

## LECTURAS DE LA MULTIPLICIDAD: PARA UNA ARTICULACIÓN DEL DERECHO A LA LECTURA EN CLAVE RELACIONAL

### READINGS OF THE MULTIPLICITY: FOR THE ARTICULATION OF THE RIGHT TO READING FROM THE RELATIONAL PERSPECTIVE'

### LEITURAS DA MULTIPLICIDADE: PARA UMA ARTICULAÇÃO DO DIREITO À LEITURA NA CHAVE RELACIONAL

Aldo OCAMPO GONZÁLEZ & Concepción LÓPEZ-ANDRADA  
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Fecha de recepción: 13.XI.2018

Fecha de revisión: 20.XI.2018

Fecha de aceptación: 23.XII.2018

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> lectura alfabetización crítica inclusión multiplicidad de diferencias justicia social</p>	<p><b>RESUMEN:</b> El presente trabajo tiene como propósito el análisis pormenorizado del campo de conocimiento de la educación lectora comprendido como ámbito que despliega sus acciones en lo complejo y en la producción de la multiplicidad. La tarea crítica que afronta la lectura desde perspectivas socio-políticas radica en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la educación lectora mediante la concreción de tácticas y estrategias educativas que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades en la problematización de la alfabetización, de la escolarización y de la construcción de la ciudadanía. Por tanto, el pensamiento relacional se manifiesta clave en el diseño de políticas de la lectura y de programas de animación de los hábitos lectores, puesto que, indaga en las formas de actuación de las estructuras de culturización, socialización y en sus dispositivos de arrastre a los márgenes del denominado derecho a la lectura.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> reading critical literacy inclusive multiplicity of difference social justice</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The purpose of this paper is the detailed analysis of the field of knowledge of reading education, understood as a field that displays its actions in the complex and in the production of multiplicity. The critical task facing reading from socio-political perspectives lies in the unveiling of new intellectual and methodological ways that interrogate the ways of thinking, experimenting and practicing reading education through the concretion of educational tactics and strategies that help to mobilize new rationalities in the problematization of literacy, schooling and the construction of citizenship. Therefore, the relational thinking is key in the design of reading policies and programs of animation of reading habits, since it explores the ways of acting of the structures of culture, socialization and their devices of drag to the margins of the so-called right to reading.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES: ALDO OCAMPO GONZÁLEZ. Carmen 566, Of. 1907. Santiago Centro, Santiago, Chile..  
E-mail: [aldo.ocampo@celel.cl](mailto:aldo.ocampo@celel.cl)

<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> leitura alfabetização crítica inclusão multiplicidade de diferenças justiça social</p>	<p><b>RESUMO:</b> O objetivo deste trabalho é a análise detalhada do campo do conhecimento da educação em leitura, entendido como um campo que mostra suas ações no complexo e na produção da multiplicidade. A tarefa crítica voltada para a leitura a partir de perspectivas socio-políticas reside na inauguração de novas formas intelectuais e metodológicas para interrogar as formas de pensar, experiência e prática de leitura educação através da realização de estratégias táticas e educacionais que ajudam a mobilizar novas racionalidades a problematização da alfabetização, da escolarização e da construção da cidadania. Portanto, o pensamento relacional é fundamental na concepção de políticas de leitura e programas de animação de hábitos de leitura, uma vez que explora as formas de atuação das estruturas de cultura, socialização e seus dispositivos de arrasto para as margens do chamado direito à leitura.</p>
--	---

## 1. Introducción: la lectura en el eje de producción de las multiplicidades

El trabajo en las intersecciones de las disciplinas constituye una de las condiciones de producción epistemológicas más significativas junto a la traducción y la ecología de saberes de la Educación Inclusiva. En este texto exploramos las condiciones de producción epistemológicas implicadas en los Estudios sobre Literacidad Crítica y educación lectora desde una perspectiva socio-política. En ambas se observa un orden de producción –desde la perspectiva foucaultiana corresponden a leyes internas que definen su funcionamiento– que actúa en la diseminación. Es un saber que se construye en el movimiento, el encuentro y la constelación de diversas clases de objetos, métodos, discursos, disciplinas, teorías, influencias y sujetos. Razón por la cual, su principal condición de producción opera en referencia a una dimensión extra-teórica<sup>1</sup>.

Entre las principales disciplinas por las que este saber se moviliza encontramos los Estudios de Género, la Filosofía de la Diferencia, Política y Analítica, la Corriente Interseccional, los Estudios de la Mujer, los Estudios Post-coloniales, los Estudios Visuales, los Estudios sobre Feminismos, Feminismos Negros, Historia de la Consciencia, la Hermenéutica Intercultural, la Narratología, la Filosofía de la Liberación, los Estudios Culturales, el Análisis Cultural, los Estudios sobre Nuevas Literacidades y Literacidad Crítica, la Sociología del Cuerpo y las Emociones, la Antropología Cultural, Lingüística y Literaria, la Pedagogía Crítica Revolucionaria, los Estudios sobre Justicia Social y Educativa, entre otros.

Cada una de las disciplinas descritas anteriormente se convierten en campos de confluencia que crean y garantizan la emergencia del conocimiento auténtico de la lectura como praxis socio-política, en ella, cada disciplina es concebida como una singularidad epistemológica, a través de la cual, se moviliza este saber, extrayendo analítico-metodológicamente lo más significativo de cada una de ellas, a objeto de fabricar un nuevo saber libre de posiciones axiológicas, ontológicas, conceptuales, epistemológicas y metodológicas

contradictorias y antagónicas entre sí. Es un saber que viaja por una amplia multiplicidad de campos de conocimientos, disciplinas, objetos, discursos, métodos, influencias y conceptos –razón por la cual, el campo de conocimiento de la lectura concebida como praxis socio-política deviene en la consolidación de una teoría viajera y mestiza, donde esta última se torna problemática y compleja–. Previa determinación de cada uno de los elementos antes mencionados, es fundamental identificar qué influencias convergen en la configuración de su campo intelectual y, a través de qué ideas, marcos conceptuales y políticos se movilizan las principales categorías que sustentan su red de producción. Este trabajo se inscribe en los ejes de organización de su campo de conocimiento en términos de ‘red’ (Beuscart y Peerbaye, 2006); definida como un conjunto de hilos entrelazados no-linealmente que, a través de un movimiento incesante, van capturando, anidándose y dislocándose en una serie de elementos de diversa naturaleza.

Un ámbito significativo en la actividad epistemológica lo constituye el trabajo con conceptos. Los conceptos según Bal (2009) son estrategias intersubjetivas que favorecen el diálogo y la comprensión, también pueden ser descritos como estrategias de intermediación, es decir, poseen la capacidad de conectar diversos campos y disciplinas. Los conceptos nos ayudan a tomar posición en la realidad. Epistemológicamente, los conceptos de la Educación Inclusiva son propiedad de la gramática de la multiplicidad, es decir, las nociones de diversidad, heterogeneidad, alteridad, diferencia, otredad, etc., se encuentran contenidas en la noción de multiplicidad. Este encuadre permite observar que los conceptos epistemológicos a los que recurre el ensamblaje de la educación lectora desde una perspectiva social y política recurre a la gramática de la multiplicidad exigiendo caracterizar los itinerarios, las trayectorias y los desplazamientos de cada uno de sus conceptos en su aterrizaje en cada una de las disciplinas, discursos y campos por las cuales la perspectiva socio-política de la lectura se moviliza, dislocando y re-articulando sus significados y formas interpretativas.

En tanto campo de conocimiento, este puede ser descrito en términos de un mapa abierto, es decir, conectable, desmontable, reversible y en constante modificación y aleación en sus sistemas de vinculación; sus operaciones se componen de formas no lineales, caracterizándose por poseer múltiples entradas. De tal modo que el campo de conocimiento de la educación lectora se describe como un campo multivalente, que articula su actividad en la complejidad, en la discontinuidad y en la producción de lo nuevo –exterioridad epistemológica–. Es un campo polifónico y en permanente movimiento. De acuerdo con ello, es posible afirmar que, al encontrarse en su centro de producción diversas tramas genealógicas y elementos dispersados por múltiples campos del conocimiento podría describirse –previo sometimiento a traducción– como una perspectiva mestiza, reconociendo lo mestizo como algo complejo al interior de un proyecto epistémico y político de esta envergadura. Por tanto, es desafío de la investigación dilucidar cuales son los marcos políticos y teóricos que inscriben su tarea. La pluralidad de universos conceptuales, simbólicos, políticos y epistemológicos que confluyen en el estudio de la lectura como praxis social demanda la ampliación de la hermenéutica, coincidiendo de esta forma, con lo expuesto por Fornet-Betancourt (1994), respecto de la necesidad de albergar una comprensión adecuada de la multiplicidad de sujetos y factores que inciden en sus procesos de alfabetización y lectura. La ampliación de las tareas hermenéuticas nos invita al cuestionamiento de los diversos modos y de las prácticas culturales que sustentan la actividad pedagógica en el marco de los procesos de escolarización y de alfabetización a lo largo de la vida. La hermenéutica pluritópica constituye uno de los fundamentos más decisivos en la comprensión didáctica en el marco de la educación de la multiplicidad de diferencias. Se propone además, visibilizar y erradicar los excesos de la cultura letrada dominante y sus modos de legitimación universal.

En páginas posteriores, inspirados en el trabajo de la filósofa política estadounidense Seyla Benhabib examinamos la problemática de la noción del universalismo en el marco de los derechos humanos a través de un conjunto de distinciones analíticas, tales como: a) justificatorio, b) moral, c) esencialista y d) jurídico. Es tarea crítica, didáctica y hermenéutica de la lectura social asumir el imperativo ético que funda la espacialidad cultural y educativa en la comprensión de la diferencia, no como algo cerrado, restringido y absoluto, sino más bien, en términos de multiplicidad, apertura e infinitud. De tal manera que una de las opciones interpretativas que apoyan la comprensión de la

lectura como praxis cultural, emerge en referencia a la hermenéutica pluritópica de Fornet-Betancourt (2001), concepción que en vez de ontologizar los procesos de alfabetización y los usos de la educación lectora, permite demostrar de qué manera es afectada y/o modelizada por complejos procesos de dominación, opresión y subalternización –diversas expresiones del poder–. Asimismo, la lectura concebida como praxis social fomenta el diálogo intercultural, la acción política y su multiplicidad de procesos políticos, interesándose por intervenir en la gramática social, con el objeto de movilizar procesos de liberación coherentes con la multiplicidad infinita de diferencias constitutivas de nuestra naturaleza humana.

En este marco un aspecto crucial consistiría en reconocer que el campo de estudio del derecho a la lectura carece de inscripciones epistémicas y metodológicas inteligibles y oportunas que permitan situar sus tareas frente a la multiplicidad de diferencias a las que intenta legitimar. De este modo, la lectura se convierte en un fenómeno estructural, político y cultural, es decir, se inserta en una problemática configurada por el funcionamiento de las relaciones estructurales que sustentan la actividad social. Esto es, un problema de funcionamiento social; no así, un problema técnico basado en políticas de absorción de colectivos minoritarios que, a través de una inclusión ficticia, o sea, orientada a incluir a un conjunto de estructuras de escolarización y culturización que imperceptiblemente los obliga a adoptar los marcos de valores legitimados por la cultura letrada y formativa dominante.

Visión técnica y objetivista operan como sistemas recíprocos, la primera, se basa en la asimilación y en la acomodación arbitraria de la diferencia en las estructuras culturales, políticas y educativas. Es decir, se distribuye derecho desde una perspectiva compensatoria, reproduciendo un ideal de homogenización, asegurando el derecho a la lectura y en la educación, a través de la metáfora de “dar a todos lo mismo”, cuyo valor enfatiza en la universalidad, la totalidad y la diversidad absoluta. Por su parte, la visión objetivista se reduce a la consolidación de una estructura cultural y educativa unificada fusionando sujetos de diversas culturas en una misma espacialidad. Desde nuestra posición teórica consideramos que ambas concepciones redundan y pueden ser sintetizadas en una visión acrítica y ciega del derecho a la lectura, puesto que, asumen únicamente que los grupos oprimidos son atravesados por tecnologías del poder, frenando su autodesarrollo. Ambas, son incapaces de develar el funcionamiento de las injusticias distributivas que tienen lugar en las políticas de equidad cultural e igualdad social.

La visión técnica y objetivista del derecho a la lectura y a la educación son expresiones acriticas de la teoría de la Educación Inclusiva y, especialmente, constituyen parte sustantiva de las políticas de afirmación positiva. Estas visiones contribuyen el derecho 'a la lectura' y 'a la educación' en referencia a un dispositivo "que propaga las ideologías dominantes y los valores culturales instrumentales al reproducir las desigualdades sociales y económicas" (McLaren y Farahmandpur, 2006, p. 130). Asumiendo que el derecho a la lectura al igual que el derecho 'en' la educación constituyen fenómenos y/o problemáticas estructurales resultará necesario enfrentar las formas críticas dominantes que al luchar por la ampliación de sus ámbitos de desarrollo fortalecen planos de homogeneidad en la redistribución de derechos elementales. Apoyamos la propuesta del valor distributivo de Lazzarato (2006) y de igualdad compleja propuesta por Young (2002), ambas intrínsecamente coherentes con el nivel ontológico que exige la lectura social y política, esto es, una multiplicidad infinita.

El estudio del derecho a la lectura en clave relacional se interesa por la comprensión de las prácticas culturales representadas y mediadas por un "imperialismo cultural [que] nos da acceso a un mundo sin fronteras de mercados capitalistas donde las prácticas culturales se acomodan meticulosamente" (McLaren & Farahmandpur, 2006, p. 46), y sirven silenciosamente a la reproducción de los intereses del capitalismo hegemónico. Observamos la existencia de una concepción de inclusión y justicia social alojada al interior del capitalismo identificando presencia de prácticas culturales uniformes; producto de ello, la versión liberal de la igualdad y la equidad contribuye a la división de clases en el acceso a la cultura letrada. "Las minorías marginadas se integran a las prácticas de consumo en lugar de a la producción o a las prácticas laborales. De la misma manera, la política de identidad separa de un modo efectivo las prácticas culturales de las prácticas laborales" (McLaren & Farahmandpur, 2006, p. 189).

Es tarea crítica del derecho a la lectura localizar el tipo de prácticas culturales que tienen lugar en la mediación de la lectura en determinados grupos sociales, develando bajo qué condiciones, dichas prácticas pueden estar influenciadas por la ideología dominante de la cultura letrada. Esta permeabilidad no solo afecta al desarrollo de programas de fomento de la lectura, a las políticas del libro y, especialmente, a la formación del profesorado. Es tarea crítica del derecho a la lectura ofrecer un conjunto amplio y diverso de condiciones que se inclinen a "interpretar de manera crítica el mundo y la palabra, así como su valor para denunciar la opresión y las injusticias sociales que

surgen del capitalismo y, desde hace algún tiempo, de la globalización" (Bahruth, 2006, p. 10). Por consiguiente, es tarea del derecho a la lectura recuperar las persistencias críticas y los temas críticos que atraviesan los procesos de educación lectora desde una perspectiva de justicia educativa, concibiendo sus riesgos como una de sus múltiples formas de injusticias estructurales, cognitivas y culturales.

La comprensión relacional del derecho a la lectura demanda una interpretación situada de los diversos estilos de intervención política que confluyen e interseccionan en el campo de la Educación Inclusiva y la justicia social. ¿Cómo se configuran dichas formas de intervención?, ¿qué acciones performativas se encuentran implícitas en su constitución? El enfoque relacional aplicado al estudio de los dispositivos de desplazamiento del derecho a la lectura -en sus diversas dimensiones-, introduce cambios en las modalidades de teorización de la lectura, la Educación Inclusiva y la justicia educativa; asimismo, se propone desmontar -sin reproducir implícitamente un conjunto de contenidos, valores y estrategias metodológicas que confirman aquello que realmente no es- el andamiaje epistemológico que sostiene las prácticas de desigualdad estructural, exclusión y opresión cultural que sostienen el *llamamiento esencialista de la acción cultural*. Su propósito consiste en develar en qué medida los trabajadores culturales -profesores, investigadores y mediadores de la lectura- contribuyen al mantenimiento de diversos ejes de poder a nivel intelectual. Resulta fundamental descubrir y exteriorizar sus consecuencias en la comprensión teórica de la Educación Inclusiva concebida como propiedad intrínseca de la educación. El estudio de la lectura en tanto praxis social y política se convierte en un campo de re-articulaciones complejas, no-lineales y dinámicas; viaja y se moviliza por una multiplicidad infinita de discursos, conceptos, gramáticas, disciplinas, influencias y marcos políticos. ¿En qué sentido la comprensión relacional aplicada al estudio del derecho a la lectura ofrece una ruptura radical de las prácticas de alfabetización y opresión a través de la cultura letrada? Es necesario asumir tal como indica McLaren y Farahmandpur (2006) un análisis estructural que contemple una examinación analítico-metodológica detallada acerca "del capital, el Estado, y las instituciones educativas" (p. 50).

El enfoque relacional revela los medios de configuración que afectan a los objetivos políticos y sociales implícitos en el derecho a la lectura. En este marco, la praxis lectora se convierte en una herramienta de resistencia y lucha, trasciende el reduccionismo que ubica el pluralismo en

los espacios de abyección o grupos vulnerables –visión objetivista, institucionalizada y técnica de inclusión–, profundizando cómo las diversas modalidades afirmativas contribuyen al desgaste de propósitos, conceptos e ideas revolucionarias y contra-hegemónicas, deviniendo en la proliferación de acciones restrictivas y excluyentes para diversos grupos. Por lo cual, el carácter relacional del derecho a la lectura aporta un conjunto de distinciones analíticas que permiten explorar cómo operan los mecanismos de arrastre que cooptan a determinados estudiantes, ubicándolos en las fronteras del derecho a la lectura. Se incluyen en ello, el conjunto de tecnologías de opresión y dominación y los obstáculos complejos. Todos ellos, de naturaleza performativa, regenerativa y dinámica. Por lo que, la praxis lectora se propone liberar a su amplia multiplicidad de lectores a través de lo político, identificando las formas complejas y críticamente democráticas.

El presente artículo tiene como objetivo el fortalecimiento de los marcos críticos de las prácticas lectoras desde un punto de vista socio-político. El propósito principal de este trabajo asume, entonces, una lucha compleja y al mismo tiempo esperanzadora que nos permita liberar el concepto de inclusión, cultura letrada, diferencia, derecho a la educación y a la lectura, justicia social y educativa desde la interioridad de las raíces liberales que hoy delimitan su funcionamiento. De ahí que, la noción de transformación se convierta en un performativo absoluto, devenido en una afirmación absoluta incapaz de alterar la gramática social y escolar. Para que el performativo actúe en el evento es necesario que este posea un compromiso social particular.

## 2. El enfoque relacional del derecho a la lectura

Los argumentos expuestos en la primera parte de este trabajo permiten reconocer la lectura como praxis social, política y cultural devenida en la focalización y/o comprensión de los impedimentos sistemáticos que afectan relacionalmente al ejercicio de este derecho. Se observa la necesidad de comprender las reglas de funcionamiento institucionales que trazan las directrices de operación del derecho a la lectura.

El enfoque relacional propone crear condiciones de redistribución que eviten caer en el reduccionismo del “Otro generalizado”, es decir, un ser concebido desde una diferencia absoluta y homogénea. Esta concepción según Lazzarato (2006) es propiedad del valor colectivo de los derechos, lo que a juicio de Benhabid (2008) deviene en una modalidad a través de la cual se reconoce:

[...] a todos y cada uno de los individuos como seres que tienen los mismos derechos y deberes que deseamos adscribirnos a nosotros mismos. Al asumir este punto de vista hacemos abstracción de la individualidad y de la identidad concreta del otro. Asumimos que el otro, al igual que nosotros mismos, es un ser que posee necesidades concretas, deseos y afectos, pero lo que constituye su dignidad moral no es lo que nos diferencia a unos de otros, sino lo que nosotros, en tanto que seres hablantes, actuantes y situados, tenemos en común. Nuestra relación con el otro se rige por las normas de la *igualdad formal y la reciprocidad*: cada uno tiene derecho a esperar de nosotros lo que podemos esperar de él o ella. Al tratarte de acuerdo con estas normas, ratifico en tu persona los derechos de la humanidad y ostento una exigencia legítima de que tú harás lo mismo respecto a mí (p. 190-191).

En tal caso, la comprensión relacional del derecho a la lectura emerge de la visualización de “Otro concreto”, trasladando nuestra atención hacia la singularidad, cuyas normas y estrategias implicadas en la consecución del progreso cultural actúan a juicio de Benhabid (2008) mediante estrategias de complementaria reciprocidad. En este marco, las diferencias –ámbito fundante del problema ontológico que afecta a la comprensión de grupo social– se convierten en ámbitos de complementariedad, lo correcto es asumir la diferencia como una multiplicidad infinita. De este modo, el “Otro generalizado” constituye una propiedad abductiva del universalismo de tipo modernista que descubre las fragilidades del derecho y de la educación lectora, particularmente. ¿Qué define la posibilidad práctica y la realidad política del derecho a la lectura? Una posible respuesta, consistiría en atender al:

[...] reconocimiento recíproco de cada uno como seres que poseen el “derecho a tener derechos” implica luchas políticas, movimientos sociales y procesos de aprendizaje dentro y a través de las clases, géneros, naciones, grupos étnicos y credos religiosos. Este es el auténtico significado del universalismo: el universalismo no consiste en una esencia o naturaleza humana que se nos dice que todos tenemos o poseemos, sino más bien en experiencias de establecer una comunalidad a través de la diversidad, conflicto, división y lucha. El universalismo es una aspiración, un objetivo moral por el que pelear; no es un hecho, una descripción del modo en que el mundo es (Benhabid, 2008, p. 191).

En este encuadre, el enfoque relacional del derecho a la lectura puede concebirse como una formulación discursivo-teórica de las prácticas

culturales y de la ideología que permea a los trabajadores culturales, apuesta por una alfabetización crítica cuyas condiciones de posibilidad emergen desde la recuperación y de un análisis exhaustivo del lenguaje, la historia y la experiencia. Se propone develar las formaciones específicas de competencia establecidas como alianzas opresivas con la cultura letrada hegemónica, demostrando de qué manera el conocimiento se inscribe en la gramática social e incluso, es cómplice en sus directrices de operación. De esta forma, explica McLaren (1992) que:

[...] ciertas competencias lingüísticas, formas del discurso narrativo y los signos de solidaridad ideológica son privilegiados sobre otros y permitir a los maestros adquirir formas de práctica crítica que pueden interrogar, desestabilizar y desorganizar estrategias dominantes de poder y poder/relaciones de conocimiento y que, al hacerlo, los profesores pueden prever un medio de enlistar la pedagogía en la construcción de una democracia radical y plural (p. 11).

Permitiendo repensar los márgenes, los límites, las fronteras y la centralidad del derecho a la lectura coincidimos con Brah (2011) al reconocer que la metáfora del centro-periferia se convierte en una de las principales ficciones eurocéntricas en el estudio de las desigualdades y mecanismos de opresión que afectan al estudio del derecho en la educación y a la lectura. A través del enfoque relacional se piensa de forma circular, dinámica y en constante movimiento la noción de márgenes; en ello, la multiplicidad de colectividades significadas como oprimidas, subalternas o en situación de vulnerabilidad, trasciende la interpretación de grupos con intereses especiales y la regeneración de un pluralismo armonioso y acrítico. Su propósito consiste entonces, en consolidar un examen estructural desde diversos ángulos de dialogicidad; la diferencia –propiedad infinita del ser humano– no se reduce a un intercambio y a un sistema de convivencia arbitrario compuesto por sujetos socialmente diferenciados unos de otros, albergados en una presunta homogeneidad cultural, política y social.

El enfoque relacional articula su metodología, en cierta medida, atendiendo cautelosamente a las experiencias de opresión que atraviesan a amplia multiplicidad de sujetos, aportando según Freire (1975), Mohanty (1990) y McLaren (1992) estrategias para desmitificar y transformar el orden social dominante. Sus sistemas de razonamiento articulan diversas prácticas de resistencia al pluralismo liberal devenido en una pseudo-inclusión, igualdad, ampliación cultural y equidad, conectándose con la necesidad de:

[...] nombrar sus propias historias, y reclamar la necesaria personal y colectiva, fuerza para resistir los efectos deformantes del poder social, nos dice que las prácticas de alfabetización son prácticas de poder. Como tal, la alfabetización puede vincular la esperanza a posibilidad a través del desarrollo de diversos medios de resistir la opresión para que un mundo mejor pueda ser convocado, luchado y finalmente comprendido (McLaren, 1992, p. 16).

El estudio de las prácticas de alfabetización como parte de la escolaridad se encuadra en un mecanismo funcional, consolidando una lectura del mundo que reproduce las formas semióticas, los marcos ontológicos y axiológicos de la cultura letrada hegemónica. En ella se interrogan las formas de reproducción y dominación implícitas que son gestadas a través del lenguaje. En el enfoque relacional los usos y efectos lingüístico-simbólicos se colocan al servicio del desmantelamiento de las estructuras opresivas de la acción cultural. La alfabetización crítica, expresión de lo relacional, exterioriza los modos de producción de verdad que sostienen determinadas prácticas de alfabetización que apuntan a la ampliación del destino social de quienes va dirigida: ¿qué arreglos sociales demandan las prácticas de escolarización y de alfabetización en el marco de la justicia educativa y la inclusión social?

Para Young (2002), los derechos constituyen bienes no-materiales; como tal, se asumirá la pregunta: ¿qué significa redistribuir un derecho? Para comprender el rol del derecho aplicado a los bienes culturales, las artes y la información, será necesario analizar la naturaleza de la redistribución, pues, esta, se alinea con una política basada en el pluralismo y la multiplicidad. Tal como señala Lazzarato (2006), la política occidental se fundó en una concepción homogeneizadora que enfatiza en el valor colectivo, es decir, en la totalidad y la universalidad. Es necesario transitar hacia una forma de construir políticas públicas de fomento de la lectura con un enfoque en el valor distributivo complejo, es decir, en la pluralidad y la multiplicidad de necesidades, intereses y motivaciones asumidas por cada grupo social. En tal caso, se propone comprender “la naturaleza relacional de cómo se produce el significado, es decir, la intersección de subjetividades, objetos y prácticas sociales dentro de relaciones específicas de poder” (Giroux y McLaren, 1991, p. 90). El carácter relacional colabora con el concepto freiriano de ‘transitividad crítica’ de base post-cartesiana se interesa por la subversión de las condiciones que niegan la inherencia de la palabra en tanto acción constitutiva del mundo. La lectura y transitividad crítica se convierte en formas de empoderamiento social,

atiende al reconocimiento de toda expresión personal y es parte de una formación social específica; convergen en ella, deudas ideológicas y trazos de una memoria colectiva. Por tanto, la lectura se convierte en un proceso político.

El enfoque relacional del derecho a la lectura propone analizar crítica y metodológicamente el conjunto de valores heterogéneos que promueve la visión de una Educación Inclusiva funcional y acrítica que sustenta una concepción de cultura letrada inspirada en marcos axiológicos propios del patriarcado y del pluralismo liberal. Por tanto, consideramos necesario discutir las principales preocupaciones meta-teóricas que la inclusión y la justicia social tiene lugar en el marco de las políticas de fomento de la lectura. Bajo lo 'relacional' las prácticas de alfabetización son concebidas como prácticas de poder y regímenes de verdad específicos, convirtiéndose en un dispositivo político de naturaleza compleja que destruye silenciosamente los marcos de esperanzas. El derecho a la lectura en esta concepción articula un profundo proceso de alfabetización crítica cuyo propósito consistirá en demostrar las operatorias de la "hegemonía prevaleciente en la que se ven los espacios culturales de la vida cotidiana dentro de relaciones asimétricas de poder y privilegio, relaciones que deben ser combatidas si deseamos construir una sociedad más equitativa" (McLaren, 1992, p. 4).

El ejercicio del derecho a la lectura en clave relacional asume una condición de 'acción reflexiva', orientando su actividad hacia la consolidación progresiva de la transformación activa del mundo y la experiencia cultural, alejándose de todo régimen de verdad y monismo epistemológico que persiga su adaptación a este. Sobre este particular, McLaren (1992) inspirado en Freire (1975), señala que mediante los dispositivos de alfabetización diversos colectivos significados como lectores precarios, neolectores o incluso analfabetos funcionales articularán mecanismos para evitar ser absorbidos por la multiplicidad de tecnologías propias de la cultura dominante; reconocen que su categorización es producto de dichas fuerzas interpretativas.

El enfoque relacional fortalece, pues, los procesos de empoderamiento social, interroga las competencias culturales aceptadas y legitimadas por la cultura letrada hegemónica sobre educación lectora. De hecho, la inauguración de este estilo de pensamiento, permite analizar multi-axialmente las contradicciones que se desprenden de la implementación de evaluaciones estandarizadas -propias de la ingeniería neoliberal- a través de las cuales se agudizan las tensiones antes señaladas; específicamente, se reproducen un conjunto

de intereses neoconservadores. Situación similar permea al desarrollo de las políticas del libro y, especialmente, las políticas educativas y de fomento lector. Es tarea crítica del enfoque relacional dismantelar las estructuras que soportan la opresión a través de políticas y prácticas concretas.

Las políticas educativas (Taylor, Henry, Lingard y Rizvi, 1997; Rizvi & Lingard, 2009), sociales y culturales han adoptado un enfoque del derecho aplicado a los bienes culturales, desde una perspectiva de valor colectivo, enfatizando en una totalidad homogenizante que concibe las diferencias como eje de diferenciación social -agudizando las condiciones de opresión, dominación e injusticia- e implantando una concepción del derecho a la lectura en bloque, cuya racionalidad restringe el potencial de la redistribución y la diferencia. Cada institución educativa forja un determinado capital cultural y un destino social. Un análisis con estas características profundizará en las variables que participan de dicha dispersión, pues, los marcos analíticos tradicionales, ofrecen una visión sesgada en torno al capital, reforzando la lógica universalista y homogeneizadora, para lo cual será necesario que la investigación sea capaz de describir críticamente el conjunto de:

[...] acciones conscientes de muchos individuos contribuyen diariamente a mantener y reproducir la opresión, pero esas personas por lo general están haciendo simplemente su trabajo o viviendo su vida, y no se conciben a sí mismas como agentes de opresión (Young, 2002, p. 75).

Parte de la tarea crítica que enfrenta el derecho a la lectura, consiste en hacer emerger sistemas intelectuales que permitan comprender cómo operan los procesos institucionales sistemáticos que impiden a determinados colectivos disfrutar de los bienes culturales, al tiempo que dichas tecnologías de exclusión limitan sus capacidades y posibilidades de acción, incidiendo en el destino social de la multiplicidad de colectivos y grupos sociales y en la creación de nuevos horizontes políticos y culturales que permitan albergar en la trama societal las ideas esbozadas en este trabajo.

La construcción de justicia social (Benhabib, 1987; Fraser, 1995, 1997; Young, 2002) y educativa (Rivas, Mezzadra & Veleda, 2013) a través del derecho a la lectura ha de reflexionar acerca del concepto de 'grupo social' y de 'ontología social', nociones analíticas ininteligibles (Young, 2002) en la filosofía política y analítica contemporánea. Esta visión permite transitar desde un enfoque categorial que insiste en la regeneración de procesos de devaluación, diferenciación, esencialización que

articulan una alteridad acrítica y absoluta por un enfoque relacional que reconoce la existencia de diferentes grupos sociales atravesados por variables de desigualdad múltiple (Hill Collins, 1990); al tiempo que otros colectivos son privilegiados en determinados contextos y pautas de culturización y en experiencias de socialización. El enfoque relacional es coherente con el lenguaje de la inclusión cuya fuerza analítica se alberga en la multiplicidad.

Dicho enfoque nos dirige a una reformulación del espacio social y cultural en el que acontece la lectura. Uno de sus principales objetivos analíticos consiste en comprender de qué manera articular una visión universalista que asuma la compleja singularidad y multiplicidad de diferencias -condición intrínseca que afecta al grupo social-. Concebir el ejercicio de la lectura en clave relacional inaugura un debate filosófico y político débilmente abordado por los Estudios sobre Literacidad Crítica, Análisis Cultural y alfabetización, acerca de la diferencia, la multiplicidad, la justicia social y la praxis intercultural e inclusiva. Se propone ampliar los límites que sustentan los imaginarios sobre justicia social y derecho a la lectura, intentando fortalecer un conjunto de sistemas de razonamientos capaces de articular un *pluralismo crítico* a través del derecho a la lectura, concebida como una práctica compleja y dinámica. Esta concepción articula su actividad a través de la siguiente cuestión: ¿cuáles son las condiciones básicas para garantizar el pluralismo y la multiplicidad a través del derecho a la lectura? Para responder a esta pregunta recuperamos la significativa contribución de Benhabid (2008). De tal forma que entre las condiciones básicas requeridas se identifican las siguientes: a) reciprocidad igualitaria 'compleja'<sup>3</sup>, b) consentimiento voluntario y c) libertad de asociación y abandono de la misma. Estas dimensiones contribuyen significativamente a comprender el funcionamiento del centro crítico del problema que atraviesa a la ontología social de los grupos y las prácticas institucionales que nos remiten a la controversia que sustenta la diversidad cultural y la lucha por la igualdad democrática.

Nuestro interés trasciende las prácticas de positividad del derecho a la lectura, proponiendo un cambio en su manera de aplicación, en sus marcos ontológicos, epistemológicos y metodológicos coherentes con el centro crítico que sitúa la Educación Inclusiva como un mecanismo de transformación de todos los campos y dominios que crea y garantizan el funcionamiento de la denominada Ciencia Educativa.

Siguiendo con la contribución de Brah (2011), quisiéramos insistir en la necesidad de explorar metodológicamente las múltiples modalidades del poder a través del ejercicio de la lectura y, en

particular, de la cultura letrada hegemónica. En este sentido, el estudio de la dimensión social y política de la lectura se convierte en una forma de pensar en y a través de la subjetividad, el poder y las transformaciones sociales. Así como, concierne al tipo de prácticas de lecturas que son sancionadas en la escuela. Un enfoque relacional comprende y concientiza que la multiplicidad de diferencias concebidas como singularidades múltiples quedan afectadas por condiciones de opresión, dominación e injusticia, siendo estos ámbitos transversales y comunes de la experiencia social, cultural y educativa.

¿Qué supondrá pensar relacionalmente el derecho a la lectura? Para responder a esta pregunta, recurrimos a la contribución de la corriente interseccional impulsada por Crenshaw (1989) y ampliamente difundida por autoras tales como Hill Collins (1990), Brah (2014), Yuval-Davis (2014), entre otras intelectuales. La construcción de la categoría analítica del derecho a la lectura, requiere metodológicamente de la articulación de un modelo de análisis categorial no opresivo que respete las diferencias. En efecto, es necesario crear categorías políticas específicas y contingentes que ayuden a pensar relacionalmente; con el objeto de subvertir las lógicas colonialistas, imperialistas y capitalistas que alojan en su centro de actividad la noción de justicia educativa y social e inclusión, contribuyendo a la imposición de categorías ahistóricas y esencialistas para emprender la búsqueda del sujeto al interior de la justicia y de la inclusión.

Es común observar que, en su mayoría, los esfuerzos por pensar las diferencias han sido incapaces de deshacerse de la emergencia de nuevas formas de homogenización y diferenciación social. En efecto, la praxis política y pedagógica del derecho a la lectura debe disponer de sistemas de razonamientos que permitan comprender de qué manera las interrelaciones entre racismo, género, sexualidad, clase social y otros ejes de diferenciación se convierten en recursos centrales en la lucha por la ampliación de los destinos sociales de una amplia multiplicidad de colectivos sociales. Una política de lectura articulada sobre una concepción política de inclusión -centrada en la multiplicidad de diferencias-, concebirá la 'interseccionalidad' como "los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia -económica, política, psíquica, subjetiva y experiencial- se intersectan en contextos históricos específicos" (Brah & Phoenix, 2004, p. 75).

Esta visión de la 'justicia cultural' y la 'ciudadanía lectora' explicita la necesidad de descentralización sistemática del 'sujeto normativo'

-efectos-de-sujeto (Spivak, 2008)- que estructura las agendas de investigación, al tiempo que logren dar cuenta cómo las políticas del libro (Fraatz, 1987; Perfetti, 1991; Edmondson & Shannon, 2002), los programas de animación a la lectura y en especial, las agendas de investigación, tienden a omitir la experiencia de las múltiples diferencias o grupos sociales significados como 'diferentes', imponiendo una lógica denominada como *esencialismo liberal*. En particular, cómo la maneras en que la experiencia de ciertos lectores es marginada a través de los programas de fomento y mediación de la lectura.

Cada una de estas relaciones es atravesada por la interseccionalidad. Un programa de animación a la lectura debe explorar los dispositivos de micropaxis que generan mecanismos de arrastre, tecnologías de cooptación y secuestro de determinados colectivos, arrastrándolos a las fronteras del derecho a la lectura. Será necesario entonces, ofrecer una exploración en torno a los macro y micro-regímenes del poder y de los diversos ejes de diferenciación que son instituidos en formaciones estructurales específicas, ámbitos expresos en la determinación de oportunidades y de nuevas formas de legitimidad y de legibilidad social. ¿Cómo ampliar oportunidades a través de la lectura?, intentando responder a esta cuestión adscribimos este trabajo a la noción de diferencia propuesta por la corriente derridaniana, enfatizando en la concepción de proceso, devenir y diferir permanente.

Según esto, las políticas de fomento de la lectura desde una perspectiva de equidad cultural e inclusión han reafirmado un interés asimilacionista o acomodacionista de grupos que históricamente han quedado fuera de los cánones literarios y lectores proporcionados por la cultura dominante que intenta absorberlos a intereses que rechazan o subalternizan sus medios de aproximación a la comprensión del mundo. De tal manera, el interés del problema técnico de la Educación Inclusiva se caracteriza por la presencia de discursos contradictorios en cuanto a los marcos de valores que sustentan su actividad y praxis. Por un lado, apelan a la igualdad, la equidad y la justicia cultural, reconociendo la lectura como un derecho; al tiempo que dichas condiciones son evaluadas desde patrones que niegan la pluralidad, la multiplicidad de formatos y medios de expresión de la lectura. Tales políticas del libro y del fomento de la lectura, inquietan en lo que hemos denominado como *esencialismo liberal*, es decir, inspiradas en gramáticas que apelan por el progreso, al tiempo que permiten la emergencia de nuevas formas de homogenización y devaluación de diversos colectivos de lectores.

Aplicando la contribución de McCall (2005) sobre categorización triple al estudio del derecho a la lectura es posible identificar: a) un enfoque intracategorial, b) intercategorial y c) anticategorial. El primero, explica la existencia de diversas intersecciones, intentando describir los ejes de relación o vinculación entre diversos colectivos y sus estrategias de transformación. La segunda, por su parte, reflexiona acerca de las limitaciones que ciertas categorías imponen a determinados grupos en la construcción de destinos sociales más esperanzadores, asociadas a la reducción de oportunidades que enfrentan producto de los medios de diferenciación que cada diferencia cristaliza. Finalmente, el enfoque anticategorial profundiza en:

[...] la crítica de la presunción de que las categorías son dadas de antemano. En cambio, deconstruye las categorías prestando atención a los regímenes de poder en que y a través de los que las categorías son constituidas en primera instancia. Aquí, las categorías sociales son vistas como producidas histórica, cultural y lingüísticamente (Yuval-Davis, 2014, p.17).

### 3. Conclusiones. Políticas emancipatorias sobre educación lectora

El interés de las políticas emancipatorias sobre educación lectora se dirige a efectuar una ecología de saberes (Sousa, 2010) respecto de los sistemas intelectuales y conceptuales que apoyan la cristalización de estrategias que permitan redistribuir equitativamente el derecho a la lectura. Hasta ahora los marcos de actuación implícitos en la gestión de oportunidades culturales constituyen un campo normativo. Se observa ausencia de criterios éticos en la operacionalización de condiciones que permitan avanzar en la redistribución real de condiciones de justicia en materia de fomento de la lectura. Emerge la pregunta: ¿qué lugar ocupa la noción de justicia social en una política emancipatoria de lectura y en la construcción de una ciudadanía lectora? En primer lugar, aborda un conjunto de problemas que son permanentes en la construcción de democracia, al pensar el tipo de criterios que han de orientar la multiplicidad de diferencias en el contexto educativo y cultural.

La lectura como praxis social y política demanda la creación y movilización de nuevas racionalidades para comprender el funcionamiento de los formatos del poder, concebidas como expresiones regenerativas y performativas. Finalmente, los contenidos analíticos que organizan el marco de sustentación de la teoría radical de la lectura destacan: a) investigaciones y proyecciones en el campo de la literacidad crítica y la justicia social,

b) redefiniciones de la lectura y la escritura en los espacios de enseñanza-aprendizaje para la justicia educativa, la equidad, la igualdad, la inclusión y las visiones críticas requeridas para la transformación educativa, c) historia de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la literacidad crítica y la justicia educativa, d) dimensión política de la lectura y nuevas tendencias epistemológicas, e) estudios críticos sobre literatura y su fomento desde una perspectiva de justicia social, f) espacialidad política y ejercicio ciudadano a través de la lectura y la literacidad crítica, g) conciencia crítica y acción decolonial en el contexto de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, h) políticas de la lectura y del libro desde una perspectiva anti-capitalista y anticolonialista, i) derechos humanos y prácticas de fomento de la lectura y j) mediación cultural para la transformación social.

La comprensión de la lectura como praxis social, cultural y política sugiere reconocer que los conceptos –requieren de develar su estatus metodológico, con el objeto de convertirlas en categorías de análisis– de inclusión, totalidad concebida como singularidades múltiples, lo común, la diferencia, etc., se convierten en ejes relacionales subyace en lo más profundo del campo epistemológico de la educación inclusiva; intentando develar sus significados a través de diversas posturas críticas.

La producción de temas claves en los programas de animación a la lectura ha de integrar 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, su agenda micropolítica convergerá en la visibilización de 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 las estrategias de reproducción del mundo social, cultural y ciudadano (Guattari & Rolnik, 2006).

Una política de educación lectora inspirada en los fundamentos epistemológicos de la Educación Inclusiva que oriente su actividad hacia la construcción de un espacio político basado en la singularidad orientará su actividad hacia la exploración de sistemas intelectuales para atender a la diferencia sin generar procesos de diferenciación que obliguen a la exclusión de ciertos colectivos, o bien, a su subalternización. Constituirá de esta forma, un espacio político basado en la diferencia, en tanto unidad relacional, que promueve el desarrollo de las personas según sus propias capacidades y no, por las nociones que definen a un determinado grupo social. Filosóficamente, inscribe sus fuerzas de actuación en un ideal de liberación concebido como eliminación de las diferencias, cristalizando así, una política emancipadora sobre educación lectora y fomento de la lectura.

## Notas

- <sup>1</sup> Condición de producción que alude a la fabricación de un fenómeno determinado a partir de fuerzas sociales, no a condiciones netamente teóricas.
- <sup>2</sup> La proposición del adjetivo complejo es nuestra.

## Referencias bibliográficas

- Bahruth, R. (2006). Prólogo. In McLaren, P., Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular, 9-12.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Benhabib, S. (1987). "The Generalized and the Concrete Other", In Benhabib, S., Cornell, D. (eds.), *Feminism as Critique*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 77-95.
- Benhabib, S. (2008). "Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos", *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203.
- Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), "Histoires de dispositifs", *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños
- Brah, A. (2014). "Pensando en y a través de la Interseccionalidad", en: Zapata, M., García, S., Chan de Avila, J. (Edit.). *La interseccionalidad en debate*. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior". Berlín: Aimee Heredia, 14-20.

- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). "Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality". En: *Journal of international Women's Studies*, 5(3), pp. 75-86.
- 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, 139-167.
- Edmondson, J., & Shannon, P. (2002). Politics of reading: The will of the people. *The Reading Teacher*, 55(5), 452-454.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Filosofía Intercultural*. Mexico: UPM.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización* (No. 1 (8)). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fraatz, J. M. B. (1987). The politics of reading: Power, opportunity, and prospects for change in America's public schools. *Teachers College Press*, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age, *New Left Review*, 1/212, 68-93.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1991). "Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism." *Theory/Pedagogy/Politics*. Ed. Donald Morton and Mas'ud Zavarzadeh. Chicago: U of Chicago P, 152-86.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Mccall, L. (2005). "The Complexity of intersectionality". En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), pp. 1771-1800.
- McLaren, P. (1992). Critical Literacy and Postcolonial Praxis: A Freirian Perspective. *College Literature*, 19(3)/20(1): 7-27.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Mohanty, Ch. (1990). "On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s." *Cultural Critique* 14 (Winter 1989/90): 179-208.
- Perfetti, C. A. (1991). The psychology, pedagogy, and politics of reading. *Psychological Science*, 2(2), 70-83.
- Rivas, A., Mezzadra, F., & Veleza, C. (2011). *La construcción de justicia educativa*. Buenos Aires: Unicef.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", In: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.
- Taylor, S., Henry, M., Lingard, B., & Rizvi, F. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Psychology Press.
- Young, I.M. (2002). *La justicia y la política de la diferencia*. Universitat de València.
- Yuval-Davids, N. (2014). "Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación", In Zapata, M., García, S., Chan de Avila (Coord.). *La interseccionalidad en debate*. Berlín: MISEAL, 21-34.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ocampo, A., López-Andrada, C. (2019). Lecturas de la multiplicidad: para una articulación del derecho a la lectura en clave relacional. [Readings of the multiplicity: for the articulation of the right to reading from the relational perspective] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI\_2019.33.06

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Aldo Ocampo González.** Carmen 566, Of. 1907. Santiago Centro, Santiago, Chile. E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

**Concepción López-Andrada.** Facultad de Formación del Profesorado. Campus Universitario, Av. de la Universidad, s/n, 10071 Cáceres, España. E-mail: clopezc@unex.es

## PERFIL ACADÉMICO

**ALDO OCAMPO GONZÁLEZ.** Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en Latinoamérica y el Caribe en esta materia: celei.cl. Académico del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Univ. Santo Tomás, La Serena, Chile. Profesor invitado en el Programa de Maestría en Educación desde la Diversidad de la Univ. de Manizales, Colombia; Profesor Máster en Creatividad, Educación y Bienestar de la Universitat de Barcelona, España y director de Tesis Doctorales en el Programa Oficial de Doctorado en Educación de la Univ. Internacional SEK, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente por unanimidad, mención “Cum Laude” (UGR, España). Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación (UAC), Magíster en Educación, mención Política Educativa (ULARE), Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como L2 (Univ. Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. Salamanca, España), Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión, Posttitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión, Diplomado en Estudios de Género y Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile). Ha sido académico de importantes universidades chilenas y autor de numerosas publicaciones en el campo de la Educación Inclusiva. Permanentemente imparte conferencias en congresos internacionales gracias a sus escritos (España, México, Brasil, Ecuador, Colombia, Perú, Argentina, Chile, etc.), así como, capacita universidades extranjeras y docentes e imparte seminarios en sus principales líneas de investigación a nivel nacional e internacional. Actualmente cursa el doctorado en Filosofía donde escribe su tesis doctoral sobre Historia Intelectual y Conceptual de la Educación Inclusiva, en el Depto. de Filosofía II de la UGR, España.

**CONCEPCIÓN LÓPEZ-ANDRADA.** Directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura (UEX), Máster TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca (USAL) y Máster Universitario en Investigación en Arte y Humanidades (UEX). Es coordinadora de editores de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva. Actualmente se desempeña como Investigadora Asociada al Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y como Profesora Asociada en la Facultad de Formación del Profesorado de la UEX.