

Epistemología de la *educación inclusiva*

magis



The Epistemology of Inclusive Education

Artículo de reflexión

Fecha de recepción: 02 de julio de 2021

Fecha de aceptación: 27 de abril de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.eeia

ALDO OCAMPO-GONZÁLEZ
aldo.ocampo@celei.cl

CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA (CELEI), CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Dossier: Educación inclusiva para la comprensión del mundo actual: perspectivas teóricas, problemas metodológicos y prácticas políticas
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-32

Para citar este artículo | To cite this article

Ocampo-González, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-32. doi: 10.11144/Javeriana.m15.eeia



Resumen

La educación inclusiva como proyecto intelectual y político focaliza su campo de trabajo en la atención a las relaciones de poder y las desigualdades sociales. El objetivo de este trabajo es explorar los engranajes que ensamblan parte de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva por fuera de las regulaciones intelectuales imputadas por lo especial. El método empleado en esta oportunidad es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye que uno de los problemas de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni se conoce.

Palabras clave

Educación inclusiva; epistemología; ontología; metodología; post-disciplina

Abstract

As an intellectual and political project, inclusive education focuses its field of work on an attention to power relations and social inequalities. This article discusses how the category of analysis plays a role in the relations of power and the cultural representations which it studies. It can be understood in terms of an indeterminate phenomenon which clearly serves to alter the dynamics of the accumulation of knowledge governed by the modernist, totalizing logos. It is an open and unlimited way of thinking. With all of its strength, it is opposed to the onto-politico-semiologic-structural binary ideas which underlie the building of Western metaphysical thought.

Keywords

Inclusive education; epistemology; ontology; methodology; post-discipline

Descripción del artículo | Article description

Trabajo que se realiza a partir del recorrido de la principal línea de investigación del autor: epistemología de la educación inclusiva, la cual se ejecuta sistemáticamente desde el año 2015 en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Introducción. Dilemas críticos sobre educación inclusiva y la pregunta por su índice de singularidad

Partimos desde la afirmación de que las definiciones de lo que cuenta como educación inclusiva ratifican la ausencia de un debate serio y complejo acerca de su cuerpo de alcances y sentidos, confirmando una obstrucción en las vías de acceso y en la comprensión de su índice de singularidad. La educación inclusiva como proyecto intelectual y político focaliza su campo de trabajo en la atención a las relaciones de poder y a las desigualdades sociales, y en tanto categoría de análisis participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Su percepción crítica nos invita a salir de las ataduras y reduccionismos que encierran su función onto-semiológica en la discapacidad. Esta asume el mandato de transformar las estructuras de escolarización y, por consiguiente, alterar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto para responder a las múltiples formas de existencia del mundo contemporáneo. Asume una empresa que opera en proximidad a los presupuestos del materialismo subjetivo, además de informar a diversos proyectos de conocimiento a través de la justicia social (Hill Collins, 2015). Sus dilemas de definición acontecen en el espacio de lo político y lo teórico.

A pesar de que este sea un campo altamente difundido a nivel mundial, ratificado por un gran número de Estados-nación y, consecuentemente, por sus estructuras académicas, enfrenta entre sus múltiples tensiones la obstrucción relativa a su índice de singularidad, que no es otra cosa que la interrogante acerca de la naturaleza, la autenticidad y la identidad científica de esta. El índice de singularidad¹ es un concepto introducido por Ocampo (2018), para explicar las configuraciones y las formas de delimitación de la identidad del territorio como un conjunto de signos que escapa a un sistema de definición definitiva. El problema del índice de singularidad afecta sustantivamente a las definiciones de lo que cuenta como educación

1 El índice de singularidad, para Ocampo (2020), alude al conjunto de elementos que definen la identidad científica de un campo de estudio, definiendo sus condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad.

inclusiva. Lo cierto es que la educación inclusiva puede ser concebida en términos de un concepto maleta, es decir, una explicación con un dudoso estatus científico, que puede aplicarse de forma ambivalente a una diversidad de problemáticas propias del mundo contemporáneo. Por norma, la percepción general del concepto busca luchar contra toda clase de opresión y desigualdad², entendidas como mecanismos de freno al autodesarrollo y la autoconstitución de determinados colectivos de estudiantes en su paso e interacción por las diversas estructuras del sistema educativo. No obstante, puede entenderse su significante como una categoría fácilmente aplicable a una infinidad de prácticas culturales, políticas, relacionales y sociales, construyendo un nodo estructural-contingente-trans-histórico-político-ontológico-relacional (Ocampo, 2021), o bien, un fenómeno que afecta creativamente a una infinidad de prácticas, metodologías, conceptos y proyectos ético-políticos. Epistemológicamente, no podemos asumir que estamos estudiando un cuerpo fijo de conocimiento; es el movimiento su principal condición de producción, junto al diásporismo³ y la traducción.

El movimiento como condición de producción del conocimiento de la educación inclusiva acontece a través de algo que es 'dado-dándose-por-dar'⁴. El movimiento es siempre sinónimo de transformación, una categoría de uso flexible que cruza y viaja por una infinidad de geografías intelectuales, alterando sus supuestos y racionalidades analítico-metodológicas legitimadas en la intimidad de cada comunidad académica. Podemos describir la función del sintagma en proximidad a un concepto amplio y no fijo que interactúa con una amplia variedad de categorías políticas, éticas y teóricas, campos y objetos de investigación y prácticas culturales. Esta es

-
- 2 Es esto lo que determina parte de su pragmática epistemológica en términos de un sistema micropolítico de carácter analítico y epistémico. Construye, además, un proyecto de conocimiento en resistencia, encargado de examinar cómo argumentos, premisas y cuerpos de conocimiento establecen determinadas alianzas con esquemas de pensamiento-acción-reflexión que trabajan a favor de la desigualdad. Parte de este argumento recupera del *apartheid* de los dominios teóricos, un campo de discusión altamente relevante en los estudios culturales y de feminismo contemporáneo.
 - 3 La expresión *diasporismo epistemológico* ha sido acuñada por el autor de este trabajo para documentar el orden de producción del campo epistemológico de la educación inclusiva. Gracias al diásporismo podemos comprender que la construcción del conocimiento de la educación inclusiva acontece a través de un movimiento incesante, que trabaja cruzando y alterando una infinidad de proyectos de conocimiento, y cuya analítica se funda en la dispersión.
 - 4 Operación epistemológica propia de campos que operan en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, más allá de las fronteras imputadas por determinadas regionalizaciones heurísticas. Este tipo de operación es inherente a campos que se construyen a partir de una variedad de convergencias heurísticas, como es el caso de la educación inclusiva.

la educación inclusiva, un fenómeno indeterminable con claras funciones de alteración de las dinámicas de producción del conocimiento imputadas por el *logos* modernista totalizador. Es una forma de pensar abierta e ilimitada. Se resiste con toda su fuerza al binarismo onto-político-semiológico-estructural que erige la edificación del pensamiento metafísico occidental. Se convierte, así, en un llamamiento a desafiar el principio de autoridad heredero del *logos* que, en su singularidad, está determinado por un efecto de falsificación que conduce a la superposición o suplementación del rostro de la educación especial para justificar la naturaleza de lo inclusivo. La epistemología de la educación inclusiva trabaja mediante un efecto de alter-acción⁵, operación que menosprecia la linealidad del fallo cognitivo antes mencionado, lo que se convierte en “una suerte de propiedad fija, hereditaria y que no trasciende los límites” (Bal, 2021, p. 7) de su objeto involuntariamente perdido. Enfrentamos la tarea crítica de reelaboración de su objeto: este está vivo, pero profundamente incomprendido. El argumento avala la afirmación de que pensábamos que conocíamos la educación inclusiva, pero, cuando la vemos, no podemos explicar exactamente qué es⁶. El estudio de sus dilemas definitorios asume una empresa de naturaleza autorreflexiva, aspecto clave para ver las interconexiones entre lo que cuenta como educación inclusiva.

Los contornos generales del sintagma permiten sostener que este hace referencia a una percepción crítica que orienta su actividad a la consagración de un proyecto político dedicado a la construcción de otro mundo de posibles, donde parte sustantiva de este argumento asume la producción

5 En la literatura *derridiana* alude a una operación que desarticula la razón y la voz de autoridad del *logos*. A efectos de este trabajo, entenderemos esta expresión como un mecanismo de reapropiación de algo, que en dicho proceso altera el orden de los significantes legitimados. Obedece a un cambio sintáctico en el orden de los signos.

6 Tal fenómeno puede explicarse de varias maneras. Una de ellas nos informa acerca de la elasticidad del campo signado como *educación inclusiva*, el que da paso a una singular política de *todo vale*. Sumado a ello, la construcción de su conocimiento ha evolucionado a partir de múltiples fracasos cognitivos, entre ellos el más célebre, que se sustenta en el desempeño epistemológico de asumir la inclusión como un sistema de mutación más avanzada de la educación especial, inscribiendo parte sustantiva de su naturaleza y genealogía en este modelo. Como explico a lo largo de este escrito, tal concepción es errónea, pues surge de una multiplicidad de raíces intelectuales que mediante un singular proceso de traducción y redoblamiento van produciendo otros esquemas de comprensión. El que sea difícil acceder cabalmente a su comprensión puede explicarse, en parte, porque el argumento que más conocemos opera sin referencias objetivas sobre sí mismo, sustentando sus hábitos de pensamiento en una operación que designo a través de la metáfora de engañador engañado, es decir, un aparato de cognición que se encuentra engañado en sí mismo y que, al mismo tiempo, produce múltiples formas de engaño. Otra premisa describe un sistema de obs-trucción de sus reglas de uso e inteligibilidad.

de otros dispositivos de subjetividad y la codificación de una desconocida trama relacional. Entiende su acción de lucha en contra de la desigualdad, las violencias en plural, la exclusión, la opresión y la dominación, como formatos que no operan de forma unitaria, sino como fenómenos de construcción recíproca que inauguran otro tipo de desigualdades más complejas. Si bien la erudición del campo es algo que procede sin conocer su verdadera razón, imponiendo una razón farisaica, lo cierto es que tal territorio puede encontrarse en diversos proyectos académicos de carácter disciplinar e interdisciplinar, cuyas aplicaciones prácticas pueden ser documentadas dentro y fuera de la academia. Uno de sus principales compromisos demuestra que sus “practicantes buscan y proponen ideas que expliquen sus experiencias con los problemas sociales que les rodean” (Hill Collins, 2015, s.p.). Su problema definitorio más conocido reside en la incapacidad para poder explicar a ciencia cierta qué es la educación inclusiva y cuál es su función en el mundo actual⁷. Esto puede deberse, en cierta medida, a la multiplicidad de maneras de aproximarse, definir y practicar sus propósitos, producto de sus trayectorias rizomáticas de constitución.

En diversos trabajos he afirmado que la base epistemológica de la educación inclusiva describe una naturaleza post-disciplinar, mientras que su naturaleza onto-política experimenta un salto por dislocación de su aporte postcrítico. Muchas de sus raíces residen en este legado, su red objetual, metodológica y categorial es algo que se enuncia y escucha más allá de tal condición paradigmática. Esta tarea exige mapear un conjunto de herramientas conceptuales que proporcionan un contexto intelectual y político para discutir más seriamente acerca de la educación inclusiva. Lo cierto es que la misma construye un proyecto de conocimiento de base amplia en resistencia, cuya gramática atiende al *corpus* de relaciones de poder y desigualdades sociales que interroga y de las que participa. Este es, sin duda, su principal dilema definitorio. Necesita que su razón teórico-política fomente condiciones que hacen comprensibles sus afirmaciones de conocimiento. Tal propósito fracasa, en parte, porque carece de un vocabulario teórico y metodológico capaz de caracterizar sus principales demandas heurísticas y, ante todo, la analítica que designa la atribución de *proyecto de conocimiento en resistencia* concebida “como reflejo y configuración de las relaciones de poder que la albergan” (Hill Collins, 2015, s.p.).

7 Argumento que establece que no existe un real desplazamiento de sus signos para leer los contornos epistemológicos de aquello que cuenta como parte de la naturaleza ontológica, política, metodológica y ética de la educación inclusiva, atributos centrales en la comprensión de una epistemología post-disciplinar, como es el caso del proyecto académico significado como educación inclusiva.

¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o una teoría? Si es una teoría, ¿qué tipo de teoría es?⁸ Estas interrogantes las he incorporado en diversos trabajos y en parte refieren al problema del estatus epistemológico de la educación inclusiva, el cual puede ser significado como una pregunta vacante en la intimidad de sus discusiones, así como lo son las referidas a sus debates teórico-metodológicos, confirmando desde su génesis la ausencia de debates más radicales al respecto. Por otra parte, se confirma también una unidad de desarrollo variable y heterogénea que, en su mayoría, escapa a las regulaciones de lo que cuenta como mecanismos de producción del conocimiento legitimados en las ciencias de la educación. Gran parte de las hebras que configuran la emergencia del saber epistemológico de lo inclusivo encuentran un singular efecto de aleación con los legados y las herencias proporcionadas por el feminismo, la interseccionalidad, el postestructuralismo, lo anti, de y postcolonial, el antihumanismo, la filosofía de la diferencia, la interculturalidad crítica, la filosofía política, el análisis cultural, los estudios antirracistas, los estudios críticos de la raza, la sociología de la discapacidad, los estudios de la mujer, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, etc.⁹ Todos ellos son campos de recepción/producción, que actúan en términos de enredos genealógicos en la configuración de sus contornos epistemológicos; “sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la riqueza de estos proyectos de conocimiento rara vez se incluye en el canon legitimado de los campos establecidos” (Hill Collins, 2015, s.p.).

Finalmente, cabría preguntarnos: ¿qué tiene de crítica y postcrítica la educación inclusiva? Esta interrogante es clave para responder al tipo de teoría que se designa. Si atendemos estrictamente a la definición ofrecida por Habermas (2013), sobre los intereses de conocimiento, sostendré que esta desde su génesis ha documentado una apertura de su estructura de conocimiento mediada por diversas raíces críticas —como las antes mencionadas—, que tienen como misión la interpelación que determinados proyectos de conocimiento efectúan acerca del tipo de argumentos que sutilmente establecen configuraciones con la desigualdad. El énfasis crítico de la educación inclusiva reside en los mecanismos de modelización de las coordenadas de configuración del campo, proyectos de conocimiento que cambian en relación con formaciones sociales, culturales y políticas cambiantes. Cuando vinculamos “el poder con el conocimiento, la construcción

8 Sin duda, alude a una singular teoría de carácter diaspórico, viajero y nomadista.

9 Parte de las premisas que nos informan acerca de lo que denomino “enredos genealógicos de la educación inclusiva”.

de comunidad proporciona un marco importante para comprender las comunidades interpretativas que promueven los muchos proyectos de conocimiento” (Hill Collins, 2015, s.p.) que participan de la modelización del conocimiento auténtico de la educación inclusiva.

A través de la designación del énfasis crítico se vincula un *corpus* de proyectos de conocimiento específicos, responsables de ir al encuentro con su verdadera red objetual teórica, metodológica, visual, etc., con relaciones de poder construidas históricamente. La educación inclusiva, cuando es confundida como una formación neoespecial¹⁰, impone un efecto monolingüe y un enfoque monocategorial. Construye un ensamblaje que va más allá de este análisis monosistema, introduciendo un mayor nivel de complejidad a su propia conceptualización. A esto se agrega la tarea crítica de ofrecer “una comprensión sociológica más matizada de cómo se interconectan las estructuras sociales y las representaciones culturales. Los proyectos de conocimiento no son fenómenos que flotan libremente; se basan en procesos sociológicos específicos experimentados por personas reales” (Hill Collins, 2015, s.p.). La impronta postcrítica del campo es otra manifestación que puede ser tematizada a través de cada una de sus hebras genealógicas, especialmente al destacar la diversidad de formas culturales y de existencias que habitan el mundo actual, cada una de las cuales configura un “proyecto de conocimiento global cuyos contornos cambiantes surgen y responden a formaciones sociales de desigualdades sociales complejas” (Hill Collins, 2015, s.p.).

El momento actual que vive la educación es profundamente postcrítico, al focalizarse en las disputas del multiculturalismo, las relaciones de género, los debates feministas, las luchas étnicas y racionales, los debates decoloniales y lo *queer*, por nombrar algunos. Lo cierto es que la educación inclusiva nace de muchas de estas hebras, construyendo un nuevo objeto que no le pertenece a ninguna de ellas, a pesar de recuperar algunos de sus elementos medulares, un paradigma que aún no he sabido nombrar, algo diferente al paradigma postcrítico. Construye, de este modo, nuevos conocimientos y ángulos de visión acerca del mundo que habitamos, no reduce su capacidad heurística al simple acto de desplazamiento de los signos que trabajan a favor de prácticas de asimilación, por vía de justificación de la razón farisaica imputada por su principal fallo genealógico¹¹: lo especial. La inclusión se caracteriza por la alteración de los engranajes de constitución de los

10 Imagen heurística que explica que la educación inclusiva es una mutación avanzada de la educación especial.

11 Los fracasos cognitivos son entendidos, según Ocampo (2017), en términos de errores en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva, cuya singularidad radica en que operan con una alta efectividad, atrapando la comprensión

sistemas-mundo, es un dispositivo de perturbación empática acerca de los múltiples signos que constituyen nuestra experiencia en cada uno de ellos.

Método

El método empleado en esta oportunidad es el de revisión documental crítica, como una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa (Valencia, 2019). Según Flick (2003), este encuadre metodológico permite ofrecer una revisión acabada acerca de investigaciones previas ligadas a través de diferentes aristas a cada uno de los ejes de tematización que estructuran el presente trabajo. La sección “documental” del encuadre metodológico devela una de las operaciones claves de la cadena documental, una estrategia de tratamiento de la información que es utilizada para datar diversas clases de textos que, en algún punto, convergen sus intereses en torno a los tópicos de construcción epistemológica de la educación inclusiva examinados en el presente trabajo. Visto así, “el análisis documental es una operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligado entre el documento original y el usuario que solicita información” (Pinto, 2013, p. 12).

La consolidación del trabajo se efectuó en dos instancias. La primera de ellas enfatiza en lo que Flick (2003) denomina “dimensión externa”, también conocida como análisis formal, espacio en el que el autor del artículo procedió a la determinación de las principales rutas y trayectorias de análisis de la información, seleccionando para ello trabajos de diversa naturaleza, procedentes de los principales campos de confluencia que crean y garantizan la emergencia del saber epistemológico de la educación inclusiva, referidos a geografías intelectuales y proyectos de conocimiento que, en esta oportunidad, transitan por el feminismo, la interseccionalidad, los estudios *queer*, la filosofía de la diferencia, el análisis cultural, lo post y decolonial, los estudios culturales, etc. Cada una de estas regionalizaciones constituye hebras cruciales en la apertura de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva, concebidas, según Ocampo (2021), como enredos genealógicos. De acuerdo con ello, las trayectorias de selección de diversas fuentes de información se articularon bajo la lógica de trayectorias rizomáticas.

La segunda instancia ofrece una interpretación exhaustiva en torno al contenido que demarca cada uno de los ejes de articulación de cada sección del artículo, referido al contenido formal del análisis documental.

de su verdadera estructura de conocimiento en significantes que nada tienen que ver con las condiciones epistémicas que esta traza.

La dimensión externa del análisis bibliométrico se efectuó a partir de la determinación de bases de datos de reconocido prestigio a nivel internacional, caracterizadas por indexar publicaciones de alta relevancia y significatividad en torno al objeto de investigación abordado en el presente trabajo. Entre los principales portales de indexación consultados destacan: Scopus, Open Science, Sage Journal, Proquest, Dialnet, Redalyc, Erihplus, Ebsco, etc. El *corpus* de trabajos seleccionados se organizó a partir de los siguientes criterios: el trabajo documental externo se articuló en torno a un examen bibliométrico de carácter internacional, iniciando con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. Las bases de datos seleccionadas para la datación de los trabajos vertebradores del estudio teórico presentado fueron: Scielo, Scopus, Open Science, Sage Journal, Proquest, Redalyc y Ebsco. Entre los criterios de selección del repertorio de trabajos empleados destacan: a) la autoridad epistemológica de proyectos de conocimiento de base disciplinar que permitiesen analizar en otra clave los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva, b) las investigaciones que exploran aquello que habita cuando se disocia la función de sus territorios más allá del régimen especial-céntrico, y c) los trabajos que ofrecen un marco de pensamiento para interrogar las articulaciones del *logos* y sus dinámicas de producción del saber que afectan y condicionan a múltiples campos de investigación y proyectos académicos.

Discusión

El nomadismo teórico de la educación inclusiva

Una de las principales manifestaciones de la naturaleza teórica de la educación inclusiva es su carácter diaspórico, viajero y nomadista¹². En esta sección, expondré algunos argumentos que permitirán comprender el nomadismo teórico que expresa la educación inclusiva, dimensión que encuentra

12 Principales condiciones de producción intra-teóricas del campo denominado educación inclusiva. Entiendo por condiciones de producción al conjunto de coordenadas críticas que participan de la emergencia de un determinado campo de investigación y, especialmente, de la naturaleza de su conocimiento. La dimensión intra-teórica alude al conjunto de ensamblajes de orden exclusivamente analítico que van produciendo parte de la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva. Estos dependen exclusivamente del objeto teórico y de análisis, mientras que las condiciones extra-teóricas son reguladas por un conjunto de demandas sociales, externas, pero incidentes en tal regulación. En campo abierto como el aquí discutido, ambas operan de forma interdependiente.

múltiples puntos de conexión con el orden de producción o las leyes internas de funcionamiento de esta, determinados por el diasporismo. Ambas expresiones heurísticas informan un proyecto de conocimiento que se construye en el movimiento, inaugurando un umbral del saber no-unitario, algo que trabaja a través de diversas clases de interconexiones. La forma de pensamiento que imputa el sintagma es fundamental y estructuralmente nómada, lo que es ilustrado a través de una dimensión contextual, política y conceptual. El nomadismo epistemológico difumina los rígidos límites disciplinarios instituidos, promoviendo una estructura organizada para la alteración de los engranajes de las epistemologías normativas. Inaugura una imaginación en permanente movimiento, concebida así como una orgánica zigzag, un esquema de operación que

[...] rechaza la idea psicoanalítica de represión y la definición negativa del deseo como carencia heredada de la dialéctica hegeliana. Eso en cambio, toma prestada de Spinoza una noción positiva del deseo como una fuerza del devenir. Esto logra un objetivo importante: hacer que todo pensamiento se convierta en una actividad afirmativa es algo que apunta a la producción de conceptos, preceptos y afecta el movimiento relacional de acercarse a muchos otros. (Braidotti, 2011, p. 2)

El nomadismo teórico de la educación inclusiva opera a través de una línea de vuelo o un sistema de rearticulación cuyo propósito consiste en deshacer los aparatajes normo-céntricos que hemos heredado a través de diversos proyectos epistemológicos. Una característica medular de este tipo de pensamiento informa una orgánica de carácter dinámico que acontece “hacia afuera, deshace la autoridad estática del pasado y redefine la memoria como la facultad que decodifica rastros residuales de presencias desfasadas; recupera archivos de sensaciones sobrantes y accesos posteriores, retrospectivas y mnemotécnicas huellas” (Braidotti, 2011, p. 3). La dimensión política de su orgánica se abre a través de un movimiento incesante hacia un presente que disloca los sentidos y las “pasiones de lo cognitivo, perceptivo y afectivo, de facultades que engendran saltos creativos de la imaginación” (Braidotti, 2011, p. 4) utilizada para alterar los significantes tradicionalmente empleados por el régimen especial-céntrico, caracterizado por “formas de pensamiento dicotómicas y dualistas. El nomadismo es un concepto que ofrece una fuerte alternativa no solo al discurso del individualismo liberal” (Braidotti, 2011, p. 4); el pensamiento de la educación inclusiva es estructuralmente nómada, instituyendo “la posibilidad de una relación ética de apertura, potenciando la conexión con los demás” (Braidotti, 2011, p. 6).

La educación inclusiva como estrategia analítica

No podemos negar la amplitud de producciones científicas que circulan en diversos medios bajo la denominación de “educación inclusiva”. Este hecho, a pesar de encontrarse sujeto a un efecto de homogeneización de sus ejes de tematización, demuestra que la misma es practicada por muchos profesores e investigadores, quienes la utilizan en términos de una *estrategia analítica*, demostración de la presencia de un campo dinámico. Pensar los alcances analítico-metodológicos de la educación inclusiva bajo la denominación de estrategia analítica sugiere atender cautelosamente cómo sus desarrollos intelectuales contribuyen a producir nuevos conocimientos, construyendo una peculiar sensibilidad crítico-analítica. Es esta una operación que reconoce que lo que hace que su analítica produzca nuevos ángulos de visión y cuerpos de conocimientos no está determinado por el sintagma en términos de *cliché*, “ni su ubicación en una genealogía familiar, ni su elaboración en listas de citas estándar” (Hill Collins, 2015, s.p.); más bien, promueve una analítica capaz de “pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder” (Hill Collins, 2015, s.p.). La comprensión del conocimiento auténtico de la educación inclusiva puede tornarse miope cuando esta se relaciona con una sensibilidad amorfa. La interrogante por las fuerzas de configuración de la estrategia analítica que designa lo inclusivo nos conduce a la pregunta acerca del tipo de erudición que este enfoque compagina.

Su área crítica ligada a su comprensión epistemológica demuestra incipientemente que esta ha sido tematizada en términos de paradigma y perspectiva, un tipo de análisis, una metáfora, un concepto, pero débilmente como un contrapunto clave en la fractura de la teoría educativa contemporánea. Este argumento me parece relevante, especialmente cuando he intentado hacer ver que epistemológicamente la inclusión produce un efecto de fractura del saber pedagógico institucionalizado, generando, mediante un doble impulso de creatividad, un sistema de actualización de todos sus dominios y sub-dominios de constitución y funcionamiento. Esta es una operación que acontece en contra de las designaciones imputadas por el *logos* y sus dinámicas de recepción/actuación. Su principal objetivo es la producción de otra racionalidad, a pesar de que existan quienes se empeñen en reducir su función a un conjunto de teorías sociales existentes. De ninguna manera, su nomadismo teórico puede ser descrito en términos de aplicacionismo epistemológico. Cuando incurrimos en este error inducimos una comprensión que asume que, “al igual que cualquier otro marco teórico, ya es una teoría social que puede ser utilizada y criticada dentro de las normas académicas prevalecientes que malinterpretan este campo” (Hill Collins, 2015, s.p.).

Otra tensión reside en el profundo vacío metodológico, vacío de erudición que informó cómo el “pensamiento relacional afecta la metodología de la investigación” (Hill Collins, 2015, s.p.). La educación inclusiva carece de un enfoque metodológico coherente con sus dilemas definicionales, aunque no es lo mismo decir que disfruta de un conjunto de recursos metodológicos diversos por integración de diversos métodos y metodologías heredadas por las ciencias sociales, mayoritariamente. Ningún método ni metodología es políticamente imparcial. La educación inclusiva expresa una analítica que emerge a través de diversos patrones de (re)articulación de cada uno de sus recursos constructivos. Esta se resiste a ser significada como una estrategia analítica para la comprensión; más bien, debe ayudarnos a arrojar luz acerca de nuestro trabajo en clave de justicia social, algo que trasciende cada vez más las fronteras tradicionales de múltiples proyectos académicos y políticos.

Crítica de la razón teórica de lo inclusivo

Otra de mis pasiones intelectuales consiste en rastrear diversas clases de argumentos que permitan darle la vuelta al *corpus* de tesis dominantes que definen y estabilizan la concepción de lo que cuenta como educación inclusiva. Cuando asumimos a la educación inclusiva como una extensión lineal de lo especial —visión neo-especial—, incurrimos en uno de sus principales fallos de constitución. En este marco, la dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que subyuga y edipiza la interrogante y la comprensión de los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. Nos enfrentamos así a un proceso que denomino: *edipización del objeto de lo inclusivo*, un proceso analítico que describe cómo opera el sistema de castración de la verdadera identidad del campo y sus articulaciones epistemológicas, las que, en este territorio de análisis, acontecen a través de una ciencia post-disciplinar: una red de objetos de conocimiento excéntricos que escapan a toda lógica conocida. La naturaleza post-disciplinar de la educación inclusiva nos informa acerca de su base epistemológica. Como tal, esta construye un objeto —o, mejor dicho, una red objetual— que no le pertenece a nadie, ensambla un campo de fenómenos que, a pesar de configurarse a partir de múltiples raíces genealógicas, crea algo completamente diferente sin olvidar a cada una de sus herencias. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva asume el reto de reorganizar sus deseos y, particularmente, sus hábitos de pensamiento. Esta concepción nos informa acerca de sus complejas condiciones de producción, al tiempo que es una crítica, en tanto coloca entre signos de interrogación las estructuras de producción del conocimiento que avalan una razón teórica sin referencias objetivas sobre su verdadera cognición. El problema es que el

argumento más difundido es infértil para resolver diversos problemas que la sociedad crea en sus variados frentes.

La erudición *mainstream* de lo inclusivo construye su conocimiento a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, una operación que puede ser leída en términos de aplicacionismo epistémico, esto es, tomar algo sin someterlo a condiciones de traducción y rearticulación. Este estilo de operación en la construcción del conocimiento encripta la autenticidad del fenómeno. Tomar la educación especial como educación inclusiva es una operación cognitiva que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación, todo lo cual reproduce una estructura de conocimiento falsificada. La epistemología de la educación inclusiva surge para infringir tales reglas de funcionamiento. El problema de la erudición *mainstream* es que promueve un *corpus* de desempeños epistemológicos que consagran una imagen-pensamiento de carácter liberal, lo que deviene en una imaginación teórica incapaz de desafiar la multiplicidad de nudos problémicos del sistema-mundo. Esta es una racionalidad que nos informa y sensibiliza acerca de las múltiples faltas de responsabilidad ética en las que incurren las estructuras educativas, las que, al mismo tiempo, no poseen referencias objetivas para enfrentar aquello que denuncian. Esto se encuentra en el corazón mismo del argumento.

La educación inclusiva enfrenta cinco problemas fundamentales, que exigen ser resueltos: ontológico, epistemológico, metodológico, morfológico y semiológico. Cada una de estas dimensiones nos informa acerca de diversas obstrucciones analíticas que construyen un proyecto de conocimiento más amplio en la interacción con las desigualdades educativas y las múltiples formas de injusticias sociales y culturales, preferentemente. La inclusión, en tanto fenómeno estructural-contingente-relacional-heterogéneo, se convierte en un sistema de interpelación a las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad. El sintagma *educación inclusiva*, por su parte, puede ser considerado en términos de un espacio de circunscripción intelectual que aglutina y rearticula una amplia variedad de proyectos de conocimientos de base postcrítica, inaugurando una novedosa expresión paradigmática. Los estudios sobre educación inclusiva —otra dimensión vacante en la intimidad de sus territorios de análisis— corresponderían, según Ocampo (2018), al ámbito de formalización académica. Este punto es tan dilemático como la pregunta por el tipo de base epistemológica del campo.

El problema *ontológico* documenta que la intelectualidad *mainstream* ofrece un compromiso con el humanismo clásico. Esta concepción legítima una única forma existencial como válida, marginando a todo aquello que no alcanza las designaciones del canon ontológico occidentalocéntrico. Esta figuración imputó una regulación onto-semiológica que inscribía al

sujeto en situación de discapacidad como una de las principales figuras existenciales de lo inclusivo. En cierta medida, tal regulación dio paso a una política de la diferencia en el que la sección *diferencia* imponía un compromiso esencialista-individualista sustentado en una imaginación binaria —hablamos así de un binarismo ontológico estructural— devenido en una concepción especular y negativa, en el que la diferencia se encuentra inextricablemente unida a la identidad de cada sujeto y, por consiguiente, a un determinado grupo cultural. Tal adscripción fabrica previamente un *corpus* de criterios de legibilidad. Llegado a este punto, será necesario reconocer que estamos ante la consagración del problema ontológico de los grupos sociales. Si la educación inclusiva se problematiza en torno a la pregunta por la existencia humana, entonces sostendremos que la base ontológica de lo inclusivo adscribe a una concepción procesal y relacional, interesada por la consagración de un mundo donde quepan muchos otros mundos. La ontología del humanismo clásico es profundamente afianzada por el complejo biopolítico y de homogeneización denominado *modernidad*. La premisa ontológica de lo inclusivo se fundamenta en el llamamiento antiesencialista.

El segundo problema fundamental del campo al que aludo es de naturaleza *epistemológica*. No es del todo evidente el profundo ausentismo teórico que este territorio enfrenta, especialmente si asumimos que su encerramiento teórico procede mediante la apropiación de una racionalidad que no le pertenece y que desvirtúa su verdadera naturaleza. El pseudo-montaje heurístico que introduce la imposición de la episteme de lo especial no solo la conduce a repetir un fallo de constitución, sino que, más bien, promueve una racionalidad farisaica que actúa produciendo múltiples formas de engaño. A este singular proceso heurístico disfruto denominarlo “efecto de engañados-engañado”, esto es, una racionalidad que no se conoce ni comprende, la que desde su genealogía ha sido presa, produciendo múltiples formas de engaño. Hablamos de una racionalidad que está engañada en sí misma. Para múltiples voces es común sostener que es evidente que la educación inclusiva no está construida, pero, la pregunta sigue siendo: ¿por qué tales apostolados, si saben esto, evangelizan con una racionalidad engañada?, ¿quiénes proporcionan argumentos engañados al aproximarnos a la comprensión del campo? Los dilemas que gravitan en torno a la comprensión del ausentismo teórico de la educación inclusiva pueden ser explicados a través de un disfraz heurístico imperceptible. Ahora bien, la construcción epistemológica de esta es informada a través de diversos tipos de intereses que convergen en torno a ella, lo cual da cuenta de que un ensamblaje apropiado para descubrir su verdadera racionalidad es informado a través diversos proyectos de conocimiento en resistencia, que no necesariamente comparten un objeto teórico o un lenguaje en común.

Es esto lo que, en cierta medida, hace que la identificación de los contornos del campo sea difusa, señalando al mismo tiempo que tal grado de ambivalencia y opacidad de sus contornos devela una articulación extradisciplinar —conexión de campos alejados—, para luego alcanzar un estatus de post-disciplina —un espacio de meta-receptividad heurística que opera en la exterioridad del trabajo teórico, esto es, por fuera y más allá de múltiples campos de investigación, algo que construye un objeto desconocido que puede ser signado como perdido—. El problema epistemológico es más que sostener que la educación inclusiva carece de teórica. Es asumir el reto de promover otros desempeños epistemológicos, otros modos de análisis y de relación con la extensa red de fenómenos. Es una tarea edificadora, un acto de intimidad que exige de distancia crítica sobre lo que no le corresponde o no le pertenece. Es aprender a navegar en su inmensidad. Es develar su orden de producción, acción que acontece a través del nomadismo y diásporismo epistemológico. Encontrar un punto de partida para identificar las rutas y los diversos peregrinajes por los que transita la inclusión es lo que he intentado hacer en este trabajo.

El tercer problema fundamental se inscribe en torno a la pregunta por el *método* y lo *metodológico*. La interrogante que inaugura los debates en torno a la dimensión metodológica de la educación inclusiva es: ¿cómo pensamos acerca de algo? Tal vez esta pregunta tenga un carácter simplista; sin embargo, encierra la respuesta al problema. Dejemos en *stand-by* este argumento por un momento: dudo que la educación inclusiva tenga un método y un conjunto de metodologías de investigación que les sean propios. Esta funciona a través del entrecruzamiento de diversas imaginaciones metodológicas, visibilizando herencias de diverso tipo, transferidas por vía de sus diversos enredos genealógicos. Este déficit de metodicidad no afecta exclusivamente a los dispositivos metodológicos a través de los que articulamos nuestras prácticas de investigación, sino más bien a la inmensidad de procesos que desplegamos para formar a los profesionales del campo. Involucra, también, un *corpus* de herramientas de interacción con la diversidad de fenómenos que configuran su red objetual. Lo cierto es que la educación inclusiva, hoy, toma prestadas diversas metodologías de investigación, las que no siempre logran capturar la profundidad de cada uno de sus fenómenos.

El cuarto problema, denominado *morfológico*, explica que los conceptos epistemológicos que contribuyen a ensamblar la estructura de conocimiento del territorio nacen del centro crítico de la multiplicidad. No existe ningún tipo de vínculo con el esencialismo-individualismo, como se reproduce imperceptiblemente en múltiples agendas de investigación y políticas de producción del conocimiento. Los instrumentos conceptuales del campo

denotan una naturaleza viajera, cuya peculiaridad informa que estamos en presencia de un terreno de análisis atravesado por un alto tráfico de información. Es esto lo que nos invita a utilizar la hermenéutica diatópica —examinar dos o más conceptos completamente diferentes en un plano de igualdad, a objeto de evitar múltiples sistemas de violencia epistémica— y la traducción concebida como unidad de rearticulación y encuentro de sentidos acordes a las demandas de la autenticidad de su contextualismo epistémico.

Finalmente, el quinto problema fundamental alude a la dimensión *semiológica*, esto es, a la naturaleza sígnica, abordando la pregunta por el tipo de entendimiento visual que se construye a partir del anclaje onto-semiológico que se desprende de su racionalidad. Hoy, las imágenes de la educación inclusiva se encuentran trivializadas, habitando un registro que fetichiza la dimensión ontológica de sus usuarios. En efecto, sostendré que el campo visual de la educación inclusiva y la imagen de pensamiento que construye se fundamentan en múltiples conexiones visuales, cuya particularidad demuestra que no existe un solo centro o raíz que ordena completamente la totalidad de sus imágenes.

Una tarea decolonial: ¿cómo se construye y significa la praxis de la educación inclusiva?

En diversas ocasiones me han acusado de ser extremadamente teórico en mis trabajos, incluso críptico. Ninguno de tales epítetos me sorprende, porque lo que ha guiado mi trabajo intelectual en los últimos años ha sido justamente ofrecer un marco de pensamiento serio para abordar una multiplicidad de tensiones ligadas al campo de la educación inclusiva. Comparto la opinión de Spivak (2016, s.p.), acerca de los usos y atribuciones que hacemos de la teoría. Sostiene la teórica postcolonialista:

[...] no creo que uno deba estar tan convencido de la excelencia de la teoría en sí misma como para controlar la teoría, pero creo que eso es lo que sucedió. La teoría se ha convertido en una especie de cosa que está completamente aislada de todo, pero de hecho no está aislada. Está en el mundo, algo muy crítico con las personas que se acercan a ayudar sin tener idea de lo que se requiere para poder comprender.

En otras oportunidades, algunas personas dicen no entender mi trabajo¹³. Esto puede suceder, en parte, porque mis argumentos tienden a chocar con

13 Esto es algo frecuente, especialmente, porque los argumentos con los que trabajo no forman parte de los hábitos de pensamientos comúnmente sancionados por la sabiduría académica convencional, la que es laxa y farisaica al respecto, e incluso reproduce un conjunto de matices liberales encubiertos en un argumento

las reglas de inteligibilidad con las que convencionalmente hemos significado la red objetual de lo inclusivo —disfruto mucho más refiriendo a su objeto bajo tal denominación, pues este escapa a las formas definicionales heredadas por las epistemologías normativas—. En esta sección, intentaré ofrecer dos cuestiones cruciales. La primera, referida a las reglas de inteligibilidad de una praxis de inclusión auténtica, y la segunda, un *corpus* de argumentos que permitan abordar su campo de preocupaciones acerca de la construcción de su praxis. ¿Mediante qué procesos, propósitos y luchas acontece su praxis?, o bien, tal como se preguntan Mignolo y Walsh (2018, p. 20), “¿cómo empujar, provocar, y promover otras formas de ser, pensar, conocer, sentir y vivir?”. La educación inclusiva en su complejidad comparte variados objetivos y luchas con el movimiento crítico de la decolonialidad. Su praxis acontece a través de otros modos de ser, sentir, pensar, saber, hacer y vivir, desarmando el orden de funcionamiento de la gramática social y pedagógica. Se convierte así en un ámbito de pensamiento de lucha y de luchas que son sentidas y encarnadas.

La pregunta que titula este apartado recupera, en parte, una de las preocupaciones centrales que informan la construcción de un proyecto de conocimiento en resistencia, encargado de examinar cómo determinados discursos, significados como justos socialmente, establecen imperceptiblemente acciones con la desigualdad. Esta es una tarea micropolítica de carácter analítico, cuya praxis emerge a partir de un “pensar desde y con sujetos, actores, pensadores, colectivos y movimientos que están significando, sembrando y creciendo la descolonialidad en/como praxis” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 20). Esta sección del argumento se convierte en una coincidencia de carácter metodológico-pedagógico-decolonial. Es un intento por convertirnos en un “extraño dentro”, operación que se funda en el llamamiento de producir una determinada dirección de la realidad sin reproducir aquello que criticamos o deseamos destruir. Es un llamamiento para evitar reproducir y reinscribir nuestros argumentos en una razón sin referencias objetivas sobre esta. Este es el caso de lo que significamos como educación inclusiva.

La pregunta por la construcción de la praxis de la educación inclusiva es, en sí misma, una operación de carácter pragmático epistemológico, un sistema de atención al devenir-relacional del ser concebido como

profundamente liberador y subversivo como es la educación inclusiva. Cuando reducimos su campo de significantes a las necesidades educativas especiales y a un enfoque multicategorico se corre de forma paralela con el paternalismo. Parte de tal argumentación funciona como un *cliché*, pero la educación inclusiva es más compleja que esto. La inclusión necesita aprender a luchar en contra de la subalternidad, es decir, una de sus misiones es liberar a las personas de tal situación.

singularidades múltiples¹⁴. Su praxis nos debe conducir a “un pensar-hacer que desvincula, que deshace la unificación y la universalización-centralidad de Occidente como el mundo y que comienza a impulsar otras preguntas, otras reflexiones, otras consideraciones y otros entendimientos” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 21). Se trata entonces de interrumpir y contrarrestar los significantes con los que históricamente hemos sido educados en torno al alcance de lo inclusivo, un código heurístico que alimenta una serie de imágenes que subordinan a determinados colectivos, agudizando el problema ontológico de los grupos sociales. De este modo, se reduce el fundamento existencial de múltiples colectivos a una lucha por un sistema de asimilación y/o compensación. Nos enfrentamos así a una razón que opera sin referencias objetivas a su verdadera naturaleza, develando la presencia de un conjunto de habladurías. Necesitamos apelar a una analítica y una praxis capaz de proporcionar “una reexistencia basada en una política que es decolonial en actitud, postura, proposición, y fuerza. Es decir, una política que afirma, construye y avanza un radical significado, comprensión y proyecto distintos no solo para pueblos indígenas, pero también para todos” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 21).

La praxis de la educación inclusiva, tal como he sostenido insistentemente en este trabajo, no se reduce al aumento de estudiantes matriculados en los diversos niveles del sistema educativo, ni se conforma al acto de recibir a cualquiera sin alterar sus estructuras de funcionamiento, ni mucho menos, a construir una práctica especializada para niños especiales. Tampoco puede significarse su función en términos de una política filantrópica. La educación inclusiva construye una analítica atenta a los dispositivos de arrastre que captan a diversos colectivos de estudiantes en su paso por el sistema educativo, ejerciendo su derecho en la educación. Su praxis trabaja para desafiar al saber pedagógico y, con ello, dislocar los ejes de configuración de la gramática escolar: la temporalidad y sus condiciones de espacialización. En tanto acto de reexistencia rompe con las regulaciones del código ontológico especular, negativo y restrictivo de la diferencia, desplazando sus signos hacia el encuentro con el materialismo subjetivo que encarna en el sintagma singularidades múltiples. Es importante advertir que la educación inclusiva no necesariamente evoca al significante de la educación especial, ya que incluso en ella es posible observar el patrón continuo del poder colonial. Aquella asume la tarea de trabajar a favor del “descubrimiento de nuevos paradigmas, que desafían la teoría existente, conceptos y categorías que rompen las construcciones mentales [...] como el descubrimiento de

14 Principal expresión ontológica de una educación inclusiva auténtica. Parte de su fundamento reside en la contribución de materialismo subjetivo y monadología.

otras cosmologías [...] otros conocimientos que se han ocultado, sumergido, silenciado” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 24). La educación inclusiva es pues una nueva política de imaginación epistémico-política.

Las reglas de funcionamiento analítico-metodológicas del campo, en cierta medida, recuperan los planteamientos del hacer decolonial y de la alterfilosofía. Esto es un llamamiento acerca de la “necesidad de tomar en serio la fuerza epistémica de las historias locales y pensar la teoría desde el punto de vista político y desde la praxis de grupos subalternos” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 27). Es una praxis cuya materialización requiere de otras categorías, es decir, construye “un estilo de pensar” que exige otras categorías y metodologías: la experiencia del “haber estado allí como metodología para la obtención del material para la reflexión filosófica” (Blanco, 2016, p. 128). La praxis se convierte en un método en sí mismo, cuyo significante emancipa la fuerza proporcionada por los modos de educacionismo metodológico sancionados por la sabiduría académica canónica.

En palabras de Ortiz (2019), se entiende “la altersofía como sustrato del hacer decolonial, que se despliega mediante sus acciones/huellas constitutivas: contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, las cuales caracterizan la vocación decolonial, que permite el desprendimiento de la metodología de investigación” (p. 89). De allí se colige que “el diálogo de saberes solo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Para ello debemos descender del punto cero y evidenciar el lugar desde donde se configura el conocimiento” (Ortiz, 2019, p. 91). La educación inclusiva construye una praxis de teorización que prolifera y se modeliza a favor de las luchas por la transformación del sistema social, político y cultural; es profundamente extra-teórica, pues su naturaleza no es configurada exclusivamente a través de lo coyuntural, toda vez que dirige sus esfuerzos hacia la “movilización de todo lo que podemos encontrar en términos de recursos intelectuales para entender qué es y qué sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas” (Hall, 1992, p. 17).

La educación inclusiva como sistema de praxis de reexistencia

Sin duda, uno de los propósitos de mayor alcance del proyecto de conocimiento en resistencia denominado educación inclusiva es construir una trama onto-relacional a favor de la multiplicidad de singularidades y de sus procesos de reexistencia. La inclusión requiere que conozcamos el mundo de una manera diferente, en un complejo pero necesario proceso de reconstrucción epistémica, para crear e iluminar de forma pluriversal e interversal los caminos que nos conducen al acceso a los territorios auténticos

del campo, perturbando el *corpus* de significantes que nos dirigen hacia una comprensión heurístico-semiológica por falsificación. Este es, en cierta medida, parte del entendimiento del proyecto escritural que me propongo articular en esta oportunidad.

La reexistencia, en cuanto operación onto-política, inaugura el encuentro con una multiplicidad de lugares y caminos de convivencia con diversas figuraciones ontológicas, proyectos de conocimiento, territorios, agenciamientos y expresiones pedagógicas. Todo ello se encuentra e interactúa en un singular más allá analítico-metodológico-político-ontológico que deshace la fuerza del significante instituido por su principal fracaso cognitivo: la superposición de la voz y el rostro de lo inclusivo como parte del modelo epistémico y didáctico de la educación especial. Por supuesto, la educación inclusiva no es una forma de lo especial. Me interesa impulsar un conjunto de actos que permitan sabotear, deshacer, desobedecer y desvincular tal matriz, para pensar de otro modo sus sentidos y aplicaciones. Una de las tareas críticas de la educación inclusiva consiste en “engendrar liberaciones con respeto a pensar, ser, conocer, comprender y vivir; fomentar lugares de reexistencia y construir conexiones entre regiones, territorios, luchas y pueblos” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 4), con un accionar que acontece a través de formas múltiples, contextuales y relacionales desconocidas. Este es un enfoque que busca construir un mundo radicalmente distinto, para lo cual necesita de la producción de nuevos hábitos mentales y de un poderoso cambio intelectual. Cuando ubicamos la fuerza heurística en esta dirección, podemos asumir su campo de actividad en términos de “una forma, opción, punto de vista, analítico, proyecto, práctica y praxis” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 5).

La educación inclusiva presupone una praxis otra del vivir, del sentir y del existir, confirmando el argumento de Ocampo (2020), quien sostiene que una de las atribuciones finalísticas de este campo consiste en la producción de desconocidos modos de relacionamientos y dispositivos de producción de la subjetividad. La praxis diaria de vivir se convierte en un recurso clave a la hora de pensar los signos del régimen onto-político de lo inclusivo. En tanto aparato heurístico, se caracteriza por producir un efecto de desobediencia epistémica, ubicando nuestro pensar y hacer en torno a desempeños mentales diferentes para leer los problemas del mundo. La educación inclusiva, “en este sentido, está envuelta en la reexistencia; ambas reclaman un terreno que se esfuerza por desvincular de los principios teóricos y los instrumentos conceptuales del pensamiento occidental” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 7).

Otra tarea crítica desprendida del sublime acto de reexistencia nos invita a comprender que no podemos fabricar un objeto diferente —o más

bien, una red objetual otra— con los instrumentos conceptuales de siempre. Esta advertencia sugiere considerar que las herramientas del maestro nunca destruirán su casa. La construcción de un aparato cognitivo otro en materia de educación inclusiva requiere que consolidemos una postura crítica hacia las herramientas, los conceptos, los vocabularios y las prácticas organizativas que caracterizan los pasajes de lucha de cada colectividad. Una de las tareas de la epistemología de la educación inclusiva comienza por desafiar las articulaciones del *logos* e interrumpir en sus dinámicas de producción del conocimiento, especialmente en el tipo de las que imputan diversas clases de campos (inter) disciplinarios. A esto se suma la creación de instrumentos conceptuales que nos permitan leer e intervenir críticamente en el presente, actividad que se orienta a trascender sus sentidos por la simple y reduccionista imaginación que sanciona e impone su campo de significantes por suplementación con la educación especial. Nunca es el simple desplazamiento de los signos de un extremo a otro, sino la producción de una matriz de alteración de estos; más bien, esta busca la creación de “otros instrumentos conceptuales, otras formas de teorizar y otras genealogías” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 8).

Epistemológicamente, la educación inclusiva impone una praxis y un pensamiento que no es fácilmente decodificable, inaugurando nuevos horizontes, prácticas, conocimientos y pensamientos para abordar las múltiples formas de existencia del mundo contemporáneo. Esta es la educación inclusiva auténtica, es decir, un campo de fenómenos que “es significativo y da sustancia, significado y forma. Reconozco este pro-positivo y fuerza creativa como insurgente” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 34).

La educación inclusiva, como sistema intelectual y político de alteración de los signos, construye un proyecto de conocimiento que trabaja a favor de “otros imaginarios, visiones, saberes, modos de pensamiento, otras formas de ser, devenir y vivir en relación” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 34), un dispositivo de pensabilidad que materializa un acto-acción y de creación que altera para remover y dar paso a algo desconocido, cuya gramática se deslinda del monologismo intelectual sancionado por la sabiduría académica convencional. La educación inclusiva no solo es un proyecto político interesado por examinar e interpelar los múltiples rostros de la desigualdad, las injusticias en plural, los frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución, sino que es, ante todo, una sensibilidad crítica otra que lucha a favor de una nueva epistemología capaz de construir esperanza para las múltiples formas de existencia del mundo que habitamos, aquello que disfruto denominando *desdenes ontológicos*, figuraciones ontológicas, identidades y expresiones culturales expulsadas por la modernidad, espacialidad histórico-ontológica que subyugó a numerosas expresiones de ser humanos ante el compromiso

humanista del ser “otros”, configurados en la exterioridad de la modernidad. Esto la define como una lucha basada en la reexistencia, es un proyecto académico-político-ético que trabaja en contra de un pensamiento y de una red de relacionamientos que refuerzan la ruptura del tejido social, “para engullir y destruir todo, incluido seres, saberes, tierras y caminos del pensamiento y la existencia que obstruyen e impiden su camino” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 34).

Una intersección interesante que podemos observar entre los verbos incluir y descolonizar, o de su sustantivación *inclusión* y *descolonización*, reside en la lucha contra toda forma de deshumanización y la creación incesante de posibilidades otras. Aquí, la sección *otro* no se reduce a un mero eufemismo retórico, sino que traza la fuerza de la propia operación. La inclusión, al igual que la descolonización, es una de las opciones más certeras para actuar en nuestro presente, toda vez que asume que un “pensamiento alterativo se configura con/desde/por/para el otro, pero no para conformar binas, sino en el marco de la comunalidad, que es su atributo esencial. El pensamiento alterativo es ontológicamente comunal, teleológicamente decolonial y epistemológicamente situado” (Ortiz, 2019, p. 90).

La educación inclusiva, al definirse como un campo en permanente movimiento, nunca podrá asumir una condición de atribución por iluminación o una política de buenas intenciones o filantropía. Cuando el argumento se coloca en esta dirección, reducimos la complejidad del campo a un simple uso retórico y *cliché*. Lo que esta pretende es “abrirse y avanzar en perspectivas radicalmente distintas y posicionalidades que desplazan la racionalidad occidental como único marco y posibilidad de existencia, análisis y pensamientos” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 34). Se convierte así en una praxis relacional de comprensión e intervención-creativa de ver y experimentar nuestra existencia en la intimidad de los engranajes de los sistemas-mundo. La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia construye una “forma en que se puede ver, conocer y actuar con respeto al orden local, nacional, global” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 17). Es esto lo que en trabajos anteriores he denominado como *políticas de la mirada* o formas de focalización de sus múltiples ejes de tematización. Cada una de ellas define una parte de la actividad visual del campo, es decir, “posibles pensamientos-acciones-reflexiones que dan forma, movimiento y significado” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 17).

La educación inclusiva como praxis de transformación trabaja a favor de la creación de otros modos de existencias, produce otras definiciones ontológicas y semiológicas acerca de la variabilidad de expresiones del ser humano, asume un férreo compromiso antihumanista —tarea que compartirá con diversos movimientos intelectuales contemporáneos, tales

como el postestructuralismo, el feminismo, el post y el anticolonialismo, entre otros—. Su ecuación acontece mediante la operación de pensar-en-otra-clave, un singular modo de sabotear afirmativamente las múltiples regulaciones del *logos* y el tipo de interacciones y dinámicas que producen diversos terrenos de investigación, como una formación intelectual que orienta su actividad a la transgresión de la dictadura de su razón de conocimiento. Es un dispositivo caracterizado por la siembra y el acto de hacer crecer las cosas de otro modo. En su inmensidad, habita un acto de intimidad crítica, es decir, la tarea de creación de repertorios intelectuales otros.

La intimidad crítica es sinónimo de producción de lo nuevo y alude, según Ocampo (2019), al principio de edificación de la educación inclusiva —es un análisis comprehensivo-transformador que efectuamos desde adentro—. Entiendo el potencial de la deconstrucción a través de un profundo acto de intimidad crítica (Spivak, 2010), actividad intelectual que se sostiene en una peculiar modalidad heurística auto-reflexiva acerca de su voz-consciencia de sí misma, como ser consciente acerca de sus propias limitaciones, desde el reconocimiento de una racionalidad que carece de referencias objetivas sobre su verdadera razón teórica, pues la ignora. Una de sus limitaciones consiste en ofrecer una lógica que opera bajo una grilla de inteligibilidad gobernada por un efecto constructivo próximo al “engañador engañado”, produciendo un efecto-de-saber que siempre ha estado engañado, una verdad por suplementación. La educación inclusiva necesita entonces un cambio epistemológico que reorganice nuestros deseos.

La pregunta por las reglas de uso de la educación inclusiva

En esta sección me propongo descubrir las reglas analítico-metodológicas de uso de la educación inclusiva, cuando asumimos la interrogante de pensar su legado por fuera de su principal fracaso cognitivo: la superposición y travestización de la voz y rostricidad de la educación especial. Es importante advertir que las actuales reglas de uso del campo operan a través de un efecto de subrepción, es decir, una entidad epistemológica sin referencias objetivas sobre sí misma, definiendo un comportamiento por falsificación. Las actuales reglas de uso operan pues por falsificación. El tema de la regla, según Wittgenstein (2002), examina cómo nos comportamos en relación con determinados fenómenos, mediante una operación de metalogo, es decir, un proceso de análisis en diversas capas. Pero, ¿qué es la regla y cómo practicarla? La regla siempre impone un comportamiento a seguir, un mecanismo de análisis y una praxis metodológica, participa en las relaciones de producción de sus categorías, dislocando, o bien avalando, los usos normativos de sus significantes. El cumplimiento de la regla en este singular territorio epistemológico adopta diversos matices, cada uno de los

cuales podrá describirse en función del tipo de estructura de conocimiento con la que interactuemos. Si asumimos que su red objetual se constituye a través de las reglas proporcionadas por lo especial, reforzaremos el desplazamiento arbitrario de los signos de lo especial a lo inclusivo, eclipsando la interrogante acerca de su verdadero índice de singularidad.

La educación inclusiva es una estrategia de organización del presente, un móvil para cristalizar nuestros deseos. Como tal, sus reglas de funcionamiento en este singular territorio heurístico proceden a través de la interconexión y rearticulación de diversas perspectivas, expresiones, pensamientos, luchas, procesos y prácticas. Cada una de ellas va aperturando nuevos ángulos de visión, para interactuar con una diversidad de problemas apremiantes del mundo contemporáneo. La educación inclusiva no pretende la creación de nuevas clases de universalismos abstractos, sino que una de sus principales tareas críticas consiste en darle la vuelta a este tipo de regulaciones. La interrogante por las reglas de uso del campo encuentra su potencial analítico en la reestructuración de su lógica de funcionamiento, incluyendo otras prácticas y conceptos en la matriz de pensamiento disponibilizada por este enfoque. En suma, asume la tarea de alterar el conjunto de contrarreglas para fomentar el desaprendizaje de la racionalidad más extendida por el mundo. Un desafío de esta envergadura implica que

[...] la reconstitución epistémica no se puede lograr estableciendo una “nueva” escuela del pensamiento dentro de la cosmología occidental. Requiere dos tareas simultáneas: abrirse a la riqueza del saber y la praxis del vivir que la retórica de la modernidad niega, demonizada y reducida a la tradición, la barbarie, el folclore, el subdesarrollo, la espiritualidad negada en nombre de la razón y los conocimientos contruidos para controlar la sexualidad y todo tipo de bárbaros. En segundo lugar, y necesariamente, una reconstitución epistémica requiere desvincularse de las burbujas de los pensamientos modernos. (Walsh & Mignolo, 2018, pp. 228-229)

La pregunta por el uso y cumplimiento de la regla —en estrecha relación con las formas condicionales de lo inclusivo o la pregunta por sus múltiples modos de existencia— plantea no solo una interrogante de naturaleza especulativa, sino profundamente metodológica, ya que lleva implícita la respuesta sobre cómo dar cumplimiento a esta. ¿A qué tipo de prácticas de conocimiento nos conducen tales reglas? En efecto,

[...] la regla es una premisa que tenemos que aceptar como tal a pesar de la falta de fundamentos lógicos o filosóficos en que puede descansar. Superada la arbitrariedad del encuadre de la regla, en tanto que sujeto usuario de ella permanezco atrapado en el territorio de su aplicación. Este problema da

pie a una serie de relaciones con otros problemas, tales como la cuestión de los fundamentos en que descansan nuestras instituciones sociales o políticas, las estructuras sociales que las traducen en acciones y relaciones colectivas, el conocimiento y el valor de las creencias que les sustentan, etc. Al igual que el tópico del origen de los lazos sociales y los modos de socialización en una sociedad determinada, el problema de la regla es un asunto fundamentalmente sociológico, es decir, fundante para la reflexión sociológica. (Schaffhauser, 2012, s.p.)

Las reglas son autosuficientes, no dependen de fundamentalismos o de fundamentos históricos, filosóficos, sociales o culturales, ni mucho menos de ninguna clase de razón explícita que justifique su existencia. “En realidad, su único campo de justificación es de orden ideológico o cultural” (Schaffhauser, 2012, s.p.), por lo que, vista así, “la regla no descansa en un argumento último que avale su existencia y la práctica de su existencia” (Schaffhauser, 2012, s.p.). No es mi interés explorar el fundamento de las reglas analítico-metodológicas de la educación inclusiva, sino más bien sus condiciones de uso. Este punto es controversial en diversas escuelas pragmatistas filosóficas, en parte porque asumen que la regla por naturaleza es objeto de arbitrariedad, mientras que su dimensión de uso escapa a tal designación. Las reglas de uso establecen coordenadas de socialización y utilización de un objeto o, en su defecto, de una red objetual, por parte de una determinada colectividad. En este punto, las reglas de uso de Wittgenstein (2002) encuentran un punto de aleación con lo que Kuhn (1970) propone acerca de las condiciones de aceptación de los paradigmas y sus formas condicionales de aceptabilidad y aplicabilidad de un determinado esquema de pensamiento por parte de una determinada comunidad. Lo interesante es develar aquí los movimientos de la singular lógica de sentido que adoptan las reglas de uso de la red objetual que configura lo inclusivo por fuera del atrapamiento heurístico por edipización que impone la superposición de lo especial para hablar de este territorio. Aquí la pregunta es: ¿cuáles son las reglas con las que jugamos cuando hablamos de educación inclusiva? Una respuesta-de-lo-posible reside en lo que Wittgenstein (2002) señala como *actitud analítica*, es decir, el no rendirnos al legado edipizador o castrador del argumento, sino ir hacia adelante para comprender lo que este significa y/o encarna de acuerdo a las tensiones de su red objetual.

Para Wittgenstein (2002, s.p.), los usos de la regla “no dependen, ni tampoco se desprenden de justificaciones previas que avalen la existencia de la regla, es decir, esta y no otra de acuerdo a un juego social específico”. Por tanto, la naturaleza de las reglas de uso de la educación inclusiva es eminentemente pragmática, a diferencia de las convenciones que asumen un carácter onto-político. El uso de la regla indica un *corpus* de

lineamientos a seguir, en sintonía con lo que denomino *formas condicionales de la educación inclusiva*, o sus múltiples formas de existencia. Tal llamamiento puede ser fragmentado en diversos niveles que oscilan entre los modos de existencia del objeto o, como disfruto denominarlo, de la *red objetual*, al constituir un objeto que se resiste a seguir la dictadura de lo que cuenta como objeto. Las reglas de uso deben encontrarse en sintonía con su base epistemológica, un territorio atravesado por múltiples convergencias heurísticas que son aglutinadas en una singular y desconocida operación post-disciplinar.

Las reglas de uso actúan como un dispositivo de pensamiento que no solo nos permite acceder a la comprensión de los modos de funcionamiento y de existencia de la razón de lo inclusivo, sino atender caute-losamente a las formas de encarnación de su grilla de argumentos en la realidad. Este hecho permite sostener que la naturaleza de tales planteamientos es algo desconocido en la intimidad de su comunidad de práctica. Son reglas de uso que actúan por falsificación, suplementariedad, y sin referencias objetivas a su índice de singularidad, articulando coordenadas de funcionamiento por tergiversación de su objeto, como un sistema de subyugación heurística que acontece mediante un uso superficial y erróneo de sus signos. La pregunta por las reglas de uso de la estructura de conocimiento auténtica de lo inclusivo sigue siendo uno de sus puntos más controversiales. Cuando asumimos que estas son heredadas por la fuerza heurística del significante de lo especial, parece producirse un efecto de completud del rostro del campo, efecto al que denominaré rostricidad por evanescencia.

La pregunta por las reglas de uso de lo inclusivo asume una compleja tarea propia del pragmatismo epistemológico. Las reglas presentadas por la educación especial como formación sustantiva del territorio se convierten en un intento vago y vano, al

[...] avalar las reglas de un determinado juego, cuando en realidad las reglas están hechas, mediante su uso y la jerarquización del mismo (de acuerdo a las distintas clases de usuarios que no son iguales), para institucionalizar, es decir, crear instituciones en el sentido de espacios sociales de juego. (Schaffhauser, 2012, s.p.)

El problema es que cuando asumimos las normas de uso de lo inclusivo introducidas a través del legado de lo especial, estas imponen un conjunto de reglas que actúan por prescripción, indicando cómo deben ser entendidas y practicadas las cosas, definiendo un efecto pragmatista que omite la naturaleza del calificativo. Las reglas de uso de la educación inclusiva más

conocidas y difundidas a nivel mundial, especialmente en las estructuras académicas, en los programas de formación del profesorado con respecto a pre y posgrado, y en las políticas educativas, incurren en este error, es decir, imponen un efecto pragmatista de carácter prescriptivo. Ninguno de estos bloques de racionalidad posibilita la materialización de su verdadero espacio de realización heurística. Estas son reglas que prescriben y ordenan mediante un efecto de falsificación y atrapamiento cuando incurrimos en el fracaso cognitivo de emparejar su naturaleza con la educación especial, por ejemplo. Son reglas que están pues prescritas en función de tal figuración.

La red de argumentos que se entrecruzan en torno a la pregunta de las reglas de uso de la educación inclusiva tiene como función desestabilizar el edificio metafísico del pensamiento occidental que erige buena parte de sus planteamientos y que, en ocasiones, limita la comprensión de su verdadero índice de singularidad. Para alcanzar tal operación será necesario infringir o simplemente sabotear analíticamente tal cierre argumental, para lograr un quiebre en un umbral de tolerancia y aceptabilidad de su *corpus* de significantes. La pregunta por el uso de las reglas epistemológicas de lo inclusivo es, en sí misma, una tarea pragmática, lo cual implica conocer su abanico de aplicación, juzgando críticamente el tipo de relacionamientos heurísticos que esto sugiere. Tal red de reglas escapa a la herencia y subyugación de la matriz de esencialismos-individualismos, cuya génesis reside en la política ontológica imputada por el humanismo clásico. Sus reglas de comprensión en el *mainstream* pedagógico se encuentran reguladas por el legado edipizador de lo especial, un régimen epistémico normativo, sin referencias objetivas sobre su propia razón, y ontológicamente, un espacio intensamente canibalístico.

El seguir las reglas es una tarea pragmatista de carácter no-esencialista, cuya interrogante bordea los términos y condiciones de aplicación, el cómo tales reglas operan en la intimidad de un nuevo contextualismo epistemológico que se moviliza entre sus contenidos y sus condiciones de aplicación, las que se encuentran estrechamente ligadas al tipo de hábitos mentales que justifican su intervención en la realidad. Las reglas de uso corresponden a diversas clases de ensamblajes, un orden que, tal como he documentado en trabajos anteriores, acontece en el diasporismo y nomadismo epistemológico, como leyes de funcionamiento del campo, acontece en el movimiento, en el pensamiento de la relación y de rearticulación. Nos enfrentamos pues a un pensamiento móvil, algo que

[...] deja estelas, que cambia las cosas, que introduce lo nuevo en el espacio de lo viejo, que conecta lugares, que lleva y trae ideas, interpretaciones, afectos [...] y, al mismo tiempo, un pensamiento limítrofe, que diluye y tambalea las fronteras, que las rompe, que las moviliza y las disuelve.

Sin embargo, esta movilidad continua adquiere su sentido último en el instante en que el desplazamiento se detiene y produce pequeños intentos de encuentro en los que los tiempos, los sujetos, las teorías, las disciplinas, los métodos, los afectos, se entrelazan, confluyen, conversan, colisionan y tienen contacto. (Hernández, 2016, p. 10)

El uso de las reglas nos conecta directamente con las condiciones de aplicación del saber de lo inclusivo en la realidad, ligadas profundamente a los usos que se hace de su red objetual, es decir, a la forma como son concebidas tales reglas y son aplicadas a una infinidad de fenómenos. El pragmatismo epistemológico de la educación inclusiva puede ser descubierto a través de la comprensión de la regla, cuyo modo existencial acontece a través de la aplicación. Tal operación comparte el planteamiento de Wittgenstein (2002, s.p.), quien sostiene que

[...] antes que nada, la regla requiere de una interpretación para su implementación, en la medida que este proceso de traducción no es unívoco sino sociológico, ya que depende del origen social del intérprete-usuario de la regla y su capacidad para descifrar una normatividad y ponerla en marcha.

Si las reglas siempre se encuentran en movimiento, entonces están intrínsecamente relacionadas con las *reglas de inteligibilidad* y el índice de singularidad del campo.

Conclusiones. El poder afirmativo de la inclusión

¿Por qué pensar la educación inclusiva como un poder afirmativo? Una respuesta-de-lo-posible reside en la creación de acciones sostenidas orientadas a la construcción de horizontes sociales en otra clave, propósito crucial en la construcción de un proyecto de conocimiento cuya resistencia prolifera por vía de la elaboración de una racionalidad crítica. Uno de los objetivos finalísticos de la epistemología de la educación inclusiva es producir destellos analítico-políticos de profunda creación y crítica, un esquema de pensamiento que consolide una singular consciencia de oposición. Un proyecto académico de esta envergadura asume “la cuestión de cómo resistir el presente, más concretamente la injusticia, la violencia y la vulgaridad de la época, siendo digno de nuestro tiempo, para comprometernos con ellos de una manera productiva, aunque sea manera opositora y afirmativa” (Braidotti, 2011, p. 268).

La educación inclusiva en tanto espacialidad onto-política devela su naturaleza escultórica de la realidad, colocando de manifiesto su devenir político. Como tal, conecta con un imaginario creativo sobre posibles

futuros del mundo y de la educación, enfatizando en “la necesidad para un cambio de escala para revelar las relaciones de poder donde son más efectivas e invisibles: en las ubicaciones específicas de la propia intelectual y social práctica” (Braidotti, 2011, p. 270). Esta es la educación inclusiva auténtica, una compleja práctica de reinención del mundo que habitamos y de sus múltiples e indescifrables formas de existencias. Este es un propósito onto-político y epistemológico que clama por otros hábitos mentales para referir y significar su inmensidad de nudos problemáticos, formas nómadas y rizomáticas en permanente devenir, un mecanismo de circulación de la práctica crítica. Su función consiste en alterar nuestros desempeños epistemológicos y producir un cambio mental significativo.

Sobre el autor

Aldo Ocampo-González es Chileno. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Cuenta con diversos reconocimientos políticos y académicos por su trabajo sobre epistemología de la educación inclusiva. Profesor de pre y postgrado.

Referencias

- Abdulrahman, H., Adebisi, F., Nwako, Z., & Walto, E. (2021). Revisiting (inclusive) education in the postcolony. *Journal of the British Academy*, 9(1), 47–75. <https://doi.org/10.5871/jba/009s1.047>
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Akal.
- Battiste, M. (2000). *Indigenous Knowledge: Foundations for First Nations*. https://www.researchgate.net/publication/241822370_Indigenous_Knowledge_Foundations_for_First_Nations
- Blanco, J. (2016). La actualidad de la (alter) filosofía. *Revista Realidad*, 148, 113-141. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i148.4584>
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On nomadic ethics*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic theory*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9780511753657.009>
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 0(0), 1–31. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13(3), 239-253. <https://doi.org/10.1080/13688790.2010.508814>

- Castro, M. (2017). Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! En K. Trafo (Ed.), *Schulheft 1/2017: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft*. https://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf
- Davis, A. (2018). Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakraborty Spivak y Nikita Dhawan. <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal. <https://doi.org/10.7476/9788523212148>
- Flick, U. (2003). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Frow, J. (2010). Hybrid Disciplinary: Rey Chow and Comparative Studies. *Post-colonial Studies*, 13(3), 265-274. <https://doi.org/10.1080/13688790.2010.508831>
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Habermas, J. (2013). Democracia o capitalismo. *Nueva Sociedad*, (246). <https://nuso.org/autor/jurgen-habermas/>
- Hall, S. (1992). The strategic analysis of intangible resources. *Strategic Management*, 13(2). <https://doi.org/10.1002/smj.4250130205>
- Hernández, M. Á. (2016). Introducción. Mover la frontera: actuar aquí y ahora. En: M. Bal, *Tiempos trastornados* (pp. 5-13). Akal.
- Hill Collins, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, (41), 1-20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Kohn, M., & McBride, K. (2011). *Political Theories of Decolonization: Postcolonialism and the Problem of Foundations*. Oxford Scholarship.
- Kuhn, Th. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Mackinlay, E., & Barney, K. (2014). Unknown and Unknowing Possibilities: Transformative Learning, Social Justice, and Decolonising Pedagogy in Indigenous Australian Studies. *Journal of Transformative Education*, 12(1), 54-73. <https://doi.org/10.1177/1541344614541170>
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Los Cuarenta Libros.
- Mignolo, W. & Walsh, K. (2018). *On descoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. UGR.
- Ocampo, A. (2018). Pedagogías de lo menor [Prólogo]. En A. Ocampo (Comp.), *Pedagogías Queer* (pp. 11-24). Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 86-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología em Fase*, 2(2), 1-23.

- Ortiz, A. (2019). Altersofía y hacer decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116.
- Ortiz, A., Arias, M.I., & Pedrozo, Z. (2019). Pensamiento decolonial y configuración de competencias decoloniales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XIV(1), 203-233. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.9>
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. LOM/UMCE.
- Pinto, M. (2013). *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. EUDEMA.
- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. University of Minnesota Press.
- Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia global*. CLACSO.
- Schaffhauser, P. (2012). Los juegos de la regla: Wittgenstein y las ciencias sociales de la acción. *Intersticios sociales*, (4). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642012000200001&lng=es&tlng=es.
- Slee, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento. En R. Slee & G. Weiner (Comps.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 135-152). Akal.
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Akal.
- Spivak, G. (2013). Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía. <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2013/03/spivak.pdf>
- Spivak, G. (2016). Critical Intimacy: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. <https://lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Valencia, V. (2019). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Ediciones UTP.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
- White, H. (1973). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. FCE.
- White, H. (1992). *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. The Johns Hopkins.
- Wittgenstein, L. (2002). *Remarques mêlées*. Flammarion.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Cátedra.