

# HABITAR OTROS MUNDOS, EDUCAR PARA OTROS MODOS DE EXISTENCIAS: EL TRABAJO DE LA CONSCIENCIA MÁS ALLÁ DE LOS CONTORNOS UNIVERSALES DE LA ALFABETIZACIÓN

Aldo Ocampo González<sup>1</sup>

**Resumen:** Pensar los procesos de literacidad en, desde y contra la subalternidad supone derribar la edificación metafísica occidental sancionada por la sabiduría académica convencional y sus formas de canibalismo metafísico, superando las banalidades de la historia cultural positivista. El objetivo de este trabajo consiste en analizar las lógicas instituidas y sancionadas por el régimen cultural de nuestra época, así como, destrabar el conector mundial denominado “colonialidad/modernidad” y su impacto en los procesos de alfabetización que acontecen en la intimidad de las estructuras sociales y educativas. La lectura puede ser concebida como un acto de interdefinibilidad, algo que se ubica en complicados entendimientos dentro de la cultura imaginaria de Occidente. La lectura como campo de la conciencia desempeña un papel crucial en la producción de la (inter)subjetividad. Esto sugiere atender a las diversas formas de esencialismos que imputa la razón alfabética, al ofrecer una descripción clásicamente inadecuada acerca del conocimiento cultural.

**Palabras claves:** Lectura; Consciencia crítica; Alfabetización; Lectura del mundo; Historia al margen.

**Resumo:** Pensar os processos de literacidade na, da e contra a subalternidade supõe demolir a edificação metafísica ocidental sancionada pela sabedoria acadêmica convencional e suas formas de canibalismo metafísico, superando as banalidades da história cultural positivista. O objetivo deste trabalho é analisar a lógica instituída e sancionada pelo regime cultural de nosso tempo, bem como desobstruir o conector mundial denominado “colonialidade / modernidade” e seu impacto nos processos de alfabetização que ocorrem na intimidade das estruturas sociais e educacionais. A leitura pode ser concebida como um ato de interdefinibilidade, algo que se situa em entendimentos complicados dentro da cultura imaginária do Ocidente. A leitura como campo da consciência desempenha um papel crucial na produção da (inter)subjetividade. Isso sugere dar atenção às várias formas de essencialismos que a razão alfabética imputa, oferecendo uma descrição classicamente inadequada do conhecimento cultural.

**Palavras-chaves:** Leitura; Consciência crítica; Alfabetização; Leitura do mundo; História à margem.

---

<sup>1</sup> Chileno. Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención ‘Cum Laude’ por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Estudiante de posdoctorado en el Programa de Posgraduación de Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Río de Janeiro, Brasil. E-mail: aldo.ocampo@celei.cl.

## **I Introducción. Leer, un diagrama de reorganización de los deseos del mundo**

Uno de mis intereses investigativos consiste en develar las múltiples contradicciones, huellas e inscripciones que experimentan las configuraciones de la literacidad y, más específicamente, el proceso de alfabetización a la luz de la razón alfabética producida por la zona político-imaginaria denominada régimen occidentalocéntrico. El proceso de inmersión en la cultura escrita de nuestros idiomas oficiales demarca una singular estrategia de reproducción de los engranajes del imperialismo cultural. Me interesa documentar cómo podemos trabajar para contradecir tales lógicas instituidas y sancionadas por el régimen cultural de nuestra época, así como, destrabar el conector mundial denominado “colonialidad/modernidad”. A tal efecto, las contribuciones de los descolonialistas, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Carlos Maldonado y Boaventura de Sousa Santos; de los anticolonialistas, Frantz Fanon y W.E.B. Dubois; y, de la post-colonialista, Gayatri Chakravorty Spivak, se convierten en rutas para peregrinar en una otra clave, donde lo “otro” se aleja de la captura e imposición de todo significante pasivo y reformista, abriéndose al encuentro alternativo para intencionar el desplazamiento de los signos que estructuran nuestros hábitos mentales acerca de lo que cuenta o no, sobre alfabetización y educación lecto-literaria. Cada uno de estos intereses sólo pueden entenderse y ser utilizados en una constante atención a su interpenetración y re-articulación. Pensar los procesos de alfabetización en, desde y contra la subalternidad supone derribar la edificación metafísica occidental sancionada por la sabiduría académica convencional y sus formas de canibalismo metafísico, superando las banalidades de la historia cultural positivista.

La lectura no solo puede ser signada como una tecnología de inmersión en la cultura letrada, sino se convierte en un poderoso proceso de concientización acerca de los engranajes de funcionamiento de los sistemas-mundos y de los dilemas del presente. Como facultad cognitivo-mental, posee la capacidad de alterar los usos ontológicos de la realidad reconociendo en esta, una praxis que da forma a nuestra vida a través de la reorganización de los deseos de múltiples colectividades. De este modo, los verbos transitivos infinitivos “educar” y “leer” se resisten a ser capturados a través de una operación automática de sus signos. Unidos ambos verbos producen otros desempeños epistemológicos. Incluso, brinda un marco para examinar cómo las denominadas dificultades de lectura son, en cierta medida, ideológicas, no exclusivamente tensiones y obstrucciones de corte cognitivo.<sup>2</sup> Esta sección del argumento demuestra cómo “los juicios de dificultad han tendido a permanecer en el nivel del discurso, del rumor. Puede ser útil para disipar algunos de esos rumores” (SPIVAK, 1987, p. 4), sin adentrarse en la profundidad de tales bloques de reflexividad.

---

<sup>2</sup> Con esta afirmación no estoy negando las implicaciones neuropsicológicas de las dificultades de la lectura, más bien, pongo en tensión los trasfondos ideológicos que subyacen en determinados marcos explicativos que inscriben su analítica en lo liminal del conocimiento cultural de determinados grupos y sus actancias lecto-escriturales.

La comprensión del margen marginal de los procesos de alfabetización es lo que ocupa uno de mis principales intereses investigativos. Este debería ser uno de los principales objetivos de lucha de la educación inclusiva,<sup>3</sup> entretanto, lamentablemente, sus bloques de legitimidad tienden a trabajar sobre la ficción analítica eurocentrada “centro-periferia” – que es el acto de correr a través de ambos extremos en mayor contradicción/producción –, responsable de omitir la naturaleza relacional y multinivel de las desigualdades, exclusiones y diversas clases de frenos al autodesarrollo. Se requiere, entonces, de “prácticas y objetos que sean cruciales para comprender nuestro propio funcionamiento y de los que todavía nos falta, un vocabulario adecuado” (SPIVAK, 1987, p. 4). Insiste la teórica poscolonialista: “la academia está constituida para ser incapaz de abordar la más seria de las cuestiones globales, y que, de hecho, muchas de las críticas más radicales se mantienen completamente dentro de los términos establecidos” (SPIVAK, 1987, p. 4). Necesitamos alterar las reglas de inteligibilidad acerca de la alfabetización sobre determinados grupos culturales. La tarea es aprender a ingresar participativamente en la inmensa red de significaciones proporcionadas por el acto de lectura, “una ética intelectual que prescribe una constante atención a la multiplicidad de determinación” (SPIVAK, 1987, p. 6).

La lectura puede ser concebida como un acto de interdefinibilidad, algo que se ubica entre complicados entendimientos dentro de la cultura imaginaria del Occidente. La lectura como campo de la conciencia desempeña un papel crucial en la producción de la (inter)subjetividad. Tal empresa sugiere atender a las diversas formas de esencialismos que son imputados por la razón alfabética del régimen occidentalocéntrico, ofreciendo una descripción clásicamente inadecuada acerca del conocimiento cultural de determinados grupos sociales. Tal analítica puede ser leída en términos de un

---

<sup>3</sup> Como teórico de la educación inclusiva concibo a este sintagma como un poderoso proyecto político y de alteración de las relaciones estructurales y microprácticas. Es un dispositivo de transformación de las reglas de funcionamiento de las reglas institucionales de funcionamiento del sistema-mundo. La educación inclusiva desde mi posición política se convierte en un oxímoron ya que recupera atributos fundamentales e intrínsecos de la propia educación, nunca crea una práctica especializada para niños especiales. Este es su principal fracaso cognitivo – o error de producción de producción del conocimiento. La educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial – más bien, reconozco que este se convierte en un *palimpsesto* heurístico, algo que jamás podrá borrarse y de aquello que jamás podremos librarnos, ocupo esta expresión a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto, trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Estoy en completo desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial – sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegado a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de “alteración” de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su significante.

[...] intento de comprender clases subalternas sólo en términos de su adecuación a los modelos europeos que han sido profundamente destructivos. El proyecto político se convierte en dejar que el subalterno hable, permitiendo que su conciencia encuentre una expresión que luego flexionar y producir las formas de liberación política (SPIVAK, 1987, p. 12).

Esta puede convertirse en una empresa estéril al eludir por completo las regulaciones onto-culturales de cada grupo subalterno. No olvidemos que la posición que designa la subalternidad es un término interseccional heterogéneo. Como menciona Spivak, “Mientras no se examinen las nociones de disciplina y subjetividad, el subalterno será narrativizado de maneras teóricamente alternativas, pero políticamente similares” (SPIVAK, 1987, p. 8). La historia de la subalternidad es, en cierta medida, una síntesis de las mentes y de las culturas dañadas cognitivamente durante el último milenio. Además, la inclusión es una herramienta para producir soluciones imaginativas a estos problemas. Así, la inclusión debe mantener activa la conciencia del mundo, trabajando en contra de la subalternidad.

Tal desafío consiste en luchar para ofrecer una crítica a las condiciones de posibilidad del discurso colonial a través del proceso de inmersión y participación activa en la cultura letrada ofrecida por los sistemas educativos. Un nodo puramente ideológico, donde se produce y reproduce el discurso colonial. Con la firme intención de hacer frente a la incapacidad dominante lingüístico-comunicativa, no se puede, según Spivak (1987), centrarse exclusivamente en la restauración de la conciencia de diversos grupos atravesados por la posición interseccional de la subalternidad, así que interesa superar las formas de empobrecimiento existencial, rastreando los múltiples efectos-de-sujeto a través de los que son apesados. Según Carbonell (2006, s.p.), “El sujeto no es el resultado de una esencia pura, sino un efecto del discurso y, por tanto, siempre ya discontinuo. Se trata de un «efecto sujeto» más que propiamente de un sujeto, resultado de una constelación heterogénea de discursos.” La liberación de la subalternidad a través del derecho a la lectura “tendría que ver con la extensión de esta sinecdoquización a las clases más marginales” (CARBONELL, 2006, s.p.). A lo que Spivak (1987, p. 11) agrega insistentemente que,

[...] para comprender este proceso, el analista de la cultura debe ser capaz de esbozar la realidad y los efectos de lo imaginario en su objeto de estudio sin olvidar nunca lo imaginario y el efecto de lo real (la imposibilidad de comprender plenamente su situación) en su propia investigación.

Una de las tareas epistemológicas más relevantes que enfrentan los procesos de alfabetización en el campo multiversal del subalterno, o bien, en grupos sociales convertidos en excedentes o marginales de los procesos educativos, es salirse de las formas

convencionales de sabiduría y verdad imputadas, es decir, producir otras reglas de inteligibilidad que desafien las múltiples caras del *logos*, necesitando, de esa forma, interrumpir las reglas de uso de este proceso. Otra de sus tareas epistemológicas es hacernos conscientes de sus diversas luchas políticas y sus estrategias micropolíticas, las que posibilitan comprender cómo las prácticas letradas son el resultado de “formaciones sociales previas, y que ahora resurge como útil para todos los ciudadanos-sujetos que deben aprender a negociar, sobrevivir y transformar las condiciones sociales actuales en mundos mejores” (SANDOVAL, 2002, p. 180). En esta comprensión, la lectura se convierte en una operación autoconsciente al intervenir en dicha “praxis social a través del estudio constante de los poderes sociales e interjección en ellos por un nuevo tipo de ciudadano-guerrero repolitizado” (SANDOVAL, 2002, p. 180).

Acceder a la multiplicidad de mundos lecto-escriturales que transitan por las estructuras educativas y socioculturales, asume la presencia de una heterogeneidad radical de deseos y hábitos mentales. Así, la lectura se convierte en un dispositivo de entrelazamiento de mundos, un objeto complejo que se “relaciona con la división académica del mundo social promulgada por el imperialismo capitalista en el siglo XIX y el neocolonialismo en el XX” (SPIVAK, 1987, p. 35). Necesitamos tener un control serio acerca de los problemas del mundo que atañen, profunda y silenciosamente a la alfabetización. No basta con reducir tal acto a la simple decodificación de grafías. Debemos luchar para alcanzar un “grado de resistencia micropolítica a cualquier reforma educativa de este tipo será considerable” (SPIVAK, 1987, p. 26). La producción de otros mundos es un acto de intimidad crítica, un profundo proceso de imaginación que interrumpe la matriz alfabética occidentalocéntrica. La actividad que abordo en este trabajo es profundamente deconstruccionista, puesto que, busca dar la vuelta a los circuitos de la cultura escrita.

La lectura es un acto de conocimiento y de la consciencia, que no es otra cosa sino un acto de imaginación. En ella se produce una unión singular entre sujeto y objeto – la coalescencia de un objeto con un sujeto –, ya no, desde las clásicas ataduras proporcionadas por las epistemologías normativas. Se reconoce que la lectura es una actividad autónoma de la mente cuyas configuraciones cambian constantemente. El trabajo de la consciencia al que nos invita la educación lectora es la de superar toda clase de oposición binaria mediante singulares sistemas de desplazamientos que pueden emerger a través del encuentro de los dispositivos de inmersión en la vida cultural imputada por la ingeniería occidental y por la subalterna. El encuentro de ambas logra intencionar un sutil, pero singular desplazamiento de los signos. Nos invita a salir de cualquier premisa encubierta a favor del etnocentrismo acrítico presente en propuestas a favor de la justicia social y cognitiva.

La lectura como operación político-imaginativo-mental intenciona un interjuego entre lenguaje, mundo y consciencia, atributos que debemos aprender a observar en su

ingreso y transición por los diversos niveles del sistema educativo. Cada uno de ellos opera de forma interconectada, construyendo un patrón de regulación que hace que el proceso de alfabetización pueda comprender cómo es construido el conocimiento cultural de determinados grupos al margen de la historia. Por eso, no se trata de otra cosa que elaboraciones ideológicas que organizan los procesos de alfabetización y, por consiguiente, el tipo de explicaciones y configuraciones didácticas que menosprecian o no, determinados desempeños mentales y culturales ligados a esta práctica. Asumo así, el poder de la literacidad crítica<sup>4</sup> (Street, 1984; 1995; Vargas-Franco, 2015) como una atribución comunal que trabaja para destrabar los engranajes de organización del mundo y de un cierto estilo de lenguaje. Nuestra consciencia siempre opera en relación a la mecánica designada por nuestra lengua. Este pasaje argumentativo debe ser cuidadosamente analizado, pues, en él, reside una porción sustantiva para transformar las estrategias de participación cultural. En efecto, se supone analizar cómo son las regulaciones lingüístico-cognitivas y fenoménicas de cada comunidad, adentrarnos y navegar en la inmensidad de sus hábitos mentales. La lengua es siempre un tejido de conocimiento acerca del mundo simbólico-relacional de cada actante.

La pregunta por la alfabetización en grupos atravesados por la subalternidad es la cuestión no sólo por las condiciones de marginación de determinados colectivos de ciudadanos convertidos/concebidos en no-humanos, a través de su inmersión y participación en la lectura, y la escritura en tanto mecanismo de producción de la consciencia. Aquí, “consciencia” se convierte en una regulación profundamente ligada al nodo histórico-relacional-ontológico-subjetivo que delimita la especificidad diferencial de cada ser y su adscripción a una determinada cultura. La lectura como disfrute concibiéndola no es la reducción de sus significantes a la arbitrariedad viso-heurística de su función al mundo a textos lingüísticos o a una tradición compuesta de libros. En cierta medida, tal campo de significantes tiene relación con la estructura superficial de su actividad, siendo necesario trabajar para acceder a su estructura profunda aquello que se nutre de diversos atributos ideológicos.<sup>5</sup> Me interesa inscribir los atributos relacionales, ontológicos e ideológicos de la lectura por fuera y más allá de los contornos universales de la razón alfabética que hemos heredado en Occidente. El proceso de alfabetización al que múltiples grupos culturales tienen acceso a través del glorioso acto de pseudo-justicia en su paso por la escuela, es heredero no solo de un conjunto de “descripciones del mundo y del yo, que se basan en evidencias inadecuadas” (SPIVAK, 1987, p. 34), sino, ante todo, elaboraciones ideológicas que inhabilitan parte del destino social de tales grupos.

La lectura y el proceso de alfabetización no son el resultado de un simple conjunto de transacciones por parte de quien lee, sino que, un ámbito crucial en las configuraciones de los sintagmas “competencia lectora” y “comprensión lectora”. Si bien, leer es un acto de consumo crítico-transformador del mundo<sup>6</sup> – en el mejor de los casos –,

---

<sup>6</sup> La metodología de conciencia oposicional como estrategia analítica, inaugura una conciencia oposicional



y su poder habita en las necesidades específicas de cada comunidad, cuyo valor de uso va más allá de simples actos de resistencias, como romper con los universales concretos traducidos como sistemas de diferencias. Todo acto de lectura es una producción material-ideológica-psicológica-óptica-relacional-histórica. Leer es, ante todo, un acto de toma de consciencia,<sup>7</sup> que también se trata de otro punto espinoso. Cuando sostenemos que la lectura se convierte en un acto de imaginación, convertimos al lenguaje en una herramienta de justicia social. La imaginación es una fuerza emancipadora que busca superar el “empobrecimiento existencial en pos de la conveniencia, en realidad destruye la posibilidad de una educación en el sentido más amplio de la palabra” (SPIVAK; PÉREZ, 2020, p. 4). La educación necesita de un patrón epistemológico diferente.

## 2 Leer para comprender: una actuación crítico-transformativa del mundo

La premisa que titula este apartado expresa una larga data en los estudios sociales críticos, en los estudios feministas y en la pedagogía crítica, la que considera como una de sus principales hebras genealógicas parte del pensamiento freiriano, donde tal afirmación demuestra una impronta significativa. Sobre el acto de lectura del mundo, Spivak (1990, p. 18) sostiene que,

[...] todo el mundo lee la vida y el mundo como un libro. Incluso los llamados ‘analfabetos’. Pero especialmente los ‘líderes’ de nuestra sociedad, los no soñadores más ‘responsables’: los políticos, los

---

diferencial, una forma de ideología-praxis que se resiste al conjunto de categorías reduccionistas y binarias que sustentan la gramática analítica de los procesos de resistencias, relegamientos, exclusiones y frenos al autodesarrollo en materia de educación lectora y justicia social. Su potencialidad analítica ofrece una comprensión compleja acerca de las configuraciones de la conciencia contemporánea. La literacidad inaugura nuevas posibilidades analíticas y metodológicas, proporcionando un marco que propende a la investigación de las prácticas letradas en contextos socioculturales y políticos específicos. Se convierten en un concepto analítico de experimentación de la cultura, del pensamiento y de la acción política. Me interesa, en esta oportunidad, emplear el concepto en plural, a objeto de contribuir a sistematizar un marco analítico capaz de descentrar los modos cognitivos dominantes implicados en su ejercicio, lo que atraviesa y nutre campos de orden histórico, social, político, cultural, etc. Concebida así, se convierte en un dispositivo de intermediación heurística que devela una poderosa praxis situada regulada por un conjunto de disposiciones internas que trazan el funcionamiento de una formación social específica. En otras palabras, las modalidades de regulación de dicha formación inciden en los modos de configuración de sentido y ejercicio de las prácticas letradas. A su vez, coincido con Gee (2015) al respecto que, las modalidades de interacción con la cultura y sus diversos formatos se encuentran mediadas por un conjunto de valores y prácticas, las cuales denotan una articulación micropolítica por naturaleza y obedece a una configuración molecular. Cada comunidad traza una singular ingeniería de eventos letrados o procesos de interacción entre los ciudadanos-lectores, las gramáticas de culturización y sus ejes de configuración de sus dispositivos analíticos e intervención cultural y política, etc. Todo ello, reafirma la coexistencia y co-presencialidad de una multiplicidad de culturas letradas con efectos y alcances diferentes en los más diversos ejes de la sociedad. Interesa relevar, en esta oportunidad, la literacidad como praxis discursiva, e interés analítico que inscribe su fuerza en los planteamientos de la performatividad del lenguaje, es decir, la capacidad de cada persona para usar la lengua en tanto dispositivo de intervención en el sistema-mundo. Atiende al relacionamiento que existe entre lectura, prácticas discursivas e identidad.

<sup>7</sup> Su mecánica sugiere hallar una singular posición de enunciación, un acto de transformación epistémica. La lectura, en este sentido, puede ser concebida como un sistema de re-ordenamiento de los deseos de agenciamiento de múltiples colectividades.

empresarios, los que hacen planes. Sin la lectura del mundo como un libro, no hay predicciones, ni planificación, ni impuestos, ni leyes, ni asistencia social, ni guerra. Sin embargo, estos los líderes leen el mundo en términos de racionalidad y promedios, como si fuera un libro de texto.

La lectura del mundo como actividad se convierte en un método en sí mismo, un espacio multiposicional, una praxis crítica que trabaja a través de múltiples niveles de complejidad, lo que exige enseñar a leer el mundo de manera adecuada y audaz. Sobre este particular, Spivak (1990, p. 19) señala que,

[...] hay que llenar la visión de la forma literaria con sus conexiones con lo que se lee: historia, economía política-el mundo. Y no se trata simplemente de una cuestión de formación disciplinaria. Se trata también de cuestionar la separación entre el mundo de la acción y el mundo de las disciplinas.

De esta manera, el sublime acto de leer involucra un

“[...] proceso constructivo que es similar a la eficacia política que fomenta la creencia de que el cambio es posible: los participantes reinterpretan su situación y desarrollan estrategias para mejorarla” (Hatcher y col. 2010 , pág. 543) y puede vislumbrar soluciones que impliquen acciones individuales y colectivas. Relacionado con la eficacia política, “la erudición (Watts y Flanagan 2007) y la evidencia empírica (Berg et al. 2009; Diemer y Li 2011; Zimmerman y Zahniser 1991) sugieren que la motivación crítica, o el compromiso expreso de abordar las desigualdades sociales y producir un cambio social , también puede ser un componente de CC” (Diemer et al. 2014 , p. 19). Del mismo modo, Mustakova-Possardt (1998) define la motivación moral “como el predominio general de la moral sobre las preocupaciones por la conveniencia” (1998, p. 13). Ya sea eficacia o motivación, estos conceptos parecen unir los componentes de reflexión y acción de CC (JEMAL, 2017, s.p.).

El acto de alfabetización es profundamente político, algo que se inscribe en el mismo texto del mundo, una operación que se vuelve plena y efectiva a la medida en que se articula en contra de la complicidad involuntaria de los engranajes de un sistema-mundo segregador, excluyente y marginador; una escena ontológica propia de la modernidad, con fuertes remanentes hasta nuestros días.

Si bien, la lectura del mundo constituye un tema central en la alfabetización crítica de Paulo Freire, mientras que en el campo disciplinar de la Literatura este es un móvil fuertemente abordado durante la década de los ochenta. Así es lo que explica Spivak (1990), en su conferencia pública titulada: “Literatura y vida”, impartida en Riyadh University Center for Girls. Incluso, para la teórica poscolonialista, el acto de lectura del mundo es, en sí mismo, una operación político-existencial inherente a



la experiencia humana. El ejercicio es aprender a leer la vida, siendo que cada grupo sociocultural lee el mundo a partir de sus bloques de racionalidad-existencial, los que, en ciertas ocasiones, contradicen parte de la gramática pedagógica y de los propósitos de la alfabetización, condenándolos a la negación o inexistencia de su mundo simbólico-relacional y onto-lecto-escritural. Este es uno de sus principales objetivos que la criticidad académica contemporánea debe asumir, si desea construir verdaderos marcos de justicia cognitiva y lingüística. Es una tarea que implica luchar contra la edificación metafísica y el canibalismo alfabetizador de Occidente.

El mundo se lee, asimismo, a través de una complejidad de niveles y dimensiones. Aquí el texto actúa en términos de un sistema de agenciamiento de la consciencia de sus usuarios, un mecanismo de intermediación que acontece a través de un dispositivo de perturbación empática. El proceso de alfabetización debe demostrar estratégicamente un conjunto de conexiones con aquello que se lee, no es la reducción de la experiencia de quien lee a la decodificación de un *corpus* de grafías – falsa conciencia que restringe una comprensión crítica de sí mismo. Tal objetivo es ampliamente difundido por la escolarización canónica, imponiendo una actividad lectora fundamentalmente instrumental. Mi interés investigador en estos temas se debe, en parte, a la necesidad de ofrecer un marco para develar cómo las regulaciones alfabéticas occidentales han fortalecido una comprensión ontológica de la literacidad que agudiza el problema ontológico de los grupos sociales y su inhabilitación cultural.

Este argumento, no redundante en la sobre-identificación de determinados grupos considerados marginales, sino que intenta ofrecer un marco de resignificación acerca de las posibilidades existenciales y cognitivas de múltiples grupos que son alfabetizados. Cada una de estas tensiones albergan, en sí mismas, preocupaciones estéticas de diversas naturalezas. La vida nunca es un hecho ajeno a la educación, sino que su epicentro. Lo que me interesa es cuestionar la ideología subyacente al proceso de alfabetización, intentar perturbar sus dogmas para acceder a las formas de constitución de los múltiples mundos que interaccionan en las estructuras culturales y educativas. La lectura como categoría de análisis puede ser interpretada como una noción ambivalente, “una herramienta de liberación y simultáneamente criticada como una herramienta de control social para mantener el *status quo* opresivo” (JEMAL, 2017, s.p.). El proceso de alfabetización se encuentra inmerso en el mismo texto del mundo, entre tanto, cuando esto fracasa, se debe, en cierta medida, a los diversos impedimentos del dogma heredado por la máquina alfabetizadora, negando el acto de completitud de la lectura. La interrogante sigue siendo: ¿cómo liberar a las personas a través de la educación lecto-escritural? Para responder a esta pregunta, será necesario retomar los planteamientos de Freire (1973) acerca de la conciencia crítica (CC).

La lectura como dispositivo de liberación sistemática de diversas clases de frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución, concibe que, “si las personas no son cons-

cientos de la inequidad y no actúan para resistir constantemente las normas opresivas y las formas de ser, entonces el resultado es una inequidad residual a perpetuidad” (JEMAL, 2017, s.p.). La conciencia crítica articulada por Freire constituye una vía para romper los engranajes de tales desigualdades endémicas constitutivas de nuestro sistema-mundo. Lo que intento hacer que se vea es el potencial transformador de la lectura y, particularmente, cómo el proceso de inmersión en la cultura escrita podría contribuir a producir un cambio social positivo en los diversos niveles de participación cultural. Lo que se espera es que,

[...] una persona con un alto nivel de potencial transformador reflexione críticamente sobre las condiciones que dan forma a su vida y trabaja activamente consigo misma y/o con los demás para cambiar sus condiciones problemáticas (JEMAL, 2017, s.p.).

Si nuestro deseo es articular un diagrama de alfabetización en torno a las regulaciones de la conciencia crítica (CC) propuesta por Freire (1973), debemos atender a dos de sus dimensiones más relevantes, tales como: la Conciencia Transformativa (TC) y la Acción Transformadora (TA). Insiste Freire (2000, p. 34 apud JEMAL, 2017), explicando que,

[...] aunque TP y CC tienen más en común, una diferencia importante entre TP y CC es que las dos dimensiones de TP tienen cada una tres niveles. Para TC, los niveles jerárquicos de conciencia son negación, culpa y crítica. Para TA, los niveles de acción escalonados son destructivos, evitativos y críticos. Así, para TP, la conciencia crítica y la acción crítica son los niveles más altos de cada dimensión y producen el potencial más transformador. No existe un proceso educativo neutral. La educación funciona como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración de la generación más joven en la lógica del sistema actual y lograr la conformidad con él, o se convierte en “la práctica de la libertad”, el medio por el cual hombres y mujeres tratan crítica y creativamente con la realidad y descubrir cómo participar en la transformación de su mundo.

La conciencia crítica es la clave para develar los múltiples sistemas de opresión que se imbrican en las trayectorias sociales, culturales, políticas y educativas de diversas colectividades, construyendo parte de su proceso de biografización. Las prácticas de alfabetización contribuyen a desafiar el orden social opresivo y la cristalización de la igualdad de oportunidades. Tal como sostiene Ocampo (2016), la investigación sobre derecho a la lectura tiene, entre sus principales funciones, ofrecer un marco de análisis que nos permita abordar la opresión de forma multisistémica e interseccional que afectan a diversos grupos. Es algo que no es ajeno a las disfunciones de los grupos, sino que, está profundamente arraigado en la mayoría de las disfunciones individuales y sociales. Esto es lo que ha guiado mi interés investigador acerca de prácticas letradas y derecho a

la lectura en clave interseccional. Tal analítica refuerza que, si la gente pensará críticamente sobre las realidades opresivas y desafiará las condiciones sociales desiguales para reclamar su humanidad (JEMAL, 2017), despertaría un mayor potencial crítico-político en sus interacciones cotidianas. Uno de los propósitos de la alfabetización es lograr una comprensión multidimensional acerca de las condiciones materiales y subjetivas que estructuran nuestra vida en el interjuego de los patrones interinstitucionales de poder que trazan el funcionamiento de las estructuras sociales, políticas, educativas, culturales, etc. Es “tener en cuenta cómo estamos atrapados en un tiempo y un lugar, y luego imaginar y actuar dentro de tal conciencia” (SPIVAK, 1990, p. 99).

El sentido político de la lectura reside en la capacidad de desafiar imaginativamente los diversos rostros de la inequidad. Para que tal empresa acontezca con fuerza, es necesario que

[...] esta conciencia crítica incorpore perspectivas de las relaciones entre uno mismo y la sociedad y requiere una experiencia metacognitiva en la que uno debe pensar en su pensamiento, ser consciente de la existencia de la conciencia y ser consciente de su proceso en constante evolución. (JEMAL, 2017, s.p.).

En efecto, “el acto de intelección consiste en centrarse en la propia conciencia de uno mismo en un examen de las contradicciones sociales e individuales al cuestionar los supuestos fundamentales y reconstruir constantemente interpretaciones siempre nuevas del mundo” (MARTIN, 2003, p. 414). Una pedagogía ideológica-crítica lo cuestionaría constantemente. De esa forma, leer es aproximarnos al texto de un mundo que tiene interés en preservar esa experiencia (SPIVAK, 1990).

### **3 Leer como acto de justicia cognitiva y epistémica: luchar en contra de las marginaciones de la cultura letrada occidental**

Leer, como acto de justicia cognitiva, apela a la transformación de las relaciones de saber/poder. En esta sección, me propongo analizar las diversas formas de injusticias epistémicas que atraviesan el proceso de constitución lecto-escritural. Para comprender la operación que intentaré articular, es necesario reconocer los problemas de la razón indolente y la actividad onto-cultural legitimada por la modernidad devenida en una praxis de alfabetización reductora de las verdaderas condiciones existenciales de cada grupo sociocultural. La pregunta por las condiciones de justicia cognitiva y epistémica de la lectura se encuentra en estrecha relación con la construcción de una agenda de enseñanza más solidaria, un respaldo atento a las necesidades de las múltiples singularidades a través de tres criterios claves propuestos por Gaztambide-Fernández (2012): transitiva, creativa y relacional. Tres invocaciones claves en las luchas a favor de la descolonización, de la justicia social y de la inclusión.

Una analítica en esta dirección ofrece un marco de análisis y acción para movernos de forma contrahegemónica, evitando el desperdicio del conocimiento sociocultural de colectividades capturadas por el significante de lo subalterno. Esta no es otra cosa, sino un problema acerca de la relación saber/poder, con lo que se crea una estrategia para desafiar las implicaciones ético-políticas ocultas de la edificación metafísica occidental devenida en una acción cultural en la que “mientras unos grupos asumen posiciones de prestigio, superioridad, autoridad y mando, otros, por el contrario, son sujetos a relaciones de obediencia, jerarquía y subordinación” (AGUILÓ, 2009, p. 2).

#### Algunos discursos acerca de la alfabetización

[...] tienen la capacidad de producir efectos de poder en diferentes ámbitos de la vida social: el trabajo, los medios de comunicación, la universidad, el hospital, el museo, entre otros. Siendo así, los discursos o, más en concreto, los discursos de verdad, son portadores de una determinada epistemología, que juzga qué se considera conocimiento verdadero o falso; de una cierta antropología, encargada de decir qué significa ser humano y qué no; y de una ontología social y política, que determina qué sujetos, formas de vida y sociabilidad se integran en la realidad social. (AGUILÓ, 2009, p. 3).

Las palabras de Aguiló (2009) describen uno de los principales efectos de la totalización epistemológica y ontológica heredera de la razón modernista que, junto al esquema onto-político definido por el humanismo clásico, marginaron y subyugaron a una diversidad de experiencias culturales, políticas y pedagógicas, produciendo un efecto-de-sujeto al margen de la historia social, intelectual y cultural del Occidente. Esta matriz de pensamiento ha sido responsable por la marginación de diversas clases de experiencias psíquicas – memoria – y lingüísticas, estas últimas enmarcadas a través de lo que Derrida (1996) denomina por “monolingüismo del otro”. El acto de referencia en el que su lengua obedece a una elaboración mental-cognitiva-cultural-política-relacional-existencial, que no es heredera de su propia existencia y grupo cultural, es una imposición logocéntrica externa a su identidad. El monolingüismo del otro es una forma de otrificación lingüístico-comunicativa que reduce la existencia de este ser a una lengua que no es la suya. Es como una red de organización psíquico-afectiva, que trabaja en contra del esquema de pensamiento de determinados grupos.

El pasaje utilizado por el filósofo argelino-francés, presentado a continuación, describe la idea de monolingüismo: “‘no tengo más que una lengua, no es la mía.’ Y aun, o, además: ‘Soy monolingüe.’ Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito. Me habita” (DERRIDA, 1996, p. 3). Tales líneas forman una imagen de pensamiento para documentar cómo múltiples colectivos de ciudadanos/estudiantes, que transitan por las diversas estructuras del sistema educativo y cultural, hablando una misma lengua, ni siempre tienen el proceso

alfabetizador como coherente hacia ella. Este punto, además de agudizar el problema ontológico de los grupos sociales, muestra un nudo mucho más problemático: una obstrucción en los sistemas y mecanismos de adquisición de las modalidades lecto-escriturales de cada comunidad.

Tal operación es consecuencia de algo mucho mayor: un profundo colonialismo de que el contexto de recepción de América Latina llegó mucho antes de la Ilustración, acontecimiento que traza una singular lógica de sentido. En ella, la lengua se convierte en un elemento absoluto que condena a múltiples colectivos de ciudadanos/estudiantes, a una única forma de adquisición del proceso lecto-escritural. Nos enfrentamos aquí, a un acto de travestización de los sujetos de la alfabetización, es decir, una escena creada a semejanza de los otros. El subalterno se traviste en un espacio que puede hablar en un espacio para si no-signado, aprendiendo un lenguaje que pueda ser universalizable o, en su defecto, que aspire a la universalidad. De esta manera, siempre es algo ajeno a su existencia. Los procesos de alfabetización desplegados en la escena de lo escolar, omiten la comprensión de múltiples mundos ontológicos presentes en la escuela, una ontología propia del materialismo subjetivo y de la multiplicidad.

Para un aspecto crucial, que consistirá en interpelar el repetidor o el efecto de asimilación cultural, a través del proceso alfabetizador, es necesario interpelar la diferencia. Esta no puede ser vertida en el mismo lenguaje de las diferencias, pues es un tema relativo a la colonialidad del poder. El problema es el diferencial cultural que ostenta una posición que debe ser reconocida. Sumado a ello, el problema de las categorías que explican tal proceso corresponde a una grilla colonizadora. Solo se puede contar esa historia con categorías que se formularon después del proceso de colonización. Aquí, nos enfrentamos a un proceso de reorganización de la episteme. Observo, así, la existencia de una estructura alfabética colonizadora que habla en nombre de la modernidad y define un singular régimen onto-político.

La diferencia no se constituye en una forma ontológica específica, ya que no se trata de tomar algo como específico, puesto que esta es la analítica fundacional del problema ontológico de los grupos sociales. Un problema ligado a la base de la objetividad, que construye “un espacio pragmático-interpretativo más allá de la oposicionalidad del pensamiento binario – que desafiaría la historicidad de una axiomática institucional” (TRIFONAS, 2000, p. xii). Aquí, es necesario que exista un cambio en las reglas del discurso para que la transformación social-radical acontezca a través de la política cultural, de su discurso teórico y de la agencia ciudadana. En este punto tendríamos que analizar cuál es la dirección teórica que encarna la inclusión, esto es, “un teorema, un sistema, una metodología, una ‘prueba’, una ideología, un argumento” (TRIFONAS, 2000, p. xi). En efecto, encarna

[...] la elaboración crítica de una responsabilidad académica para hacer cumplir una obligación que se debe a la búsqueda de la verdad a toda costa. Esto es lo que hace que la teoría sea práctica y proporciona

un principio justificativo, un principio de razón de lo que pensamos, hacemos (TRIFONAS, 2000, p. xi).

La inclusión también puede ser leída como una invitación para examinar los límites y lógicas de funcionamiento de las estructuras del mundo, superando el efecto normativo de su ética y sus significantes, especialmente en su relación con el Otro. La inclusión se vuelve un sinsentido cuando carece de una respuesta afirmativa, debilitando la construcción de otros horizontes de sentido. Así, este se convierte en un incondicional ético-educativo, intentando repensar la ética y la política de los modos de conocimiento y sus formas de expresión pedagógica. Este es un conocimiento que vale la pena conocer y comprender. ¿Cómo es la idea de la inclusión en la pedagogía? Una posibilidad analítica reside en lo que Spivak (2010) denomina como “acto íntimo de lectura”, que es una implicación dialógica con el texto, un acto procesual en el que la lectura se convierte en un mecanismo de traducción, en un dispositivo de pensabilidad atravesado de “tránsitos y referencias cruzadas entre disciplinas, campos del discurso y del saber, que conllevan considerables multiplicaciones semánticas” (SPIVAK, 2010, p. 6).

La inclusión nos enseña a cambiar los deseos y a desaprender. Aquí, emerge el sabotaje afirmativo, cómo usar tal aprendizaje para desestabilizar desde adentro lo aprendido. Es un saber que opera en contra de la corriente y deshace los engranajes de constitución del mundo. Es como una operación de base móvil. Su naturaleza asume la connotación de algo abierto que va más allá de una multiplicidad de posiciones y perspectivas. Es un fenómeno que se construye a través de interacciones desconocidas, sin poder determinar una posición pacífica, ni mucho menos un elemento que pueda aquietar a cada una de sus discusiones. Su campo de fenómenos no puede ser significado a través de una operación cerrada, un campo de superposiciones, un *corpus* de accesos a diversas temáticas.

Si partimos de la afirmación de que cada lengua tiene su propia especificidad y su propia sistematicidad lógica, entonces, la escuela se transformaría en una unidad relacional, atravesada por múltiples dispositivos de sistematicidad lógica y mecanismos de reorganización semiótica. A ese respecto, la traductora oficial de Gayatri Chakravorty Spivak al español, Irlanda Villegas (2015, p. 57), comenta que, la

[...] sistematicidad lógica – relacionada estrechamente con su gramática – y, por el otro, su propia naturaleza retórica – la posibilidad de que no siempre se organicen las cosas semióticamente. Esta naturaleza está relacionada con lo no dicho, con los silencios, y se revela a través de la manera en que se ordenan y se presentan las ideas textuales. Por lo tanto, la naturaleza retórica disrumpe la sistematicidad lógica de la lengua.



La preocupación antes descrita nos conduce a pensar acerca de la posibilidad de encontrar una posición de enunciación, que surge del espinoso acto de hablar del propio subalterno, esto es, nos obliga a atender a los mecanismos de constitución de la “paráfrasis subalterna”, la cual es otra noción crucial en la obra de la poscolonialista Gayatri Chakravorty Spivak. Tal operación constituye una maniobra al margen, tal como sostiene Villegas (2021), que solo el margen puede leer al margen. La paráfrasis subalterna se convierte en una estrategia crucial para develar las múltiples formas de marginación incurridas por la racionalidad occidentalocéntrica de alfabetización. Tales bloques de reflexividad son descritos de la mejor manera en términos de una experiencia monolectora.

Los argumentos antes documentados confirman lo que Sousa (2009) denomina “epistemología de la ceguera” o “razón indolente” de Occidente. Es un aparato cognitivo que tiene por función deformar y borrar las experiencias onto-políticas y culturales de determinados grupos, inmovilizando el campo visual y las fuerzas de focalización de la mirada que condena a la no-existencia epistémica a todo aquello que se comporta de forma diferente al patrón cognitivo regulado por el *logos*. Tal operación se materializa a través de

[...] un conjunto bien urdido de discriminaciones radicales en que el lado errado del ejercicio (lo periférico, lo contingente, lo inverosímil, lo irrelevante, lo ilegítimo) es barrido, según los casos, al cubo de la basura epistemológica, teórica, política o ideológica-cultural (SANTOS, 2003, p. 218).

En cierta medida, esta concepción epistemológica es responsable por algunas tensiones que experimentan los procesos de alfabetización cuando nos hacemos la pregunta del fracaso cognitivo que experimentan determinados colectivos de estudiantes. Un esquema de pensamiento arrogante y esencialista del proceso de inmersión de la cultura letrada, cuyo comportamiento impone

[...] una concepción que elimina cualquier posibilidad de establecer diálogos simétricos y relaciones de cooperación con saberes provenientes de entornos diferentes y se desmarca, por oposición, de lo diferente, lo heterogéneo, de otras formas de interpretar el mundo declaradas irrelevantes, inútiles, folclóricas, exóticas, mitológicas, locales y condenadas, en definitiva, a la invisibilidad epistémica y social. Señalando el aislamiento de la ciencia moderna sobre sí misma, Santos (2003c: 16) afirma que «el privilegio epistemológico que la ciencia moderna se arroga presupone que la ciencia está hecha en el mundo, pero no está hecha del mundo» o al menos, matizando la afirmación, está hecha de una parte específica y concreta del mundo, razón por la cual no reconoce más experiencias epistémicas que las occidentales y su comprensión del mundo se reduce a la comprensión occidental del mundo (AGUILÓ, 2009, p. 6).

Finalmente, los argumentos que presento en este trabajo tienen por objeto recuperar lo relativo a los ensamblajes de la cultura letrada desarrollada por la subalternidad, una operación atravesada por múltiples agenciamientos. Una práctica analítica crítica que examina las diversas estructuras de producción de la razón alfabética occidentalocéntrica, responsable por la marginación de diversos tipos de prácticas de alfabetización excluidas por la modernidad y el colonialismo. Cabe advertir que el colonialismo y las prácticas de violencias epistémico-culturales en *Abya-Yala* acontecieron antes de la Ilustración, teniendo diversos tipos de consecuencias para la estructura de funcionamiento de la región. Su actividad “se sitúa en la aporía de una reorganización no coercitiva de la voluntad desde el momento en que estudiante y profesor oscilan entre la libertad-frente-a y la libertad-para” (SPIVAK, 2010, p. 11), consolidando un sistema de resistencia en activo, el cual trabaja a favor de los múltiples desdenes ontológicos. Operación esa que, sin duda, requiere del reconocimiento productivo de la complicidad. De ninguna manera, este cierre argumental puede ser concebido en términos de una especie de relativismo óptico-cultural, sino como un dispositivo de interpelación a la conciencia cultural alfabética heredada. En superación a ello, “nos ocupamos de la posición del otro como una posición implícita “de sujeto” (subjética), también debemos modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (SPIVAK, 2010, p. 21).

Esta operación reconoce la fuerza agencial del proceso alfabetizador como una tecnología diferencial, entendida como un pasaje excéntrico hacia el encuentro de una multiplicidad de formas de expresividad ideológica, lingüística y cultural que, tal como hemos comentado anteriormente, han sido objeto de marginación por vía de la subyugación de la razón alfabética imputada por el *logos*. Este proceso de marginación trajo como consecuencia el *disciplinamiento* de la subjetividad y de los cuerpos, y en respuesta a tales procesos, la lectura entendida como mecanismo de conciencia diferencial se convierte en “un conducto provocado por cualquier sistema de significación capaz de evocar y perforar a otro sitio, al de la conciencia diferencial” (SANDOVAL, 2002, p. 141). La sección “consciencia” actúa en términos de un espacio de receptividad psíquica que es *performada*, un objeto de ruptura que trabaja incansablemente para “encontrar comprensión y comunidad: se describe como “esperanza” y “fe” en la potencial bondad de alguna tierra prometida” (SANDOVAL, 2002, p. 141). Bajo esta concepción, la lectura se convierte en una herramienta de ruptura de lo conocido para transitar a algo desconocido, de manera que tal operación no debe ser reducida a un simple tránsito lineal de una dimensión a otra, sino que, debe inscribir su fuerza en la emergencia de otros deseos.

¿En qué consiste la operación micropolítica analítico-afectivo-relacional de leer y ser alfabetizado en la zona del no-ser? Un nudo crítico que enfrenta la constitución

de las prácticas letradas, en este contexto, se refiere a la ausencia – producto de las configuraciones antes indicadas – de una comunidad de comunicación, que impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (*tópoi*) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (SOUSA, 2009, p. 155).

La herencia alfabética que mayormente disfrutamos es una elaboración de la zona del ser, especialidad en la que los sujetos no viven situaciones diferenciales, sino singulares formas de privilegio, instaurando un análisis monocentrado y lineal, devenido en prácticas analíticas que sobre-representan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

[...] la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser (GROSGUÉL, 2013, p. 3).

Otra dimensión a destacarse, es la que describe la función de *apartheid* de los dominios teóricos mediante métodos violentos devenidos en sistemas de apropiación lecto-escritural, las que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como, opresiones estructurales y relacionales que condicionan la experiencia subjetiva de quien las lee. Según esto, toda práctica letrada, así como, las múltiples formas de literacidad, oscilan ondulatoriamente entre la zona del ser y la zona del no-ser, permitiéndonos afirmar que la literacidad es heterogénea y estratificada, lo que se agrega que,

[...] es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas. (GROSGUÉL, 2013, p. 5).

Regresemos a la interrogante acerca de la colonialidad del lenguaje y de las prácticas letradas. Una teoría anticolonial de la lectura asume que “el diálogo como proyecto y método de resistencia a la unilateralidad y unidimensionalidad discursivas del eurocentrismo es central en varios autores que trabajan sobre formas de resistencia a la colonización” (VERONELLI, 2015, p. 35). La autora reconoce que el “diálogo” se encuentra en sí mismo colonizado, de modo que tal reconocimiento es una clave para

avanzar hacia otras formas de interactividad onto-políticas. Para comprender multifactorialmente las configuraciones de la colonialidad a través de las prácticas letradas, será necesario reconocer la imposición de un patrón mundial de poder cultural, el cual posee la capacidad de sancionar qué tipo de acción cultural y estructuras lingüístico-literarias son legítimas. De la misma forma, para qué colectividades, sumergiéndose en la opacidad del acto a múltiples estructuras lingüístico-políticas y existenciales que refuerzan una comprensión monolingüe y un sistema de alfabetización basada fundamentalmente en un *monoleguaje* se vuelva, en ocasiones, improcedente de acuerdo con las estructuras de participación de diversos grupos culturales. Esto se trata del síntoma de algo mucho más complejo: un silencioso y desconocido efecto-de-legibilidad de los engranajes de la razón alfabética y cultura escrita dominante. Tal racionalidad reafirma lo que Veronelli (2015, p. 36) comenta respecto que, “la colonialidad del lenguaje bloquea la comunicación dialógica racional entre colonizadores y colonizados, al negar a los segundos la capacidad y agencia comunicativa de los primeros.” Consecuentemente, este aporte se inscribe en una dirección programática de transformación estructural-relacional-política de la voz-conciencia del diagrama de alteración de la razón letrada conocida.

#### 4 Conclusiones

La fuerza actuante del lenguaje tiene como misión recuperar la pregunta acerca de los engranajes de funcionamiento de la matriz de alfabetización legitimada por el régimen occidentalocéntrico. El interés de esta sección no solo persigue la elaboración de una crítica radical a los sistemas de producción eurocéntrica de conceptos alfabéticos, sino que también busca explorar el potencial crítico de la agencia del lenguaje desplegada por los subalternos, constituir un dispositivo de otredad en movimiento, un dispositivo de capacidad de pensar que permita completar condiciones de justicia cultural que tales colectivos no han permitido. Nos referimos al espinoso problema de no poder ser alfabetizados a través de los engranajes de su propia razón cultural. Tal operación debe ser concebida como un sistema de sabotaje afirmativo en la intimidad de los ejes de regulación de la cultura escrita.

Al reconocer que las experiencias de la colonización han producido nuevas modalidades de literacidad estableciendo una práctica lecto-escritural específica en diversas zonas del Sur Global – expresión de racismo inverso –, espacialidad multiposicional en la que los sujetos que viven en ella agudizan sus estructuras de opresión y dominación. En esta zona atravesada por interseccionalidades multiposicionales, han sido cristalizadas prácticas específicas de lectura, muchas veces, marginadas por cultura escrita legitimada por los sistemas educativos. Nosotros como latinoamericanos nos encontramos profundamente moldeados por el colonialismo. De hecho, las estructuras del sistema educativo están profundamente atravesadas por esta impronta. Sin embargo, su in-

fluencia en el mundo de la lectura es mucho menos evidente. A pesar de que múltiples formas de alfabetización surgen de la experiencia colonial, no son todas las que logran denunciar este proceso de constitución, mucho menos la hegemonía cultural imperial.

El estudio de la lectura y de las prácticas letradas es siempre un tema densamente político, muchas veces empleado para mantener el control por vía de una razón alfabética impropia que contribuye a borrar la agencia cultural de múltiples colectividades en su paso por la educación, reforzando el disfraz liberal de esta. Es necesario esbozar una serie de cuestionamientos a los supuestos que han contribuido a tal tarea. En efecto, una teoría anticolonial de la lectura surge de la “incapacidad de la teoría europea para abordar adecuadamente las complejidades y las variadas procedencias culturales” (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2002, p. 11). Gran parte de las teorías sobre el acto lector son objeto de regulación de falsas nociones de lo universal, manteniendo el *statu quo* de diversas clases de prejuicios, tal como sostiene Derrida (1998), en “De gramatología”. En el pensamiento *derridiano*, la sustantivación “prejuicios” alude a las diversas clases de reduccionismos y esencialismo en las que incurre parte de la razón occidentalocéntrica, marginando diversas expresiones letradas.

## Referencias

- AGUILÓ, Antoni. La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, v. 22, n. 2, p. 1-21, 2009.
- ASHCROFT, Bill, GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Hellen. *Post-colonial Studies. The Key Concepts*. London: Routledge, 2007.
- CARBONELL, Neus. *Spivak o la voz del subalterno*, 2006. Recuperado el 03 de diciembre de 2021 de: <https://rebellion.org/spivak-o-la-voz-del-subalterno/>.
- DERRIDA, Jacques. *El monolingüismo del otro*. 1996. Recuperado el 06 de octubre de 2021 de: <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/El%20monolingüismo%20del%20otro.pdf>.
- DERRIDA, Jacques. *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 1, n. 1, p. 41-67, 2012.
- GEE, James Paul. *Literacy and education*. London: Routledge, 2015.
- GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. La lectura como artefacto teórico y político: conciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión. In: *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). p. 147-202.

GROSGOUEL, Ramón. *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*, 2013. Recuperado el 27 de agosto de 2021 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSGOUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>.

IFAS. The Institute, 2020. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>.

JEMAL, Alexis. Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature. *Urban Rev.*, v. 49, n. 4, p. 602-626, nov. 2017.

MARTIN Edward. Critical social analysis, service learning, and urban affairs: A course application in public policy and administration. *New Political Science*, v. 25, n. 3, p. 407-431, 2003.

OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo. *Interseccionalidad y Derecho a la Lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la "ciudadanía" y el "fomento de la Lectura" desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI, 2016.

ORLANDI, Eni. *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM, 2012.

SANDOVAL, Chela. *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2002.

SOUSA, Boaventura de Santos. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso, 2009.

SPIVAK, Gayatri. *Literature and Life*. Conferencia impartida en Riyadh University Center for Girls, 1990.

SPIVAK, Gayatri. *In other worlds. Essays in cultural politics*. Methuen: New York and London, 1987.

SPIVAK, Gayatri. *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal, 2010.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. London: Longman, 1995.

TRIFONAS, Peter. *Revolutionary pedagogies*. New York: Routledge, 2000.

VARGAS-FRANCO, Alfonso. Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, n. 42, p. 139-160, 2015. Recuperado el 23 de noviembre de 2021 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext;pid=S0123-48702015000200010;lng=en;nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0123-48702015000200010;lng=en;nrm=iso).

VERONELLI, Gabriela. Sobre la colonialidad del lenguaje y del decir. *Universitas Humanística*, n. 81, 2015. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>.

VILLEGAS, Irlanda. *Algunos conceptos clave para leer a/con Gayatri Chakravorty Spivak desde prácticas educativas interculturales en América Latina*, 2021. Conferencia impartida por invitación en el marco del "SEMINARIO SUR-SUR. La fuerza política



de la descolonización y la subalternidad para la transformación educativa”, el día sábado 11 de septiembre de 2021. Recuperado el 23 de noviembre de 2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=IKpbnbEqTRw;t=242s>.

VILLEGAS, Irlanda. Traducción cultural y poscolonialismo. Aportaciones de Gayatri Spivak. *Clivajes, Revista de Ciencias Sociales*, n. 4, p. 49-67, jul.-dec. 2015.  
V

