

Ensaio

INTERSECCIONALIDAD, DESDENES ONTOLÓGICOS E INCLUSIÓN PARA OTROS MUNDOS: TENSIONES NEO-MATERIALISTAS¹

*Interseccionalidade, indiferenças ontológicas e inclusão para outros mundos:
tensões neo-materialistas*

*Intersectionality, ontological departures and inclusion for other worlds:
neo-materialistic tensions*

Aldo Ocampo González

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i3n7.962-989>

Resumo

A epistemologia da educação inclusiva consolida um quadro de análise para desafiar e interromper os modos canônicos de produção do conhecimento herdados do logocentrismo. Assim, compartilha com o feminismo a necessidade de criar conceitos que contribuam para a leitura crítica do presente, tarefa que a partir de nenhuma posição é estranha à política, mas, algo que invade o logos. Constrói uma epistemologia de caráter neo-materialista, desvelando uma complexa formação pós-disciplinar cuja morfologia é montada a partir de uma série de convergências heurísticas de natureza diversa. O objetivo deste trabalho é explorar as relações entre a interseccionalidade, o desprezo ontológico e a epistemologia da inclusão, a fim de construir uma visão da diferença que supere sua prática opressora e negativa. A política ontológica de educação inclusiva consiste em produzir um sistema de reapropriação das forças de singularização e de seu devir, para atender à complexidade sógnica de cada ser. A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão documental crítica. Conclui-se que a contribuição para a travestização do adjetivo e sua força com o especial se deve à impossibilidade de abordagem do próprio termo. Considerar ‘educação inclusiva’ como ‘educação especial’ é condená-la ao mesmo fracasso. Da mesma forma, uma análise interseccional aplicada às transformações heurísticas da educação inclusiva dá voz à multiplicidade de perspectivas e necessidades de diversas comunidades que são abrigadas sob as denominações do termo que muitas vezes permanecem invisíveis pelas práticas investigativas e sociais. É preciso oferecer armas para destruir as múltiplas estruturas de opressão e dominação montadas em uma grande estrutura funcional e, com isso, evitar a universalidade de cada um desses eixos de diferenciação e desigualdade.

Palavras-chave: Epistemologia da educação inclusiva; Ontologias neo-materialistas; Interseccionalidade.

¹ Apresentado na Mesa Temática *Desafios para as políticas curriculares de gênero e sexualidade no contexto da educação básica (Brasil – Chile)*, no IV Seminário Internacional *GEPRÁXIS* / VIII Seminário Nacional, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Brasil, maio de 2021.

Abstract

The epistemology of inclusive education consolidates a framework of analysis to challenge and interrupt the canonical modes of production of knowledge inherited by logocentrism, it shares with feminism the need to create concepts that contribute to critically reading the present, a task that from no position is alien to politics; it is something that breaks into the *logos*. It builds an epistemology of a neo-materialist character, unveiling a complex post-disciplinary formation whose morphology is assembled from a series of heuristic convergences of diverse nature. The objective of this work is to explore the relationships between intersectionality, ontological disdain, and the epistemology of inclusion, in order to assemble a vision of difference that overcomes its oppressive and negative practice. The ontological policy of inclusive education consists in producing a system of reappropriation of the forces of singularization and their becoming, to attend to the signic complexity of each being. The methodology used in this work was that of critical documentary review. It is concluded that contributing to the cross-dressing of the adjective and its strength with the special is due to the inability to approach the term itself. To take 'inclusive education' as 'special education' is to condemn it to the same failure. Likewise, an intersectional analysis applied to the heuristic transformations of inclusive education gives voice to the multiplicity of perspectives and needs of diverse communities that are sheltered under the denominations of the term that often remain invisible by investigative and social practices. It is necessary to offer weapons to destroy the multiple structures of oppression and domination mounted in a great functioning structure and, with this, avoid the universality of each of these axes of differentiation and inequality.

Keywords: epistemology of inclusive education; neo-materialist ontologies; intersectionality.

Resumen

La epistemología de la educación inclusiva 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; es algo que irrumpe sobre el *logos*. Construye una epistemología de carácter neo-materialista develando una compleja formación post-disciplinaria cuya morfología se ensambla a partir de una serie de convergencias heurísticas de diversa naturaleza. El objetivo de este trabajo consiste en explorar las relaciones entre interseccionalidad, desdenes ontológicos y epistemología de la inclusión, a objeto de ensamblar una visión de la diferencia que supere su práctica opresiva y negativa. La política ontológica de la educación inclusiva consiste en producir un sistema de reapropiación de las fuerzas de singularización y sus devenires, para atender a la complejidad signica de cada ser. La metodología empleada en este trabajo fue la de revisión documental crítica. Se concluye que, contribuir a la travestización del calificativo y su fuerza con lo especial se debe a la incapacidad para aproximarse al propio término. Tomar la 'educación inclusiva' como 'educación especial' es condenarla al mismo fallo. Asimismo, un análisis interseccional aplicado a las transformaciones heurísticas de la educación inclusiva brinda voz a la multiplicidad de perspectivas y necesidades de diversas colectividades que son albergadas bajo las denominaciones del término que muchas veces permanecen invisibilizados por las prácticas investigativas y sociales. Es necesario ofrecer armas para destruir las múltiples estructuras de opresión y dominación montadas en una gran estructura de funcionamiento y, con ello, evitar la universalidad de cada uno de estos ejes de diferenciación y desigualdad.

Palabras clave: Epistemología de la educación inclusiva; Ontologías neo-materialistas; Interseccionalidad.

Introducción.

Epistemología de la educación inclusiva: ¿qué es y cómo entenderla?

La epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo (2017), sostiene su actividad cognitiva en lo micropolítico, lo diaspórico, el nomadismo, la traducción, las topologías heurísticas y la performatividad de lo re-articulatorio, develando una figura de naturaleza post-disciplinaria, porosa y un centro heurístico de carácter relacional. No obstante, sus fuerzas definitorias asumen algunas características epistemológicas de carácter neo-materialista, es una forma de escape a los sistemas logo-céntricos de producción del saber.

La educación inclusiva al constituir una epistemología de la dispersión y del movimiento, conduce incesantemente a establecer otros modos de relación con la gran diversidad de recursos constructivos que confluyen y circulan en su centro heurístico; en él, cada uno de los elementos se afectan unos a otros abriendo nuevos puntos de mutación y cambios creativos desconocidos que producen nuevos ángulos de visión. Las formas constructivas del conocimiento de la educación inclusiva operan a través de múltiples capas y vectores multi-direccionados, inaugurando una actividad heurística mediante transposiciones desconocidas sostenidas en interconexiones híbridas y alterativas, generando nuevos objetos de estudio que no siempre puntualizan sobre cuestiones educativas – actividad extra-disciplinar². La educación inclusiva inaugura un nuevo campo de investigación.

Tal como se encuentra concebida hoy – forma neo-especial – devela una insuficiente producción de conceptos y prácticas teórico-metodológicas. Su naturaleza epistemológica ‘post-disciplinar’ traza un signo supra-disciplinar y una fuerza generadora de orden diaspórica y nomadista, mecanismos sustentados en lo no-lineal – manifestación incardinada en lo rizomático –, la des-familiarización y producción de otros recursos heurísticos. Todos esos mecanismos y recursos son atravesados por complejas formas de rearticulación y traducción, estableciendo un tipo de ciencia que configura y se funda en la dispersión, en lo a-centrado y en la complejidad.

Al presentar una trama composicional de sistema abierto devela un terreno en perpetua transformación, un campo y objeto que es un proceso en proceso; un punto de encuentro entre trayectorias diversas en constante transformación. Esta es una de las

² Actividad heurística que trabaja conectando campos alejados en el ensamblaje de objetos de conocimiento, los que dialogan en un punto particular, no siempre son reconocibles.

características que definen de mejor manera el carácter neo-materialista de la naturaleza intelectual de la educación inclusiva. La epistemología de la educación inclusiva debe ser concebida como un salto de la imaginación heurístico-político orientada a cuestionar los términos ideológicos de la trama liberal que sustenta los argumentos sobre inclusión y educación inclusiva desde un efecto falsacionista o *mainstream* – refiero al efecto mimético de lo especial³.

La complejidad y multidimensionalidad de los argumentos, formas enunciativas, recursos constructivos, campos de confluencias, geografías intelectuales, herramientas metodológicas y conceptuales, exigen la co-presencialidad de un examen topológico no solo referido a los grados de vinculación y posición entre cada uno de sus recursos constructivos, que, a su vez, son topologías complejas en la producción de su saber auténtico, exige adentrarnos en su malla de relacionalidad multidireccionada. Si su práctica cognitiva se centra en el diásporismo y en el nomadismo, entonces, su orden de producción del conocimiento reafirma un compromiso con la creación de nuevos saberes y conceptos – objetivo heurístico que constituye una de sus principales tareas –, asume una forma epistemológica en permanente devenir, característica que constituye el motor principal del trabajo post-disciplinar, redefiniendo la relación entre cada uno de sus campos y recursos constructivos. Su carácter orgánico asume que

el devenir virtual e intensivo reemplaza el principio imperante de semejanza, identidad, analogía y oposición. La continuidad entre el presente y actual, Chronos y Aion, activa múltiples líneas genealógicas de resonancia (Deleuze, 1988). (BRAIDOTTI, 2018, p.18)

La educación inclusiva como circunscripción intelectual devela un campo en permanente movimiento que opera por deslimitación y configura una singular y desconocida red de agenciamientos analítico-metodológicos. Si la educación inclusiva ha sido vinculada con la educación especial – principal fracaso cognitivo y fallo genealógico– se debe, en cierta medida, a la incapacidad de esta para abordar y comprender su gran abanico de objetos visuales, analíticos, metodológicos, éticos, políticos, etc. Enfrenta, además, un problema en la determinación de sus condiciones de identificación, descripción y posicionamiento de sus objetos⁴.

³ Metáfora acuñada por Ocampo (2019 y 2020), para explica cómo los planteamientos actualmente empleados para justificar la presencia de lo inclusivo reafirman un efecto de imitación de la montura epistémica y didáctica de la educación especial, asumiendo una condición de disfraz heurístico. Para más información, véase el artículo que lleva este nombre.

⁴ Esta razón justifica la necesidad heurística de Ocampo (2016), de construir mecanismos de examinación topológicas para develar las coordenadas de relación, proximidad y sus devenires de aceleración entre ambas figuraciones analíticas.

La travestización del calificativo y su fuerza con lo especial se debe a la incapacidad de los investigadores para aproximarse al propio término. Tomar la ‘educación inclusiva’ como ‘educación especial’ es condenarla al mismo fallo. Mientras que la segunda, es una forma de inclusión, un objeto específico dentro de su gran abanico de tópicos y fenómenos de análisis. En cambio, la inclusión es una forma mucho más compleja, en la que se cruzan, desbordan y rearticulan una multiplicidad de elementos que dan vida a su campo de producción, reconociendo que esta, no es una forma de lo especial, es algo mucho más grande y abarcador. Si bien, la educación especial no puede ser ignorada – palimpsesto epistémico – tampoco puede ser entendida bajo un campo de relaciones equívocas y/o restrictivas. No necesita incorporarse a otras disciplinas, sino traducir y crear nuevas aleaciones a partir de sus aportes derivativos que emergen espontáneamente en su viaje por una inmensidad de territorios heurísticos. Sin duda, la falta de claridad sobre la naturaleza de dicho dominio sigue siendo el punto más crítico de su teoría.

Si bien la educación inclusiva desarrolla un objeto post-disciplinar, un campo de fenómenos que escucha y enuncia sus fenómenos más allá de múltiples clases de problemas, discursos, conceptos, teorías, metodologías, territorios, proyectos políticos, proyectos de conocimiento y compromisos éticos, entre otros. La educación inclusiva configura un territorio atravesado por singulares agenciamientos heurísticos, que a pesar de inscribir su actividad más allá de cada uno de estos recursos, articula cuestiones específicas sobre objetos específicos. Es un campo de aperturas, saltos, traducciones y redoblamientos permanentes. La convergencia multidisciplinaria que participa del ensamblaje del campo se torna visible mediante el encuentro, diálogo y participación de diversas geografías intelectuales que aprovechan determinados aportes disciplinarios devenidos en un ensamblaje superficial y un encuentro de baja intensidad.

Hasta aquí, sus aportes no se imbrican en la centralidad de los territorios, sino que, residen en planos parcializados y alejados en sus contornos definitorios. El carácter flotativo de cada uno de sus recursos es lo que posibilita el movimiento. Es él, el que habilita la apertura y el redoblamiento hacia una convergencia inter-disciplinaria en la que arriban diversos métodos, conceptos y conocimientos de diferentes regionalizaciones epistémicas, incluso, se observa la presencia de diversos proyectos políticos, como el feminismo, el antirracismo, etc. El flujo de transferencia de diversas clases de recursos constructivos habilita la pregunta por los mecanismos de comprensión, legibilidad, posicionamiento, relación con y traducción de cada uno de sus recursos, exigiendo ir más allá de una síntesis de cada uno de sus enfoques convergentes. Develar cada una de estas

formas de síntesis, constituye un punto nodal crítico para develar la naturaleza de los ensamblajes por rearticulación.

La educación inclusiva es una carta de navegación del presente, un territorio que se encuentra en “una proliferación infinita en un juego de ajustes y desajustes en el que los múltiples flujos viven una metamorfosis constante de unos a otros, sin detenerse un solo instante” (CASTILLO, 2019, p.236). Su red heurística materializa una “perpetua mutación, aunque a ritmos dispares, irreductibles a una medida común – en ese sentido es que operan como hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios” (LEE; FISHER, 2009, p.13). Es un espacio atravesado por múltiples trayectorias en movimiento y dinamismos constantes.

La noción de trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva ofrece un marco de pensamiento para documentar cómo muchos de sus ensamblajes teórico-metodológicos no se encuentran unificados por un objeto teórico ni un lenguaje común, más bien, al deambular por distintas regionalizaciones intelectuales – diaspórismo y nomadismo epistemológico – que, al encontrarse, dialogar e interactuar produce destellos que inauguran algo completamente desconocido. Esta es la principal propiedad de la diáspora epistémica y de las relaciones exteriores. Se observa así, una actitud intelectual compartida de carácter multiescalar y multiaxial.

La educación inclusiva como campo heurístico se opone a los modelos arborescentes propios del pensamiento único, jerárquico y excluyente, forja un terreno que produce una multiplicidad de estructuras heurísticas y metodológicas para transformar el mundo y sus categorías de configuración, cuya red objetual queda atravesada por nuevas conexiones que avanzan hacia el encuentro de la autenticidad del campo a través de complejas formas de traducción, examinación topológica y rearticulación. La educación inclusiva es un campo de múltiples trayectorias.

Un 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, fomentan 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: la ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

Principios epistemológicos de la educación inclusiva

Los principios que expongo a continuación, tienen por objeto focalizar el funcionamiento de la arquitectura heurística de los territorios de la educación inclusiva. En esta ocasión, expongo algunos de sus axiomas epistemológicos centrales que fomentan una comprensión situada acerca de los múltiples procesos que crean y garantizan la construcción y emergencia de su conocimiento auténtico. Partiendo de la afirmación que sus regulaciones heurísticas acontecen en el movimiento – operación caracterizada por algo *dado-dándose-por-dar* –, el encuentro de una infinidad de recursos constructivos que, junto a la traducción y rearticulación de cada uno de estos, configuran una red de problemas y objetos desconocidos, no-vistos y raros, próximos a la noción de *figural*. Cada una de las singularidades constructivas es afectada por complejas condiciones de emergencia, desplazamiento, interacción y transformación, cuya operatoria acontece a través del pensamiento de la relación, un espacio de diáspora y una experiencia migratoria.

El principal argumento que atraviesa y conecta todos los principios epistemológicos de la educación inclusiva es el de heterogénesis devenida en dos operatorias heurísticas claves: a) diferencialismo fractal – *fractal differentialism* – y b) heterogeneidad radical. Intentaré concluir este apartado ofreciendo una cartografía en torno al tipo de manifestaciones heurísticas del territorio, las que pueden ser albergadas bajo los conceptos de: a) apertura ambivalente, b) trayectorias rizomáticas, c) transposiciones heurísticas y d) diasporismo epistemológico.

Por principios epistemológicos entiendo a un *corpus* de argumentos de afectación heurística, metodológica, política y ética que configuran la base o coyuntura fundamental del campo epistemológico de la educación inclusiva. A su vez, cada uno de estos actúa en términos de propiedades inherentes al patrón de funcionamiento de su arquitectura, son enunciados que describen los mecanismos de emergencia, evolución, desarrollo y transformación de su objeto y territorios. Cabe advertir que ninguno de los principios que se exponen a continuación, poseen un carácter determinista, fijo o cerrados, son objetos de un singular neo-materialismo epistemológico. Partiendo del reconocimiento que existen muchas maneras de estudiar la educación inclusiva, es preciso asumir que este argumento, hasta cierto punto, es válido. ¿Por qué? Si bien, su campo de fenómenos no puede ser fácilmente delimitables en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, da cuenta que este es un fenómeno que desborda las normatividades heurísticas recurrentemente empleadas por la filosofía de la ciencia, creando un *figural* desconocido de producción epistemológica resultado de múltiples convergencias heurísticas.

Si bien hay muchas maneras de estudiar la educación inclusiva, no siempre sus modos permiten acceder a la complejidad y autenticidad que designa la naturaleza de su conocimiento. En este punto, nos enfrentamos a un sistema de obstrucción constructiva, sintagma que hace uso de la noción de examinación topológica para graduar el grado de proximidad/lejanía o la calidad de las interacciones entre diversos cuerpos y geografías epistémicas, metodológicas y conceptuales confluyentes. Lo cierto es que, se puede ingresar a estudiar el fenómeno de la inclusión a través de muchas vías, las que en algún punto expresan limitaciones para acceder al centro de autenticidad del mismo. Para ello, sugiero aplicar selectos procedimientos de traducción a fin de producir destellos heurísticos y nuevos ensamblajes cognitivos.

El campo epistemológico de la educación inclusiva no trata exclusivamente de la discapacidad, la educación especial, las necesidades educativas, los colectivos de estudiantes en situación de tránsito migratorio, en situación de enfermedad, atravesados por variables materiales y subjetividades de desigualdad, luchas ligadas al feminismo, al antirracismo, a la interculturalidad, etc., si bien, todas ellas le interesan. Epistemológicamente, entraña la idea de curso, movimiento y recorrido, rearticulador y fuerza imaginativo-topológica por diversas latitudes del conocimiento, un sistema de mediación que posibilita “la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación” (ORLANDI, 2012, p.22).

La educación inclusiva como dispositivo heurístico (re)articula de un modo singular los conocimientos de una infinidad de campos –espacialidad heurística con múltiples filiaciones–, tales como: el feminismo, los estudios de la mujer, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios del *black power*, los estudios de la subalternidad, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia, la interculturalidad crítica, el post-humanismo, el anti-, de- y post-colonialismo, la interseccionalidad, etc. Articulación que busca la transformación de su práctica cognitiva al afectar/fracturar la teoría educativa contemporánea. La epistemología de la educación inclusiva descentra la metáfora que da legitimidad al rostro y voz de lo inclusivo como parte de lo especial, produciendo un objeto relativizado y subyugado a las coordenadas de constitución del régimen normocéntrico. Es muy probable que los argumentos que presento en este trabajo funcionen en aquellas personas adherentes a sistemas ya clasificados. Cada uno de ellos, a su forma, buscan consolidar modos alterativos para aproximarse al sentido y alcance de la educación inclusiva.

Con motivo de esta intervención, referiré a cuatro de los diez principios epistemológicos que he identificado como parte de la actividad epistemológica de la

educación inclusiva. El primero de ellos, es el principio de heterogénesis, el segundo principio, es el de diaporismo, el tercer principio, es el de nomadismo y el cuarto principio, es el de multiplicidad. Cada uno de los principios epistemológicos antes enunciados logran sintetizar la arquitectura del campo como un sistema de lo múltiple, es decir, fomenta un complejo impulso de traducción heurística y actualización de cada singularidad constructiva, el que va definiendo sus funciones en términos de un campo de heterologías y heterogénesis, es decir, un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. La sección 'sistema' desarticula y deslinda las herencias conceptuales instituidas por sus formas definitorias canónicas, asume un significante que gravita en torno a la lógica de lo múltiple que recupera otra potencia fundada en la conexión permanente, a lo que Mengue (2008), inspirado en Deleuze (2007), denomina: *heterogénesis*. Lo múltiple crea un nuevo territorio de producción epistemológica cuya actividad acontece por vía de lo abierto, es decir, lo conectivo.

Una operación heurística de esta naturaleza nos obliga a pensar en contra de los monologismos mentales que habitualmente se emplean para sostener las formas de construcción del conocimiento. Emerge otra advertencia: lo abierto emplaza una singular forma de indeterminación, lo que deviene en una preocupación y, a su vez, en una herramienta constructiva: cómo son implicados cada una de sus formas constructivas, un compromiso con diversas formas de infinitación que atraviesan a cada uno de sus recursos delimitando formas de emplazamiento propia del caos. Si lo abierto implica la indeterminación, su expresión es el caos. En este punto, el argumento establece acciones de interreferenciación con lo diaspórico. El caos es aquello que encarna la potencia absoluta de la diferenciación, razón por la que disfruto refiriendo mucho más a este campo heurístico como un terreno atravesado por múltiples agenciamientos diferenciales. Lo indeterminado es clave para hacer emerger cuerpos de conocimientos que operan en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, enuncian y escuchan su campo de fenómenos más allá de sus mecanismos de formación heredados e instituidos. Lo indeterminado fomenta el diálogo y la interacción entre cuerpos dispersos y desconocidos en su naturaleza. A juicio de Mengue (2008, p.13),

[...] la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico (que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aún cuando resulten incapaces de componerse.

La naturaleza epistemológica de la educación inclusiva queda atravesada por el devenir, un espacio que piensa y difiere en relación con los modos de producción del conocimiento legitimados por el logocentrismo, irrumpe e interrumpe en las lógicas de producción y funcionamiento de diversos proyectos intelectuales inaugurando, una disposición relativa de múltiples elementos cruzados por la metáfora de patrones de aceleración en devenir (De Landa, 2016). La disposición relativa que construye epistemológicamente la educación inclusiva devela cómo cada uno de sus elementos forja relaciones diferenciales entre ellos,

[...] además, no constituyen el circuito de su mutua reciprocidad más que en tanto logran hacer pasar algo que necesariamente los excede y atraviesa por el medio; una exposición, en fin, que pone en juego no dos, sino tres dimensiones de la diferencia (lo actual, lo virtual y lo ideal) de forma tal que el movimiento del ser puede entonces resultar concebido como una función dependiente de la disposición relativa que se establece entre ellas. Todo crece por el medio, por el Y, por el entre (MENGUE, 2008, p.15-16).

Este es un campo de activación por conexiones dislocadoras y rearticuladoras, en cierta medida, estas propiedades definen, en parte, la lógica de producción del conocimiento de la educación inclusiva que, a su vez, traza su imagen de pensamiento. Es en el movimiento que este campo se produce-a-sí-mismo, estableciendo una relación diferencial radical que genera particulares modos de relación. La educación inclusiva es un territorio heurístico que no cesa de mutar, de (auto)transformarse, de dislocarse, de abrirse por redoblamiento; es algo que siempre va por delante. Despliega otras formas de sentir, producir el mundo y el conocimiento. Aquí, la sección ‘otras’ se aleja de cualquier uso retórico eufemístico, más bien, persigue la empresa de desplazar cualquier tecnología legada por el *logos*. Disfruto mucho más definiendo epistemológicamente la función de este campo como un punto cero de una cierta creación singular. La educación inclusiva es un vector que produce otra sensibilidad crítica, creando otros modos de producción del conocimiento y otros modos de vida. Esta última sección, ‘otros modos de vida’ recupera, en cierta medida, parte de la tarea post-crítica de la educación, produciendo formas alterativas para entender la maternidad, la femineidad, lo masculino, la educación, la subjetividad, etc, asume “la oportunidad de modificar nuestra propia receptividad a fin de comenzar a explorar otras nuevas potencialidades de acción” (MENGUE, 2008, p.21).

De lo que se trata, es entonces, explorar y fomentar conexiones entre campos y recursos constructivos que parece que nada podría resultar de la interacción de ellos, tal como explica Rajchman (2004, p. 2), crea “una apertura que permite que las conexiones sean realizadas entre campos de experiencia que se mantienen separados”. La naturaleza

conectiva de la educación inclusiva inaugura una singular forma de pensamiento experimental, atravesada por múltiples niveles de complejidad. El potencial heurístico de esta operación reside en la consolidación de un plan libre en el que moverse, inventando conceptos para dislocar el mundo.

Cierro esta sección analizando la fuerza de la apertura ambivalente y de la heterogeneidad radical. La noción de apertura ambivalente junto a las nociones de enredos genealógicos y trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva se convierten en unas heurísticas del contacto rearticulador, del giro y del descentramiento atravesados por la heterogénesis y la capacidad de engendrar lo nuevo. Antes de adentrarme en las fuerzas definicionales del sintagma ‘espacio de apertura ambivalente’, observo preciso advertir que la educación inclusiva como objeto y campo de estudio ha estado libre de luchas teóricas internas ya que su significante ha sido subyugado y subordinado a la presencia soberana del régimen normo-céntrico, en cierta medida por los errores de aproximación al término, pero también, por la ausencia de un método y de metodologías acordes a la amplitud de su campo de problematización. Sumado a ello, su falta de definición terminológica y metodológica. Lo cierto es que, la educación inclusiva como territorio heurístico posee la capacidad de establecer poderosas conexiones, intersecciones, rearticulaciones y giros con grandes paradigmas que, a su vez, actúan como enredos genealógicos en el ensamblaje del campo, devenidas en la consolidación de un frente mucho más amplio con nuevas direcciones y de naturaleza post-disciplinar.

¿Qué es lo que conjuga el proyecto de conocimiento denominado educación inclusiva? Un proyecto político – inclusión sociopolítica – común a la multiplicidad de expresiones de la ciudadanía, articulado sobre la base de supuestos epistemológicos y metodológicos compartidos. Este hecho es sustantivo para recuperar la fuerza heurística y agencial del campo. Metodológicamente, la educación inclusiva enfrenta un problema espinoso ligado a la configuración de su método de investigación, así como, a la ausencia de métodos para explorar la complejidad de su objeto. Este dominio posee la capacidad de producir diversas metodologías desconocidas de investigación que divergen sustantivamente de las formas tradicionales y normativas de practicar la investigación. La apertura ambivalente da cuenta que la gran red de objetos teóricos, de análisis, visuales, empíricos, políticos, etc, que conforman la espacialidad heurística denominada educación inclusiva da cuenta de objetos abiertos, poliédricos, flotativos, flexibles que mutan y se transforman permanentemente. Nos encontramos en presencia de un dispositivo heurístico y de un espacio de heterogeneidad radical, sistemas diferenciales que coexisten e interactúan entre sí.

Un campo de múltiples convergencias heurísticas

Si partimos de la afirmación que la naturaleza heurística de la educación inclusiva devela una compleja formación post-disciplinar (OCAMPO, 2017 y 2019) cuya morfología se ensambla a partir de una serie de convergencias heurísticas de diversa naturaleza. Es sobre este nudo crítico que trabajaré en esta sección.

Nos enfrentamos a convergencias que son móviles, plásticas y mutantes, es esto, lo que reafirma y define uno de sus principios epistemológicos más importantes: *la heterogénesis*. Esta contribuye a visualizar un mapa de múltiples direcciones en la construcción de sus territorios y constituye una tarea inseparable de la pregunta acerca de cómo interpretar la trayectoria de cada recurso y convergencia heurística, los que se penetran, dislocan, contagian, contaminan, traducen, redoblan y rearticulan permanentemente. La heterogénesis inaugura un campo de potencialidades que aparecen y desaparecen, describe las fisuras y grietas que emergen de las fuerzas destituyentes que intentan “conseguir una acumulación de fuerzas provisionales mediante el reconocimiento de unos objetivos comunes mínimos” (MARTÍNEZ, 2020, p.s/r.), inaugurando un nuevo plano o diagrama de relaciones –lo constituyente–, lo que entraña un profundo movimiento de descodificación y desterritorialización de cada uno de sus recursos constructivos.

La noción de diagrama de relaciones constituye otro concepto epistemológico central en la exploración de las convergencias heurísticas de lo inclusivo. La pregunta por su base epistemológica puntualiza en sus modos de interacción entre sus diversas convergencias heurísticas: lo multi-disciplinar, lo inter-disciplinar, lo trans-disciplinar, lo extra-disciplinar, lo anti-disciplinar, etc., para llegar a la configuración de una figura de orden post-disciplinar. Las líneas de fuga son las que promueven su fuerza heurística.

La pregunta por el estatus epistemológico de la educación inclusiva

Esbozar una respuesta-de-lo-posible a la pregunta por el estatus epistemológico de la educación inclusiva no constituye una tarea simple, sino todo lo contrario, una empresa en la que entran en juego una variedad de posiciones y perspectivas que deben ser atendidas con especial disimulo. No basta con sostener que el estatus es esto o aquello –tarea metafísica–, sino que, articular una constelación que reúna diversas clases de problemas, conceptos, discusiones y críticas a sus territorios, las que frecuentemente son complejas y aparentemente muy específicas en su contenido. La red objetual o de problemas de la educación inclusiva circula ambivalentemente por diversos proyectos de

conocimiento en resistencia. Ninguno de estos puede funcionar sin un sistema de interreferenciación escalar.

Si bien, en la actualidad el estatus epistemológico de la educación inclusiva no está claro, tampoco lo están su índice de singularidad –identidad científica del campo–, la comprensión sobre su base epistemológica y sus conceptos vertebradores. Nos enfrentamos así, al reconocimiento de sus cuatro problemas fundamentales: a) lo ontológico⁵, b) lo epistemológico⁶, c) lo metodológico⁷ y d) lo morfológico⁸. Este último, describe que la constelación de conceptos que actualmente se emplea para justificar su objeto crea condiciones que distorsionan su real comprensión, agudizando un efecto de contaminación heurística. A este singular proceso de desviación de su rostricidad cognitiva denomino ‘tropismo negativo’⁹, efecto analítico de inversión hacia una dirección equívoca, distorsionando y desestabilizando su fuerza teórico-política.

Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva poseen múltiples ramificaciones. El trabajo por conceptos facilita la comprensión cognitiva del campo y su función político-social, forjan una singular forma de pensamiento que nos ayuda identificar sus principales itinerarios y problemas de trabajo. El trabajo con conceptos nos conduce a preguntarnos a través de qué conceptos podemos crear una práctica académica post-disciplinar.

Los conceptos para Bal (2009), son herramientas que facilitan la intersubjetividad, el diálogo e interacción entre campos alejados en su actividad heurística, dada su capacidad se les considera teorías en miniaturas o sistemas de representación abstractos de un objeto. Los conceptos hacen mucho más que otorgar formas definitorias *a priori*, facilitan la interacción entre diversos objetos. Un nudo crítico consiste en reconocer que

⁵ Problema fundamental de la educación inclusiva que devela una comprensión del ser fundada en la matriz de esencialismos-individualismos, articulando una trama onto-semiológica peyorativa y negativa de la diferencia. Lo oportuno es entender al ser desde una perspectiva monista compleja, especialmente, a través del sintagma ‘singularidades múltiples’.

⁶ Problema fundamental de la educación inclusiva que describe la ausencia de un esquema de pensamiento heurístico y de una base epistemológica coherente con los conceptos y problemas del campo. Se observa un conjunto de influencias, más no, una teoría consolidada que dé cuenta de la naturaleza de sus territorios.

⁷ Problema fundamental de la educación inclusiva que alude a la ausencia de métodos y metodologías de investigación coherentes con los contornos metodológicos del campo.

⁸ Problema fundamental de la educación inclusiva que describe cómo los instrumentos conceptuales a través de los que hoy se ensamblan los problemas y objetos del campo, hacen que su misión se traicione a sí misma. Los conceptos epistemológicos del campo emergen del centro crítico de la multiplicidad.

⁹ Acción heurística que invierte el sentido de los objetos del campo cuando se aplican instrumentos conceptuales sin traducción y/o rearticulación, distorsionando sus sentidos analíticos.

los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva son propiedad de la multiplicidad, no del esencialismo, enfrentándonos a una morfología materialista en permanente devenir. Cada forma conceptual forma parte de un marco. El problema es, que los conceptos de la educación inclusiva en uso no son del todo productivos, ni se encuentran claramente definidos, prestándose a equívocos de interpretación. No intento ofrecer una legislación metodológica acerca de dicha constelación de conceptos, sino más bien, examinar el valor heurístico de estos, especialmente cuando retomamos uno de los principales mandatos de la teoría crítica: producir nuevos conceptos para intervenir y pensar el presente. Lo cierto es que hoy sus conceptos son una viva imagen de palabras comunes¹⁰. Nos enfrentamos así, a un problema de receptividad, contextualismo epistémico e intencionalismo devenido en una “praxis de equiparación irreflexiva de las palabras con los conceptos” (BAL, 2009, p.37).

El estudio y el trabajo de conceptos construyen un esquema teórico, ensamblan un singular espacio intermedio ente el investigador, el usuario y el objeto de trabajo, fomentando la capacidad de apoyarse en ellos cuando no existen métodos como es el caso del campo de investigación denominado: educación inclusiva. Los conceptos, dirá Bal (2009), poseen la capacidad de reemplazar a los métodos, especialmente cuando el investigador “no posee tradición crítica en la que apoyarse y cuando el objeto no posee ningún estatus canónico o histórico” (BAL, 2009, p.37). Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva viajan entre comunidades académicas dispersas confirmando el orden de producción del campo: el diasporismo.

Los conceptos siempre nos ayudan a pensar analíticamente una infinidad de problemas. Por tanto, la educación inclusiva debido a su naturaleza post-disciplinar y exterioridad del trabajo teórico, recurre a una gran variedad de conceptos “para enmarcar, articular y especificar diversos análisis” (BAL, 2009, p.40), convirtiéndola en un problema gramatical complejo. ¿De qué depende el uso que se les da a cada uno de estos conceptos? Los conceptos por antonomasia en la actividad heurística refieren al tratamiento de diversas clases de problemas académicos que provisten de cierto grado de consenso. En efecto,

la misión de los conceptos es vital si se quiere mantener y mejorar el clima social en la academia, que las disputas sirvan para promover y no para impedir la producción de conocimiento e ideas (como desgraciadamente sucede con demasiada frecuencia). (BAL, 2009, p.43)

¹⁰ Empleadas con gran frecuencia develando un uso inflacionario, sin poseer estatus metodológico.

Regresemos a la afirmación que apertura el párrafo anterior, si el estatus de la educación inclusiva no está claro, tal situación se debe, en cierta medida, a la ausencia de una teoría que informe sobre sus sentidos. Aquí, la sección ‘teoría’ se convierte en un punto dilemático. En diversos trabajos he sostenido que la educación inclusiva no posee teoría, ni epistemología, ni métodos, ni metodologías de investigación, solo documenta mediante la técnica de aplicacionismo epistémico la transferencia de los modelos investigativos heredados a través de las Ciencias Sociales, especialmente, aquellos que pueden ser encontrados en cualquier manual de investigación cualitativa, preferentemente. Cuando sostengo que este campo no posee teoría, intento hacer ver que aquello que frecuentemente se presenta en la literatura especializada o en reuniones científicas como teoría, no es más que un conjunto de declaraciones de sentido común que conducen a la transmisión de un mensaje directo o de propaganda travestido con el legado de la educación especial. Si bien, la educación especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial. De ahí el problema.

De manera muy lúcida, Slee (2012) comenta que, este como campo de estudio padece de un exceso de significado, así como, una de sus principales obstrucciones es graficada a través del “reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo” (SLEE, 2012, p.102). Insiste el teórico británico añadiendo que, “dadas las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo, se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata también de un concepto esencialmente discutido” (SLEE, 2012, p.103).

La pregunta por la teoría de la educación inclusiva enfrenta el reto *hegeliano*, es decir, clarificar su punto de partida. Tal como sugiere Slee (2012, p. 102) “para la educación inclusiva no hay un punto de partida como un conjunto de influencias que han contribuido diferencialmente al inicio y crecimiento del campo”. Cada una de estas influencias develan la principal expresión constructiva del campo: lo diaspórico, un saber que viaja incesantemente por diversas geografías intelectuales, es afectado por complejas prácticas de interacción y mutación, es algo que permanentemente se encuentra en transposición. Para algunas voces se trata de una perspectiva, paradigma y enfoque para investigar problemas educativos generales, más que de un dominio en particular. Según esta proporción es posible estudiar todas las principales áreas de la educación y del desarrollo humano. Lo cierto es que la inclusión como categoría de análisis no se limita a ningún campo en particular, ratificando un efecto diaspórico y nomadismo que acontece a través de múltiples convergencias. Por consiguiente, la unidad de desarrollo a investigar es variable. Sus confusas explicaciones y argumentos documentan los diversos

entramados de su gramaticalidad. La principal debilidad del campo reside en la falta de bloques de reflexividad acordes a las demandas de su índice de singularidad. Examinemos algunas dimensiones críticas ligadas a la exploración de su estatus.

Partiendo de la advertencia: el estatus de la educación inclusiva no está claro, intentaré caracterizar, aunque de forma parcial, el nivel de alcance del dominio. Esta afirmación exige de una pregunta punzante: ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Tal como está concebida solo puede ser explicada a través de un estatus de metáfora, esto es, es una explicación creada por diversos grupos y empleada con diversos propósitos y fines. Sus desarrollos teórico-metodológicos no logran documentar el resto de las dimensiones contenidas en la pregunta.

Disputas y redefiniciones ontológicas para una educación inclusiva otra

Una de mis preocupaciones más recientes ligadas al campo de estudio signado bajo el sintagma ‘educación inclusiva’, explora mecanismos para descentrar las concepciones dominantes ligadas a la producción del sujeto educativo y social; concepciones heredadas del sustancialismo y del humanismo clásico enmarcadas en un aparato de regulación de los sistemas-mundo como es la matriz de individualismos-ensencialismos. Esta razón ontológica se convierte en una visión soberana para lecturar las expresiones del sujeto educativo, aquí la sección ‘anti-’ opera como un singular dispositivo de perturbación empática que fomenta un recorrido hacia la transformación, deformación, y multiplicación acerca de las formas de pensar al ser humano, “una formulación conceptual construida por fuerzas heterogéneas y complejas” (SAUD, 2017, p.s/r.), formas de expresión de las singularidades múltiples¹¹.

El tránsito hacia un materialismo encarnado sobre la diferencia captura un *corpus* de prácticas y teorías alterativas, especialmente heredadas desde el feminismo filosófico. ¿Qué nuevas formas de subjetividad genera la inclusión?, ¿cuál es la función de esta en la era actual? Examinemos a continuación, uno de los puntos analíticos que frecuentemente pasan inadvertidos en la comprensión de los argumentos éticos y pedagógicos esbozados por la investigación y la provisión educativa en la intimidad de lo inclusivo.

¹¹ Alude a la base ontológica de la educación inclusiva. Recupera los aportes de la ontología procesual, de las relaciones, la nomadología, la complejidad y el materialismo subjetivo.

El anti-humanismo quebranta el argumento que designa al ser humano como única unidad de referencia materializada en principios morales absolutos que marginan, oprimen y eliminan la diferencia, es decir, la fuerza de la *potentia*. Para Braidotti (2015, p.29) “el antihumanismo consiste en desconectar al agente humano de su posición universalista”, convirtiéndose

[...] 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 (SAUD, 2017, p.s/r.).

La educación inclusiva ratifica un sólido compromiso anti-humanista, concebida como una preocupación teórico-política y una práctica ética diferencial que surge como respuesta a la crisis del logocentrismo, especialmente, ante la ruptura expresiva experimentada por diversos proyectos académicos entre ellos, el post-estructuralismo, el feminismo, el antirracismo, etc. El compromiso anti-humanista asume una posición encarnada y materialista de la diferencia, ofrece un marco de redefinición acerca de los dispositivos de “conformación de nuevas subjetividades que devengan 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.). La inclusión construye formas alterativas a las subjetividades que son marginadas, expulsadas o bien reprimidas. A estas figuraciones ontológicas denomino: *desdenes ontológicos*¹².

El anti-humanismo reconoce la producción de alteridades abyectas y de otredades generalizadas en cuyas discusiones retorna de manera encubierta la empresa del sustancialismo. En superación de ello, propone un salto de producción hacia el legado del materialismo subjetivo proposición que condensa una ontología de las relaciones, una teoría materialista de la diferencia, la producción de nuevos modos de relacionamientos, al dialogar y co-penetrarse cada uno de ellos, emerge una nueva figuración ontológica que debemos aprender a decodificar. Uno de sus objetivos busca desestabilizar los marcos de valores universalistas devenidos en praxis de esencialismo ontológico y liberal.

La política ontológica de la educación inclusiva ratifica una comprensión del ser a través de dos nociones claves: ontología de lo menor¹³ y la creación de un diagrama de

¹² Formas históricamente expulsadas de la matriz sociopolítica que inauguran formas de resistencias desconocidas.

¹³ Alude a la revolución molecular *deleuziana*.

singularidades múltiples. Ambos sintagmas quedan atravesados por una ontología procesal y una praxis monista compleja cuyo resultado es una subjetividad nómada afirmativa que es, por esencia, expandida, relacional y no individualista. Toda propuesta ontológica sobre inclusión debe asumir un compromiso anti-humanista si pretende desensencializar los criterios de legibilidad a través de los que surgen determinados colectivos en la experiencia educativa.

¿Qué lugar ocupa en todo esto la premisa por el neo-materialismo? Ontológicamente, el nuevo materialismo constituye un movimiento específico dentro del post-humanismo, cuyo interés se orienta a reinscribir la materia como un proceso de materialización, según explica Ferrando (2013). En efecto,

[...] los nuevos materialismos surgieron filosóficamente como reacción a las radicalizaciones representacionistas y constructivistas de la posmodernidad tardía, que de alguna manera perdieron la pista del reino material. Tal pérdida postulaba un dualismo interno entre lo que era percibido como manipulada por el acto de observar y describir, perseguida por los observadores, y una realidad externa, que de este modo se volvería inaccesible (FERRANDO, 2013, p.31).

Una de las principales errancias que enfrenta el tratamiento de la diferencia en las políticas ontológicas de educación inclusiva consiste en reproducir un problema analítico sin su debido tratamiento en la filosofía analítica como es el ‘problema ontológico de los grupos sociales’. Me familiaricé por primera vez con este concepto a través de la obra de I.M. Young (2002), titulada: “La justicia y la política de la diferencia”, quien sostiene que, un grupo social no es una sumatoria de diversas personas y expresiones político-culturales, sino cada una de ellas se encuentran entrelazadas a través de la identidad.

Es la identidad la que define los mecanismos de adherencia a un determinado grupo. Un grupo social constituye “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). Las formas de identificación de una persona con un determinado grupo social, queda definido a partir del encuentro con diversas singularidades y colectividades político-sociales, “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.78). Hablamos así, de un problema de carácter relacional. Cada grupo social es, también, el resultado de un proceso de diferenciación entre diversos planos de regulación de la sociedad, entre ellos, los dispositivos de producción de la subjetividad. “Un grupo social no se define

principalmente por una serie de atributos compartidos, sino por un sentido de identidad” (YOUNG, 2002, p.79).

Cada grupo social es modelizado por formas específicas de relaciones sociales, los que se definen a través de prácticas y modos de asociación específicos. Lo cierto es que ninguna de ellas obedece a una ontología social de corte individualista. El problema es que las políticas de inclusión ratifican insistentemente una “ontología social individualista se corresponde con una concepción normativa del sujeto como independiente” (YOUNG, 2002, p.81) que limita la presencia de sistemas de razonamientos de corte materialista, próximos a los planteamientos de Braidotti (2009), de subjetividad nómada –propiedad de una ética diferencial y una práctica relacional encarnada–. En esta concepción la identidad se construye relacionamente. En el discurso *mainstream* de lo inclusivo las diferencias son concebidas como consecuencia de

un grupo solo porque otro grupo excluye y etiqueta a una categoría de personas, y quienes son tratadas de este modo pasan a concebirse a sí mismas como miembros de un grupo solo después de un tiempo y sobre la base de la opresión compartida (YOUNG, 2002, p.83).

La naturaleza ontológica de tales argumentos conduce a un efecto esencializador en el que la identificación de las formas de dominación, violencias y opresión queda regulada por formas de identificación grupal. Las formas de clasificación de personas en determinados grupos o espacios de institución de significantes producen un efecto opresivo. Comparto la afirmación de Young (2002), acerca de la erradicación del concepto de grupo social, pues concibe que, a través de este, se elimina la opresión. Por consiguiente, “las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (YOUNG, 2002, p.83). En este contexto, lo que reproducen las políticas de inclusión es un efecto esencialista, en rechazo a este presupuesto, sostengo la necesidad de elaborar una política ontológica de carácter anti-esencialista, un vector anti-determinista que conduzca a producir nuevos destellos sobre las posibilidades materiales de cada ser.

De este modo, es común observar un compromiso por parte de las políticas educativas orientado a legitimar que

[...] la opresión ha sido perpetrada por una conceptualización de la diferencia de grupos en términos de naturalezas inalterables y esenciales que determinan lo que los miembros del grupo merecen o aquello de que son capaces, y que hacen que los grupos sean de tal modo excluyentes entre sí que no pueden tener similitudes ni atributos

comunes. Para afirmar que es posible la existencia de diferencias de grupo social sin opresión es necesario conceptualizar los grupos de un modo mucho más relacional y flexible (YOUNG, 2002, p.84-85).

Un aspecto crucial en la redefinición ontológica de la educación inclusiva queda definido por la contribución de una ontología procesal y de la revolución molecular. Para adentrarnos en los bloques de reflexividad que ambos sintagmas proponen, considero oportuno recuperar parte de la contribución de Braidotti (2006), acerca del fortalecimiento de *potentia* y la fuerza creativo-disruptiva que habita en cada ser. Tal empresa solo puede ser encarnada a través de la ética diferencial.

¿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 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. 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 significativo 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 significativo 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 su exclusión.

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

Una ontología procesal aplicada a la configuración de una política ontológica de la educación inclusiva sugiere desestabilizar y desplazar las concepciones y significantes canónicos acerca de la noción de ser humano y aquello que gravita en torno a este. Este punto, no solo exige un salto desde el sustancialismo al materialismo – algo fundamental para la transformación de las prácticas educativas–, sino que asume un férreo compromiso anti-humanista filosófico para reestructurar los criterios de legibilidad de los sujetos

educativos en la intimidad de las prácticas de escolarización. Esta concepción sugiere la rearticulación de los vínculos afectivos de múltiples otros seres humanos, superando de este modo, un conjunto de relaciones patriarcales que edipizan el encuentro con la verdadera encarnación de cada ser que, sea dicho de paso, es múltiple, alterativo e inacabado. Construye una nueva afinidad ontosemiótica para explicar los signos de legibilidad del sujeto educativo, inaugurando nuevas imágenes metafóricas y representativas de acerca de una infinidad de colectivos estudiantiles, lo que ratifica la presencia de un campo de múltiples devenires que conforman la singularidad de cada sujeto nómada, a través de

[...] 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).

Conclusiones. Luchar por una analítica interseccional neo-materialista para una educación inclusiva otra

El poder de la interseccionalidad reside en la producción de una singular práctica relacional, disfruto entendiéndola en términos analíticos como una teoría y un enfoque metodológico para examinar la producción de diversos sistemas de desigualdad y opresión material y subjetiva. De ninguna manera, puede ser reducida a la mera afirmación de superposición de ejes de opresión – no es una forma aditiva –, la fertilidad analítica del término reside en un examen de múltiples niveles que crucen y conecten diversos niveles de participación: el grupo, el proceso y el sistema. Aquí, quisiera relevar el papel del proceso categorial que recupera el poder relacional a través de las interacciones entre los efectos principales como opresiones multiplicadoras en varios puntos de intersección. La intersección como dispositivo heurístico devela un concepto abierto cargado de múltiples significados, analiza los efectos diferenciales de sujeción que atraviesan a múltiples colectivos de personas, trabaja para romper toda forma de centrismo excluyente devenida en prácticas que inauguran agenciamientos alterativos y microespacios de resistencias situadas.

La interseccionalidad entendida como dispositivo heurístico y praxis crítica nos ayuda a comprender una amplia gama de problemáticas multinivel centrales para el desarrollo social y educativo, reflejando una multiplicidad de preocupaciones teórico-políticas. Observo que la rentabilidad analítica del propio concepto puede verse enriquecido al intentar documentar la vida material de la producción de desigualdades, al

cruzar tres planos de relevancia en la conformación de su analítica: a) la inclusión, b) las interacciones analíticas y c) lo institucional.

La interseccionalidad es un dispositivo heurístico que da voz a los oprimidos, soluciona estratégicamente los problemas de representación sociopolítica del sujeto, cuya orientación busca romper con las formas de sujeción del sujeto a un discurso ajeno a este, que en su nombre enuncia problemas que es incapaz de resolver. Nos enfrentamos en este punto, a la célebre metáfora proporcionada por Fanon (2009), ‘zona del ser’, un espacio multiposicional propiedad de la hegemonía en la que crea leyes y acciones de protección de Otros, otros generalizados y atravesados por el significante de la abyección, sin resolver los problemas materiales y subjetivos ligados a su experiencia. En efecto, la interseccionalidad desempeña un papel crucial en la vida analítica de lo inclusivo cuando esta se define como un enfoque que aglutina las experiencias de personas y grupos atravesados por múltiples grados de marginación.

La práctica de la interseccionalidad construye un espacio de interacción analítica que comprende la superposición de diversas clases de elementos que agudizan la desigualdad y la opresión, no en términos de un proceso aditivo, más bien, consolida un sistema de interactividad transformadora. Metodológicamente, proporciona un lente para ir más allá de la enumeración y adición de raza, clase, género y otros tipos de subordinación social como factores separados, lo que conduce a reconocer que las

[...] definiciones de interseccionalidad difieren en cuán dispuestos están a dar primacía institucional a uno o más sitios para producir desigualdades sociales, ya sea como principales efectos o como interacciones. Algunos enfoques que ven la interseccionalidad como segmentada, con ciertas instituciones asociadas principalmente con un tipo de desigualdad u otro, como la clase con la economía y el género con la familia: en la práctica, aplico análisis interseccionales para explicar las opresiones "extra" y contradicciones "secundarias" para grupos no dominantes (HILL COLLINS, 2015, p.s./r.).

La interseccionalidad fomenta una analítica que sugiere una transposición desde la mera presencia de diversos ejes o hilos de desigualdades múltiples independientes a una configuración constelacional atravesado por una multiplicidad entrelazadas de cada una de ellas. Fomenta el reconocimiento de varios mecanismos de co-determinación de las formas de exclusión, dominación, opresión, desigualdades y diversas clases de patologías sociales crónicas endémicas al funcionamiento de las estructuras de los sistemas-mundo que habitamos. Esta forma de abordar la producción de diversos ejes diferenciales permite asumir una posición neo-materialista escindida de marcas proporcionadas por la identidad o la pertenencia a un determinado grupo o colectivo.

Tampoco busca ofrecer un marco universal sino situado de exploración de las coordenadas de producción de cada uno de estos sistemas de opresión. Esto permite desesencializar uno de sus principales argumentos genealógicos:

[...] los hitos importantes en el desarrollo de la interseccionalidad como teoría son las primeras articulaciones de un sentido de teorización excluyente sobre el género en los estudios de mujeres en los que "todas las mujeres son blancas, todos los negros son hombres, pero algunas de nosotras somos valientes", como el título de un lector importante tan acertadamente declarado (Hull, Scott y Smith 1982). Declaraciones que expresan un distintivo punto de vista de "mujer de color" (por ejemplo, Ladner 1973, Combahee River Collective 1986, hooks 1981, Anzaldúa y Moraga 1983) se unieron a la articulación influyente de Patricia Hill Collins. La teoría del punto de vista como "pensamiento feminista negro" (1990) para enfatizar los efectos no aditivos de múltiples formas de opresión experimentadas en lugares sociales particulares. Como sugiere Deborah King (1988), pensar en términos de "riesgo múltiple" desafía la idea de que "cada discriminación tiene un efecto único, directo e independiente sobre el estado, en el que la contribución relativa de cada uno es fácilmente aparente", así como las afirmaciones no productivas de que un factor puede y debe suplantar al otro (HILL COLLINS, 2015, p.s./r.).

Un análisis interseccional aplicado a las transformaciones heurísticas de la educación inclusiva brinda voz a la multiplicidad de perspectivas y necesidades de diversas colectividades que son albergadas bajo las denominaciones del término, las que muchas veces permanecen invisibilizadas por las prácticas investigativas y sociales.

Dar voz significa asumir una variedad de demandas políticas e intelectuales que en la historia de la matriz occidentalocéntrica, es "solo mediante la inclusión de las perspectivas de estos grupos serán las cuestiones políticas que surjan de sus experiencias, abordado por movimientos, leyes o becas relevantes para la política" (HILL COLLINS, 2015, p.s./r.).

El tipo de interseccionalidad que necesita la educación inclusiva busca ofrecer marcos de especialización del contenido en superación de un enfoque ambiguo y meramente retórico, supera los énfasis que intentan fetichizar la diferencia o bien, ofrecen marcos de reducción de su función a un mero espacio de abyección lo que conduce a una estrategia global de marcación de los sujetos a través de categorías normativas. Una análisis multinivel es coherente con el énfasis materialista de la subjetividad, en él,

a diferencia de estudiar los múltiples "efectos principales" de las desigualdades, las teorías de la interseccionalidad, por definición, alerta a la necesidad de análisis de interacciones. Desde la inclusión el modelo

se acerca a las intersecciones como ubicaciones de "esquinas de las calles" donde la raza y el género se encuentran para tener efectos multiplicativos, se puede ver cualquier "calle" (un proceso social, como el sexismo o el racismo) como "cruzar" cualquier otro sin ser transformado (Crenshaw, 2001). Pero algunas teorías de la interseccionalidad argumentan a favor de una mayor transformación de la sustancia de los procesos mismos a través de su interacción con otras fuerzas en un contexto particular, en la analogía de "digerir" azúcar y convertirlo en nuevas sustancias corporales (Ken 2008). Weldon (2008) hace una distinción entre lo que ella llama un enfoque de "solo intersección" en el que los principales efectos de la separación se dejan de lado los procesos en favor de un enfoque en los efectos de interacción y un modelo de "intersección más" en el que los efectos principales no reflejados también siguen siendo importantes. Destacaríamos este último como una comprensión "centrada en el proceso", donde los efectos de interacción se destacan, pero solo en determinados casos (HILL COLLINS, 2015, p.s./r.).

La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica – micropolítica epistémica –, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación – por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal –, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder. Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo.

La educación inclusiva es una circunscripción intelectual y una forma específica de verdad, cuyos problemas atañen a los ejes que definen la especificidad de su naturaleza. Este sintagma puede ser significado como una formación discursiva emergente que ha circulado con gran preeminencia en los circuitos académicos, acciones de la política pública y en los medios de comunicación masiva sometiendo su significante a los efectos de una gramática individualista-esencialista en la constitución del sistema-mundo, cuyas repercusiones en el plano de lo educativo edipizan su fuerza al legado material de la educación especial. A pesar de esto, se encuentra en un proceso de rápida expansión consolidando una trama heurística de carácter falsificada. Ciertamente, durante los últimos años han aparecido diversos programas y proyectos académicos bajo la denominación del sintagma en todo el mundo.

Una peculiaridad heurística del campo sugiere que el calificativo 'inclusivo' presenta una larga data en diversos proyectos académicos y políticos del mundo contemporáneo, sin poseer esta denominación, aglutinan y comparten muchas de las luchas que este se propone movilizar. Son campos y proyectos intelectuales y activistas que sin utilizar la expresión 'educación inclusiva' encuentran puntos de recepción

albergados en campos tales como, los estudios antirracistas, los estudios *queer*, los estudios de la mujer, los estudios culturales anglosajones, asiáticos, latinoamericanos, la filosofía de la diferencia, la interseccionalidad, las teorías postcoloniales, decoloniales y las luchas anticoloniales, la filosofía política, el feminismo, entre tantos otros campos de confluencia, que sin utilizar el nombre del sintagma han emprendido objetivos de lucha y características similares. Esto convierte a la educación inclusiva en un espacio de meta-recepción heurística; una formación intelectual que no ha adquirido plena consistencia de su naturaleza epistemológica.

Una de las primeras tareas críticas de la educación inclusiva consiste en recomponer y subvertir singulares tramas argumentales que, históricamente, le han cooptado a múltiples sujetos su condición de ser humano. En este punto, la pregunta por las condiciones que garantizan la emergencia de un saber que penetre la realidad y beneficie concretamente a la vida de las personas, en adelante, pragmática epistemológica, trabaja para liberar la zona del no-ser en Fanon (2009), espacio imaginario multiposicional caracterizado por agudizar las múltiples estructuras de opresión y dominación montadas en una gran estructura de funcionamiento, persigue evitar la universalidad de los ejes de desigualdad.

Referencias

BAL, Mieke. *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac, 2009.

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

BRAIDOTTI, Rosi. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61, 2018. Disponible em: <https://doi.org/10.1177/0263276418771486> Acesso em 14 jun. 2021.

DELEUZE, Gil. *Deux régimes de fous*. Paris: Editions de Minuit, 2007.

DE LANDA, Manuel. *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2016.

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

FERRANDO, Francesca. *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations*, 2013. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/304333989_Posthumanism_Transhumanism

Antihumanism_Metahumanism_and_New_Materialisms_Differences_and_Relations. Acesso em 14 jun. 2021.

GONZÁLEZ, Brais. La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191, 2018.

HILL COLLINS, P. *Intersectionality's Definitional Dilemmas*. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-soc-073014-112142>. Acesso em 31 mai. 2021.

LEE, Matt. & FISHER, Mark. *Deleuze y la brujería*. Buenos Aires: La cuarentena, 2009.

MARTÍNEZ, Míquel. *Félix Guattari: de la Revolución molecular a la Ecosofía (II)*. 2020, Disponível em: [https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/felix-guattari-de-la-revolucion-molecular-a-la-ecosofia-\(ii\)](https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/felix-guattari-de-la-revolucion-molecular-a-la-ecosofia-(ii)). Acesso em 18 mai. 2021.

MENGUE, Philip. *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta libros, 2008.

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

OCAMPO, Aldo. Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95, 2019.

ORLANDI, Eni. *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM/UMCE, 2012.

RAJCHMAN, John. *Constructions*. Cambridge, MA, MIT Press, 2004.

SLEE, Roger. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2012.

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

YOUNG, Iris Marion. *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra, 2002.

Recebido em: 17 ago. 2021.
Aprovado em: 16 out. 2021.

Aldo Ocampo González é Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Granada, Espanha. Atualmente cursa o pós-doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e

Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador chileno de temas referentes à filosofia da diferença, justiça educativa, educação antirracista, teorias pós-coloniais, e metodologias emergentes de investigação na perspectiva da interseccionalidade e da pós, inter e para-disciplinaridade. Diretor fundador do Centro Latino-americano de Estudos de Educação Inclusiva (CELEI), Chile.

e-mail: aldo.ocampo@celei.cl
