

# **¿Pragmática epistemológica de la educación inclusiva?: destellos de-lo-posible para pensar formas alterativas de liberación de la zona del no-ser.**

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *¿Pragmática epistemológica de la educación inclusiva?: destellos de-lo-posible para pensar formas alterativas de liberación de la zona del no-ser*. En Editora Bagai *Educação e Tecnologias: Desafos dos Cenários de Aprendizagem*. Paraná (Brasil): Editora Bagai.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/55>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/qqP>



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>.

## ¿PRAGMÁTICA EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?: DESTELLOS DE-LO-POSIBLE PARA PENSAR FORMAS ALTERATIVAS DE LIBERACIÓN DE LA ZONA DEL NO-SER

Aldo Ocampo González<sup>3</sup>

### INTRODUCCIÓN: ¿COORDENADAS DE LO POSIBLE PARA UNA PRAGMÁTICA EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La pregunta por los ejes de constitución de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva, sin duda, constituyen una tarea crítica y espinosa, en parte, por la complejidad morfológica y epistemológica que enfrenta el dominio. Un aspecto crucial a distinguir afecta a sus instrumentos conceptuales, los que inspirados y regulados por una gramática esencialista-individualista permiten sostener que, la educación inclusiva se traiciona en sus propias categorías, afectando a las coordenadas de regulación e inteligibilidad de su objeto. La pregunta por la pragmática epistemología nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, ente el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. La pregunta por la pragmática epistemológica de la educación inclusiva analiza el tipo de orden que establecen sus supuestos intelectuales y el tipo de transformaciones al

<sup>3</sup> Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude', por la Universidad de Granada, España. Doctorando adscrito al Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada, España. *E-mail*: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com.

CELEI: primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

que estos nos conducen en las diversas aristas de la realidad. Consolida reglas de acción coherentes con su naturaleza epistémica. La exploración que ofrezco en este trabajo, de modo muy sucinta, profundiza en cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas ligadas al campo de producción de la educación inclusiva.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida. Atiende a las consecuencias epistémicas y prácticas que este tiene en la micropraxis –cotidianeidad, no se encuentra escindida de lo fenoménico– cuyas respuestas se encuentran inscritas en el orden de lo cotidiano. Sin duda, la pregunta por las coordenadas de constitución de la pragmática epistemológica de lo inclusivo demuestran que el saber disponible empleado para justificar su intervención en las diversas estructuras del sistema-mundo, no logra dar respuesta a tales tensiones, cuando este, procede por cadenas de aleación internas o relaciones de herencias epistémicas lineales, produciendo un efecto mimético que procede de forma bidireccional con lo especial y con otros proyectos de conocimientos que establecen alianzas imperceptibles con diversas formas de desigualdad. Hasta aquí, sostendré, antes de avanzar, que la educación especial es una forma de lo inclusivo, mientras que, lo inclusivo no es necesariamente una forma de lo especial. Esta distinción analítica supone entender que lo especial constituye un objeto específico dentro del campo visual, heurístico y metodológico de los objetos inacabados que forman parte del dominio de lo inclusivo. La pregunta por las condiciones pragmáticas del campo asume el monitoreo de diversas consecuencias que el saber producido tiene para nuestras vidas; indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo, participa de la producción de hábitos activos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo.

Los contornos de una pragmática epistemológica de la educación inclusiva exigen defender los (contra)puntos teóricos desde los que parten sus sistemas de razonamientos y sus comunidades argumentantes e interpretantes, explicitando el tipo de consecuencias prácticas que

esto tiene en sus estructuras de participación cotidianas. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es solo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social (SOUSA, 2009). La pragmática epistemológica de la educación inclusiva reconoce que los sistemas de razonamientos heredados y empleados a través de diversas hebras y geografías epistémico-metodológicas, éticas y políticas, asumen que la simple proposición de una nueva gramática y tipología heurística no es suficiente, coincide con la afirmación de Ocampo (2017) al proponer que, la educación inclusiva construye un modo diferente de racionalidad que atraviesa y afecta bajo el par alterativo/alterabilidad a todos los campos, ejes y áreas del desarrollo humano, creando otros modos de inteligibilidad para pensar, explicar, comprender e intervenir sobre la amplia variedad de problemas constitutivos/regulativos del mundo contemporáneo.

La coyuntura actual que vertebra su campo de trabajo a partir de una estructura de conocimiento falsificada –cadenas de herencias heurísticas que sobre-imponen el modelo epistémico y didáctico de la educación especial para hablar de lo inclusivo dando paso a una rostricidad híbrida, travestizada y troyana de lo inclusivo como mimesis de lo especial– y mixta –entrecruzamientos de recursos procedentes especialmente, desde la filosofía de la diferencia y otros enfoques críticos sin traducción y rearticulación–, cuya regulación heurística se posiciona desde el locus de enunciación heredado desde una matriz individualista-esencialista que, a su vez, se funda en una forma de conocer hegemónica denominada por Sousa (2009) como razón indolente. La singularidad de esta razón en el campo analítico-político del dominio de la educación inclusiva es afectada y regulada por un sistema de razonamiento metonímico que impone un pensamiento dicotómico, dualista y reduccionista para pensar las múltiples desigualdades y los procesos de regulación de lo incluido/excluido –par dialéctico ciego–. Mientras que la, razón proléptica propia de la gramática auténtica de este campo, emerge por vía de lo post-disciplinar y de la exterioridad del trabajo teórico, imponen una idea de progreso y transformación. A esto

denomino sistema de reconocimiento de todos los campos y sub-dominios de la Ciencia Educativa. Para Sousa (2009, p. 101), “la razón indolente subyace, en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en Occidente en los últimos doscientos años”. Una pragmática epistemológica en la materia, atenderá a la materialidad que esta genera en la regulación de los sistemas-mundo, entiendo que a raíz de la razón metonímica ha reforzado una relación de “homogeneidad entre el todo y las partes y éstas no tienen existencia fuera de la relación con la totalidad” (SOUSA, 2009, p. 3).

La dimensión pragmática de la educación inclusiva no debe banalizarse y travestirse con lo práctico. Su preocupación central se interroga permanentemente acerca de cómo aplicar la comprensión epistemológica creada por Ocampo (2017) a la multiplicidad de escenarios de la realidad social, cultural, pedagógica, política y económica. Se encuentra más interesada en explorar estratégicamente sus repercusiones prácticas y teóricas –de ahí que la denomine: pragmática epistemológica de la educación inclusiva–, trabaja para producir reglas de acción, indaga acerca de la utilidad de este saber en la práctica. Para ello, me parece oportuno recuperar algunas de las interrogantes planteadas por Freire (2011, p. 135) en el texto titulado *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, especialmente, cuando el gran maestro de Latinoamérica se pregunta:

[...] Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer – son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento [...] no hay, por eso mismo, especialistas neutros, ‘propietarios’ de técnicas también neutras... no hay ‘metodologistas neutros’.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva asume que,

[...] cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un ‘discurso’ transformador, sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los

saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan – como un componente de la propia práctica – la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. Esto se puede realizar a través de esfuerzos específicamente investigativos, evaluativos o de sistematización de experiencias en la medida que están vinculados a los procesos y desafíos de la práctica social (JARA, 2012, p. 58).

La educación inclusiva no es una teoría general, tampoco pretende la creación de otro tipo de ciencia social o educativa, sino que, trabaja a favor de la orgánica de un modelo diferente de racionalidad para leer el mundo y los problemas educativos que atraviesan la experiencia subjetiva de múltiples colectivos de ciudadanos. En este punto, habrá que cuestionar los tipos de racionalidad incidentes, tales como, razón proléptica (progreso), razón metonímica (reduccionismo, dualismo), impotente (el realismo), etc. (SOUSA, 2009). Para ello, es necesario cambiar la razón que preside los conocimientos en su propia estructuración y que regula su campo de acción, se propone recuperar un conjunto de experiencias disponibles y posibles para entender las formas del no-ser y su materialidad en las trayectorias biográficas de cada persona y colectividad. Esta pragmática debe explicar de qué manera la inclusión es una alternativa a la razón indolente, clave para liberar la zona del no-ser. La inclusión como programa de cambio agota su función cuando se define desde la figuración de lo especial, así como, del amplio abanico de objetos cosificados que recupera a través proyectos como el socialismo, el comunismo, etc. –programas de cambio que han agotado su función histórica–, para combatir las barbaries constitutivas del sistema-mundo. Esta pragmática no podría concebirse sin emprender una crítica a los modos de razonamientos implicados en la teorización de la educación inclusiva en cada uno de sus diversos momentos.

Uno de los problemas pragmáticos de la educación inclusiva es la imposición de un relacionamiento de carácter horizontal que oculta una relación vertical cuando se impone el fallo fundacional, esto se resuelve con la multiplicidad de singularidades. Nos enfrentamos así, a un problema en la estructuración de los sistemas de relacionamientos sociales, culturales y pedagógicos. Otro problema de constitución

pragmática tiene relación con la constitución del par dialéctico inclusión/exclusión, que es estructurado en torno a una razón metonímica, reproduciendo un conjunto de dicotomías permanentes, es esto, lo que la hace ver a sí misma, como una razón exhaustiva y completa. Aquí lo que hay que destrabar es la relación que supone que ninguna de las partes pueda ser pensada a través de la relación con la totalidad. Es internamente muy selectiva, genera una comprensión limitada del mundo y de sus procesos de análisis.

### **EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA SINGULAR FIGURACIÓN ONTOLÓGICA DEL PRESENTE**

La educación inclusiva como categoría de análisis nos permite investigar y comprender la especificidad y la fibra de nuestra época, en este punto, reconoce que esta es una categoría esencialmente incondicionada. Corona (2018), explica que, la ontología del presente opera en términos de un sistema de re-enfoque de la teoría crítica ante la diversidad de problemáticas constitutivas de la figuración del presente; coincide en este punto, con el principio de negatividad concebido en tanto deseo crítico de desestabilización y transformación permanente de los sistemas intelectuales implicados en el estudio de la justicia, las políticas de resistencia humana, la inclusión y las coordenadas de producción del presente coherentes con las problemáticas de la zona del no-ser. La educación inclusiva es en sí misma, un deseo negativo para pensar el mundo contemporáneo, deviene en una insistencia por la transformación, “nos revela cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios se pueden aún realizar en nuestras vidas” (CORONA, 2018, p. 318).

La ontología del presente constituye otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva, en parte, crea una figuración ontológica del tiempo actual, empresa que recupera la interrogante kantiana referida al qué somos en este instante, coordenadas espacio-temporales evanescentes, cuya estructura profunda de regulación asume el reto de ofrecer un diagnóstico específico sobre la coyuntura política, cul-

tural, social y educativa. En este punto, las formas interpretativas de la educación inclusiva ponen en evidencia sus limitaciones. La ontología del presente en tanto actividad analítica persigue desestabilizar para contra-argumentar sobre la función de los mapas cognitivos que inciden en la configuración de los sujetos educativos, los

[...] que deben ser indagados en sus condiciones de emergencia y de conservación en una determinada época o cultura, mas también en su propia contingencia, de tal modo que sea posible superar todas aquellas formas de sumisión o de exclusión a las que, como sujetos, hoy por hoy estamos expuestos (CORONA, 2018, p. 320).

La trama heurística de la educación inclusiva al trabajar en la construcción de un saber propio del presente, debe ser capaz de ofrecer un comentario sobre las condiciones generales que fuerzan los dispositivos de pensamiento de una época. La singularidad epistemológica de la educación inclusiva es un complejo sistema de pensamiento sobre las coordenadas de constitución del encuadre cultural que nos toca vivir. En efecto,

[...] el saber sobre el presente se constituye entonces ya no por medio de la conciencia trascendental del sujeto, sino a partir de un conjunto de prácticas de poder que le otorgan al saber mismo tanto las condiciones de su emergencia, como su continuidad y permanencia. No obstante, a pesar de la crítica demoledora al trascendentalismo, Foucault no buscó menospreciar el papel del sujeto en la historia; más bien, a través precisamente de un minucioso análisis histórico del saber científico, trató de elaborar un diagnóstico del presente que diera cuenta del poder y del dominio que el discurso hegemónico ejerce en la constitución y definición del sujeto contemporáneo (CORONA, 2018, p. 320).

La educación inclusiva es, en sí misma, una ontología del presente, atravesada por un conjunto de pliegues y formas de producción de la subjetividad, es una forma histórica de conocimiento cuya profundidad y complejidad queda signada por el propósito de reconfigurar la matriz de constitución de sus formas de veridicción. La inclusión es un espacio

del saber en permanente transformación, giro y deformación<sup>4</sup>, es un territorio de reacciones, formas e invenciones-de-lo-posible. La ontología del presente interroga las coordenadas de relación e implicación de las trama de temporalidades legitimadas por la acción educativa de orden universal/monocrónicas, articula una visión espacializada del acontecimiento educativo cuyas “condensaciones ontológicas (discursivas, de dispositivo y subjetivas) que funcionan como condiciones de posibilidad del presente” (PEREA, 2011, p. 21) irrumpen las lógicas de producción del pensamiento pedagógico contemporáneo.

Los propósitos de la ontología del presente ratificados por la educación inclusiva coinciden con la creación de un saber que permite a la multiplicidad de singularidades –política ontológica de lo menor-existir y articular su fuerza intervencionista-creadora en un espacio completamente diferente, un espacio fuera-de-serie o heterotópico, un tercer espacio. La educación inclusiva acontece en un giro multi-esca-lar –constituye un error afirmar que es un solo giro el que esta experimenta– que afecta a lo ontológico, a lo epistemológico, a lo político, a lo morfológico, a lo metodológico, a la temporalidad, a la espacialidad, en suma, a todos los niveles de regulación del mundo. El beneficio teórico de la ontología del presente opera en lo que Spivak (2017), denomina *doble vínculo*, inaugura una crítica histórica y una crítica de la práctica educativa y del análisis de los problemas de la cultura.

## **UN PUNTO ESPINOSO: EL PROBLEMA ONTOLÓGICO DE LOS GRUPOS SOCIALES**

Desde la genealogía del discurso de la educación inclusiva se ha propuesto responder a las necesidades de determinados grupos sociales atravesados por el significante de la vulnerabilidad, convirtiéndose en un argumento universal que descuida las condiciones relacionales y transversales de afectación multinivel. La comunidad argumentativa predominante impone un efecto discursivo, ideológico y retórico que

<sup>4</sup> Empleo la noción de deformación en términos de producción de otras formas de imaginación para pensar y experimentar el mundo contemporáneo.

refuerza a través del concepto de alteridad construida por la zona del ser, un código de ordenación que imbrica su significante con políticas de identidad y representación de sujetos, puntualizando en diversas variables de desigualdad. Este efecto, que dicho sea de paso, fundamenta su gramática en un corpus de individualismos/esencialismos, en el que la identidad de las personas refuerza la posición de co-implicancia y co-pertenencia a un singular grupo. Nos enfrentamos aquí, a un problema analítico no abordado por el campo investigativo de la educación inclusiva, también compartido con la filosofía analítica, como es, concepto de grupo social devenido en lo que denominaré problema ontológico de los grupos sociales.

El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (YOUNG, 2002, p. 77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas socio-políticos, educativos y culturales. Lo cierto es que, no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad-otra para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos/esencialismos legitimados por la política de lo inclusivo a nivel mundial. Como consecuencia de ello, observo un argumento que impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de la educación inclusiva. ¿Pragmática de la educación inclusiva?

Para Young (2002, p. 77), un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida”. Entre sus principales características observo: a) un corpus de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la

sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos, fomenta además, planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional sobre de ubicaciones en la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado como demanda la metáfora de los todos colectivos, sino que, su materialidad se inscribe la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel. Aquí, nos enfrentamos a una articulación trasrelacional e interseccional. Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las pseudo-políticas de educación inclusiva, quedan determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

[...] los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (YOUNG, 2002, p. 79).

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto al constituirse como parte de un grupo. A mi juicio, es este el problema que enfrentan las coordenadas definitivas de lo colectivo y lo común, cuyo beneficio que, a su vez, produce un fallo de aproximación, se cierra en las tramas de constitución del grupo. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse parte de un determinando grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como, en los dispositivos semiológicos que

posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública. Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por las determinantes de cada grupo. Estoy más interesado en interrogar los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es la que funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo.

Una ontología individualista/esencialista deviene en un efecto normativo y sustancialista propia de la razón del humanismo, en este discurso, el yo es atomizado, neutralizado y escindido de su naturaleza y potencia. Epistemológicamente, en esta trama observo abyectos de conocimiento, no sujetos de conocimiento, lo que colinda con una preocupación ficticia sobre el Otro y las coordenadas de alteridad, pues, estas, responden al orden de lo establecido por la zona del ser, ratificando una praxis de alteridad ciega para entender la inmensidad de los problemas de los sujetos atravesados por la opresión. “Las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoseles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (YOUNG, 2002, p. 83).

El sujeto es una producción material, cuyo beneficio analítico en el contexto de la educación inclusiva articula una política ontológica de lo menor y de orden post-humanista – aquí lo post-, habita un doble vínculo al decir de Spivak (2017), se entiende en términos de continuidad o sistema hereditario de orden transitivo multidireccional, así como, un salto o un punto de fuga sobre los sistemas de razonamientos de orden humanistas. Otro nudo crítico, evidencia las limitaciones–entre otras muchas– del discurso instalado de la inclusión, no desafía los presupuestos de la filosofía de la conciencia. El problema es que, la concepción predominante ofrece un análisis monocentrado que categoriza y otorga legibilidad a cada colectividad a partir de rasgos negativos de su propia identidad, refuerza y privilegia un ideal de diferenciación por sobre condiciones de diferencialidad, es decir, el corpus de atributos de singularización de cada persona y colectividad. Para Young (2002, p. 82),

[...] 'la identidad se constituye relacionamente a través del compromiso con otros significativos – y su incorporación –, así como de la integración en comunidades' (Epstein, 1987, pág. 29). La categorización de grupos y las normas son elementos esenciales de la identidad individual (véase Turner et al, 1987).

¿Cómo operan las identificaciones grupales de los oprimidos? Si bien es cierto, diversas colectividades se conectan a través de experiencias de opresión y dominación, la diferenciación entre estas, no establece una relación a per se de orden opresiva como comúnmente tiende a observarse en diversos trabajos sobre educación inclusiva crítica. En este campo relacional convergen diversos colectivos sociales específicos, con lenguajes, prácticas y modalidades de agenciamientos específicos, el problema de constitución reside en la una naturaleza inalterable del ser –la sustancia actúa en términos de efecto de legibilidad sobre las condiciones de posibilidad de cada sujeto–, cuya acción heurística es síntoma de una operación superficial. A tal efecto, es necesario explorar dos dimensiones, a mi parecer, relevantes: a) los ejes de determinación de dispositivos semiológicos que condicionan los entendimientos sobre sus condiciones de identificación y b) las coordenadas que permiten comprender y definir a grupos específicos sin coordenadas de opresión. "Las diferencias de grupo que surgen de relaciones y procesos sociales, por lo general se cruzan unas con otras" (YOUNG, 2002, p. 85).

Todo grupo social es el resultado de interacciones de naturaleza relacional compuesta por pasiones, afectividades y condiciones materiales y subjetivas creando coordenadas de identificación y reconocimiento entre diversas personas y colectividades. El yo es el resultado de profundas imbricaciones sociales según Young (2002). El yo y la comunidad en el discurso de mayor adherencia de la educación inclusiva refuerzan un ámbito de definición negativo devenido en una política ontológica y de producción epistémica que refuerza los planteamientos del individualismo liberal el que a su vez niega la diferencia mediante un efecto de ausencia de reciprocidad. En superación de esto, propongo que la política ontológica de la educación inclusiva fundada en la revolución molecular, debe "hacer confluir la multiplicidad y la heterogeneidad

en la unidad” (YOUNG, 2002, p. 384), una unidad inquieta, abierta e integrada por múltiples singularidades. No siempre el rechazo al individualismo liberal sugiere la adaptación de la comunidad, sino, de formas otras que nos permitan superar el conjunto de obstáculos de frenos al auto-desarrollo. Comparto la advertencia de Rawls (1971), respecto de la dicotomía entre individualismo liberal y comunidad, sugiriendo que estas dos categorías son, de hecho, mutuamente excluyentes y agotan todas las posibles ontologías sociales y concepciones del yo” (YOUNG, 2002, p. 384). Esto es síntoma de algo mucho mayor, un agotamiento de las posibilidades analíticas para entender las configuraciones de la multiplicidad, especialmente, una ontología social coherente con dicha consigna.

### **LA INCLUSIÓN TRABAJA PARA LIBERAR LA ZONA DEL NO-SER**

La pregunta por la zona del no-ser constituye una herencia fundamental del pensamiento de Fanon (2009) y una insistencia crítica en la propuesta descolonizadora del conocimiento impulsada por Sousa (2009). Antes de comenzar, permítanme una reflexión preliminar. Cuando me encontré con el trabajo de Fanon (2009), especialmente, el de Grosfoguel (2011), por primera vez, aluciné con la complejidad analítica y política que configuran los entendimientos sobre los problemas de quienes habitamos la zona del no-ser, es decir, de sujetos oprimidos, desvalorizados y negados por la matriz occidentalocéntrica en los diversos campos de aplicación del sistema-mundo. El anclaje que observo desde mis preocupaciones teóricas y políticas en materia de educación inclusiva transforman el mundo, las experiencias subjetivas y la materialidad de la vida de las personas, cuando interrogan y comprenden la lógica de constitución de la zona del no-ser. La teoría de la educación inclusiva que propongo debe liberar esta zona imaginaria si desea transformar el mundo. Lo que tenemos sobre inclusión es una modalidad pasiva y ciega propia de la racionalidad del eurocentrismo, necesitamos superar la concepción de inclusión restrictiva que colinda con el estatus quo y con un corpus de proyectos de conocimientos cómplices con la desigualdad.

Nos enfrentamos aquí, a otro obstáculo, crear consentimientos para mover la línea abismal que regula mediante un sistema de ordenación y cosificación particular ambas zonas. La educación inclusiva debe pensar junto a la zona del no-ser sus problemas y, con ello, consolidar una pragmática que beneficie la experiencia vital de la subalternidad. Es un intento de escapar al monologismo y monocéntrismo analítico devenido en pseudo-prácticas y conciencias de resistencias para la transformación del mundo.

La educación inclusiva ofrece una comprensión más amplia del mundo que la aportada por la educación especial, la cual circunscribe exclusivamente a una cuadratura específica dentro de la amplia gama de objetos visuales, metodológicos, empíricos, analíticos y teóricos de lo inclusivo. No obstante, ambas funcionan en términos de una zona imaginaria al interior de las prácticas de escolarización, con condiciones materiales y subjetivas específicas. La inclusión como deseo crítico y político debe contribuir a movilizar las formas de jerarquía global materializadas en la línea abismal descrita por Sousa (2009). Trazado imaginario que impone coordenadas de sujetos legítimos, con condiciones de vidas vivibles, en contraste, a aquellos ubicados en la zona del no-ser, los que encarnan una figuración de no-humanos, de sujetos sin derechos, etc. En la zona del ser, el discurso de la educación inclusiva crea derechos, marcos éticos y mecanismos para proteger a los oprimidos desde la racionalidad de la hegemonía, los que no transforman la vida de las personas, crean marcos de acción que débilmente reducen las problemáticas de injusticias entendidas en términos de opresión y dominación. En ambas zonas circulan categorías diferentes para comprender sus problemas.

La travestización de lo especial con lo inclusivo ha creado diversas clases de problemas teóricos y conceptuales para aclarar su función y rol en el mundo actual. Uno de estos obstáculos describe como la educación inclusiva en el discurso *mainstream* y falsificado –estructura de conocimiento mimetizada con el modelo epistémico de la educación especial– impone su superioridad a la forma de lo especial satanizando su sentido y alcance, cuya pragmática termina reproduciendo en ambos

casos lo mismo que crítica: prácticas de asimilación articuladas sobre un ideal de diversidad devenidas en un problema de orden ontológico, síntoma de algo mayor: un sistema estructural-relacional de orden material-subjetivo que opera bajo una interseccionalidad diferenciada.

Otro desafío consiste en develar los objetos de orientación de la experiencia vivida en ambas zonas descritas por Fanon (2009), a esto denomino fenomenología de la inclusión. En efecto,

[...] la experiencia vivida de las diversas opresiones y la manera particular como ocurre la interseccionalidad es diferente en la zona del ser en comparación con la zona del no-ser. En la zona del ser, los sujetos, por razones de ser racializados como seres superiores, no viven opresión racial sino privilegio racial (GROSFOGUEL, 2011, p. 99).

Los sujetos en la zona del no-ser viven en el propio cuerpo y en su consciencia la experiencia de opresión y dominación, hay un código de regulación que debemos destrabar para que la inclusión y los formatos de justicia puedan dislocar las formas institucionalizadas de frenos al autodesarrollo. Esta experiencia en ambas zonas se vive de forma completamente diferente, analítica que obliga a asumir que existe “una diferencia cualitativa entre cómo las opresiones interseccionales se viven en la zona del ser y la zona del no-ser en el ‘sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial’” (GROSFOGUEL, 2011, p. 99).

En la zona del ser, el oprimido y el subalterno es reconocido y legitimado mediante una multiplicidad de marcos jurídicos y normativas de resguardo ético, cristaliza una figuración, un campo de coordenadas y matrices de participación y de alteridad que responden a los intereses del imperialismo, del capitalismo y del patriarcado; gramática que reconoce sin resolver sus problemas de opresión. Es necesario intervenir sobre una zona de relaciones de poder, en ellas “existen códigos de derecho civiles/ humanos/laborales, relaciones de civilidad, espacios de negociaciones y acciones políticas que son reconocidas al ‘otro’ oprimido en su conflicto con el ‘Yo’ dentro de la zona del ser” (GROSFOGUEL, 2011,

p. 100). Se observa así, un constante eje de deshumanización que opera bajo una línea abismal propia de la modernidad colonial.

Para Sousa (2009), la línea abismal es el resultado de un pensamiento modernista, regulado por una matriz de distinciones de diversos tipos visibles e invisibles, cuya práctica cognitiva valida un sistema de desaparición de sujetos a través de la zona del no-ser, esto es, el orden de lo no-existente encarna una materialidad radical de lo oprimido y de lo excluyente, es decir,

[...] lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá de un universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica (SOUSA, 2009, p. 160-161).

Las interacciones entre ambas zonas son las que generan las obstrucciones en la configuración y en los procedimientos de la regulación de la alteridad. La intelectualidad que sustenta los planteamientos de orden liberal y *mainstream* sobre educación inclusiva, son el resultado de una gramática abismal modernista que fomenta la proliferación de permanentes marcas de desigualdad y actos de distinción –estos últimos, instituidos por un gran grupo sobre una comunidad o sujeto particular–. Es la matriz de pensamiento modernista abismal la que fundamenta la emergencia de diversas clases de esencialismos/individualismos, lo que para Sousa (2009, p. 161), reafirma que, “las intensas distinciones visibles que estructuran la realidad social en este lado de la línea están erguidas sobre la invisibilidad de la distinción entre este lado de la línea y el otro lado de la línea”.

El estudio de las prácticas educativas no se encuentra ajeno a la comprensión de las formas materiales que configuran los problemas de estudio del derecho en la educación. Las direcciones de sus ejes de investigación son siempre disímiles, impredecibles y rizomáticas, centrandos su fuerza en una diversidad de problemas y tópicos de análisis

emergentes y flexibles. La mayor parte de sus objetos de estudio se inscriben en la comprensión de los aspectos exteriores de constitución del mundo -zona del no-ser-. La persistencia por liberar las prácticas educativas de la cooptación en el centro de la zona del ser lo sitúa en términos de un proyecto político alterativo de la realidad, integrado por problemas, ejes de análisis y categorías compartidas con diversos proyectos y movimientos sociales crítico-contemporáneos, tales como, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios de la raza, la filosofía de la diferencia, etc.; cuya orgánica puede ser analogizable a través de la noción de procesos de heterogénesis, cuyo objeto y figuración mór-fica enfrenta “un devenir que siempre está en proceso de adaptación, transformación y modificación en relación con su entorno” (GUATTARI, 2008, p. 95), ratificando un intenso compromiso con tendencias intelectuales contemporáneas de orden disruptivas.

La comunidad de práctica del enfoque que propongo para investigar los procesos educativos y sus aplicaciones a través de la educación inclusiva, hace uso de una infinidad de rearticulaciones de proyectos intelectuales y paradigmas teóricos que si bien no comparten con gran claridad un objeto y un lenguaje teórico, logran crear nuevos modos de indagación y aplicación, lo que para Ocampo (2017) constituye una singular estrategia de traducción epistémica -un continente de posibilidades de análisis-. Sin embargo, coincidiendo con Oppermann (2011), emerge el desafío de formular un corpus de nuevos principios teóricos coherentes con la naturaleza heterogénea de su constelación de fenómenos. A su vez, su objeto y praxis investigativa refleja un marcado carácter sociopolítico, puesto que trabaja sobre un conjunto de problemas apremiantes de orden mundial, tomando en consideración la singularidad subjetivante de sus comunidades de base.

La investigación en este marco alude a problemas de orden estructural y relacional, el fenómeno no solo inscribe su posición analítica en este nivel, sino que, actúa en términos de lazo entre lo estructural y lo micropráctico. La singularidad analítica que designa esta operación será descrita en trabajos posteriores. Para ello, es necesario abrir nuevos horizontes de investigación que emerjan de una heurística que conecte

y rearticule las condiciones materiales que participan en la producción del objeto y sus tramas discursivas imbricadas en un patrón relacional.

La presencia de una matriz educativa de orden monológica da paso a un sistema de enseñanza de tipo universal y normativo, regulada por el *ego cogito*. Este trabajo intenta superar la visión del mito salvífica que refuerza el significanté entrecomillado del discurso de inclusión y de justicia social, una especie de salvación de los sujetos ubicados en la zona del no-ser, o bien, siéndolo, ponen en tensión sus formas constitutivas. Más bien, intentan desestabilizar los aspectos de superioridad moral, lo que deviene en una devaluación permanente de todo aquello que escapa de las configuraciones de lo occidentalocéntrico. Intento pensar las configuraciones de justicia desde los bordes, desde la zona del no-ser, desde una pragmática que comprenda la experiencia de marginalidad y opresión por dentro de sus caras de experienciación. Para ello, habrá que develar cada uno de estos puntos de vista. Al proponernos deshacer las imaginaciones materiales y subjetivas de la escolarización subalternizada, focalizo en las configuraciones de

[...] un profundo racismo epistémico contenido en esta concepción filosófica la cual esconde en el anuncio de la inferioridad moral del Otro la acción legítimamente de su exterminio material y simbólico, resultan generadores de una colonialidad la cual opera desde entonces como una lógica global que posibilita dominar y controlar a las poblaciones del mundo a partir de la clasificación racial de las mismas, poner en duda la posible humanidad de estas poblaciones ubicadas por fuera de Europa y, además, subvalorar a las cosmovisiones y tradiciones de conocimiento consideradas como no modernas o primitivas (GROSGUEL, 2011, p. 8).

Los esfuerzos intelectuales contenidos en este trabajo intentan articular bajo la metáfora del dispositivo una fórmula capaz de superar las modalidades que niegan la pluralidad cultural y cognoscitiva contenida por las diversas estructuras del sistema-mundo. Gran parte de las prácticas legitimadas por los sistemas educativos hoy reflejan singulares formas mono-culturales. En efecto,

[...] la producción de las distintas formas de monoculturas a las que ha dado lugar la civilización europeo occidental generadora de una racionalidad indolente o perezosa la cual se presenta a sí misma como una racionalidad privilegiada capaz de renegar – en virtud de su potestad regente – de la vocación de abrirse al conocimiento de la riqueza pluri-versal del planeta. En este sentido, de acuerdo con Santos, se trata de la emergencia de una razón indolente, propiciada por la matriz eurocéntrica occidental, generadora de una monocultura del saber responsable de la desaparición o epistemicidio (SOUSA, 2009, p. 47).

El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (YOUNG, 2002, p. 77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas socio-políticos, educativos y culturales. Lo cierto es que, no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad otra para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos/esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial.

### **UNA CONCEPCIÓN MATERIALISTA DE LA SINGULARIDAD**

¿Una ética de la diferencia? Braidotti (2000) consolida su trabajo académico a través de una noción positiva de la diferencia. En esta oportunidad, examinaré su potencial analítico atendiendo a sus consecuencias de orden práctico en las estructuras de participación social y de la escolarización. Tal como he sostenido en párrafos anteriores, si la inclusión produce nuevos ángulos de visión entonces uno de ellos consistirá en deslindar y subvertir las formas de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos –también

concebida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así, un corpus de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión. Esta figuración ontológica conduce a la jerarquización del ser, lo que en la interioridad de las propuestas de educación inclusiva deviene en sistemas de cuotas. En efecto, Braidotti (2000), agrega que, esta figuración categorial

[...] hizo posible la distinción entre órdenes jerárquicos de ser, clasificando como más avanzados o más próximos al ideal civilizatorio a la cultura occidental y al prototipo de ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más representativos (GONZÁLEZ, 2018, p. 174).

Otro punto espinoso que observo en la comprensión de la diferencia proporcionada por el discurso *mainstream* de la inclusión, abduce parte significativa de los sistemas de razonamientos de la metafísica de la presencia, dando paso a la distribución desigual de las estructuras sociales y los sistemas de relacionamientos,

[...] donde una idea muy específica del ser humano se ha impuesto sobre otras, funcionando como un ideal o canon regulativo con el que contrastarse y al que aspirar. En tal marco, la diferencia pierde gran parte de la riqueza de su significación, al ser entregada a una estructura de pensamiento en la que prima la unidad o la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (GONZÁLEZ, 2018, p. 174).

¿Cómo es presentada la diferencia en las propuestas de educación inclusiva? En este discurso, tal categoría es presentada mediante un falso sistema de apropiación de la potencia del ser, develando algo mucho más complejo, la complicidad con una variedad de proyectos de conocimiento que subordinan su significante y significado político,

heurístico y ético a los beneficios del pensamiento jerárquico. ¿En qué medida, estas propuestas recuperan la significación positiva de la diferencia? La entidad autoconsciente que estas decisiones institucionales refuerzan develan una concepción de alteridad restringida, cometiendo el error de entender a dichos grupos mediante una concepción de diferencia que reimplanta el ideal de asimilación mediante el significante de la diversidad y la diferencia.

El problema se reduce a lo siguiente: entienden las diferencias solapadas a los efectos regenerativos de la ideología de la anormalidad, sobrerrepresentado la condición de abyección o toda figuración que escape a la norma. Contrarrestan la fuerza de la diferencia en tanto atributo negativo de la identidad, develando peculiares modalidades de ausencia de reciprocidad y una serie de enredos y equívocos de aproximación a la comprensión multidimensional de nuestra naturaleza humana. Es por ello, que sus discursos tienen a sobre-representar las minorías e intentar incluirlas a lo mismo que fomenta mucho antes su exclusión. Lo que estas propuestas esconden son imperceptibles formas de desigualdades estructurales y representaciones culturales que ningún proyecto de Estado y político en la materia ha sabido subsanar. Además, emplean mediante coordenadas de sinonimia sus intercambios discursivos y sistemas de razonamientos referidos a los términos de diversidad, diferencia y singularidad, las primeras, preferentemente, empleadas para reproducir el ideal de asimilación como forma de compensación de las desigualdades estructurales que afectan a la educación. Es necesario reconocer que la singularidad es el único concepto que permite pensar lo propio de cada ser sin cosificar su esenia en determinadas representación culturales o sistemas semiológicos.

Las políticas sobre educación inclusiva deben asumir la dimensión ética de la diferencia y la singularidad, sin ello, difícilmente podrá acontecer la producción de otras lógicas de funcionamiento estructural, relacional y subjetivo; evitando de esta forma, otrificar permanentemente a sus colectivos fomentando el encuentro y vivencia con su dignidad propia. Todo ello, fomenta la emergencia y vivencia de una subjetividad alterativa al orden instalado, inaugurando un “aconteci-

miento ontológico que da pie a la apertura de modos no acaecidos de ser” (GONZÁLEZ, 2018, p. 176).

La subjetividad dominante en el actual contexto investigativo y político de educación inclusiva redundando en un sujeto propio del individualismo metodológico y de la subalternidad en tanto correlato de una lectura inscrita en el centro de la abyección, estableciendo una alianza de defensa inmóvil con grupos históricamente sometidos, transformando débilmente sus formas de figuración. Observo necesario poner en tensión el corpus de soportes que legitiman las regulaciones de la subjetividad dominante en las estructuras universitarias significadas bajo el slogan de lo inclusivo y lo justo socialmente, interrogando, si estas, son los medios adecuados para alcanzar tal empresa. Si la educación inclusiva construye otro estilo de subjetividad, afectividad y formas de relacionamientos, entonces, la amplificación de la potencia de la naturaleza humana bordeará un conjunto de entendimientos audaces capaces de

[...] la conformación de singularidades, de identidades complejas y múltiples que no respondan a la idea mayoritaria de la misma. Se trata entonces de defender la heterogeneidad de lo singular más allá del dominio de la idea canónica de Hombre, de la mentalidad humanista y antropocéntrica que la impulsa y mantiene (GONZÁLEZ, 2018, p. 177).

La figuración ontológica correcta que reclama la educación inclusiva auténtica rescata al decir de Braidotti (2000), una pluralidad individual, o en términos de Ocampo (2019), una multiplicidad de singularidades. La política ontológica que ratifica este enfoque es coherente con los principios de la revolución molecular, es decir, lo menor –múltiples singularidades–. Las comunidades de adherencia a la luz de estos argumentos enfrentan el desafío de examinar profundamente las formas de autodisolución de los principios explicativos del ser, analizando las condiciones y coordenadas en las que las identidades de sus implicados devienen en singular, y, especialmente, cómo los canales prácticos de cada institución fomentan dicha apropiación desde lo institucional, lo curricular, lo investigativo, el trabajo con la comunidad, etc. En otras palabras es un espacio de multiplicación de la amplia variedad de entida-

des vivas, creado para que la singularidad acontezca en la materialidad de dichas estructuras. En tal caso,

[...] los 'desplazamientos creativos que engendran interconexiones de tipo no lineal' (2009: 244) donde la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad, y con ello anticipar y controlarlo todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimiento fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado ascéticamente a sí mismo (Braidotti 2009: 245) desarrolla su potencia humildemente, esto es sin dañarse a sí mismo ni a los otros (GONZÁLEZ, 2018, p. 178).

Hasta aquí, observo un status quo que devela la incapacidad de los diseños institucionales para pensar y actuar en función de la transformación de las condiciones existenciales que atraviesan a la multiplicidad de colectivos que albergan en su interioridad. La ética de la inclusión emerge de una política ontológica de lo menor, defendiendo los presupuestos de la condición post-humana de la subjetividad (BRAIDOTTI, 2009), cuyas bases se encuentran, tal como afirma González (2018), en la ontología monista y materialista. Concebida así, se convierte en un poderoso ángulo de visión alterativo a las opresiones metafísicas tradicionales empleadas de forma arbitrarias en el discurso de la inclusión. La inclusión solo acontece en una constelación intensa, imprevisible, en permanente movimiento, etc., que construye un saber del presente. Toda propuesta de educación inclusiva aplicada al nivel educativo que sea, debe reflexionar conscientemente las condiciones de devenir existenciales de cada sujeto. Sin duda, esto, trae consecuencias para la entrega de recursos políticos redefiniendo sus canales de otorgamiento. Mi insistencia en lo nuevo y en la creación-de-lo-posible va más allá de las formas y figuraciones canónicas otorgadas por la filosofía, es algo que trasciende sus posibilidades lógicas de argumentación. El estudio de las condiciones de existencia del ser en el marco de la educación inclusiva se ancla en un examen profundo de los modos de individuación propios de la vida misma, albergando una amplia variedad de existencias y formas-de-vida. Todo ello, confirma lo que Ocampo (2018), sostiene en torno a la política ontológica de la inclusión en términos

de multiplicidad abierta. Esta visión acontece a través de un “punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo biológico” (BRAIDOTTI, 2004, p. 214). La multiplicidad es una forma interna de alteridad, de hecho, es el concepto del que emergen categorías tales como, alteridad, heterogeneidad, diferencia, etc.

### **UN SINGULAR ESPACIO CONTRA-EPISTEMOLÓGICO A FAVOR DE LA ZONA IMAGINARIA DEL NO-SER**

Una de las características epistemológicas más relevantes de la educación inclusiva es su carácter micropolítico –no en su sentido tradicional, sino en términos de un espacio contra-epistemológico y contra-enunciativo–, describe un proyecto de conocimiento en resistencia, un espacio contra-analítico que articula saberes que alteran la realidad, encarna una fuerza heurístico-política que subvierte las convenciones establecidas en lo institucional y en las coordenadas de lo alternativo –a mi juicio, hoy, los movimientos significados como alternativos poseen cualidades muy similares a las de las propuestas hegemónicas, especialmente, las que proliferan en educación–. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión como un movimiento alterativo de las estructuras de regulación de los sistemas-mundo, un desafío abierto, un comentario performativo y un vector de disipación heurística.

Otra singularidad que entraña la construcción de un proyecto de conocimiento en resistencia, deviene en la emergencia de un nuevo estilo de relacionamiento, subjetividad y afectividad. La inclusión<sup>5</sup> es un singular signo de movilización de las fronteras heurísticas, penetra en nuevas lógicas de pensamiento devenido en la configuración de un poderoso umbral de transformaciones del que proliferan entendimientos complejos e imaginaciones desafiantes para pensar la construcción y/o comprensión del mundo contemporáneo. La inclusión no es una práctica de asimilación a lo mismo que genera situaciones diferenciales de (micro)exclusión, (micro)opresión y (micro)dominación –frenos al auto-desarrollo y a la auto-determinación–, sino que, es un poderoso

<sup>5</sup> Se funda en la tesis once de Feuerbach.

mecanismo de reconfiguración de los sistemas-mundo, una heurística transposicional del conocimiento, una epistemología del agenciamiento, una forma de intervención político-ética diferencial y un dominio multirreferencial, multifuncional y multiexpresivo.

Su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto – enredos sustancialista-, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (ÁVILA, 2014, p. 170). La epistemología de la educación inclusiva es una forma constructiva estrechamente vinculada a lo político. Lo político de esta, asume el deseo por la transformación, mientras que, lo propiamente epistemológico es, en cierta medida, la configuración de cambios creativos y arquitecturas alternativas del pensamiento – principio de positividad-. Es una empresa epistémico-política que se ubica más allá de lo crítico y lo post-crítico. Si bien, el aporte de lo post-crítico es aquello que regula gran parte de su matriz de constitución, lo cierto es que, rearticula dicho umbral de producción dando paso a algo completamente nuevo. La epistemología de la educación inclusiva surge de un conjunto de enredos genealógicos, muchos de ellos, procedentes del legado post-. Su campo heurístico se enuncia y escucha en la exterioridad de dichas contribuciones.

La epistemología de la educación inclusiva no es una construcción eminentemente especulativa, se encuentra íntimamente imbricada con lo político de esta. Tiene como propósito no solo la cognición de su campo de saberes, sino más bien, la transposición, mutación y alteración de los fundamentos de la teoría educativa contemporánea, es un dispositivo de cognición de todos los campos y sub-campos de la Ciencia Educativa. Analíticamente, la teoría de la educación inclusiva es sinónimo de teoría educativa, demuestra un efecto alter-epistémico. Proporciona nuevos ámbitos de visión y nuevos instrumentos conceptuales, asume la insistencia por la creación de conceptos que permitan leer el presente, fomentando un examen multidimensional-complejo acerca de las prácticas y problemas sociales y educativos que restringen

la emergencia de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.

Heurísticamente, la educación inclusiva es un complejo umbral de transformación del conocimiento. Una de sus razones de ser, radica, en cierta medida, en luchar contra las diversas formas de injusticias que atraviesan relacionamente y de forma multinivel a amplios colectivos de la sociedad, atendiendo metodológicamente, cómo cada una de estas singulares formas de freno al desarrollo humano generan singulares repercusiones regenerativas y performativas en la trama escolar. Concebir la educación inclusiva como proyecto intelectual en resistencia sugiere reconocer que estamos en presencia de un dispositivo de conocimiento de base amplia que configura un ensamblaje dinámico e inacabado, de ninguna manera disfruta de una definición estable y definitiva, sino, intensamente inestable, abierta, inquieta e impredecible. Su núcleo analítico es configurado por un conjunto de preocupaciones e intereses interdependientes, devenidas en la formación de un terreno atravesado de forma multiaxial por diversos proyectos de conocimiento e informados por movimientos sociales críticos, cuyas discusiones y preocupaciones residen en lo más profundo del campo. Cuando la inclusión es empleada como forma de justicia social y educativa, nos enfrentamos a la cristalización de su praxis crítica.

La inclusión constituye una nueva categoría de análisis aplicada a un conjunto de diversas prácticas, estrategias de análisis, decisiones y formas de intervención políticas, modos de exploración metodológicas, formaciones conceptuales, etc. Estudiamos un cuerpo de conocimiento en permanente movimiento –principal condición de producción del campo–, operación que sigue la lógica expuesta por Zemelman (1989), “dada-dándose-por-dar”. Sin embargo, sus contornos generales nunca han sido bien delimitados. Uno de sus aspectos definicionales consiste, en afirmar que, es una teoría sin disciplina, una operación post-disciplinaria y un dispositivo heurístico de rearticulación de lo post-crítico. Mientras que, uno de sus problemas definicionales de mayor alcance se reduce a la baja intensidad de su índice de singularidad, esto es, académicos, investigadores, trabajadores culturales y de la política pública y

profesionales de la educación, creen saber qué es la inclusión, al tiempo que son incapaces de explicarla en profundidad, o bien, muchos creen conocerla pero encuentran obstáculos para definirla. Sumado a ello, la conceptualización que efectúan refleja un significado drásticamente diferente al que demanda su autenticidad, reconociendo que diversos grupos poseen explicaciones diferentes para aproximarse al fenómeno. Hablamos entonces de inclusión como metáfora.

Otro problema definicional del campo, reside en la ausencia de reglas analítico-metodológicas claras producto del encubrimiento de su sustancia y modos de existencia. La atención a sus modos de legitimación es crucial, puesto que, fomenta interconexiones en zigzag entre lo que realmente cuenta como parte de su centro epistémico auténtico y los mecanismos de transformación de sus formas definicionales y condicionales del campo y del propio concepto –sintagma heurístico–. La educación inclusiva enfrenta complejos dilemas de definición. Mi interés investigador por las definiciones<sup>6</sup> del campo, es un punto de partida en el análisis, nunca de clausura, inaugura nuevos puntos de focalización analítica.

La interrogante por las condiciones que definen la naturaleza y los modos de existencia de la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, es clave para situarnos en la naturaleza de su dominio epistemológico. Se convierte así, en un intensificador del pensamiento, en una singular praxis política y en un dispositivo de giro de la vida social y escolar. En tanto umbral de transformación del mundo posee la capacidad de crear dispositivos de subjetividad singularizante<sup>7</sup>. Afirmación, que nos conduce al reconocimiento que su política ontológica reafirma un carácter de lo menor, rompe con las implicancias sustancialistas del campo, legitima el halo de heterogeneidad que reside en cada singularidad que, a su vez, son múltiples.

<sup>6</sup> No han de entenderse como prácticas iterativas cuyo objetivo es fijar su política de intelectualidad. En el caso de la inclusión, es algo que se encuentra en permanente movimiento, inaugura un campo inquieto e inacabado.

<sup>7</sup> Eje clave en la política ontológica de la inclusión.

Al significar la educación inclusiva como un proyecto de conocimiento en resistencia, se convierte un contra-espacio epistemológico, devenido en la configuración de un plan para imaginar la educación y el devenir social de un modo completamente alterativo y diferente a lo conocido. La inclusión es siempre sinónimo de una heurística disruptiva y de entendimientos complejos, es también un compromiso político deliberado y un conjunto de pasiones éticas y estéticas, una cartografía del presente. ¿Qué sugiere este singular modo de cartografización? La inclusión es el efecto de un sistema de transformación total.

¿La inclusión está fuera de la educación, es educación, o bien, opera sobre ella? Si bien, es esencialmente educativa, no se limita a esta regionalización, ya que no se reduce exclusivamente al trabajo del educador –es sustantivo a su labor, permite recuperar el sentido intrínseco de esta–, la inclusión se encuentra en todas partes. Incluso se despliega en campos que no tienen relación directa con la educación por relacionamiento extradisciplinar. Es algo que no se limita a lo que uno puede encontrar en los libros o en las estructuras institucionales de formación. Desempeña un papel crucial en la organización del mundo y en la construcción de otros mundos, de la cultura y de la vida política, es un espacio de complejas tensiones y tránsitos en carácter nomadista y diaspórico. Es un mecanismo de lectura del presente, un esfuerzo por pensar una nueva subjetividad capaz de convivir con las continuas transformaciones. Es una estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis, comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.

Si bien, gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica, el deseo por la justicia social y la transformación progresiva es una de las principales manifestaciones de su conciencia ética. Es un territorio que opera por transposición de diferentes objetos, métodos, conceptos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, territorios, proyectos de conocimientos, etc. Asume una forma novedosa para imaginar de un modo diferente sus formas de producción del conocimiento. Es una fuerza

epistemológica subversiva, un itinerario que favorece la heterogénesis, el nomadismo, la complejidad y la multiplicidad.

### CLAVES PARA LIBERAR LA ZONA DEL NO SER

¿Cuáles son los conocimientos y formas metodológicas ligadas a un proyecto epistémico de resistencia?<sup>8</sup> Es un conocimiento que está informado e influenciado por particulares relaciones de poder. De ahí, la necesidad de efectuar un análisis relacional de las problemáticas del campo, las que pueden ser aplicados a la construcción de políticas públicas en la materia. El objeto de análisis de la inclusión centra su foco analítico al interior de las variables que condicionan la relación recursiva entre estructuras sociales y representaciones culturales. Se interesa por analizar el conjunto de significados interconectados situados por la opresión, la dominación, la injusticia y la desigualdad atendiendo lo que esto hace con la subjetividad de cada sujeto-ciudadano, todas ellas, expresiones de naturaleza regenerativa y performativa, articulan patrones específicos de ubicación de diversos colectivos de ciudadanos. La lucha en contra de cada una de estas formas crónicas de regulación social y educativa, se encuentran en el corazón mismo del proyecto de resistencia.

El entendimiento de la opresión, la dominación, las injusticias y la desigualdad son puntos medulares, junto al ideal de transformación, en la construcción de la teoría de la educación inclusiva. Otra singularidad de este proyecto deja espacio para un amplio número de colectividades y comunidades de adherencia e interpretativas, vinculando una variedad de proyectos de conocimiento específicos. Una de las principales obstrucciones analíticas asume un análisis monocentrado y monocategorial para estudiar las injusticias y la desigualdad, etc. descuida un análisis en torno a las formaciones sociales y proyectos de conocimiento que reproducen tales formas de desigualdad. La inclusión como proyecto de conocimiento opera mucho más allá de un sistema mono-analítico. En efecto,

<sup>8</sup> La misma interrogante podría efectuarse en la dimensión política del proyecto.

[...] también se puede conceptualizar de manera rentable como una constelación de proyectos de conocimiento que cambian en relación entre sí en conjunto con los cambios en las comunidades interpretativas que los adelantan. El proyecto de conocimiento más amplio proporciona un conjunto de ideas que proporcionar momentos de consenso definitorio (COLLINS, 2019, p. 9).

La inclusión como estrategia analítica entraña una doble función. La primera, construye una forma particular de analizar problemas, fabrica una táctica epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. También, puede ser concebida como una matriz de “investigación analítica, más que una alineación o prescripción específica para enfoques o técnicas metodológicas particulares” (BURMAN, 2017, p. 12). Mientras que, su segunda función, la sitúa en relación con la producción de nuevos conocimientos sobre el mundo educativo, social y político, permitiendo emplear la noción de formas diferentes.

Tomando de Collins (2019), la noción “sensibilidad analítica”, sostendré que lo que hace que el análisis que prolifera por vía de la inclusión sea inclusivo, escapa al uso del propio término, sino que crea formas de figuración creativa no-dialectal que ofrecen salidas para “pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder” (CHO, 2013, p. 795). La dimensión analítica de la inclusión como nueva praxis heurística funciona cuando la vemos. Sin duda, un examen sobre los patrones de producción de un nuevo conocimiento puede ser algo mucho más productivo en la comprensión de la inclusión, específicamente, enfrenta la interrogante por el corpus de temas que caracterizan a sus territorios –cierto consenso existe que estos se inscriben más allá de la discapacidad y la lucha por la justicia–, o bien, ¿qué preocupaciones e intereses comparte este trabajo con otros proyectos de conocimiento? EL trabajo teórico y constructivo de la educación inclusiva posee muchos matices significativos en la transformación del mundo contemporáneo. Por esta razón, prefiero concebir su fuerza analítica en términos de un “punto nodal” y un “mecanismo de transposición heurística” para la teoría educativa contemporánea,

es también un enfoque relacional que atraviesa formatos teóricos y corpus metodológicos. La inclusión produce otras ideas epistemológicas, entiende que los nuevos conocimientos y formas metodológicas que esta produce, no son neutras y ni se encuentran fuera de relaciones del poder, más bien están profundamente imbricados en ella.

Entre los principales desafíos epistemológicos que enfrenta, destacan: a) su conocimiento no es políticamente neutral y b) su trabajo empírico debe considerar los presupuestos orientadores de su praxis, de lo contrario sucede lo que hasta ahora ha hecho el *maistream* de su discurso, “mantener sin darse cuenta las mismas desigualdades sociales complejas que pretende comprender” (COLLINS, 2019, p. 14). Este ha sido mi objetivo investigador durante algunos años, específicamente, cuando refiero a la necesidad de comprender cómo operan las estructuras escolar y sociales, así como, los mecanismos de funcionamiento de cada uno de los formatos del poder, es decir, diversas expresiones de naturaleza regenerativa y performativa. Bajo este concepto se aglutinan la injusticia, la opresión, la dominación, la indiferencia colectiva, la desigualdad estructural y micro-escolar, la violencia estructura y silenciada, etc. Todas ellas, interrelacionadas e interpenetradas profundamente.

El ser –en adelante el sujeto de la educación hegemónica y occidental– constituye una práctica analítica monocentrada, propiedad de las articulaciones modernistas que impulsan un sujeto único, fijo, estable y universal, cuyas fórmulas de didactización refuerzan los mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que ponen en desmedro y desvalorizan a determinados colectivos que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos pedagógicos instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de “pedagogías de lo abyecto” no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin salida a las articulaciones de las prácticas educativas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de la fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser, esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de

visión para estructurar en coherencia a la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia.

El no-ser es su objeto de análisis y de lucha, es aquello que inaugura su campo de tensionalidad ontológica, corresponde a todos los sujetos devaluados por la política del ser, cuyo correlato incide en el orden de los diseños didácticos y evaluativos, así como, en la gramática de las prácticas de escolarización. Incluso quien escribe estas líneas se significa como un sujeto del no-ser, un practicante informado interesado en los desarrollos contemporáneos de la educación inclusiva, cuya inscripción no proviene del orden de lo institucional, lo que para muchas personas de la academia tradicional me ubica en un orden de lo inexistente, por lo menos en Chile. Traigo a colocación esto, debido que a la violencia del signo de lo canónico en cuanto estructura no potencia de las ideas.

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas educativas de lo abyecto supone que la sección de esta referida a las “prácticas” es objeto de fabricación ideológica –de ahí, mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de consciencia de oposición–. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de otrificación, denunciando que las modalidades de alfabetización han marginado y violentado el mundo sensible de amplios colectivos de ciudadanos. Todo ello, reclama la primera gran operación heurística enmarcada en lo que Dussel (2018) denomina descolonización epistemológica, que, en el contexto de este trabajo se inscribe en el orden de la descolonización epistemológica de la matriz de pedagógica occidentalocéntrica.

La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto –punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva– con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto, es sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toda vivir, especialmente, por las

articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de escolarización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales que sostienen las configuraciones de este trabajo, tales como, a) prácticas educativas de lo abyecto, b) objeto didáctico en clave inclusiva y para la justicia social y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustentan los dispositivos pedagógicos occidentales –que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación–. Todos ellos, sustentados en la ausencia de algo, en la castración de formas pedagógicas, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condiciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel (2018), señala aquello que se encuentra fuera de la experiencia de lo dominante. Los sujetos del no-ser son atravesados por la fortuna de la positividad, crean una nueva subjetividad –incluye los dispositivos de producción semióticas y de subjetivación– y una nueva trama de relaciones. Incluye aquello que está más allá del ser.

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

de lo abyecto constituye una figuración que ha de ser construida en torno a un de contra-espacio pedagógico, próximo a las pedagogías de lo menor (OCAMPO, 2018).

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a posicionarse e inscribirse en torno a un signo de transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los ciudadanos, sus usos y aplicaciones constituye una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (moi). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (KRISTEVA, 1980, p. 143). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas educativas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo “abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto “erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (KRISTEVA, 1980, p. 16). Las pedagogías de lo abyecto es un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, es un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual, sostengo que, su campo no trabaja con disciplinas, sino que, con una infinidad de problemas. Justamente es esto, lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.

Pedagogías de lo abyecto trabaja en lo que Grosfoguel (2011), denomina interseccionalidades diferenciadas, esto es, un análisis que puntualiza en torno a las designaciones que ciertas figuras semióticas en el mundo contemporáneo producen líneas divisorias, una de ellas es la capacidad, así como, el sexo, la raza, el género, la clase, etc., en otras

palabras, un largo etcétera que refleja en su versión positiva la política ontológica de lo menor ámbito constitutivo y regulativo de la educación inclusiva. Se interesa por develar la experiencia vivida de quienes sufren la condición de subalternidad y políticas, lo que para Grosfoguel (2011), tendrá ejes interseccionales diferentes según las coordenadas ontologías desde donde observemos. Si atendemos a las articulaciones del ser, entonces el análisis actuará en términos lineales, conduciéndonos a una mirada pasiva de los ejes de desigualdad estructural. En esta zona los sujetos no viven situaciones diferenciales sino singulares formas de privilegio, instaurando un análisis monocentrado y lineal devenido en prácticas analíticas que sobrerrepresentan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

[...] la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser (GROSGUEL, 2011, p. 3).

El llamamiento que efectúa el teórico centroamericano nos invita atender a las problemáticas de producción cultural devenidas en dilemas articuladores de los eventos pedagógicos, cuya experiencia se vive diametralmente diferente en las zonas del ser y del no-ser. Hasta aquí, es posible sostener que, los diseños metodológicos sobre educación inclusiva tributan con las operaciones del ser, imbricaciones regulativas del “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano céntrico moderno/colonial” (GROSGUEL, 2011, p. 5). La invitación que instituye la analítica sobre las coordenadas de las zonas del ser y del no-ser, no deben reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas educativas, evitan reducir los problemas de acceso a simples afirmaciones sostenidas en significantes vacíos en torno al orden de lo excluyente. Este tipo de tramas discursivas es frecuente encontrarlas en trabajos que banalizan la función argumentativa y heurística de la

complejidad de la educación a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva, afirmaciones que sostienen que el currículo es excluyente, que la lectura es leyente, y suma y sigue. Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011) inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del lector en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas.

### LA FUERZA PERFORMATIVA DEL SINTAGMA

En tanto palabra, la inclusión, nos llena de esperanza, de fuerza y vigor, de intensa relatividad, impone una figuración que se abre a aquello que nos permite seguir luchando, toma distancia de cualquier signifiante a favor de la ingenuidad. Hasta aquí, su función inscribe una singular forma de vivir la vida, una modalidad de comportamiento, de comprender el mundo que nos rodea, una forma de utilizar nuestra mente y consciencia. Cuando afirmo que la inclusión cumple las mismas funciones de un filosofema, sostengo que, es algo que encontramos en todas partes, hacemos carne este adjetivo, sustantivo y verbo cuando nos relacionamos con los otros, no se es inclusivo sólo en la escuela –esta es una condición inherente al quehacer educativo–, se es inclusivo al interactuar, al caminar, al relacionarnos, etc. Esta crea un aprendizaje permanente.

Si bien, el término inclusión y el sintagma educación inclusiva son empleados de diversas maneras por diferentes grupos, lo cierto es que, esta, puede ser descrita en términos de metáfora, es decir, explicaciones elaboradas por diferentes grupos y empleadas con fines particulares. Es un discurso que no es propiedad de nadie. Hasta aquí, la educación inclusiva puede ser descrita en términos de movimiento, especialmente, al ser empleado como una consigna, y, en ocasiones, para identificarse en torno a un extraño ideal de diversidad que colinda con la empresa ontológica que concibe a esta categoría en términos de asimilación. ¿En qué tipo de manifestaciones se emplea el ideal de inclusión? Si bien,

no hay protestas específicas sobre grupos y espacios que clamen la inclusión como tal, o más bien, con esta denominación. Ciertamente, es un objeto de lucha permanente en diversos proyectos de conocimiento y movimientos sociales contemporáneos críticos, cuyas articulaciones, conceptos y desarrollos habitan lo más profundo de su dominio. Si bien, la gente cada vez más quiere saber de inclusión, las lecciones y los usos que colindan en diversas latitudes del mundo, siguen trabajando en un tropismo negativo, es decir, emplean un repertorio de conceptos que distorsionan el objeto auténtico de esta. Es un campo que despierta el interés de las personas. La educación inclusiva es un campo conformado por múltiples intereses y por complejas influencias. Una de sus tantas singularidades, reside en su capacidad para enunciarse con diferentes palabras, objetos de lucha y propósitos de trabajo.

La inclusión es un concepto que nos interpela, nos habla sobre nosotros, sobre nuestra existencia y, singularmente, sobre nuestra vida. Para que esta tenga efecto en nuestras vidas –tramas biografías– debemos desalojarnos de ellas, sugiere hacerse parte de algo, próximo a un compromiso político global y situado. La inclusión supuestamente viaja y acontece en términos de una gran estructura que nos hace parte de algo, pero, esta ficción de regulación, a tal punto, nos cuenta su historia a su manera. Para convertirse en un arma de transformación del mundo, necesita asumir otros problemas, contar otras historias, legitimar otras voces, etc. ¿Cómo nos enseña a hablar la inclusión a favor de ella y en contra de la violencia y la injusticia? Esta interrogante nos invita a reflexionar acerca de los dispositivos semiológicos con los que interactuamos, así como, los espacios y las personas que nos transmiten este mensaje. En términos de movimiento, lo que la inclusión no tiene claro, es justamente, la conciencia de lo inclusivo. Ella, es el movimiento que busca acabar con la exclusión, la discriminación silenciada, la violencia estructural, el sexismo, la indiferencia colectiva, el racismo, y, ante todo, pone en tensión los discursos significados en términos críticamente democráticos, los que encubren una amplia variedad de formas de desigualdad. Ante todo, es un compromiso de visibilización de toda forma de (micro)opresión y (micro)dominación.

## CONSIDERACIONES FENOMÉNICAS PARA UNA PRAGMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva es una práctica fenomenológica, se configura mediante objetos, es situada y encarnada, es clave para atender los alcances de la experiencia de habitar el espacio educativo, conjunto de coordenadas de ético-políticas, articula su fuerza en torno a la figuración creativa de “espaceidad”, a partir de ella deviene toda práctica de escolarización. En este ensamblaje cada sujeto denota una consciencia contingente. Establece un diálogo inter-corporal, inter-afectivo, inter-subjetivo y otras formas de encuentro y relacionamiento. El dominio de lo inclusivo y su cartografización fenoménica involucran diversas trayectorias y vectores de historias intelectuales y políticas, claves para ensamblar su espacio político. Es una insistencia por ser consciente del mundo que habitamos y co-construimos, en él, cada objeto que está a mí alrededor nos conduce hacia una cierta dirección alterativa de la realidad. “La fenomenología nos pide que seamos consciente del ‘qué’ que hay alrededor. Después de todo, si la conciencia es intencional, entonces no solo estamos dirigidos hacia objetos, sino que esos objetos también nos llevan a una cierta dirección” (AHMED, 2005, p. 35).

La inclusión no busca regresar a los parámetros de lo especial, de lo existente, de lo compensatorio, o bien, de la hegemonía constitutiva de los sistemas-mundo, se constituye en un quiebre de la lógica repetitiva que caracteriza los modelos, entre sus múltiples fallas, afecta al verbo ser, devenida en explicaciones sustancialistas que restringen su fuerza. La inclusión es una compleja figuración y afirmación política, un deseo crítico, un aparato de imaginaciones audaces, una ética de la desviación, una ética diferencial, un singular agenciamiento de conscienciación.

La educación inclusiva desde el significante introducido por el *mainstream* se funda en una apelación por formar parte de un interés común para ser parte de una cierta figuración de estabilidad. Sobre este punto, pueden efectuarse dos focos de análisis. El primero, la inclusión a lo mismo, el deseo de participación a lo común desde coordenadas homogéneas, ¿qué implica formar parte de algo?, ¿qué usos críticos

tiene esto? Las propuestas vigentes solo persiguen la tranquilidad de formar parte de algo que supuestamente los salvará de la exclusión. Esta visión de inclusión articula una zona de confort que no siempre puede ser habitada por todos, si lo hace, sus formas de efectuación convergen en torno a aparatos diferenciales. Esta zona de confort no está ausente, es una zona de lo fácil, de la facilidad y de la superficialidad que avala la gran diversidad de problemas constitutivos de los múltiples sistemas-mundo. En la obra de Ahmed (2005), el sentido del confort tiene una implicancia diferente, se aproxima a la idea de compartir y de sentir de igual modo.

Las formas de conducción de los afectos desde el marco del capitalismo emocional, reflejan un cierto optimismo e impulso de deseabilidad social en torno a los ejes de afectación de la categoría de inclusión propiedad del liberalismo y del utilitarismo del propio término. La inclusión impone una singular inquietud por el futuro, se entrelaza con una figuración de la esperanza “relacionada con el deseo del ‘podría’, que solo es un ‘podría’ si mantiene abierta la esperanza del ‘podría no’” (AHMED, 2019, p.s/r). Nos interpela a través de la cristalización de una esperanza inquieta, nos conduce a recuperar la idea de Ahmed (2019, p.s/r), asumiendo un entendimiento mediante el cual “habremos de perder el futuro si no pensamos el futuro como algo que podemos perder”. Su inquietud deviene en un mecanismo de alerta – perturbación empática –, cautela sus ámbitos de producción del futuro, la producción del futuro desde mi posición teórico-política se entrelaza con la noción de imaginaciones audaces que menciono en trabajos anteriores. La inclusión se aleja del significante que aboga por la pérdida de futuro en tanto reduccionismo compensatorio de aquello que se constituye en la génesis del sufrimiento y/ la miseria social. Intenta responder estratégicamente a la interrogante, qué viene después de la inclusión. Sus respuestas bordean el orden de lo posible, alejándose de un acto ingenuo de creación, re-enfoca la ausencia de esperanzas, ¿cómo se articula la noción de inclusión inquieta o inclusión cargada de inquietudes? La inclusión se encuentra más próxima a la idea de hacer posible el futuro. Su orgánica actúa en un doble vínculo, acontece por

sí-sola, alterando la realidad, produciendo nuevos ángulos de visión y esperanza, nunca trabaja dissociada de ellos. La esperanza no es a *per se*. En efecto, “al actuar sin esperanzas, dejamos que se actúe por y sobre nosotros” (AHMED, 2019, p.s/r). Su fuerza tropológica nos saca de la rutinización de la vida contemporánea, inscribe su trabajo sobre diversos sentidos y propósitos, “es demasiado intenso para mirarlo de frente, por lo que solo se nos permite verlo de manera oblicua, detrás de la acción” (AHMED, 2019, p.s/r).

### **CONCLUSIONES: LA TRAYECTORIA RIZOMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La educación inclusiva configura un programa intelectual articulado en la exterioridad del trabajo teórico, amalgama diversas trayectorias de conocimiento–enredos genealógicos de dispersión-. Construye una política ontológica de lo menor que toma distancia del diferencialismo que emerge por vía del pensamiento idéntico –pieza angular que en parte, fundamenta y legitima un corpus de esencialismos-individualismos en la organicidad del campo. Una ontología de lo menor es coherente con el principio de diferencialidad, ratifica que cada singularidad es heterogénea en sí misma, es una expresión de variación múltiple e infinita. Coincido con De Landa (2016), al observar que, las formas ontológicas dominantes, eurocentradas, coloniales y occidentales-hegemónicas, son las mismas que han regulado el discurso mainstream y liberal de la inclusión. En ella, la identidad se convierte en un factor restrictivo de la propia diferencia, incluso, las políticas de identidad y alteridad reproducen este fallo de aproximación analítico.

La educación inclusiva no posee estatus de figuración heurística preformada, lo mismo sucede con la educación. En ella, cada uno de sus elementos se encuentra en permanente mutación, afectados a ritmos dispares, dando cuenta de una constelación que puede ser significada en términos de “hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios” (CASTILLO, 2019, p. 237). La educación inclusiva en tanto estructura, objeto, campo y saber, se encuentra cargada

de dinamismos constantes, regulados por principios de variabilidad, movilidad y continuidad<sup>9</sup>, a través de ellos, se devela un campo de gran fuerza de infinitud analítico-metodológico. Es un terreno habitado por múltiples recursos y singularidades constructivas de diferente naturaleza, que puede ser significado en términos de “contenedor de multiplicidades en constante configuración” (CASTILLO, 2019, p. 238).

La educación inclusiva como concepto, metodología, dominio y dispositivo heurístico reafirma una expansión significativa de su enfoque y posición epistemológica, cuya acción aborda una infinidad de temas y tópicos de análisis, conectando mediante acción extra-disciplinar diversos campos y geografías de conocimiento que mediante el giro y la dislocación produce nuevos destellos y ángulos de visión más allá de sus clásicos monocentrismos epistémicos. Es, en la rearticulación y el giro donde se produce la figuración y redoblamiento de la convergencia post-disciplinaria, lo que permite encontrar la naturaleza de la inclusión e inaugurar una coyuntura heterológica para pensar los problemas constitutivos del sistema-mundo contemporáneo.

¿Hacia dónde se dirige la educación inclusiva en los debates sobre su presente y futuro? Su dominio acontece en una singular, intensa e inestable apertura ambivalente –siendo esta, una de las principales características de su objeto–, cuyos compromisos dialogan con una diversidad de proyectos de conocimientos en resistencia, exigiendo la adaptación/creación de nuevos métodos. Justamente, es la falta de metodología tanto para aproximarse a su objeto como a su campo de fenómenos, lo que repercute en la ausencia de principios epistemológicos y fundamentos teóricos coherente con la autenticidad del fenómeno, reafirma la necesidad de construir un método coherente con los dilemas definitorios del campo. Aquí, el método es concebido como una singular estrategia analítica. Todo ello, explicita algo mucho más dilemático, la falta de compromiso teórico.

Los desarrollos y las múltiples direcciones teórico-metodológicas del dominio, demuestran que sus puntos de convergencia o sistemas

<sup>9</sup> Para mayores detalles, véase el artículo *Principios epistemológicos de la educación inclusiva*.

de aleación se hacen visibles a través de singulares tópicos de análisis cuyos ensamblajes fomentan el encuentro, el diálogo y entran en sintonía con diversos objetos, métodos y lenguajes teórico-metodológicos, que si bien, coinciden y comparten luchas sobre la justicia y la transformación del mundo, no siempre dialogan de forma tan cercana entre ellos. El campo epistemológico de la educación inclusiva al construir un contra-argumento y un sistema de contra-enunciación para pensar y experimentar la educación, se opone a los modelos arborescentes que bajo la gramática de lo canónico, niega el encuentro con la multiplicidad. Este, es un terreno heurístico que acontece en el movimiento, en algo que se crea y descentra permanentemente, produciendo nuevas conexiones y destellos. Su efecto de singularización tropológica fomenta un entendimiento acerca de su trayectoria descentrada, mediada por un conjunto multiaxial de transposiciones y hebras y compromisos de orden multidireccional confirmando una morfología rizomática. Esta afirmación permite sostener que el dominio de la educación inclusiva surge a través de complejos enredos genealógicos. Es algo que se construye a través de una diversidad de teorías, métodos, objetos, sujetos, territorios, problemas, disciplinas, interdisciplinas, proyectos de conocimiento, luchas políticas, coyunturas epocales, compromisos éticos, etc., que, sí no son rearticulados, no emerge un nuevo terreno devenido en la producción de un nuevo espacio intelectual. La educación inclusiva es, en sí misma, una revolución cultural.

El carácter rizomático de la educación inclusiva permite observar la multiplicidad de raíces que confluyen en su ensamblaje, cada una de ellas se encuentran interconectadas por singulares sistemas de aleación sin una unidad central –monocentrismo y formas normocéntricas– de gobernación. Al decir de Guattari y Deleuze (1968, p. 156), la morfología rizomática del dominio “asume diversas formas, desde la extensión superficial ramificada en todas direcciones y hasta su concreción”, es una estructura que encuentra su campo de configuración a través de la metáfora de direcciones en movimiento, es una estructura de singulares alianzas que “opera por variación, expansión, conquista, captura, ramificaciones” (GUATTARI; DELEUZE, 1968, p. 172). Es un territorio

que se mueve en múltiples direcciones por acción rearticuladora lo que posibilita la enunciación y escucha de su campo de fenómenos más allá de sus recursos convergentes, evidenciando sus múltiples entradas a la comprensión de su fenómeno por vía de conexión, heterogeneidad, multiplicidad y ruptura asignificante; las que si no son abordadas mediante la performatividad de lo rearticulatorio no se accede al grado de autenticidad del fenómeno. Esta es una de sus principales demandas teórico-metodológicas.

La comprensión epistemológica y morfológica de la educación inclusiva demuestra que no existe una representación monolítica para abordar los problemas de constitución del mundo, cuya morfología describe un colectivo de múltiples ensamblajes. Una figuración que se encuentra siempre en proceso de adaptación, transformación y modificación de sí y de cada uno de sus recursos conectados bajo singulares modalidades de aleación. La inclusión se expresa en términos policontextuales, es un fenómeno de naturaleza multiescalar.

La diáspora en tanto categoría de análisis es entendida como una noción trasrelacional, un espacio emergente y un marco interpretativo sobre los problemas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, configura un lugar de múltiples interfaces heurísticas y metodológicas que operan por rearticulación. Cada uno de sus recursos constructivos inscritos en el más allá, proporcionan marcos de significado y una dimensión constructiva audaz que funciona en diversos niveles de construcción. Es un espacio sin centro –propiedad del campo de estudio la educación inclusiva–, es algo que opera entre y más allá de muchos bloques geo-epistémicos, es un espacio que se enfrenta con muchas formas, espacialidades periféricas y formaciones conceptuales, metodológicas y teóricas las que al encontrarse se re-articulan dando paso a algo completamente nuevo.

¿Qué implica pensar el funcionamiento heurístico de la educación inclusiva a través de la noción de ensamblaje? Una advertencia preliminar consistirá en evidenciar que su campo de investigación y dominio heurístico organiza su función en base a un orden de producción –leyes

internas del dominio que determinan su orgánica- de carácter diaspórico y nomadista. Mediante estas articulaciones observa la convergencia y confluencia de diversos territorios y geografías del conocimiento que a su vez, son (micro)diásporas y el resultado de otras (micro)configuraciones más complejas. El dominio de la educación inclusiva es el resultado de múltiples configuraciones más complejas, alejándose de la metáfora de la simple reunión de cosas diferentes, que hasta cierto punto, deviene en una articulación paratáctica -forma de pensar estática- y parasitaria. La educación inclusiva como fenómeno heurístico es la composición de otras muchas cosas bajo la performatividad de lo rearticulatorio, evitando la pasividad del simple amalgamamiento.

La primera gran característica de su campo y objeto es significada a través de la noción de “configuración transitoria”, cuyo patrón de articulación opera en la indeterminación. Es una constelación altamente contingente e interactiva entre cada una de sus partes, en ella, cada uno de sus elementos heterogéneos -principio de heterogénesis- se encuentran relacionados entre sí, por extraordinarias formas de aleación estructuradas mediante el principio de exterioridad. El componente de heterogénesis ofrece un llamamiento a una amplia diversidad de elementos, que ninguno de ellos es de la misma materia. Observo así, una amplia infinidad de elementos, objetos, eventos, sensaciones, expresiones, signos, etc. El ensamblaje que forma, es descrito bajo una figuración proximal a una combinación rearticulatoria de partes inextricablemente interconectadas. Cada uno de sus elementos es contingente, no necesariamente se encuentran conectados entre sí. Sus formas de conexión funcionan por fuera de toda serie instaurada. Así, muchos de sus elementos

[...] pueden extraerse de un todo e insertarse en otro. Estas relaciones implican, en primer lugar, que una parte componente de un conjunto puede separarse de él y conectarse a un conjunto diferente en el que sus interacciones son diferentes. En otras palabras, la exterioridad de las relaciones implica una cierta autonomía para los términos que relacionarse (DE LANDA, 2016, p. 10-11).

Es un ensamblaje que, si bien, es regulado por complejas relaciones exteriores, observa, en cierta medida, la participación de la filosofía de las relaciones internas, especialmente, en el efecto mimético que conduce a la travestización de lo inclusivo con lo especial, devenida en la instauración de una falsa descendencia. En la interioridad de la estructura de configuración epistemológica de la educación inclusiva ningún elemento, ningún sistema, ninguna articulación se encuentra sobre otra, toma distancia de las dependencias y de los anclajes que sostienen las configuraciones de la epistemología normativa. En contraste, su figuración analítico-metodológica se encuentra próxima al campo de múltiple escalada, evidencia un cruce multiaxial de diversas dinámicas, expresiones y mesetas. La especificidad analítica del concepto de ensamblaje heurístico nos remite a la noción guattariana de “agenciamiento”. Veamos ahora, cómo esta noción desempeña un papel fundamental en este examen.

La educación inclusiva trabaja sobre múltiples problemas de vanguardia, no en disciplinas. Es un espacio configurado a partir de un conjunto de conjuntos conectados en algún punto. De Landa (2016), ofrecerá una precisión preliminar que no podemos omitir. El ensamblaje como agenciamiento no se fetichiza al mero acto de unir o ajustar un corpus de elementos de diversa naturaleza –actividad pasiva–, tampoco es un conjunto de partes bien combinadas, sino que, describen una multiplicidad –si atendemos a los planteamientos de Rajchman (2004), observaremos que la multiplicidad es sinónimo de complejidad producto que nos conduce a múltiples articulaciones–, en ella, elementos muy diferentes entre sí, establecen relaciones, enlaces y giros con la finalidad de producir algo completamente nuevo.

La construcción del campo epistemológico de la educación inclusiva, si bien, explícita una amplia variedad de filiaciones, muchas de ellas actúan mediante la figura de memorias epistémicas, la emergencia de su objeto acontece por aleaciones rearticuladoras. Su arquitectura epistémica se compone de partes irregulares y no-uniformes, desempeña diversas formas de aleaciones. En contraste las relaciones internas –vínculos por descendencia– se encuentran conectadas por función

y naturaleza de los términos, es decir, si los términos son lineales e íntimamente conectados validan un corpus de sistemas de extensión, aplicacionismo y partícula agregativa. Esta figuración es restrictiva para pensar el campo de problematización de la educación inclusiva, especialmente, si atendemos a las formas de construcción de este saber, ya que ninguna de sus singularidades entran en contacto por su descendencia directa y naturaleza –múltiples–, forja una alianza de carácter estratégico-heurística. Las relaciones internas –sistema analítico mono-centrado– a juicio de De Landa (2016), no respetan la naturaleza heterogénea de sus componentes, acontecen en la articulación de una red analítica de carácter homogénea. En otras palabras son patrones de comportamientos que realizan la misma función, generando el atrapamiento de los objetos y de su autenticidad. Cuando estas son aplicadas a la construcción del conocimiento, sus operatorias devienen en la técnica del aplicacionismo epistémico y de la partícula agregativa. La apertura de nuevos problemas y fenómenos acontecen en la exterioridad –principio epistemológico clave de la educación inclusiva–, sí,

[...] su ‘papel’ dentro de un conjunto más grande no es lo que los define (esto sería una relación de interioridad). Esto significa que un componente es autosubsistente y puede ser ‘desconectado’ de un ensamblaje y ‘conectado’ a otro sin perder su identidad (DE LANDA, 2016, p.11).

## REFERENCIAS

AHMED, S. Esperanza, inquietud y promesa de felicidad. **Nueva Sociedad**, [s.l.], n. 283, oct. 2019. Disponible em: <https://nuso.org/articulo/esperanza-inquietud-y-promesa-de-felicidad/>. Acceso em: 20 nov. 2019.

AHMED, S. **Vivir una vida feminista**. Barcelona: Bellaterra, 2005.

ÁVILA, I. El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. **Tabula Rasa**, [s.l.], n. 21, p. 167-184, 2014.

BRAIDOTTI, R. **Sujetos nómades**: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Buenos Aires: Paidós, 2000.

BRAIDOTTI, R. **Metamorfosis**: hacia una teoría materialista del devenir. Madrid: Akal, 2004.

BRAIDOTTI, R. **Transposiciones**. Barcelona: Gedisa, 2009.

BURMAN, E. Child as method: implications for decolonising educational research. **International Studies in the Sociology of Education**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CASTILLO, K. Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. **Andamios**, [s.l.], v. 17, n. 40, p. 229-250, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CHO, S. Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. **Signs**, [s.l.], n. 38, p. 785-810, 2013.

COLLINS, P. H. Interview with Patricia Hill Collins on critical thinking, intersectionality and educational: key objectives for critical articulation on inclusive education. **Journal for Critical Education Policy Studies**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 151-170, 2019.

CORONA, J. La ontología del presente. **Valenciana**, [s.l.], v. 22, n. 11, p. 315-322, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

DE LANDA, M. **Assemblage theory**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2016.

DUSSEL, E. **Anti-cartesian meditations and transmodernity**. New York: Amrit, 2018.

FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Akal, 2009.

FREIRE, P. **Cartas a Guinéa Bissau**: apuntes de uma experiência pedagógica em processo. Buenos Aires: FCE, 2011.

GONZÁLEZ, B. La ética diferencial de Rosi Braidotti. **Agora: Papeles de Filosofía**, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 173-191, 2018.

GROSGOUEL, R. **La descolonización del conocimiento**: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: FORMAS-OTRAS: saber, nombrar, narrar, hacer. Barcelona: CIDOB, 2011. p. 97-108. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSGOUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

GUATTARI, F. **La ciudad subjetiva y post-mediática**: la polis reinventada. Cali: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GUATTARI, F.; DELEUZE, G. **Mil mesetas**. México: FCE, 1968.

JARA, O. Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. **Educación Global Research**, [s.l.], n. 1, p. 56-70, 2012. Disponible em: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>. Acceso em: 25 ago. 2020.

KRISTEVA, J. **Le sujet en procès**: polylogue. Paris: Editions du Seuil, 1980.

OCAMPO, A. **Epistemología de la educación inclusiva**. Granada: UGR, 2017.

OCAMPO, A. **La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva**: tensiones, permeabilidades y contingencias. Santiago: Fondo Editorial CELEI, 2018.

OCAMPO, A. Contornos teóricos de la educación inclusiva. **Boletín Redipe**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 66-95, 2019.

OPPERMANN, S. Ecocriticism's theoretical discontents. **Mosaic: a Journal for the Interdisciplinary Study of Literature**, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 153-169, 2011. Disponible em: [https://www.researchgate.net/publication/236830201\\_Ecocriticism's\\_Theoretical\\_Discontents](https://www.researchgate.net/publication/236830201_Ecocriticism's_Theoretical_Discontents). Acceso em: 25 mar. 2020.

PEREA, A. **La ontología crítica del presente de Michel Foucault como heterotopología de la subjetividad moderna**. 2011. Tesis (Doctoral) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2011.

RAJCHMAN, J. **Constructions**. New York: The MIT Press, 2004.

RAWLS, J. **A theory of justice**. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

SANDOVAL, C. H. **Methodology of the oppressed**. Minnessota: University of Minnessota Press, 2001.

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

SPIVAK, G. **Una educación estética en la era de la globalización**. México: FCE, 2017.

YOUNG, I. M. **Justicia y política de la diferencia**. Valencia: Cátedra, 2002.

ZEMELMAN, H. **Uso crítico de la teoría**: en torno a las funciones analíticas de la totalidad. México: El Colegio de México, 1989.