

Un problema significativo en la comprensión de la educación inclusiva: el problema ontológico de los grupos sociales.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2022). *Un problema significativo en la comprensión de la educación inclusiva: el problema ontológico de los grupos sociales*. *Diálogo*, 49 (1), 1-14.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/96>


ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/6PY>



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>.

Canoas, n. 49, 2022.

 <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i49.8808>

Un problema significativo en la comprensión de la educación inclusiva: el problema ontológico de los grupos sociales

Aldo Ocampo González¹

Resumen: la educación inclusiva consolida un marco de análisis para desafiar e interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento heredados por el *logos*. Comparte con el feminismo la necesidad de crear conceptos que contribuyan a leer críticamente el presente, tarea que desde ninguna posición es ajena a lo político. Es esto, lo que la define como una compleja estructura de concientización, resistencia y transformación del mundo, es algo que punza el cambio social. Es esto lo que también, la define como un proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia, no en una práctica de asimilación y compensación. Cuando es entendida bajo esta racionalidad despliega el tentáculo de un proyecto neo-colonizador. No es una receta política como gran parte de los Estados-nación la conciben. El trabajo analiza, además, el problema ontológico de los grupos sociales, es decir, un *corpus* de argumentos entronizados a través del humanismo clásico en el que la diferencia suma un atributo negativo ligado a la identidad de cada ser y colectividad de adherencia. La política ontológica de la educación inclusiva consiste en producir un sistema de reapropiación de las fuerzas de singularización y sus devenires, sin atender a la complejidad signica de este. Lo propio del ser humano es el devenir-molecular. La lucha por la libertad del deseo de diversas colectividades, es algo que afecta, altera e interviene en todas las capas de la sociedad. Razón por la cual, la inclusión nunca puede ser concebida como un simple eufemismo retórico y una práctica de asimilación. Su campo de tematización no se reduce a esto. La lucha por la inclusión se extiende a toda la sociedad.

Palabras clave: Problema Ontológico de los Grupos Sociales; Singularidades Múltiples; Educación Inclusiva; Devenir-inclusión; Neo-materialismo Subjetivo.

Um problema significativo na compreensão da educação inclusiva: o problema ontológico dos grupos sociais

Resumo: a educação inclusiva consolida um quadro de análise para desafiar e romper os modos canônicos de produção de conhecimento herdados pelo *logos*. Compartilha com o feminismo a necessidade de criar conceitos que contribuam para uma leitura crítica do presente, tarefa que de nenhuma posição é alheia ao político. É isso, o que o define como uma estrutura complexa de conscientização, resistência e transformação do mundo, é algo que perfura a mudança social. É isso que a define também como projeto político e projeto de conhecimento em resistência, não como prática de assimilação e compensação. Quando compreendido sob essa racionalidade, desdobra o tentáculo de um projeto neocolonizador. Não é uma receita política como grande parte dos Estados-nação a concebem. O trabalho também analisa o problema ontológico dos grupos sociais, ou seja, um corpus de argumentos entronizados pelo humanismo clássico no qual a diferença agrega um atributo negativo ligado à identidade de cada ser e à adesão

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO y por ICCTP, EE.UU. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva.

à coletividade. A política ontológica da educação inclusiva consiste em produzir um sistema de reapropriação das forças de singularização e seu devir, sem atentar para sua complexidade sùgnica. O que é próprio do ser humano é o devir-molecular. A luta pela libertação do desejo de vários grupos é algo que afeta, altera e intervém em todas as camadas da sociedade. Por esta razão, a inclusão nunca pode ser concebida como um simples eufemismo retórico e uma prática de assimilação. Seu campo de tematização não se reduz a isso. A luta pela inclusão se estende a toda a sociedade.

Palavras-chaves: Problema Ontológico de Grupos Sociais; Múltiplas Singularidades; Educação Inclusiva; Devir-inclusão; Neo-materialismo Subjetivo; Canibalismo Metafísico.

Introducción. Descolonizar la educación inclusiva

Tal como sostienen Mackinlay & Barney (2014), la descolonización es una categoría que expresa múltiples significados y énfasis en diversas latitudes del mundo. A efectos de esta intervención, entenderé por descolonización a un sistema de desconexión, alteración e irrupción sobre el *logos* en sus diversas expresiones: lo político, lo económico, lo socio-cultural, lo epistémico, lo relacional, etc. En este sentido, la epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo (2017), consolida un marco de análisis para desafiar e interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento heredados por el logocentrismo. Comparte con el feminismo la necesidad de crear conceptos que contribuyan a leer críticamente el presente, tarea que desde ninguna posición es ajena a lo político.

El énfasis descolonial en este trabajo, se posiciona en torno a una praxis de resistencia al *logos*, no intenta asumir ingenuamente una posición temporal de término del proceso colonial, sino, atender a los efectos, a las regeneraciones y a las nuevas encarnaciones que el legado político-material y subjetivo del colonialismo provoca intensamente en nuestras vidas. Es este hecho, el que me ha llevado a sostener en diversos trabajos que la educación inclusiva construye un proyecto de conocimiento en resistencia, interesado por interrogar cómo determinados cuerpos de conocimiento que abogan por la justicia, la transformación del mundo, la esperanza social, el bien común, etc., se colocan al servicio de la dominación, o en su defecto, establecen alianzas imperceptibles con la desigualdad. Disfruto mucho más entendiendo el término no como una especie de concepto normativo y administrativo-académico para funcionar en las estructuras del sistema-mundo, sino que, en proximidad a lo que Fanon (2009), denomina un proceso de “reestructuración de sujetos de la historia en agentes de la historia” (KOHN & MCBRIDE, 2011, p. 69). Soy consciente que la liberación de los pueblos constituye un hito histórico normativo, no así, una praxis de penetración y alteración de sus estructuras institucionales y reglas de funcionamiento de la sociedad. El colonialismo con todas sus mutaciones es, algo que está muy presente en nuestras vidas afectivas, cuerpos, experiencias educativas y espacios de habitabilidad cotidianos.

En este marco, la educación inclusiva como dispositivo heurístico se convierte en una herramienta teórica y en una praxis crítica para luchar contra cada una de las expresiones regenerativas del colonialismo. Se preocupa por entender cómo funciona el poder, nos da luces para imaginar cómo construir una arquitectura social, política, educativa y relacional que ofrezca un nuevo significado sobre la libertad, la justicia y la equidad. La educación inclusiva construye una relación particular sobre el presente y el futuro. En efecto, comprende que “la educación opera como un sitio para el poder colonial, mediante el cual las aulas, los planes de estudio y las comunidades educativas están profundamente implicadas en la reproducción de las hegemonías coloniales” (GATIMU, 2009, p. 67). La epistemología de la educación inclusiva comparte con la descolonización el interés por la transformación del sistema sociopolítico y educativo, ambos objetivos enmarcados en la alteración de las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo. En efecto, se propone “transformar activamente el conocimiento en lugar de consumirlo” (KOHN & MCBRIDE, 2011, p. 7), mientras que, Battiste (2000, p. xvi) sostiene que la descolonización pretende lograr

sus objetivos primordiales, tales como, curar, restaurar la dignidad y aplicar los principios fundamentales de los derechos humanos” (MACKINLAY & BARNEY, 2014, p. 2) de múltiples colectivos de ciudadanos que ingresan a las estructuras educativas y claman otros criterios de emergencia, visibilidad y legibilidad.

La educación inclusiva construye una compleja estructura de concientización, resistencia y transformación del mundo, es algo que punza el cambio social; es esto lo que la define como un proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia, no en una práctica de asimilación y compensación. Cuando es entendida bajo esta racionalidad despliega el tentáculo de un proyecto neo-colonizador. Lamentablemente, esta es una de las principales manifestaciones del discurso instituido por el norte global en todo el mundo, un pensamiento educativo creado por la zona del ser y la hegemonía, los que son incapaces de ofrecer un discurso multiposicional para combatir y erradicar diversas formas de injusticias endémicas al funcionamiento del sistema-mundo.

La educación inclusiva desde mi posición teórica y política es un dispositivo de producción de otras expresiones ontológicas y otros mecanismos de producción epistemológicas, construye un mundo desconocido que aún no hemos sido capaces de decodificar. Para alcanzar esta empresa es necesario recuperar una de las tareas constructivas del conocimiento de lo inclusivo sobre la que Ocampo (2019 & 2020), ha insistido con fuerza: la traducción y los enredos genealógicos a partir de la confluencia de múltiples raíces intelectuales críticas y post-críticas que ensamblan su conocimiento auténtico. Esta construye una perspectiva de investigación más avanzada de su herencia post-crítica, también puede ser lecturada como un salto mutativo de la misma. Si concebimos los enredos genealógicos como múltiples hebras que participan en la formación del campo, entonces, es plausible sostener que, el campo de producción de la educación inclusiva se construye a través de un espacio diaspórico en el que convergen genealogías de diversa naturaleza. De este modo, queda constituida como un espacio de diáspora en la que se entrecruzan diversos espacios diaspóricos o geografías intelectuales, etc. En efecto, “los discursos de la pedagogía antirracista, anticolonial y crítica se entrelazan y son desenredados por eruditos, cada uno se encuentra inextricablemente en diálogo con el otro” (MACKINLAY & BARNEY, 2014, p. 2). ¿Cómo puede la educación inclusiva subvertir los imperativos coloniales tan arraigados en las configuraciones del sistema educativo? Atender a esta interrogante sugiere advertir que, la descolonización

[...] no es convertir la política indígena en una doctrina occidental de liberación; no es un proceso filantrópico de “ayudar” a los que se encuentran en situación de riesgo y aliviar su sufrimiento; no es un término genérico para luchar contra condiciones y resultados opresivos. En el amplio paraguas de la justicia social puede haber espacio para todos estos esfuerzos, pero nada de esto es descolonización (TUCK & YANG, 2012, p. 21),

insisten los investigadores, señalando que, la noción ‘descolonización’ es objeto de un uso inflacionario convirtiéndose en una metáfora que restringe la potencia de su significado. Sus usos en educación tienden, en la mayoría de los casos, a extender el poder neocolonizador, cuyas consecuencias devienen “sin mencionar los pueblos indígenas, nuestras/sus luchas por el reconocimiento de nuestra/su soberanía, o las contribuciones de intelectuales y activistas indígenas a las teorías y marcos de descolonización” (TUCK & YANG, 2012, p. 3). No es mi interés asumir la operación común de incluir un verbo y un sustantivo y, con ello, significar que el problema está resuelto; refiero a las clásicas operaciones que designa el trabajo investigativo cuando utiliza los términos ‘descolonizar’ –verbo– y ‘descolonización’ –sustantivo– como meros eufemismos retóricos, sino, producir un doble marco de acción que contribuya a superar el simple injerto de los términos en una diversidad de discursos y proyectos de conocimiento. La descolonización como categoría de análisis no es fácilmente injertada en ningún marco teórico, no opera bajo la técnica de partícula agregativa, ya que interrumpe las lógicas de pensamiento, la investigación y las categorías a través de las cuales leemos el mundo y los agenciamientos múltiples a través de los cuales aterrizan

sus planteamientos afectando a los ensamblajes de funcionamiento del mundo. Es esto, lo que la vuelve complejo. Para alcanzar cada uno de estos propósitos es necesario materializar un sistema de concientización encarnada, política y reflexiva.

La educación inclusiva como concepto y metáfora encuentra su génesis en diversas latitudes imperiales y coloniales del norte global, documentando posiciones, influencias e intereses teóricos, políticos y éticos que reproducen los intereses de la zona del ser, espacialidad que a juicio de Fanon (2009) y Grosfoguel (2013), se interesa por crear instituciones, cartografías teóricas y códigos de ordenación para atender a diversas colectividades de ciudadanos atravesados por el signo de la vulnerabilidad, la opresión y la dominación. En la zona del ser “el “Yo” en un sistema imperialista/capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas” (GROSFOGUEL, 2013, p. 2). El problema es que ninguna de estas acciones construye una pragmática micropolítica orientada a liberar a los sujetos de cada uno de las problemáticas antes enunciadas. “En la zona del ser, los sujetos, por razones de ser racializados como seres superiores, no viven opresión racial sino privilegio racial” (GROSFOGUEL, 2013, p. 3), a lo que agrega el teórico centroamericano señalando que, “en la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial” (GROSFOGUEL, 2013, p. 3).

La educación inclusiva como categoría de análisis es imprecisa, elástica y cargada de exceso de significado, incapaz al día de hoy, de delimitar con claridad su función. Todo ello demuestra, la escasez de trabajo crítico y de redefiniciones políticas imaginativas para pensar su campo de problemas que reside en lo más profundo del corazón del dominio. Esta situación es transversal tanto para el Norte Global como para el Sur Global. Los planteamientos *mainstream* del campo responden a una elaboración proporcionada por el Norte Global devenida en la aceptación de una “opción moralmente correcta, evidente al menos en los objetivos acordados por la comunidad internacional” (KAMENOPOULOU, 2020, p. 1793). Los argumentos expuestos, permiten sostener que, la educación inclusiva de la que más hablamos y conocemos aglutina un conjunto de síntomas que la describen como un proyecto político, social y pedagógico *neocolonial*.

La educación inclusiva constituye un proyecto neocolonial según Walton (2018) y un sistema de transferencia normativa en los países del Sur Global desde un marco de racionalidad legado por el Norte Global. La educación inclusiva no es una receta política como gran parte de los Estados-nación la conciben. Este campo necesita construir bloques de reflexividad que le permitan resistir a la colonialidad del saber, del poder y del ser.

El problema ontológico de los grupos sociales

El problema ontológico de los grupos sociales reside en lo más profundo del corazón del argumento liberal de la educación inclusiva, convirtiéndose en una beca para justificar una variedad de errores de proximidad a los criterios de legibilidad del ser, especialmente, a través de entendimientos y significantes opresivos de la diferencia. El problema ontológico de los grupos sociales se fundamenta en el problema heredado por la filosofía analítica que remite al concepto de grupo social, del que se desprenden diversas clases de obstrucciones. Entiendo por ‘problema ontológico’ a un *corpus* de argumentos entronizados a través del humanismo clásico en el que la diferencia sume un atributo negativo ligado a la identidad de cada ser y colectividad de adherencia. Cada grupo se encuentra entrelazado relacionamente a través de su identidad, lo que para Young (2002), sugiere “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (p. 77). Este argumento documenta que cada integrante en la intimidad del grupo posee afinidades específicas

conectadas a través de sus experiencias, a lo que agrega la politóloga norteamericana, indicando que, “la identificación de un grupo acontece cuando se produce el encuentro e interacción entre colectividades sociales que experimentan diferencias en su forma de vida y en su forma de asociación, aun si consideran que pertenecen todas a la misma sociedad” (YOUNG, 2002, p. 77-78).

Otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva, consiste en superar decisiones metodológicas y ontológicamente individualistas que son empleadas para justificar y comprender la noción de grupo, yendo un paso más allá de las formas definitorias de carácter asociacionistas. El problema es que las personas podemos agruparnos a través de una amplia gama de atributos y características, lo que no depende de las clásicas formas de nominación o clasificaciones arbitrarias ligadas al color de piel, la sexualidad, la raza, la clase. Cuando refiero a atributos comunes, no necesariamente estoy aludiendo a este tipo de criterios que legibilizan a amplias colectividades de sujetos. “Un grupo social no se define principalmente por una serie de atributos compartidos, sino por un sentido de identidad” (YOUNG, 2002, p. 79). Son las historias, las experiencias, las fuerzas diferenciales de singularización y los matices de nuestros devenires encarnados los que definen los sistemas de adherencia a una determinada colectividad. Cada grupo es una singular expresión de relacionamiento social y político. ¿Qué tipo de contractualismo de las relaciones sociales persigue la redefinición ontológica y epistemológica de la educación inclusiva?

La ontología social individualista es responsable de una sociedad atravesada por la indiferencia colectiva, metodológicamente atomista al comprender la singularidad, regulada por una concepción normativa del sujeto como independiente. Las concepciones antes explicitadas son el resultado de diversas clases de canibalismos metafísicos que entienden a la diferencia como un atributo negativo en vez de una fuerza en permanente movimiento y devenir, un ser procesual en el que se despliegan

[...] un conjunto de contramemorias activadas por quien piensa y resiste contra la narración dominante de la subjetividad. Un posicionamiento es un lugar especial y temporal de coproducción del sujeto, todo menos una instancia relativista. La política del posicionamiento, de los saberes situados, se sirve de la ontología procesal para afirmar la primacía de las relaciones sobre las sustancias (BRAIDOTTI, 2020, p. 66).

La concepción ontológica de la educación inclusiva asume que el ser humano es el resultado de condiciones materiales concretas, una fuerza de singularización encarnada, un producto de las relaciones sociales e históricas de las que formamos parte. En tal comprensión ontológica tienen lugar las contribuciones de la ontología de las relaciones de Marx, la nomadología de Lazzarato (2006), la complejidad, la ética diferencial de Braidotti (2009) y la ontología procesal y operativa de Deleuze (2007). Lo cierto es que, la identidad es una construcción relacional a través de interacciones e interlocutores significativos, mientras que, las formas de “categorización de grupos y las normas son elementos esenciales de la identidad individual” (YOUNG, 2002, p. 82).

El problema ontológico de los grupos sociales se nutre de los mecanismos que contribuyen a acumular el estigma a través de diversas clases de códigos de clasificación o rótulos; en ella, cada forma de denominación del ser y de su comunidad de adherencia asume un significativo peyorativo, agudizando un efecto multicategorico en las políticas públicas. La inclusión en la que estoy interesado se propone “eliminar las connotaciones peyorativas y opresivas que se han erigido no sólo sobre la idea de diferencia, sino también sobre la dialéctica entre el Yo y lo Otro” (BRAIDOTTI, 2006, p. 25). La política ontológica de la educación inclusiva consiste en producir un sistema de reapropiación de las fuerzas de singularización y sus devenires, sin atender a la complejidad signica de cada ser. Esta postura eminentemente relacional y materialista reafirma un argumento anti-esencialista y anti-determinista de las múltiples expresiones de cada ser.

Buena parte del problema que describo en esta sección del trabajo, consiste en ofrecer una conceptualización de la diferencia y criterios de legibilidad en la que la naturaleza humana y la identidad son construcciones inalterables y esenciales que determinan lo que cada ser debiese expresar. En efecto, es necesario apostar por entendimientos a través de lo que “la existencia de diferencias de grupo social sin opresión hace necesario conceptualizar los grupos de un modo mucho más relacional y flexible” (YOUNG, 2002, p. 85). Este argumento refuerza que,

[...] aunque los procesos sociales de afinidad y diferenciación dan lugar a los grupos, no confieren a éstos una esencia sustantiva. No hay una naturaleza común compartida por los miembros de un grupo. Más aún, en la medida en que son aspectos de un proceso, los grupos son fluidos; así como aparecen pueden también desaparecer (YOUNG, 2002, p. 85).

Las diferencias son el resultado de prácticas y relaciones sociales que posibilitan entender que cada devenir encarnado asume formas de diferencialidad múltiples, de carácter flexibles, nomadistas y complejas, las que se ven permanentemente alteradas. ¿Qué concepción de ser humano necesita la educación inclusiva para legitimar su función en el mundo actual? Las concepciones universalistas de la diferencia y la singularidad proliferan de la matriz del pensamiento heredadas del humanismo clásico, acompañado del “eurocentrismo en algo más que una cuestión contingente de actitud: es un elemento estructural de nuestra práctica cultural, que también está incrustado tanto en la teoría como en las instituciones y prácticas pedagógicas” (BRAIDOTTI, 2018, p. 6). Las diversas clases de binarismos reproducidos imperceptiblemente en el discurso ficcionalizado de inclusión, incluso en sus dispositivos semiológicos recurrentes para explicar las relaciones centro-periferia, la que en sí misma, constituye una ficción eurocéntrica de regulación e interpretación. Las formas de diferencialismo que instituyen la diferencia como ausencia de reciprocidad o bien, atributo negativo de la identidad –forma peyorativa ligada a la singularidad–, comparten lo que Braidotti (2013), sostiene:

[...] la subjetividad es equiparada con la conciencia, la racionalidad universal y el comportamiento ético autorregulador, mientras que la alteridad se define como su contraparte negativa y especular. En cuanto a la diferencia significa inferioridad, adquiere connotaciones tanto esencialistas como letales para las personas que son tachadas de “otros”. Estos son los otros sexualizados, racializados y naturalizados, que son reducidos al estado menos que humano de cuerpos desechables. Todos somos humanos, pero algunos de nosotros somos más mortales que otros (p. 15).

La inclusión en la que estoy interesado se convierte en un singular ajuste de cuenta ante el gran crimen cometido en contra de la humanidad, una empresa dedicada a 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).

La figuración ontológica 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 –las múltiples singularidades–. En otras palabras, construye un espacio de multiplicación

de la amplia variedad de entidades 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).

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 refuerza un ámbito de definición negativo devenida en una política ontológica y de producción epistémica que refuerzan 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, permita “hacer confluir la multiplicidad y la heterogeneidad en la unidad” (YOUNG, 2002, p.), 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, quien sugiere 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.

Los devenires de la educación inclusiva: las minorías y la fuerza de singularización de la subjetividad

Las minorías como categoría de análisis y sus significantes han sido históricamente objeto de diversas clases de cooptación y secuestro. Este llamativo hecho analítico documenta la errancia comprensiva ligada a su verdadera función: concebidas como mayorías en el mundo. Lo propio del ser humano es el devenir-molecular (Guattari y Rolnik, 2006) o el devenir-encarnado (Braidotti, 2013). La pregunta por las minorías se abre a los múltiples devenires de la sociedad, devenires y expresiones ontológicas marginadas y comprendidas erróneamente, cada uno a su forma, desafía los patrones normativos de la identidad estructurados a través del paradigma universalizador en el que la diferencia, la diversidad y la singularidad constituyen expresiones ontológicas que desestabilizan al orden de los significantes y criterios de legibilidad del ser instituidos por el humanismo clásico y la matriz de esencialismos-individualismos que legitiman la fuerza de la normatividad de lo mayoritario. La búsqueda de nuevos significantes para comprender el campo de relación de las minorías en la intimidad del discurso de lo inclusivo, asume la tarea de desesencializar y descentrar el reconocimiento de la identidad, es justamente esta, la que articula un conjunto de atributos negativos contribuyendo a fortalecer el problema ontológico de los grupos sociales.

La epistemología de la educación inclusiva no asume la noción de diferencia como un atributo negativo, opresivo y peyorativo, significantes instituidos, en parte, por la ideología de la normalidad, el humanismo clásico y la matriz de esencialismos-individualismos, en ella, la diferencia no se convierte en un atributo sectorial evitando que la construcción de las políticas educativas se movilice en torno a prácticas de asimilación, compensación y acomodación. Este efecto de absorción de estudiantes que supuestamente habitan los márgenes de la sociedad, se convierte en un argumento central en el discurso

mainstream de lo inclusivo. Aquí, una reflexión relevante: la metáfora del ‘centro-periferia’ constituye una de las principales ficciones eurocéntricas de regulación de la matriz de esencialismos-individualismos. Los sujetos de la diferencia escapan a un centro hegemónico, normativo y universal construido por colectivos mayoritarios a través de lenguajes, tecnologías de implicación en las estructuras sociales y reglas institucionales que hacen funcionar a la sociedad. En esta comprensión, aquellos sujetos que habitan fuera de este centro normativo son constituidos en sujetos diferentes, subjetividades atravesadas por la opresión y la dominación; en suma, sujetos de una alteridad abyecta constituidos por el afuera de la modernidad ontológica que es la que gobierna la corriente discursiva más conocida de lo que denominamos: ‘educación inclusiva’. A esto, cabría agregar que la analítica binarista sustentada en la dialéctica *hegeliana* se torna infértil para examinar la multiplicidad de acciones regenerativas y performativas ligadas a cada una de las expresiones del poder o como disfruto denominándolas ‘formatos del poder’: exclusión, discriminación, violencia estructural, opresión, dominación, etc.

Al asumir la diferencia desde un significante positivo, o bien, la singularidad como única forma categorial que impide la cosificación del ser en atribuciones negativas –*potestas*– que fundan el canibalismo metafísico tan característico en las discusiones sobre alteridad, diferencia, etc.; trabaja para reconfigurar los criterios de legibilidad del ser desde su diferencialidad o potencialidad –*potentia*–. En efecto, logra que su devenir se introduzca en el conjunto de la sociedad alterando todas sus estructuras de funcionamiento. De hecho, todas las relaciones sociales son trabajadas a partir del devenir encarnado que impone la fuerza de subjetividad singularizante. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva no coloca el reconocimiento de los derechos en algunos campos de la sociedad, nos habla de una profunda alteración de las estructuras y engranajes de esta. El devenir de los sujetos de la inclusión no sólo nos habla de problemas ligados a la discapacidad, la situación de enfermedad, la situación de transito migratorio, la condición indígena, etc., si bien, todas ellas le interesan, su campo de preocupaciones va un paso más allá, no sólo habla de tales colectividades, apela a problemas que habitan lo más profundo de la sociedad. El *mainstream* discursivo inscribe el problema a nivel simbólico descuidando “algo que está en el propio corazón de la producción de la sociedad y de la producción material” (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 92).

El devenir-inclusión tal como he sostenido en trabajos anteriores, no constituye un eufemismo retórico ni político, sino, una economía del deseo y de un cierto tipo de finalidad en la producción de las relaciones sociales, un espacio de afectividades y enunciaciones en la que convergen diversas clases de subjetividades expulsadas por la matriz ontológica sancionada por el humanismo clásico. Devenir-inclusión refuerza un compromiso anti-humanista, marcada por el signo de prohibición de dicho devenir. No hay simetría entre una sociedad regulada por el ideal de hombre heterosexual, blanco, sano, inteligente, heredero del régimen normocéntrico. El devenir-inclusión se abre al encuentro con múltiples desdenes ontológicos, algo que nos habla de otras categorías políticas, afectivas, sociales, culturales, corporales, subjetivas, etc., es el rechazo de inscripción de las formas sociopolíticas y socio-pedagógicas de lo mayoritario. Devenir-inclusión es sinónimo de devenir minoritario. “Ésta es la cuestión fundamental de la problemática de las minorías: una problemática de la multiplicidad y de la pluralidad y no una cuestión de identidad cultural, de retorno a lo idéntico, de retorno a lo arcaico” (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 92).

El devenir siempre se encuentra ligado a un proceso de singularización creador de la *potentia* del ser, vista así, comprende la identidad como un bloqueo o un atributo que coloca en riesgo a las personas, asignándoles un atributo peyorativo y un campo de actividad ausente de reciprocidad.

[...] La idea de reconocimiento de la identidad opondría una idea de procesos transversales, de devenires subjetivos que se instauran a través de los individuos y de los grupos sociales; y que pueden hacerlo porque ellos mismos son procesos de subjetivación, porque configuran la propia existencia de esas realidades subjetivas. Sin embargo, no pueden existir en sí mismos, sin un movimiento procesual; es eso lo que les da

su potencia para atravesar todas las estratificaciones —estratificaciones materiales, de sentido, de sistemas maquínicos, etc. (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 92).

Otro problema consiste en la imposición de formas universales de la diferencia, es decir, universales ligados a la diferencia que operan a nivel escalar, esto es, la especificidad que especifica la diferencia de un determinado grupo no es algo que los explique en su esencia, pero sí nos informa acerca de relaciones más amplias, esto

[...] quiere decir, simplemente, que la problemática que ellos singularizan en su campo no es del dominio de lo particular y menos aún de lo patológico, sino que esta problemática se refiere al dominio de la construcción de una subjetividad que se conecta y se entrelaza con problemáticas que se encuentran en otros campos, como el de la literatura o el de la infancia (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 93).

Este argumento transversaliza las diferencias como un atributo común a todas las culturas y expresiones humanas, aglutinadas bajo el sintagma ‘dimensión molecular’ de la subjetividad. La educación inclusiva construye entendimientos que posibilitan la presencia de múltiples procesos de devenir-minoritarios, afectando a todos los espacios de desarrollo de la sociedad, fractura las normas universales de producción/emergencia y sus criterios de legibilidad instituidas por lo mayoritario –lo molar–. El devenir-minoritario “representa no sólo polos de resistencia, sino potencialidades de procesos de transformación que, en una etapa u otra, son susceptibles de ser retomados por sectores enteros de las masas” (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 94). La inclusión que más conocemos y de la que más hablamos incurre en el error de aglutinar signos ontológicos históricamente oprimidos y continuar oprimiéndolos a través de categorías y criterios que refuerzan sus atributos negativos. La inclusión enflaquece su función y se convierte en una receta política cuando articula un conjunto de relatos de colectivos otrificados, sin afectar lo que verdaderamente está en juego: el tejido social.

¿Cómo legitimar el derecho a la expresión ontológica? Sin duda, esta es una pregunta intensamente contingente que, cuando es debidamente abordada, se convierte en una tecnología escultórica de la realidad. La lucha por la libertad del deseo de diversas colectividades es algo que afecta, altera e interviene en todas las capas de la sociedad, razón por la cual, la inclusión nunca puede ser concebida como un simple eufemismo retórico y una práctica de asimilación, su campo topical no se reduce a esto. La lucha por la inclusión se extiende a toda la sociedad. El discurso *mainstream* contribuye a desinvertir la discusión, captura las múltiples expresiones de la singularidad encasillándolas en sistemas onto-semiológicos universales y normativos esencializadores. En superación de ello, el devenir-inclusión asume que los seres humanos al ser concebidos como múltiples singularidades pueden abordar “el problema por la raíz. Es decir, tomar el problema no en el nivel de las grandes entidades culturales e ideológicas, sino en el nivel en el que se articula efectivamente la construcción, la producción de las subjetividades” (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 96). El sujeto de la inclusión se desarrolla a través de una amplia variedad de puntos en tránsito, noción que en la obra de Guattari (2013), alude no solo a una ontología procesual, sino a un devenir encarnado que posee la fuerza para atravesar por diferentes campos sociales e intelectuales, un devenir molecular o de lo menor que configura un universo que altera todos los sistemas de alteridad. Este argumento trasciende el acto de sublimación de la marginalidad; esta última, archiutilizada en la coyuntura liberal de lo inclusivo para justificar su vigencia en los sistemas-mundo.

Otro dilema onto-semiológico que enfrenta la transformación del campo investigativo de la educación inclusiva, consiste en crear condiciones afirmativas sobre la singularidad múltiple que atraviesa a cada ser, operación que desestabiliza el *logos* y los deseos ontológicos del binarismo. El proceso de singularización es algo desconocido en la intimidad del campo atravesado por múltiples procesos diferenciales. Todos los sujetos emergemos a través de devenires singulares diferenciales, el reto está en

aprender a descifrar cómo se articulan cada uno de estos procesos de singularización que cada persona se encuentra experimentando. El devenir-singular es una expresión micropolítica en sí misma, pues logra que las cosas “no se neutralicen mutuamente, no se recuperen en la reconstitución de pseudoentidades molares. La micropolítica consiste en crear un agenciamiento que permita, por el contrario, que esos procesos se apoyen unos en otros, intensificándose” (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 98). La singularidad es siempre una oposición diferencial en cuanto a las figuraciones ontológicas dominantes. La educación inclusiva construye formas alterativas y desconocidas de semiotización de la singularidad.

En un proceso diferencial nunca hay singularidades absolutas, retorna aquí, otra tarea crítica de la educación inclusiva: “siempre estamos situados en procesos diferenciales de singularización: la cuestión está, exactamente, en no dejarse capturar, en no caer en esos modos de cualificación y de estructuración que bloquean el proceso” (GUATTARI y ROLNIK, 2006, p. 99). La ontología y la epistemología de la educación inclusiva de Ocampo (2017, 2020 & 2021), rompen con los presupuestos del régimen falocéntrico y del logocentrismo que constituyen un único modo de producción de la subjetividad y un único principio de organización del ser. Vista así, la educación inclusiva que teorizo y practico, establece una nueva sensibilidad crítica de configuración de la experiencia, clave para alcanzar dos de sus principios objetivos: la producción de otros modos de relacionamientos y subjetividades.

El compromiso anti-humanista

Dos tareas cruciales que enfrenta la epistemología de la educación inclusiva: a) desestabilizar el *logos* e irrumpir en las lógicas de producción del conocimiento heredadas y b) superar el canibalismo metafísico consecuencia del humanismo clásico. En respuesta a estas tensiones, es que la educación inclusiva en la que estoy interesado asume un férreo compromiso con el anti-humanismo filosófico, construyendo nuevas políticas de localización de sujetos, es decir, una forma de dar sentido a una diversidad existente de identidades complejas atravesadas por

[...] un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado. En otras palabras, la propia localización escapa en gran medida al autoescrutinio porque es tan familiar y tan cercana que ni siquiera se repara en ella. Por lo tanto, la «política de la localización» implica un proceso de toma de conciencia que requiere un despertar político) y, de ahí, la intervención de los otros (BRAIDOTTI, 2006, p. 26-27).

La política ontológica de la educación no sólo reflexiona acerca del compromiso anti-humanista que esta asume como parte de sus filiaciones teóricas, sino que, se encarga de producir un entendimiento mucho más complejo y alternativo sobre el ser humano. Partiendo de esta premisa serán organizados cada uno de los argumentos, los que construyen una política afirmativa del tiempo que habitamos, nuevos dispositivos de subjetividad y una cartografía para crear otros conceptos capaces de capturar nuestro presente. El anti-humanismo descentra el ideal ontológico de hombre del ideal universal representado por la perfección humana y por sus poderes morales. El humanismo a través del argumento liberal que ha fortalecido el discurso de la igualdad y la equidad ha devenido en prácticas onto-políticas de racialización, otrificación y sexualización, devenidas en la rostricidad de un ensamblaje de alteridades abyectas, un espacio de expresiones ontológicas que escapan al dominio del humanismo. En superación de ello, “explora diferentes corrientes de pensamiento y aspectos posthumanos de subjetividad” (KARCHER, 2014, p. 3), creando un vínculo afirmativo entre diversas expresiones del ser humano y “la conformación de nuevas subjetividades devenidas en construcciones políticas que aboguen ya no por la igualdad de los humanos, sino por el reconocimiento y la inclusión sociocultural de todas sus diferencias” (SUED, 2017, p. s./r.).

El anti-humanismo filosófico es una forma de pensar al ser humano, en el que los principios absolutistas, normativos y el binarismo cerrado son formas infértiles para comprender los procesos de singularización diferencial de cada ser humano. El anti-humanismo posee la fuerza heurístico-política para desconectar la comprensión de las posibilidades y potencialidades del ser a través del legado del paradigma universalizador, cuyos criterios de legibilidad producen significantes homogéneos sobre diversas clases de diferencias. En esta perspectiva, el ser humano tal como sostiene Braidotti (2015), lo

[...] convierte en una formación discursiva problemática, en un concepto histórico cambiante, sentando las bases para el surgimiento del pensamiento postestructuralista, liderado por Foucault, Deleuze y Guattari. Se apoya en el marxismo, pero está interesado en romper la dicotomía y buscar otros modos de expresión de las subjetividades (SUED, 2017, p. s./r.).

El ‘anti-’ y el ‘post-’ humanismo constituyen parte de la crisis y desestabilización de las concepciones normativas que definen al ser humano. La especificidad del anti-humanismo rechaza el compromiso esencialista, mientras que, “el posthumanismo explora nuevas alternativas sin caer en el discurso de la crisis humanista” (SUED, 2017, p. s./r.).

Conclusiones: una ética diferencial para una educación inclusiva otra

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 sociales – 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.

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 significado 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 es 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 tienden 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 desigualdad 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 esencia en determinadas representaciones 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 la vivencia con su dignidad. Todo ello, fomenta la emergencia de una subjetividad alterativa al orden instalado, inaugurando un “acontecimiento 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 redundante 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 mecanismos de figuración. Observo necesario poner en tensión el *corpus* de soportes que legitiman las regulaciones de la subjetividad dominante en las estructuras educativas significadas bajo el *slogan* de lo inclusivo y lo justo socialmente, interrogando, si estas, son los medios más 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).

Los argumentos antes expuestos enfrentan el desafío de examinar profundamente las formas de autodisolución de los principios explicativos del ser, analizando las condiciones y las 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 entidades 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).

Referencias

- BRAIDOTTI, R. **Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea.** Buenos Aires: Paidós, 2000.
- BRAIDOTTI, R. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade.** Barcelona, Gedisa, 2004.
- BRAIDOTTI, R. **Metamorfosis.** Hacia una teoría materialista del devenir. Madrid: Akal, 2006.
- BRAIDOTTI, R. **Transposiciones.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2009.
- BRAIDOTTI, R. **The posthuman.** Cambridge: Polity Press, 2013.
- BRAIDOTTI, R. **Lo posthumano.** Baelcona: Gedisia, 2015.
- BRAIDOTTI, R. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. **Theory, Culture & Society**, v. 36, n. 6, p. 31-61, 2018. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- BRAIDOTTI, R. **El conocimiento posthumano.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2020.
- BATTISTE, M. **Indigenous Knowledge: Foundations for First Nations**, 2000. Recuperado el 05 de junio de: https://www.researchgate.net/publication/241822370_Indigenous_Knowledge_Foundations_for_First_Nations
- DELEUZE, G. **Deux régimes de fous.** Paris: Editions de Minuit, 2007.
- GATIMU, W. Rationale for a critical pedagogy of decolonization: Kenya as a unit of analysis. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 7, n. 2, p. 67-97, 2009.
- GONZÁLEZ, B. La ética diferencial de Rosi Braidotti. **Agora. Papeles de filosofía**, v. 37, n.2, p. 173-191, 2018.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S **Micropolítica.** Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.
- GUATTARI, F. **Líneas de fuga.** Por otro mundo de posibles. Buenos Aires. Ed. Cactus. 2013.
- GROSGOUEL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, 2013. Recuperado el 12 de junio de 2021 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSGOUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas.** Madrid: Akal, 2009.
- KAMENOPOULOU, L. Decolonising inclusive education: an example from a research in Colombia. **Disability and the Global South**, v. 7, n. 1, p. 1792-1812, 2020.
- KARCHER, Katharina. The posthuman. **Feminist Review**, v. 107, p. 107-109, 2014.
- KOHN, M.; MCBRIDE, K. **Political Theories of Decolonization: Postcolonialism and the Problem of Foundations.** Oxford: Oxford Scholarship, 2011.
- LAZZARATO, M. **Por una política menor.** Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.
- MACKINLAY, E.; BARNEY, K. Unknown and Unknowing Possibilities: Transformative Learning, Social Justice, and Decolonising Pedagogy in Indigenous Australian Studies. **Journal of Transformative Education**, v. 12, n. 1, p. 54-73, 2014.
- OCAMPO, A. **Epistemología de la educación inclusiva.** Granada: UGR, 2017.
- OCAMPO, A. "Prólogo. Pedagogías de lo menor"; en: Ocampo, A. (Comp.). **Pedagogías Queer.** Santiago: Ediciones CELEI, 2018.
- OCAMPO, A. Contornos teóricos de la educación inclusiva. **Revista Boletín Redipe**, v. 8, n. 3, p. 66-95, 2019.
- OCAMPO, A. En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. **Quaest.disput**, v. 13, n. 27, p. 18-54, 2020.
- OCAMPO, A. Sobre la noción 'enredos genealógicos' de la educación inclusiva. **Revista Propuestas Educativas**, p. 1-15, 2021.

RAWLS, J. (1971). **A Theory of Justice**. Cambridge: Harvard University Press.

SUED, G. Nunca hemos sido humanos. Reseña del libro *Lo posthumano* (2015), de Rosi Braidotti. **Debate Feminista**, v. 54, p. 101-107, 2017.

TUK, E.; YANG, W. Decolonization is not a metaphor. Decolonization: Indigeneity, **Education & Society**, v. 1, n. 1, 2012.

WALTON, E. Decolonising (Through) Inclusive Education? **Educational Research for Social Change**, v. 7 (Special Issue), p. 31-45, 2018.

YOUNG, I. M. **Justicia y Política de la Diferencia**. Valencia: Cátedra, 2002.

Submetido em: 21.06.2021

Aceito em: 14.04.2022