficticias entre *saber leer* y *placer por la lectura*. McCall (2005), otorga un conjunto de aportes relevantes que permiten caracterizar según las intenciones de los programas de fomento de la lectura, las que por norma, tienden a imponer una visión anti-categórica para justificar la formación de desigualdades en los procesos de alfabetización y desarrollo lector, omitiendo la emergencia de una tarea crítica a través de alianzas políticas que, inhabilitan la comprensión del funcionamiento de las condiciones de producción de las múltiples desigualdades en el acceso a la lectura, así como, la coyuntura intelectual que permite su transformación, mediante el ensamblaje de armas crítico-deliberativas para construir otra arquitectura ciudadana.

Desde otro ángulo, el enfoque intracategórico, permite visibilizar mediante criterios específicos, qué colectivos de ciudadanos, han sido atrapados por los dispositivos de exclusión, cuya debilidad, se posiciona a nivel metodológico, puesto que, no permite explorar las relaciones entre los diversos grupos y sus efectos compartidos, respecto del logro del derecho a la lectura y sus campos de apropiación. Finalmente, la dimensión intercategórico, resulta más complejo, puesto que, ofrece una serie de organizadores intelectuales orientados comprender el funcionamiento multidimensional de la exclusión a través de las diversas categorías que forman sus situaciones múltiples de discriminación en el acceso a la lectura, posicionándose sobre las dimensiones genealógicas del fenómeno, pero descuida los efectos que esto puede provocar en las agencias de los colectivos relegados de la lectura como derecho.

De acuerdo con los aportes de McCall (2005), Hill Collins (2009), Cruells (2015), las políticas de fomento del libro, de educación lectora y de fomento de la

lectura, han pronunciado sus intenciones desde una concepción que seudoinclusiva fabricadas desde un enfoque unitario, es decir, orientadas a la compensación de colectivos carentes de lectura, mediante un corpus de acciones afirmativas, que débilmente acceden a la comprensión de las dinámicas de fragmentación de los derechos en los diversos colectivos ciudadanos, descuidando el carácter *múltiple* que permite comprender las operaciones sociopolíticas que se esconden detrás de las políticas de fomento de la lectura, omitiendo la riqueza indagativa que otorgan: a) las relaciones contextuales entre las diversas desigualdades que convergen sobre un mismo eje de exclusión y relegamiento de los derechos, así como, los saberes que (i)legitiman o no, al interior de dichas agencias, b) los parámetros de inclusión en contextos determinados, tomando como referente las condiciones que definen la condición ciudadana y c) las relaciones superpuestas o cruzadas entre los diversos niveles/planos determinados por Hill Collins (2009).

Finalmente, es menester relevar en el estudio del comportamiento de la exclusión, los aportes epistémicos que ofrece el concepto de *matriz de poder colonial*, introducido mediante el concepto de *"colonialidad"* por Quijano en 1989, en el artículo: *"Colonialidad y modernidad-racionalidad"*. Según Mignolo (2010), la matriz de poder colonial, se define como la "*última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre consecuencias"* (p.12), en cuanto a la fabricación del poder, el conocimiento y el ser, definiéndose en función de una estructura compleja de poderes entrelazados entre sí. Si transferimos estos supuestos al campo de estudio de las condiciones que imposibilitan el ejercicio progresivo de la lectura como derecho y práctica de la condición ciudadana, es posible atribuir dichas causas al control de la subjetividad y del conocimiento, lo cual, plantea el desafío de determinar un conjunto de indicadores críticos que, vinculados al funcionamiento de las diversas capas que forman las estructuras sociales, permitan los ejes que participan de los diversos relegamientos en el ejercicio de la lectura como derecho, con el propósito de extender los márgenes institucionalizados por la cultura letrada empleados en los programas de educación lectora o fomento de la lectura desde una perspectiva de inclusión, que cuestione e indague en el para todos, por fuera del mismo.

Por otra parte, los ejes analíticos de las políticas y programas de fomento de la lectura, según Crenshaw (1989) enfrentan el desafío de analizar las intersecciones estructurales y políticas para reivindicar los ámbitos de intervención sobre grupos y comunidades particulares. Las intersecciones de tipo estructurales exploran como los diversos colectivos de ciudadanos experimentan las situaciones diferenciales de exclusión en un campo determinado, por ejemplo,

el derecho a la lectura, mientras que, las intersecciones de tipo políticas, cuestionan en los efectos que cristalizan las estrategias políticas para avanzar hacia la redistribución del derecho a la lectura evitando la proliferación dialectal nuevas formas de expresión de la exclusión y de la desigualdad silenciada que afecta a todos los ciudadanos, independiente de sus posicionamientos sociopolíticos, en mayor o menor medida.

4.-Referencias

AECL. (2015). *Evaluar y entrenar la competencia lectora en alumnos de ELE a través de TECLE según parámetros PISA y PIRLS*. Málaga: AECL.

Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Edizione Nottetempo.

Alfaro, G.H. (2007). "El placer de la lectura. Biblioteca universitaria", en: Revista de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM, 10, (1), 3-19, [en línea] http://revistas.unam.mx/index.php/rbu/article/view/24726/23209 (Consultado: 20.10.2016).

Anderson, G., Blase, J. (1994). "El contexto micropolítico del trabajo de los profesores", en: Escudero J. M. y González, M.T. (coord.). Profesores y Escuelas ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente? Madrid: Ediciones Pedagógicas, 97-114.

Ball, S. (1987): *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.

Ballester, J., Ibarra. N. (2013). "La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria". *Ocnos, 10*, 7-26. [en línea]do de http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238 (Consultado: 23.10.2016).

Barbero, J. (2008). "Reconfiguraciones de la counicación entre escuela y sociedad", en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 35-52.

Bartes, R. (1973). *El placer del texto*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Barrales, A. (2014). "Indígenas – aproximación al colectivo", en: Gairín Sallán, J. Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos

Vulnerables en Latinoamérica. México, D. F.: Ediciones del lirio y ACCEDES.

Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (1993). *Ética postmoderna*. Londres: Blackwell.

Beuchot, M. (2004). *Ética*. Ciudad de México: Torres Asociados.

_____ (2005a). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.

_____ (2005b). Interculturalidad y derechos humanos. Ciudad de México: UNAM-Siglo XXI.

_____ (2009). Tratado de Hermenéutica Analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación. Ciudad de México: FFyL-UNAM-Ítaca.

_____ (2011). Epistemología y Hermenéutica Analógica. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Humanísticas de la UASLP.

Biagni, H. (2000). *Lucha de ideas en Nuestramérica*, Buenos Aires, Leviatán.

_____ (2008): *Diccionario del pensamiento alternativo*, Buenos Aires, Biblos.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa, Revista Iberoamericana de Educación, 46, 19-35. [en línea] http://rieoei.org/rie46.htm (Consultado: 14.04.2016).

Bonet, A. J. A. (2009). "La universidad y la globalización alternativa. Justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes", en: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 22, (2), 2-24.

Bourdieu, P. (2002). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Burkún, M., Krmpotic, C., (2006). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo.

Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Nueva York: Routledge

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Gallimard: París.

Chakrabarty, D. (1999). La postcolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién haba en nombre de los pasados "indios". Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410122627/chakra.pdf

Cerlalc-Unesco. (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. Bogotá: Colombia. Recuperado de: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/03/Metosdologia_Comportamiento_Lector.pdf

Certeu, M. (1968). "La prise de parole et autres écrits politique", en: Lasarte, J. Al filo de la lectura: usos de la escritura, figuras de escritor en Venezuela. Caracas: UCCA/Editorial Equinoccio/Universidad Simón Bolívar.

Cossío, J.R. (2002). *Concepciones de la democracia y justicia electoral*. Ciudad de México: Instituto Federal Electoral.

Colombo, A. (2011). *La cuestión del tiempo en la teoría política. Vol. 4: infinito, contingencia y rebelión*. Buenos Aires: Prometo Libros.

Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", University of Chicago Legal Forum, 139-67.

_____, K. (1991). "Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color", Satanford LawReview, 43, 1241-1299.

Cruells, M. (2015). La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales. Tesis doctoral. Barcelona: Ediciones Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea] http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/288224/mcl1de1.pdf?sequence=1, (Consultado: 11.06.2016).

Davis, K. (2011). "Intersectionality as Buzzword: a sociology of science perspective on what makes a theory successful", en: Lutz, H., Herrera, M.T., Supik, V. (eds). Framing Intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies. Farnham: Ashgate.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrotu Editores.

Dube, S., Ishita, B., Mignolo, W. (2004). *Modernidades coloniales: otros pasados, historia presentes*. Ciudad de México: El Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y Africa.

Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social*: *contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Ema, J.E. (2004). "Del sujeto a la agencia (a través de lo político)". Althenea Digital, n°5, 1-24, [en línea] http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972 (Consultado: 22.10.2016).

Espino, E. (2011). Eros, Gaudio, Avvenimento o la Experiencia de la lectura. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n°17. [en línea] https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero17/eros.html (Consultado: 25.10.2016).

Espinosa, A., Guijarro, D. (2005). La accesibilidad al patrimonio cultural. Recuperado de: http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/pdf/accesopatri.pdf

Expósito, C. (2011). "¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España", en: Revista Investigaciones Feministas, Vol. 3, 203-202. [en línea]. http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Docmentos/8.%20Exp%C3%B3sito,%20C.%20(2012),%20Qu%C3%A9%20es%20eso%20de%2 0la%20interseccionalidad.pdf [Consultado: 27.10.2015].

Fanon, F. (1961). Los condenados de la tierra. Recuperado de: http://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf

Fernández Marcial, V. (2005). Campañas de fomento de la lectura: una reflexión crítica desde la comunicación promocional. Cuadernos BAD 1, [en línea] serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/inveslibre.pdf (Consultado: 20.10.2016).

Ferrer, G. y Arregui, P. (2003), *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones,* Documento 26, Informe de investigación. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

(PREAL). [en línea] http://www.preal.org/Biblioteca.asp? (Consultado: 25.10.2016).

Ferrer, F. (dir.), Castejón, A., Castel, J. L. y Zancajo, A. (2011). *Pisa 2009: avaluació de les desigualtats socials a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Polítiques).

Ferreiro, E. (2004). "Por una agenda de políticas públicas de lectura. Conclusiones y recomendaciones a los gobiernos de Iberoamérica" en: *Agenda de políticas públicas de Lectura* Colombia: Cerlac/OEI, 11-16.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago: Editorial Universitaria.

Foucault, M. (1991) *Microfísica del poder*, La Piqueta: Madrid.

Foucault, M. (2003). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Flores-Galindo, M. (2009). Epistemología y Hermenéutica: Entre lo conmensurable y lo inconmensurable Cinta Moebio 36:198-211 [en línea] www.moebio.uchile.cl/36/flores.html (Consultado: 23.09.2016).

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2000). *La educación como práctica de libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

García de la Huerta, M. (2010). *Identidades culturales y reclamos de minorías*. Santiago: Editorial Universitaria.

García Selgas, F. (2003). "Para una ontología política de la fluidez social: el desbordamiento de los constructivismos", en: Política y Sociedad, 40, 27-55.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.

Golzman, M., Montero, S. (2010). "Lecturas de nunca acabar: consideraciones sobre la noción de interdiscurso en la obra de Michel Pêcheux", en: Cadernos de Letras da UFF 40, Rio de Janeiro, Editorial da UFF, 75-96

González, M.T. (1997). "La micropolítica escolar: algunas acotaciones", en: Profesorado, 1, (2), 45-54, [en línea] https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf (Consultado: 22.10.2016).

Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Petrópolis: Editora Voces.

Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: Hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora*. Proyecto de la Universidad de Sevilla financiado por el Pacto Andaluz del Libro y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. [en línea] http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf (Consultado: 23.10.2016).

Grondin, J., 2007. "La fusión de horizontes ¿La versión gadameriana de la Adaequatio rei et intellectus?", en: M. Aguilar Rivero y M. A. González Valerio. Gadamer y las humanidades I. México: UNAM, 23-42.

Grosfoguel, R. (2007), "Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales", Universitas Humanística, 63, 35-47.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Herrera, B. (2010). "Estudios subalternos en América Latina", en: Diálogos, Revista Electrónica de Historia, Vol.10, 2, 109-121 http://www.scielo.sa.cr/pdf/dreh/v10n2/v10n2/a04v10n2.pdf

Hoyle, E. (1988). "Micropolitics of educational organizations", en: Wetoby, A. (Ed.). Cultura and power en Educational. Milton Keynes: Open University Press, 255-269.

Hooper-Greenhill, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Madrid: Ed. Trea.

Iser, W. (1987). El proceso de lectura. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser._el_proceso_de_lectura.pdf

Jiménez, E. (2014). *Perfil universitario andaluz con un nivel equilibrado de competencia lectora*. Tesis Doctoral. Málaga: Ediciones Univ. Málaga. [en línea] http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8266/TDR_JIMENEZ_PEREZ.pdf?sequence=1 (Consultado: 27.04.2016).

Kalman, J. (2003). 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), 37-76, [en línea] https://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf (Consultado: 22.10.2016).

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

Kathibi, A. (2001). *"Maghredb Plural" Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 71-92.

Kemp, P. (1992). *Emmanuel Levinas*. En introduktion. Goteborg: Daidolos.

Kottak. Ph. C. (1994). *Antropología. Una exploración de la diversidad humana (con temas de la cultura hispana).* Mac Graw Hill: Madrid.

Kymlicka. W. (1996). *Ciudadanía multicultural.* Barcelona: Paidós.

Lahire, B. (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 35-52.

Lander, E. (2001): "Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global del conocimiento", en: Comentario Internacional, Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales, n° 2, Quito, II semestre.

Lander, E. (2005). "La ciencia neoliberal", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol.11, n.2, pp. 35-69, [en línea] <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112005000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 20030507. (Consultado: 27.10.2016).

Lasarte, J. (2005). *Al filo de la lectura: usos de la escritura, figuras de escritor en Venezuela*. Caracas: UCCA/Editorial Equinoccio/Universidad Simón Bolívar.

Levin, B. (2001). "Conceptualizing the process of education reform from an international perspective", en: Education Policy Analysis Archives, 9, 13. [en línea] http://epaa.asu.edu/epaa/ v9n13.html (Consultado: 27.10.2016).

López, P. (2014). "Deconstruyendo y construyendo la escuela como espacio de emancipación(es)", en: Cucalón, P. (Ed.). Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños, 33-40.

Lucas. J. (1993): "Universalismo y ciudadanía. La justificación de la diferencia en los derechos", en: Jueces para la Democracia, no 18/19.

Lucuix, M. (2006). "Protesta social y ciudadanía fragmentada", en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global. Buenos Aires: Prometeo, 109-135.

Lutz, H. (2002): "Intersectional analysis: a way out of multiple dilemmas?" Artículo presentado en el Internacional Sociological Association Congress, Brisbane, Julio.

Malgesini, G., Giménez, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata. [en línea] https://books.google.cl/books?id=am_VNfXeN4QC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Consultado: 18.10.2016).

Marchesi, A. (2005): "La lectura como estrategia de cambio educativo", Revista de Educación, nº extraordinario, 15-35.

Márquez-Fernández, A. (2001). *Richard Rorty: filosofía, postmodernidad y lenguaje*. Maracaibo: Luz.

Marschall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Recuperado de: http://catedras.fsoc.uba.ar/isuani/marshall.pdf

McCall, L. (2005). "The complexity of intersectionality", en: Signs, 30, (3), 1771-1800.

Mejía, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de los Andes (Colombia), Bogotá.

Méndez, A. (1997). *Encrucijadas. Elementos de crítica de la cultura*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Mitjavila, M. (2006). "El riesgo como instrumento de individualización social", en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global. Buenos Aires: Prometeo, 91-108.

Monereo, C., Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones, en: Monereo, C. (coord.). Pisa como Excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: Graó.

Montero, S. (2012). *¡Y al final un día volvimos!. Los usos de la memoria en el discurso kirchnerista*. Buenos Aires: Prometeo.

Montero, S. (2013). "Memoria discursiva e identidades políticas. Huellas y relatos del pasado reciente en discurso político contemporáneo" Recuperado de: http://www.academia.edu/8216955/Memoria_discursiva_e_identidades_pol%C3%ADticas._Huellas_y_relatos_del_pasado_reciente_en_el_discurso_pol%C3%ADtico_contempor%C3%A1neo

Mora, N., Moraga, L., Murcia, R., Porras, K., Quesada, W., Solano, K. (2014). *El fomento de la lectura a nivel universitario: propuesta de un programa de alfabetización lectora para la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica.*, Graduate thesis thesis, Universidad de Costa Rica. http://eprints.rclis.org/30096/

Morales, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio*. Sevilla: Andalucía. Consejería de Cultura.

Moreno Sánchez, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña: estudio de un caso.* Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

Mouffe, C. (1996). *Reconstrucción y Pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.

Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid: Ediciones Académica Española.

_____ (2015). "Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica". En A. Ocampo (coord.), Lectura para Todos: El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades. Málaga: AECL/CELEI, 13-49. [en línea] http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/05/LECTURA-PARA-TODOS.pdf (Consultado: 14 de mayo, 2016).

_____ (2016a). "Educación Universitaria, Interseccionalidad y Personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y reconocimiento?, en: Ocampo, A. (Coord.) Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva. Santiago: Ediciones CELEI, 19-98. [en línea] http://www.celei.cl/wp-content/uploads/2016/08/Educaci%C3%B3n-Universitaria-Interseccionalidad-y-Personas-en-situaci%C3%B3n-de-Discapacidad.-Aldo-Ocampo-Gonz%C3%A1lez.pdf (Consultado: 18.10.2016).

_____ (2016b). "La Educación Inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes", Revista Investigación y Formación Pedagógica, 3, (2), 7-34 [en línea] http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/3947/1969 (Consultado: 20.10.2016).

_____ (2016c). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89. [en línea] http://www.celei.cl/wp-content/uploads/2016/08/Cap.1.-Aproximaciones-y-descripciones-generales-sobre-el-objeto-de-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.Aldo-Ocampo-Gonz%C3%A1lez.pdf (Consultado: 20.10.2016).

O´Donnell, G. (2007). *Disonancias. Criticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Olivé, L. (ed). 1995. *Racionalidad epistémica*. Madrid: Trotta.

Olivé, L. 2000. *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*. México: Paidós-UNAM.Olmos, A., Rubio, M. (2014). "Imaginarios sociales sobre "la/el buen y la/el mal estudiante": sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia

hacia el alumnado "inmigrante"", en: Cucalón, P. (Ed.). Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños, 9-16.

Orlandi, E. (1993). *As Formas do Silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp.

_____, E. (2012). *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.

Oteiza, R. (2011). ¿Qué es el bien cultural? Elementos para una crítica a las políticas culturales chilenas 2005 – 2010. El caso Parque Cultural Ex Cárcel de Valparaíso Tesis para optar al grado de Licenciado en Artes con mención en Teoría e Historia de las Artes. Santiago: Universidad de Chile. [en línea] http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/ar-oteiza_r/pdfAmont/ar-oteiza_r.pdf (Consultado: 24.10.2016).

Paniagua, A. (2014). "El sistema de atención a la diversidad frente a la intersección entre educación especial y diversidad cultural", en: Cucalón, P. (Ed.). Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños, 71-79.

Paulos, D. (2015) El discurso y su relación con el límite exterior del lenguaje *Cinta moebio* 53, 190-204.

Paveau, M.A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. País: Press Sorbonne Nouvelle.

Platero, R. L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Edicions Bellatera.

_____, R. (2014). "Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad", en: Quaderns de Psicología, 16, (1), 55-72. [en línea] https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5036133 (Consultado: 13 de marzo, 2016).

Parrilla, A., Susinos, T. (2013). "Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes", en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 11, *(2)*, 88-98.

Pêcheux , M. (1975). *Les vérités de la palisse*. Paris: Maspero.

Pêcheux , M. (1990). "L´inquiétude du discours. Textes choisis et présentés par D. Maldidier", en: Montero, S. Memoria discursiva e identidades políticas. Huellas y relatos del pasado reciente en discurso político contemporáneo. Recuperado de:

http://www.academia.edu/8216955/Memoria_discursiva_e_identidades_pol%C3%ADticas._Huellas_y_relatos_del_pasado_reciente_en_el_discurso_pol%C3%ADtico_contempor%C3%A1neo

Peña, J. (2005). "Ciudadanía republicana y virtud cívica", en: Fierro, J. La ciudadanía y sus límites. Santiago: Editorial Universitaria.

Pérez Ledesma, M. (2000). "Ciudadanos y ciudadanía. Un análisis introductorio", en: Pérez Ledesma, M. (comp.). Ciudadanía y democracia. Madrid: Pablo Iglesias. 69-82.

Petit, M. (1997). *De la biblioteca al derecho de residencia. Trayectoria de jóvenes*, París, Biblioteca Pública de Información, Centro Georges Pompidou.

Pickering, A. (1995). *The mangle of practice*. Chicago: Chicago University Press.

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago: CEPAL/ECLAC.

Poulain, M. (2004). "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX", en: Lahire (Comp.). ob. cit. 17-57.

Possenti, S. (2004). Réflexions sur la mémoire discursive. Argumentation et Analyse du Discours 7. Recuprado de: https://aad.revues.org/1200

Putnam, R. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana en descentración administrativa*. Caracas: Galac.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. Perú Indígena, 13 (29), 11-20. [en línea] https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf (Consultado: 18.09.2016).

Ramos, E. (2009). Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia. XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología "Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados" Recuperado de: http://www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/ramos.pdf

Rawls, J. (1993). "Liberalismo político", en: Fierro, J. La ciudadanía y sus límites. Santiago: Editorial Universitaria.

Remolina, J.F. (2013). “La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA”, en: Educação, vol. 36, núm. 2, 223-231, [en línea] http://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf (Consultado: 20.10.2016).

Reygadas, L. (2014). “Equidad Intercultural”, en: Sandoval, P. Diversidad Cultural, desarrollo y cohesión social. Lima: Ministerio de Cultura.

Rodríguez, A. (1978). *Psicología social*. México: Trillas.

Rorty, R. 1979. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press

Schafer, A. (2004): "Biomedical Conflicts of Interest. A Defense of the Sequestration Thesis: Learning from the Cases of Nancy Olivieri and David Healy", *Journal of Medical Ethics*, vol. 30, n° 1, Londres.

Schvartzman, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Sorj, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometeo.

Spivak, G. (1998). “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, en: Orbis Tertis, III (6), 1-44.

Said, E. (2003). “Cultura, identidad e historia”, en: Teoría de la Cultura. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, E. y García Rodicio, H. (2006). “Re-lectura del estudio pisa: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en lectura”, en: Revista de Educación, número extraordinario, 195- 226. [en línea] http://campus.usal.es/~aiape/ docs/relectura_estudio_pisa.pdf. (Consultado: 23.10.2016).

Saulés, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencia, desarrollo e innovación. México: INEE. [en línea] http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/lectora/2.-%20La%20competencia%20lectora%20en%20PISA.pdf (Consultado: 18.04.2016).

Solé, I. (1995). "El placer de leer", en: Revista latinoamericana de Lectura, n°13, 2-8.

Solé, I. (2012). "Competencia Lectora y Aprendizaje", en: Revista Iberoamericana de Educación, n°59, 43-61.

Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: CLACSO.

Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Sotomayor, M.V. (2005). "Literatura, educación y sociedad: las adaptaciones literarias", en: Revista de Educación (número extraordinario), 217-238.

Tedesco, J.C. (2008). "¿Son posibles las políticas de subjetividad?", en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 35-52.

Torres, M.E. (2011). "Cambio social y totalidad", en: *Cinta moebio* 42, 302-312. [en línea] http://www.moebio.uchile.cl/42/torres.html (Consultado: 26.10.2016).

Thompson, J.B. (1990). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

UNESCO. (1954). *Convenio para la protección de los Bienes Culturales en caso de conflicto armado.* UNESCO: La Haya.

Valdivieso, J. (2010). *Identidad, latinoamericanismo y bicentenario*. Santiago: Editorial Universitaria.

Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008). "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura", en: Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87. [en línea] http://rieoei.org/rie46.htm (Consultado: 14.04.2016).

Vélez, C. M. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Volshinov, B. (1994). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Walsh, C. (2001). "¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académicos, y el movimiento indígena ecuatoriano", en: Boletín ICCI, 25, [Consultado el 29 de abril, 2016], http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html

Walsh, C. (2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos", en: Walsh, C. (editora). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: UASB/Abya-Yala, 23-68.

Weiss, J. (1980) *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne: Peter Lang.

Yuval-Davis, N. (2006). "Intersectionality and feminist politics", en: European Journal of Women‟s Studies, 13, (3),193-209.

Zayas, F. (2012). *10 ideas claves. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), cuenta además, con el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", que nace como un homenaje a la grandiosa y valiosa contribución científica efectuada por esta destacada Doctora argentino-mexicana, en el campo de la lectura y la alfabetización inicial.

El Observatorio "Emilia Ferreiro", surge como un mecanismo de reflexividad crítica sobre las diversas formas que adopta la educación lectora a la luz de necesidad de reivindicación de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, desde la concepción que ratifica la lectura como derecho inherente a todo ser humano. Su misión es articular un espacio dialógico sobre la mejora de las prácticas lectoras, que permita re-pensar sus sentidos y énfasis más elementales a la luz de las nuevas identidades educativas que arriban al espacio social y educativo y, que en múltiples ocasiones, se muestran contrarias al discurso hegemónico establecido por los mapas abstractos del desarrollo cognitivo, didáctico y pedagógico, que privilegian a unos niños y, excluyen a otros.

Este documento forma parte de la colección de materiales editados por el **Observatorio** sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, como medio de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación lectora ante la diversidad/heterogeneidad del estudiantado.

El *documento de trabajo número 1*, se editó por primera vez en octubre de 2016, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Patalino Linotype y Garamond, a través del programa Adobe Systems.

El documento de trabajo número 1, presenta un aproximación inicial, en torno a la interrelación entre *interseccionalidad y derecho a la lectura*, ofreciendo un conjunto de argumentos críticos sobre la formación de mecanismos que crean y producen poblaciones excedentes al interior de este derecho, más allá, de las posiciones sociales de origen que, afectan a los múltiples colectivos de ciudadanos, sobre-representados en el discurso dominante (acrítico) de la Educación Inclusiva, como *vulnerables* o *diversos*, *oprimidos* o *carentes de cultura letrada*, acciones que sin duda, agudizan el factor de acumulación de estigmas sociales para pensar el *derecho a la diferencia y a la redistribución* en el campo del fomento de la lectura a través del ejercicio activo de la ciudadanía.

En este trabajo, se ofrecen diversos ejes de análisis, que permiten comprender, cómo a través del fortalecimiento de la competencia lectora, es posible, ejercer de forma deliberativa, la condición democrática y participar de las relaciones que configuran el escenario político actual. De acuerdo con los actuales marcos de opresión, articulados por los modelos democráticos en desarrollo, sugieren la necesidad, de establecer un cruce reflexivo, entre los aportes de la corriente interseccional como conjunto de criterios metodológicos, que facilitan la exploración del comportamiento de la exclusión y la formación de múltiples sistemas de desigualdades en el ejercicio del derecho a la lectura.

Por otra parte, otorga elementos críticos para promover el fomento de la lectura y las políticas del libro en colectivos definidos epistémica y socialmente, como *abyectos*, *carentes de cultura* o *vulnerables*, a través de los cuales, se ficciona el campo de batalla por la inclusión, mediante la imposición de propuestas compensatorias o de asimilación cultural al marco de valores dominantes de la cultura hegemónica letrada. En este sentido, es necesario *dejar de incluir a las mismas estructuras educativas, culturales y sociales que generan poblaciones excedentes*. Más bien, se requiere que, los programas de animación y fomento de la lectura enfaticen en la *acción política de la lectura*, así como, en estrategias que releven en *papel micropolítico* del mismo, en colectivos excluidos de este derecho; especialmente, asegurando la configuración de un marco de valores alternativos para pensar la práctica de la lectura en todos los ciudadanos.

¿Qué criterios metodológicos debiesen considerar los programas de animación y fomento de la lectura desde una perspectiva interseccional?, ¿cómo se configuran hoy, las agendas de fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva?, ¿en qué sentido los valores contra-hegemónicos y las prácticas de resistencia de sujetos subalternizados se expresan en los programas de fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva y equidad social?, ¿qué aporta el pluralismo epistémico y cultural a esta discusión? y ¿cómo evitar incluir a las mismas estructuras que crean poblaciones excedentes?, éstos y otros desafíos se abordan en este documento de trabajo.

La edición de los documentos de trabajo del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – "Emilia Ferreiro", cuenta con el apoyo de:

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI Chile

EDICIONES CELEI

Asociación Española de Comprensión Lectora

Emilia Ferreiro – Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia

Red Internacional de Universidades Lectoras

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)