

En Aldo Ocampo González, *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

# Pedagogías de lo Menor.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2019). *Pedagogías de lo Menor*. En Aldo Ocampo González *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/33>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

## Prólogo

### Pedagogías de lo menor<sup>1</sup>

Aldo Ocampo González

**L**o menor en la pedagogía inscribe su articulación en el giro molecular, produce un territorio indeterminado, es singular en tanto alejado de todo vínculo de serialización subjetiva. Tiene lugar en un conjunto de *relaciones exteriores*<sup>2</sup>, al decir de Dussel (1985) constituye una espacialidad que débilmente ha sido permeada por las diversas expresiones del poder<sup>3</sup> –segregación, violencia estructural, discriminación silenciada, opresión, dominación, etc.–. Un espacio pedagógico de lo menor deconstruye las cadenas de montaje de la subjetividad para crear otros mundos<sup>4</sup>, lugares no-habitados, propios de un nuevo impulso de la imaginación epistémica y pedagógica, a favor de la singularidad de nuestra experiencia. En él, tienen lugar procesos de singularización por sobre modos de producción de la subjetividad. La fertilidad de los procesos de singularización a juicio de Guattari y Rolnik (2006) cristaliza “una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular” (p.29). Una pedagogía de lo menor articula su actividad formativa en la creación –*labor positiva*<sup>5</sup>– de dispositivos de transformación del mundo que habitamos. Sin embargo, coincido con Sousa (2010) respecto de la necesidad de

---

<sup>1</sup> Concepto impulsado y desarrollado en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, institución internacional dedicada al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. En esta oportunidad, se presenta una versión extremadamente sintética del mismo. Pedagogías de lo menor, sintetiza de mejor manera la multiplicidad de tópicos analíticos que reúne la presente obra.

<sup>2</sup> Principio explicativo de la Educación Inclusiva.

<sup>3</sup> En adelante formatos del poder.

<sup>4</sup> Alude al *espacio heterotópico* de la Educación Inclusiva en tanto tercer espacio, no-lugar, realidad indeterminada.

<sup>5</sup> La labor positiva constituye uno de los principios explicativos de la Educación Inclusiva, opera dialécticamente con el principio de negatividad. La *positividad* es sinónimo de edificación, creación y producción de lo nuevo, mientras que la *negatividad* inscribe su fuerza analítica en la deconstrucción.

fomentar un nuevo pensamiento para pensar las alternativas en educación, especialmente, si la transformación, como fuerza *performativa* y *acontecimental* reafirma un compromiso social particular, *lo alterativo* modifica la realidad. De lo contrario, constituye un *performativo absoluto*, es decir, un agenciamiento discursivo que enuncia retóricamente el cambio sin un efecto concreto en la realidad. A decir verdad, este constituye uno de los principales puntos de inflexión de las teorías educativas críticas contemporáneas. Una pedagogía de lo menor abraza el cambio en todas sus manifestaciones, apuesta por una *pragmática epistemológica* dedicada a fomentar un pensamiento alternativo de las alternativas en educación, agudiza la imaginación epistémica y pedagógica<sup>6</sup>.

El lugar *-topoi-* de enunciación del sujeto en la pedagogía de lo menor se construye al interior de un espacio de agenciamiento colectivo concebido como centro productor de la subjetividad, forja un mecanismo de descentramiento, que *“no corresponde ni a una entidad individuada, ni a una entidad social predeterminada”* (Guattari y Rolnik, 2006, p. 45). Como tal, privilegia la categoría de subjetividad, en ella el sujeto no es objeto de totalización o centralización, como lo haría el pensamiento de lo idéntico (Benjamin, 2009; Marcuse, 1999; Adorno, 2014), más bien, se encuentra *“esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social”* (Guattari y Rolnik, 2006, p. 46). Una pedagogía de lo menor funda su actividad en la micropolítica de la transformación molecular, cristaliza una pluralidad de abordajes de la singularidad<sup>7</sup>. En ella, la subjetividad es asumida en términos de creación, otorgando pautas a cada estudiante para la reapropiación del corpus de elementos que participan de su construcción. La creación, la expresión y la reapropiación son al decir de Guattari y Deleuze (1973) estrategias de configuración del proceso de singularización, las que se oponen a toda economía social de la subjetividad, asume la encrucijada que atraviesa sus múltiples sistemas de configuración, proponiendo estrategias de razonamientos para su abordaje en cada uno de los elementos constitutivos de la praxis educativa. ¿Por qué asumir de otro modo la condición de subjetividad en los procesos de escolarización? En primer lugar, la afirmación que conceptualiza la *totalidad concebida como singularidades múltiples*, o bien, el concepto de *multiplicidad de diferencias* que he venido trabajando hace algún tiempo; bajo ningún punto de vista, deviene en una sumatoria reduccionista de subjetividades individuales como podría observarse a partir de una lectura superficial. Coincido con Guattari (1969) que la articulación de la subjetividad sólo tiene lugar a partir del entrecruzamiento de diversas clases de determinaciones colectivas. La subjetividad emerge así, a partir de un complejo proceso de *creación transindividual*. Si la transformación acontece en la

---

<sup>6</sup> Punto de obstrucción del pensamiento educativo post-moderno.

<sup>7</sup> Una interrogante epistemológica de tipo *proléptica*, reflexionará en torno a lo que *hay más allá* de la singularidad, la multiplicidad y la inclusión.

singularización, entonces, la praxis educativa y el cambio jamás tienen lugar en la acumulación de subjetividades individuales. Para Adorno (2014), tal situación correspondería al pensamiento de la identidad –*adecuación del sujeto al objeto*–, es decir, singularidad pura, propiedad de una disyunción absoluta. Una pedagogía de lo menor, reconoce que su red de relaciones ontológicas opera en la singularización de la subjetividad dando paso a la conexión multilineal de elementos de diversa naturaleza. La *multitud* según Virno (2003) contiene a la noción de pluralidad, lo que no es sinónimo de pluralismo acrítico. El ser-muchos, es propiedad de la *creación transindividual*.

El pensamiento de lo idéntico –máxima expresión del idealismo alemán– se ha erigido como una de las principales fuerzas interpretativas de los procesos educativos, fundamentalmente, estructurada a partir de un sistema arbitrario de adecuación del sujeto –concepto– a un objeto –realidad– predeterminado –ratificación de una realidad opresiva–, cristalizando una espacialidad pedagógica a partir de una *política ontológica de lo mismo* y de un lenguaje unidimensional, sustentado en una gramática “*adecuación entre la subjetividad que funda al objeto y el objeto fundado por la subjetividad que es idéntica a sí*” (Marcuse, 1999, p.142). En la filosofía de la identidad el “*presupuesto constituyente (fundacional) que es el Yo quien pone al Yo como idéntico a sí, como fundamento indubitable y originario de todo*” (Soto, 2018, p.45). En efecto,

[...] el pensamiento de la identidad «se convierte en una instancia de una doctrina de la acomodación en la que el objeto al que tiene que orientarse el sujeto devuelve a este lo que el sujeto le infringió [...]. En ella viven elementos de afinidad del objeto con su pensamiento [...]. Es *hybris* que la identidad exista, que la cosa se corresponda con su objeto» (Adorno, 2014, 145). La adecuación/identidad sujeto-objeto como criterio de verdad será la base del pensamiento de lo mismo que tiende a igualar/ reducir lo distinto en identidad (Soto, 2018, p.46).

Una política ontológica de lo idéntico es contraria a la acción política<sup>8</sup> e intelectual de la pedagogía de lo menor, puesto que,

[...] reduce los objetos a su concepto (Adorno, 2014), adecuándolos a la interioridad de una subjetividad que los funda como idéntico a sí (para no contaminar al Yo de la experiencia contingente). El pensamiento de lo idéntico procura romper con las propiedades heterogéneas de lo real para convertirlo (igualarlo) a lo mismo del Yo que lo funda. No hay necesidad de que la subjetividad absoluta salga fuera de sí para identificar el concepto y el objeto; el movimiento que despliega el pensamiento es enteramente *intra-subjetivo*. La realidad, es decir, «la diferencia y lo heterogéneo es producido inmanentemente

---

<sup>8</sup> Anclaje de articulación clave de una pedagogía de lo menor.

como lo *mismo* al *Yo auto fundado* que se desliza satisfecho ante lo que el pensamiento quiere concebir como lo idéntico» (Adorno, 2014). Dar primacía ontológica a lo idéntico significa anular las diferencias del mundo fáctico-empírico. Este «proceso descalifica la heterogeneidad de la vida empírica y convierte en lo mismo a todo lo diverso» (Adorno, 2014), que fue excluido en el proceso de construcción del conocimiento. Dicho movimiento de *reducción de lo diverso a lo mismo*, al atravesar la ilustración, y converger con el modo social de producción capitalista, ha cosificado el pensamiento social reduciéndolo a una «unidimensionalidad técnica, adecuación entre concepto y función» (Marcuse, 2001) que «contrae la sintaxis del pensamiento» (Marcuse, 2001) (Soto, 2018, p. 46-47).

La negatividad (Hegel, 1969; Marcuse, 2001; Benjamín, 2008 y 2009; Matus, 2017) en tanto principio explicativo de la Educación Inclusiva cristaliza una empresa cuestionadora, deconstruccionista y transformadora de lo dado. La negatividad siempre es sinónimo de transformación, ratifica una política ontológica de lo menor, es decir, propiedad de la multiplicidad de diferencias. Se propone liberar el lenguaje unificado, reinstala la condición de no-identidad del sujeto, en ella, *“tanto el sujeto como el objeto son mediaciones (no inmediatas) constituidas por múltiples determinaciones, pero dentro de la lógica de la afirmación de la no-identidad entre sujeto-objeto; tanto el concepto como la realidad son afirmadas (en sus diferencias) solo en su no-identidad con respecto al otro”* (Soto, 2018, p.48). Una pedagogía de lo menor emerge de la interacción dialectal entre el principio de negatividad y heterogénesis estableciendo múltiples trayectorias de relación con el Otro. En ella, cada sujeto emerge de la relación y en la coexistencia. Se propone crear condiciones de igualación sobre lo desigual, se inscribe en el plano de la trascendencia, la responsabilidad y el respeto. Recupera la multiplicidad infinita de acciones que constituyen la realidad pedagógica, política, social y cultural.

La dialéctica negativa deviene en la expresión del pensamiento de la no-identidad, en ella, el sujeto –concepto– no es reducido a un objeto –realidad– particular, emerge de la crisis de representación<sup>9</sup> que afecta al concepto colocando en jaque los sistemas de categorización que estructuran el campo interpretativo de las prácticas de Educación Inclusiva y las políticas públicas sustentadas en un *efecto multicategorico* –expresión del esencialismo liberal<sup>10</sup>–.

---

<sup>9</sup> Concepto que describe el desgaste de los mapas cognitivos, teorías, métodos, conceptos. También es sinónimo de limitación de las teorías disponibles debido al carácter desbordante de los fenómenos de investigación.

<sup>10</sup> La potencia analítica que encierra la noción de esencialismo liberal permite observar la presencia de discursos contradictorios en sus afirmaciones, contenidos y marcos de valores. Forja una *estructura específica de contradicción*. El discurso de la Educación Inclusiva se encuentra plagado de prácticas discursivas de esencialismo liberal. Se expresa básicamente a través de la

Una pedagogía de lo menor se propone “invertir el pensamiento que identifica el concepto y el objeto representado. Se puede decir, por tanto, que la «dialéctica negativa atenta contra la tradición [y], se le podría llamar un antisistema» (Adorno, 2014, 9-10) en la medida que busca negar la relación de adecuación/justificación entre pensamiento y realidad” (Soto, 2018, p.56). Una pedagogía de lo menor se articula para recuperar la multiplicidad infinita de expresiones que configuran y dan vida al espacio escolar, a través del principio explicativo de la negatividad (Hegel, 1969; Marcuse, 2001; Benjamín, 2008 y 2009; Matus, 2017) logrando “reinstalar lo diferente y lo negado por el pensamiento de lo mismo en el proceso de construcción de la realidad” (Soto, 2018, p.57). Una pedagogía de lo menor bajo ningún punto de vista constituye una *práctica educativa especial* para un determinado tipo de estudiante, sino más bien, cristaliza un sistema pedagógico que una minoría –en adelante, concebidas como mayorías en el mundo– forja al interior de una estructura mayoritaria. Una pedagogía de lo menor transita desde el concepto de necesidades educativas especiales, pues reconoce su fuerza opresiva, reemplazándolo por la noción de multiplicidad de diferencias. Lo menor abandona la concepción esencialista de Educación Inclusiva cuyas manifestaciones según Ocampo (2018) la definen como una praxis: a) acrítica y funcionalista, b) sustentada principios del individualismo metodológico y de la zona de abyección en sus diversas manifestaciones, c) sujeta a una invasión positivista y a la preeminencia de una visión tecnológica, d) al ser acrítica articula su actividad sobre mecanismos de asistencialismo y estrategias de acomodación, a través de las cuales, se reproduce el orden dominante legitimando los marcos de valores de la cultura dominante, f) los sujetos emergen a partir de categorías analíticas específicas, propias de sistemas de regulación capitalista, g) su centro crítico intelectual se encuentra contenido en el déficit, asume el sujeto desde la teoría del riesgo, h) en ella las diferencias son esencializadas, i) enfatiza en políticas de afirmación positiva y j) coexiste una visión objetivista de la democracia, la igualdad y la justicia social, reproduciendo un sistema ideológico de tipo liberal sobre justicia –educativa y social– e inclusión.

Para el Guattari (1996) los procesos de individuación devienen en la articulación de un efecto multicategorico que a través del discurso hegemónico y reduccionista –*propiedad del espacio de abyección*– de la Educación Inclusiva<sup>11</sup> focalizan en un conjunto de ideas referenciables, reduciendo su potencia a un universo previamente determinado, cotejando diversos estilos de normalización y producción del sujeto. Como puntapié inicial, una pedagogía de lo menor,

---

defensa y lucha por una sociedad y un sistema educativo más justo al tiempo que, conviven imperceptiblemente valores y agenciamientos discursivos que apelan por acciones que agudizan las condiciones de opresión, instalando nuevas lógicas de freno al auto desarrollo.

<sup>11</sup> Corresponde a la estructura institucionalizada de conocimiento falsificada de la Educación Inclusiva.

inicia su actividad liberando la subjetividad de la individuación. De lo contrario, fomenta los ejes de articulación de los diversos estilos de esencialismos que sostienen el discurso de la inclusión y la educación de la diferencia en la actualidad, a partir de sistemas de identificación modelizantes. Por el contrario, es menester reconectar la subjetividad en el espacio escolar con los aspectos esenciales de la existencia humana, evitando como anteriormente he señalado, la producción de sistemas categoriales por la vía de la individuación. Si el espacio pedagógico y político de un sistema educativo inclusivo auténtico se sustenta en una política ontológica de lo menor, entonces, asume el desafío de construir una *micropolítica de los procesos singulares* que participen de la acción educativa, siempre en constante movimiento y transformación. Converge así, en la construcción de un *espacio fronterizo* (Anzaldúa, 1987).

Una pedagogía de lo menor reconfigura la *cuestión del tiempo*, comprende que la praxis educativa de la singularidad –aquello que siempre ha estado presente en lo educativo– es contraproducente al efecto de la *monocronía*, es decir, del tiempo único, estable, homogéneo y universal, etc. –propiedad de la física mecanicista newtoniana– denominado *cronosistema*. El cronosistema en tanto expresión del orden capitalístico cristaliza un tiempo de equivalencias, dando paso a la producción de relaciones pedagógicas universales, sustentada en la lógica de sentido que en un mismo espacio, la totalidad de estudiantes concebida en bloque, hacen lo mismo. Responde así, a un determinado estilo de orden social. De este modo, el cronosistema “*establece un ordenamiento en el que a cada año escolar, le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común*” (Terigi, 2010, p.102). Entre las principales manifestaciones del cronosistema destacan: a) articula su actividad en la interioridad y en los marcos de valores y principios del individualismo metodológico, b) concibe las interacciones pedagógicas en un marco de linealidad y unicidad del tiempo reafirmando una temporalidad monocrónica, c) se alinea con los presupuestos del pensamiento de lo idéntico y del pensamiento de lo homogéneo, d) concibe la estructura de escolarización y de la experiencia de aprendizaje mediante una mismidad en bloque, etc.

El tiempo pedagógico de la multiplicidad de diferencias es propiedad de la *heterocronía*, es decir, la presencia de múltiples tiempos, únicos e irrepetibles, que se encuentran, constelan y entrecruzan al interior de la praxis educativa. Atiende a la novedad y a la complejidad de la multi-temporalización, a la co-presencia de diversos tiempos, del entrecruzamiento de diversas temporalidades en una misma espacialidad. La heterocronía atiende a la multi-temporalización del sujeto educativo, es propiedad de la negatividad concebida como un espíritu que todo lo cuestiona y lo transforma. Entre las principales manifestaciones de la heterocronía destacan: a) articula su actividad en la



exterioridad, b) emerge desde los valores e intereses de la gramática de la multiplicidad, c) plantea otros modos de pensar el espacio pedagógico a partir de la noción de multitemporalización, d) es propiedad del pensamiento heterogéneo, de lo no-idéntico (Adorno, 2014) y de lo abierto –en constante movimiento y transformación–, funda su actividad en el principio explicativo de la heterogénesis, e) inscribe su fuerza analítica en los fundamentos de la dialéctica negativa, f) permite observar modalidades de hibridación del tiempo pedagógico, social y cultural, g) promueve una lectura discontinua de la acción pedagógica y h) la experiencia pedagógica y de aprendizaje en la heterocronía es sinónimo de desorden organizado, en ella, el espacio pedagógico se torna coherente con las relaciones exteriores, es decir, queda compuesta por relaciones discontinuas, diseminales y dispersas, vinculadas a un punto de convergencia. La invitación es a *trastornar* el tiempo pedagógico.

La revolución molecular se concibe en términos alterativos de la realidad escolar, produce subjetivaciones originales y singulares. En tal caso, *“la idea de revolución molecular habla sincrónicamente de todos los niveles: infrapersonales (lo que está en juego en el sueño, en la creación, etc.), personales (las relaciones de auto-dominación, aquello que los psicoanalistas llaman Superyo) e interpersonales (la invención de nuevas formas de sociabilidad en la vida doméstica, amorosa y profesional, y en las relaciones con los vecinos y con la escuela)”* (Guattari y Rolnik, 2006, p.61). Sobre este particular, Guattari y Rolnik (2006) insisten señalando que, *“la revolución molecular consiste en producir las condiciones no sólo de una vida colectiva, sino también de la encarnación de la vida para sí mismo, tanto en el campo material, como en el campo subjetivo”* (p.62).

¿Qué supone pensar el espacio pedagógico en términos de una política ontológica de lo menor? Como aspecto preliminar, quisiera analizar las consecuencias teóricas y prácticas más significativas que acarrea el problema ontológico de los grupos sociales en la comprensión de las condiciones de justicia social y educativa. Ofreceré un breve recorrido por algunos de puntos más atractivos de la obra de Young (2002). El problema ontológico que afecta a los grupos sociales fundamenta la noción de diferencias en tanto categoría problemática, puesto que, deviene en procesos de diferenciación y devaluación social. En ella, las diferencias constituyen relaciones desiguales, agudizan las condiciones de injusticia al interior de prácticas culturales y sociales concretas. Lo menor constituye una invitación politizadora de la diferencia, otorga herramientas para superar las tecnologías de desprecio y opresión que el imperialismo cultural impone a determinados colectivos. La diferenciación da paso a formas de injusticias a través de condiciones de opresión y dominación, freno al auto-desarrollo, dimensiones *endémicas* de la experiencia social. Una pedagogía de lo menor sugiere un cambio en las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, en particular, del sistema educativo. Reconoce



de qué manera el significado opresivo de la diferencia de un grupo lo convierte en una alteridad absoluta y acrítica. Una pedagogía de lo menor reestructura el sentido de la praxis en tanto *protesta política y estrategia de resistencia*. Como tal, deviene en una estrategia de pensamiento radical. Su propósito consiste en liberar al sujeto de los espacios cotidianos de opresión en los que éste reside. Es una invitación a verificar si somos parte del problema o de la solución. ¿Qué marcos de análisis proporciona sobre los problemas educativos contemporáneos?

Como segundo aspecto, me propongo recuperar el sentido diferencial que traza el devenir de cada singularidad, lo que constituye una estrategia de oposición al orden dominante de inclusividad alojada al interior del capitalismo hegemónico. El sentido diferencial vinculado al devenir de la singularidad, no asume las diferencias en términos de ausencia de reciprocidad, negatividad o diferenciación, sino más bien, establece una afirmación positiva de la creación, de la producción de lo nuevo, se abre al encuentro de lo múltiple, construye espacios para su acontecimiento. El acontecimiento es algo que actúa en un hecho, *“no es algo presente, sino algo que busca darse en lo que está presente”* (De Mussy y Valderrama, 2009, p. 36). Los acontecimientos son elementos implícitos en la fuerza performativa, aquello que altera, que interviene, al decir de Derrida (2006) constituyen aquello que está por venir, es decir, son *“singularidades irreductibles”* (Badiou, 1999, p. 63).

¿Qué significa que la praxis educativa devenga en menor? Prefiero optar por un proceso estructurado en términos de singularización, concebida como un sistema de alteración de la gramática escolar dominante. A través de ella, se transfieren herramientas de creación y de potencia libre, estableciendo vínculos de diversa naturaleza entre cada una de sus partes –relaciones exteriores–. Una pedagogía de lo menor forja un espacio de creación de lo posible, en ella, la fuerza creativa se convierte en un dispositivo de intervención en lo producido (Núñez, 2010). Lo menor posee la capacidad de desvincular las imágenes de contradicción que configuran hoy parte del mundo cognitivo de la inclusión y la educación diferencia. Arranca las imágenes de lo homogéneo y lo idéntico y, especialmente, de los múltiples sistemas de categorización de la que son objeto un amplio número de singularidades aglutinadas en el espacio escolar, emancipando la fuerza de la esencia dada. Se interesa por rescatar la *potencia de lo minoritario*. El espacio pedagógico de lo menor, constituye un espacio abierto, se estructura a partir de múltiples tipos de relaciones –no siempre concatenadas–, sino más bien, sujeta a circunstancias particulares y en constante movimiento. Estable condiciones revolucionarias para pensar y practicar la educación, asume la tarea de *“trazar mapas de análisis de las circunstancias concretas. Esta actividad se complementa con la de crear salidas posibles o modos de hacerse cargo (líneas de fuga) de determinadas estructuras anquilosadas y asfixiantes*

*que nos impiden pensar crear-desear-vivir*” (Núñez, 2010, p. 44). La relación ontológica que plantea una pedagogía de lo menor, se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebida como la reinención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*.

La noción analítica de dispositivo constituye según Agamben (2006) una estrategia clave en el pensamiento foucaultiano, cuya lógica se sentido opera en la dispersión y en la diseminación, configurando una estructura multilineal (García Fanlo, 2011) o de diversos estilos de conexión entre cada una de sus partes. La noción de dispositivo alberga el *principio explicativo de exterioridad* –relaciones múltiples y discontinuas–, el *principio de heterogénesis* de la Educación Inclusiva, sustentando el funcionamiento del dispositivo y la red<sup>12</sup> –parasinónimos–. El carácter performativo del dispositivo se expresa mediante la alteración de las prácticas y los discursos de los agentes políticos, sociales, los trabajadores culturales y los educadores, preferentemente. Es, a la vez escultórica porque modela la realidad –*labor positiva*–.

Una pedagogía de lo menor se encuentra en constante movimiento, se convierte en palabras de Deleuze y Guattari (1973) en una estrategia de producción de la producción, coincide con el pensamiento de la relación, del encuentro, de la constelación, del movimiento y de la transformación permanente; propiedades epistemológicas de la Educación Inclusiva. Se convierte en un dispositivo de devenires y transformaciones. La pedagogía de lo menor es propiedad de la dialéctica negativa, de lo minoritario, de lo singular y de lo múltiple. Bajo ningún punto de vista configura una práctica específica o especializada, como erróneamente ha cristalizado parte del pensamiento educativo contemporáneo, al afirmar que las ideas que configuran la conciencia de lucha de la educación de la diferencia y, especialmente, de la Educación Inclusiva, constituyen una forma específica de practicar la educación. Sin duda alguna, esto constituye un fracaso cognitivo en la producción de su conocimiento, especialmente, si atendemos a que las ideas de respeto por las diferencias, el pluralismo, la ampliación de oportunidades, la plena participación de todos los estudiantes, el fortalecimiento de las condiciones de igualdad, equidad y justicia social, entre otras, no son exclusividad de un tipo de educación específica, como tradicionalmente se ha confundido en el caso particular de la Educación Inclusiva hibridizándola con la fuerza epistémica y didáctica de la Educación Especial. Son inherentes al sentido intrínseco de la educación.

---

<sup>12</sup> Sostenidos en la metáfora de lo *reticular*.

Tales contradicciones y errores de aproximación a la estructura teórica de la Educación Inclusiva y a su objeto, en parte se debe a la ausencia de una comprensión epistemológica que redescubra la autenticidad del fenómeno y, por otra, al *déficit metodológico* que ésta enfrenta. Sin embargo, prefiero afirmar que el obstáculo se encuentra en la comprensión de su objeto. Como tal, el objeto refiere al fenómeno en cuestión, es decir, a aquello que se estudia. Si la Educación Inclusiva en tanto campo teórico y metodológico –presenta escasa claridad en torno a estas cuestiones– y articula su comprensión a partir de una *estructura de conocimiento falsificada*, entonces, considero relevante analizar los conceptos que se utilizan para describir su objeto. Los conceptos<sup>13</sup> en tanto herramientas epistemológicas poseen una capacidad fundacional de descubrimiento, lo que para Bal (2009) deviene en la fundación de un objeto en categorías claramente definidas. En tanto recursos epistemológicos, son adecuados en la medida que proporcionan una organización oportuna del fenómeno. En la comprensión del objeto y del método de la Educación Inclusiva, los conceptos devienen en una *práctica epistemológica posicionada*.

Bal (2009) explica que los conceptos no son simples palabras, constituyen herramientas intersubjetivas, se convierten en estrategias de intermediación que fomentan el diálogo, la comunicación y la comprensión. Los conceptos poseen la capacidad de distorsionar o bien, comprender significativamente un determinado fenómeno u objeto de conocimiento. Cuando los conceptos empleados se alejan de la naturaleza teórica del fenómeno tienden a distorsionar su comprensión. En este caso, nos encontramos en presencia de un *tropismo<sup>14</sup> negativo*. Si los conceptos logran describir la autenticidad del mismo, la práctica analítica refiere a un *tropismo<sup>15</sup> positivo*, es decir, se encuentran armonía con la estructura teórica del fenómeno. La pregunta por el objeto de la Educación Inclusiva es sin duda crucial. ¿Dónde se ubica su objeto, en la educación o en la inclusión? Como aproximación inicial, quisiera destacar la complejidad y la multidimensionalidad de este objeto. Al interrogarnos por el lugar de inscripción de su naturaleza, observo que este se encuentra en la educación, no así, en el segmento que describe lo inclusivo. Si bien, lo inclusivo adopta diversos significados en múltiples campos del conocimiento y discursos radicales del mundo contemporáneo, no necesariamente es significado con esta palabra.

Epistemológicamente, constituye una red de relaciones multidimensionales en las que confluyen diversas clases de objetos, métodos, teorías, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos, territorios,

---

<sup>13</sup> Recursos analíticos claves en el trabajo epistemológico.

<sup>14</sup> Inversión equívoca. En el caso de la Educación Inclusiva sus conceptos corresponden a una estructura de conocimiento institucionalizada de tipo falsificada.

<sup>15</sup> Giro claramente definido en torno a los principios epistemológicos auténticos del enfoque.

disciplinas, discursos, conceptos, etc. La estructura teórica de la Educación Inclusiva es sinónimo de la *potencia creativa*. En suma, cristaliza un campo de la multiplicidad, constituye una estructura de conocimiento según Hegel (1969) que puede ser descrita en términos de *totalidad dinámica*, cuyos elementos operan en la *desarticulación* y en la *rearticulación* –estrategias de producción–. La construcción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva viaja y se moviliza por una amplia multiplicidad de disciplinas, objetos, métodos, teorías, influencias, compromisos éticos, proyectos políticos, territorios, etc. extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, operación que resulta estéril sin someterse a condiciones de traducción, examen topológico y condiciones de rearticulación.

La rearticulación se concibe en tanto estrategia de dislocación de lo dado, para virar hacia otros rumbos y significados. En sí misma, constituye una *operación topológica*, puesto que gira las comprensiones hacia otros rumbos, reestructura los campos del saber y sus lógicas de razonamiento, etc. La producción de su conocimiento establece una *práctica analítica antidisciplinaria*, es un saber que emerge desde el trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Como tal, la constitución de su fenómeno dialoga con diversas clases de disciplinas, conceptos, saberes, sujetos, entre otras, constituye una estructura teórica abierta, cuyas posiciones y elementos de confluencia se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

Si la estructura teórica de la Educación Inclusiva constituye una *práctica teórica y metodológica abierta*, entonces, su centro crítico queda definido por la heterogeneidad y la multiplicidad, constituyendo una expresión epistemológica de la *dispersión*. En tanto dispositivo heurístico describe un problema gramatical. Como tal, constituye un fenómeno de naturaleza relacional –pensamiento de la relación–, construyéndose a través de múltiples campos, conceptos, saberes, objetos, disciplinas, discursos, etc. que, particularmente, toman prestadas herramientas conceptuales de singularidades epistémicas alejas de su naturaleza conectada en algún tópico a su objeto. Es un campo que emerge de la vinculación de múltiples predicados epistemológicos heterogéneos entre sí. Si el análisis de las formas de construcción del conocimiento fuese cerrado en este punto se tornaría infértil y estéril, esencialmente, porque el fenómeno quedaría atrapado en la lógica del aplicacionismo epistemológico y un sistema de articulación arbitraria, no se trata de colocar en común, ensamblar y hacer parecer que hablamos de algo nuevo. Para ello, recurre entonces a condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación. Todo ello, en palabras de Žižek (2014) provoca “*un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste*” (p.12).

El diálogo que establece con cada una de las singularidades epistemológicas, para Deleuze (1969) constituye una práctica donde cualquiera puede hablar con cualquiera, ratificando de esta forma, los principios metodológicos de la *hermenéutica diatópica*<sup>16</sup> propuesta por Sousa (2009). Instancia analítica en la que dos o más cuerpos de saberes, campos de conocimientos y discursos completamente diferentes son examinados en un plano de igualdad, facilitando la elaboración de nuevas posibilidades analíticas y evitando los sistemas de marginación epistemológica. La capacidad de dialogar con lo múltiple reafirma el carácter polifónico de su estructura teórica; lo extradisciplinar actúa como estrategia de configuración de su campo de investigación y producción. En cada singularidad epistemológica que confluye, crea y garantiza la emergencia de su saber auténtico, reside su fuerza creadora y transformadora del espacio político, social, cultural y pedagógico de lo menor.

A través del principio de heterogénesis de la Educación Inclusiva es posible explorar los diversos tipos de relación, que son establecidos entre cada uno de sus elementos al interior de la red de confluencia. La heterogénesis de su estructura teórica se funda en el establecimiento de vínculos de naturaleza *heterogénea de lo heterogéneo*, lo que en palabras de James (1914) y Lazzarato (2006) constituye una pragmática de la relación, conformando un dispositivo heurístico abierto. En él, las nociones de raza, género, clase, etc. constituyen ámbitos analíticos relacionales organizados sobre el concepto de multiplicidad. Una pedagogía de lo menor es eminentemente *escultórica* pues interviene el espacio, las relaciones de configuración de dicho espacio, su gramática y vocabularios. Constituye así, un mecanismo de desterritorialización.

## REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 26 de agosto de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

---

<sup>16</sup> Según Sousa (2009) tal dimensión de la hermenéutica focaliza la construcción del conocimiento a partir de la concepción que cada una de sus singularidades epistemológicas pueden ser enriquecidas por el diálogo y la confrontación con otros estilos de saberes, métodos, conceptos, etc.

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Benjamin, W. (2008). *Obras completas. Tomo II*. Madrid: Editorial Herder.
- Benjamin, W. (2009). *Para una crítica de la violencia*. México: Fondo Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1969). *Diferencia y repetición*. Madrid: Edit. Jucar.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1973). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1975). *Kafka. Por una literatura de lo menor*. Madrid: FAA.
- Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Dussel, E. (1985). "La exterioridad en el pensamiento de Marx", en: Aguirre, J.M. (Comp.). *Pensamiento Crítico, ética y absoluto*. México: Edit. Eset.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- García Fanlo, Luis (2011), "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hegel, G.W.F. (1969). *Fenomenología del espíritu*. México: Edit. Siglo XXI Editores.
- James, W. (1914). *Introduction à la philosophie*. París: Marcel Rivière.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Marcuse, H. (1999). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Tecnos.
- Marcuse, H. (2001). *Razón y revolución*. Madrid: Alianza.
- Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Núñez, A. (2010). "Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética", *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.

- Ocampo, A. (2018). Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 16-46. Recuperado el 03 de agosto de 2018 de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf>
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Recuperado el 19 de julio de 2018 de [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- Soto, J. C. (2018). "Pensamiento de la Identidad, lenguaje unidimensional y dialéctica negativa. Una reflexión educativa desde H. Marcuse y Th. W. Adorno". Teoría Educativa, 30, 2-2018, 43-72.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.