

# Sobre la noción ‘enredos genealógicos’ de la educación inclusiva

## On the notion of ‘genealogical entanglements’ of Inclusive Education

**Aldo Ocampo González**

aldo.ocampo@celei.cl

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

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI),  
Santiago de Chile, Chile

Artículo recibido en mayo 2021

Arbitrado en junio 2021

Aceptado en junio 2021

Publicado en julio 2021

### RESUMEN

La educación inclusiva comparte con algunas de sus principales herencias y genealogías de dispersión, especialmente, con las filosofías post-estructuralistas, el antirracismo y el feminismo, la crítica al logocentrismo y la crisis que ha repercutido en los modos de producir el conocimiento. Tal como está concebida da cuenta de un concepto propio del norte global que refleja fuertemente sus posiciones teóricas, políticas y éticas construyendo de este modo un proyecto neocolonizador. El objetivo de este trabajo da cuenta que si partimos de la afirmación que la educación inclusiva construye un objeto que no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, entonces, produce un espacio diaspórico de producción atravesado por múltiples convergencias y transposiciones heurísticas. El método empleado fue el de revisión documental crítica. El trabajo concluye que, la educación inclusiva produce una multiplicidad de estructuras heurísticas y metodológicas para transformar el mundo y sus categorías de configuración.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; epistemología; enredos genealógicos; trayectorias rizomáticas; diáspora epistemológica

### ABSTRACT

Inclusive education shares with some of its main heritages and genealogies of dispersion, especially with post-structuralist philosophies, anti-racism and feminism, the criticism of logocentrism and the crisis that has affected the ways of producing knowledge. As it is conceived, it accounts for a concept of the global north that strongly reflects its theoretical, political and ethical positions, thus building a neo-colonizing project. The objective of this work realizes that if we start from the affirmation that inclusive education constructs an object that cannot be delimited in the paradigms of any particular discipline, then it produces a diasporic space of production crossed by multiple convergences and heuristic transpositions. The method used was the critical documentary review. The work concludes that inclusive education produces a multiplicity of heuristic and methodological structures to transform the world and its configuration categories.

**Palabras clave:** Inclusive education; epistemology; genealogical entanglements; rhizomatic trajectories; epistemological diasporism

## INTRODUCCIÓN

### Educación inclusiva, un dispositivo de desestabilización del *logos*

La educación inclusiva comparte con algunas de sus principales herencias y genealogías de dispersión, especialmente, con las filosofías post-estructuralistas, el antirracismo y el feminismo, la crítica al logocentrismo y la crisis que ha repercutido en los modos de producir el conocimiento. La desestabilización del *logos* por su parte asume la tarea de forjar “una creatividad conceptual renovada y de cartografías del presente que no sean ajenas a la política” (Braidotti, 2002, p.21). En efecto, “esto significa que los análisis “encarnados” iluminan y transforman el conocimiento que cada una o uno tiene de sí y del mundo” (Braidotti, 2006, p.23).

Esta crítica al *logos* sugiere retomar un argumento que he desarrollado en trabajos anteriores referidos a la noción de inclusión elaborada por la zona del ser, espacialidad definida por Fanon (2009) como expresión de la hegemonía, es decir, una unidad relacional compuesta por posiciones políticas, dilemas éticos y teóricos propios del norte global. Esta se caracteriza por elaborar un conjunto de códigos de ordenación que intentan paliar algunas de las principales problemáticas que afectan a diversos colectivos de sujetos atravesados

por el significantes de la vulnerabilidad, las que solo enuncian problemáticas pero son incapaces de beneficiar a sus principales usuarios, afectando positivamente sus vidas. La educación inclusiva concebida así, es un concepto propio del norte global que refleja fuertemente sus posiciones teóricas, políticas y éticas construyendo de este modo, un proyecto neocolonizador y de justicia social normativo.

La falta de claridad heurística y teórica al respecto la describen como un concepto vago e impreciso que reproduce intenciones, influencias y preocupaciones heredadas directamente desde el norte global traducida en tres dimensiones: a) ideas, b) acciones y c) expectativas y conocimientos. El problema es que nada de esto permite transformar y resolver los problemas de los sistemas educativos desgastados en los que habitamos. Nos enfrentamos a la mera importación de ideas del extranjero sin traducción a nuestras tensiones político-culturales. Una obstrucción reside en sus contextos de recepción.

A juicio de Grosfoguel (2013), en

[...] la zona del ser existen conflictos continuos entre lo que la dialéctica hegeliana caracteriza como el “Yo” y el “Otro”. En la dialéctica del “Yo” y el “Otro” dentro de la zona del ser hay conflictos pero no son conflictos

raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el “Yo” opresor. El “Yo” en un sistema imperialista / capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El “Otro” son las poblaciones occidentales de los centros metropolitanos u occidentalizas dentro de la periferia cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el “Yo” imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto al interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona

del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser. (Grosfoguel, 2013, p.3)

Si epistemológicamente la educación inclusiva desestabiliza el *logos*, entonces, recupera una de las herramientas de la descolonización al desestabilizar el dominio de las epistemologías normativas proporcionadas por diversas clases de proyectos de conocimientos elaborados por el norte global. Todo ello, permite sostener que la educación inclusiva *mainstream* es el resultado de un silencioso proyecto neo-colonizador que es necesario revisar y dislocar. La epistemología de la educación inclusiva que he venido construyendo hace varios años se propone la tarea de desafiar a los marcos epistemológicos dominantes devenida en una profunda reconfiguración de los modos de abordar cada uno de sus fenómenos y sus modos de pensar e investigar acerca de cada uno de estos. Sin duda, nos enfrentamos a una interpelación de las formas tradicionales de investigar. La epistemología de la educación inclusiva asume la creación de metodologías de análisis e investigación capaces de impulsar la descolonización, reconoce que esta es una herramienta de apoyo a la educación

decolonial y (post-)crítica. Comparto el argumento de Walton (2018) quien cuestiona que los bloques de racionalidad instituida por el *mainstream* discursivo de lo inclusivo, señalando que fomenta un “escaso reconocimiento de las formas en que el colonialismo y el subdesarrollo en los países del sur global agravan los problemas de exclusión educativa” (p.34). La inclusión proporcionada por el norte global se convierte desde la perspectiva del anti-colonialismo en una tecnología de control político o cultural.

Si la intención es descolonizar la educación inclusiva, entonces, su primera tarea crítica consistirá en producir un marco de conocimiento que ofrezca transformaciones imaginativas y alterativas a la zona del no-ser, espacialidad multiposicional en la que se agudizan las diversas formas de exclusión, opresión y dominación a nivel psíquico y material. “Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas subhumanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por lo tanto, negada (Fanon, 2010). Hay varios asuntos importantes a destacar con esta definición” (Grosfoguel, 2013, p.98). Cada una de estas tensiones exigen superar las diversas clases de monologismos heurísticos legados por el régimen normocéntrico denominado ‘educación inclusiva’ convirtiéndose así, en una extensión del “sistema imperialista/occidentalocéntrico/

capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (Grosfoguel, 2013, p.98). La educación inclusiva de la que más hablamos constituye una imagen de pensamiento de carácter universal, opresivo y liberal. En efecto,

[...] dentro de la zona del ser existen conflictos continuos entre lo que la dialéctica hegeliana caracteriza como el “Yo” y el “Otro”. En la dialéctica del “Yo” y el “Otro” dentro de la zona del ser hay conflictos pero no son conflictos raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el “Yo” opresor. El “Yo” en un sistema imperialista /capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El “Otro” son las poblaciones occidentales de los centros metropolitanos u occidentalizas dentro de la periferia, cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el “Yo” imperial en sus respectivas regiones y países. (Grosfoguel, 2013, p.99)

Los sujetos inscritos cultural y políticamente en la zona del ser disfrutaban de diversas clases de privilegios raciales, cognitivos, sexuales, de género, de capacidades, etc., mientras que, los sujetos que habitamos la zona del no-ser experimentamos profundas opresiones raciales, cognitivas, sexuales, de género, de capacidades, etc., cada una a su forma, constituyen singulares espacios heterogéneos de carácter multiposicional e interseccional que escriben singulares mutaciones ligadas a las relaciones de poder. De este modo,

[...] en la zona del no-ser, de la línea abismal, donde las poblaciones son deshumanizadas en el sentido de ser consideradas por debajo de la línea de lo humano, los métodos usados por el “Yo” imperial/capitalista/masculino/heterosexual y su sistema institucional para gestionar y administrar los conflictos es por medio de la violencia y apropiación abierta y descarada. Como tendencia, los conflictos en la zona del no-ser son gestionados por la violencia perpetua y solamente en momentos excepcionales se usan métodos de regulación y emancipación. Dado que la humanidad de la gente clasificada en la zona del no-ser no es reconocida, dado que son tratados como no-humanos o subhumanos, es decir, sin normas

de derechos y civilidad, entonces se permiten actos de violencia, violaciones y apropiaciones que en la zona del ser serían inaceptables. Para De Sousa Santos, ambas zonas son parte del proyecto de la modernidad colonial. Por otro lado, para Fanon, la dialéctica de mutuo reconocimiento del “Yo” y el “Otro” que existe en la zona del ser, colapsa, se desploma en la zona del no-ser al no haber reconocimiento de la humanidad del otro. (Grosfoguel, 2013, p.100)

¿De qué se debe desconectar la educación inclusiva si pretende constituirse en un proyecto descolonizador? Lo primero es advertir que su objeto de estudio es desobediente conformando un territorio que trabaja sobre una diversidad de problemas espinosos en permanente movimiento, junto a sus intereses investigativos y categorías de regulación del mundo. Disfruto mucho más entendiendo el término no como una especie de concepto normativo y administrativo-académico para funcionar en las estructuras socioeducativas, sino que, en proximidad a lo que Fanon (2009) denomina un proceso de “reestructuración de sujetos de la historia en agentes de la historia” (Kohn & McBride, 2011, p.69). Soy consciente que la liberación de los pueblos constituye un hito histórico normativo, no así, una praxis de penetración y alteración de sus estructuras institucionales

y reglas de funcionamiento de la sociedad. El colonialismo con todas sus mutaciones es algo que está muy presente en nuestras vidas afectivas, cuerpos, experiencias educativas y espacios de habitabilidad cotidianas.

En este sentido, la epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo (2017) consolida un marco de análisis para desafiar e interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento heredados por el logocentrismo, comparte y asume 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. En efecto, comprende que “la educación opera como un sitio para el poder colonial, mediante el cual las aulas, los planes de estudio y las comunidades educativas están profundamente implicadas en la reproducción de las hegemonías coloniales” (Gatimu, 2009, p. 67).

## MÉTODO

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998). El foco de búsqueda estuvo centrado en investigaciones científicas, dichos trabajos fueron ubicados en bases de datos digitales y bibliográficas, tales como: Scielo, Proquest, Redalyc y Ebsco y bibliotecas electrónicas especializadas en Latinoamérica y Europa.

## DESARROLLO Y DISCUSIÓN

### Genealogías ambivalentes y trayectorias rizomáticas

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva construye un objeto que no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, producto que los desborda y altera las formas disciplinarias canónicas, es plausible sostener que, este es un campo que emerge a través de la confluencia de múltiples teorías, proyectos de conocimiento, compromisos éticos, proyectos políticos, disciplinas, interdisciplinas, métodos, sujetos, territorios, conceptos, etc., produciendo un espacio diaspórico de producción atravesado por múltiples convergencias y transposiciones heurísticas. 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 – diásporismo y nomadismo epistemológico– al encontrarse, dialogar e interactuar producen destellos que inauguran algo completamente desconocido. 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. “Es imposible no ver las fisuras de la contradicción y las fallas de la historia que se entrecruzan en el término” (Estok, 2009, p. 206).

Un primer argumento que nos ayuda a comprender la presencia de múltiples trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva documenta una constelación de argumentos, problemáticas, autores y voces disgregadas por diversas latitudes del mundo, cuyo “alcance en términos de tema, enfoque y posición epistemológica, abarcan diversos temas y campos disciplinarios” (Oppermann, 2010, p.17). Las trayectorias intelectuales de la educación inclusiva explícitan una naturaleza de carácter multidireccional y un punto de emergencia que es aglutinado de mejor manera a través del sintagma de ‘apertura ambivalente’. Los territorios de la educación inclusiva demuestran cómo diversas influencias, preocupaciones e intereses se encuentran co-implicadas y enredadas entre sí. Sus trayectorias en múltiples direcciones se enfrentan a la incertidumbre ante la carencia metodológica y teórica del campo. La educación inclusiva necesita promover un debate interno radical acerca de sus principales problemas fundamentales: lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo morfológico. Además, de la falta de principios teóricos fundamentales que

contribuyan fielmente a caracterizar el índice de singularidad del campo, nos enfrenta a un problema mayor: ¿cómo teorizar a partir de múltiples direcciones y raíces heurístico-metodológicas? Una posible respuesta reside en el concepto de ensamblaje y en la noción de ‘velocidad del devenir’, desarrolladas por Miguel De Landa. La primera alude a una espacialidad atravesada por “híbridos de fuerzas plegando y diseminando singularidades a través de una multicombinatoria en constante actualización” (Castillo, 2019:236). La segunda por su parte, describe cómo sus elementos pueden relacionarse, mutar y devenir en algo más. Este argumento es clave en la construcción del campo epistemológico de la educación inclusiva.

Los diversos desarrollos de la educación inclusiva no se encuentran unificados por un objeto común, ni por un lenguaje teórico común, es un campo habitado por elementos heterogéneos de lo heterogéneo que al encontrarse interactúan abriendo puntos de diálogo y comprensión desconocidos, dando paso a algo completamente nuevo. Su campo de producción epistemológica explica lo que Oppermann (2010) denomina una actitud intelectual compartida multiposicionada que opera en múltiples direcciones. En este punto vale la pena recuperar parte de la afirmación que inaugura la introducción de este trabajo: la educación inclusiva desafía

y desestabiliza al *logos*, trabaja en contra de los modelos arborescentes de pensamiento que ponen en desmedro la pluralidad y la multiplicidad, rompe las dicotomías al “pluralizar y difundir, producir diferencias y multiplicidades, haciendo nuevas conexiones” (Best & Kellner, 1991, p. 99). La educación inclusiva se construye a través de diversas raíces intelectuales imponiendo una figura epistemológica multifacética que no pretende ser concebida “como una manifestación de una crisis disciplinaria, sino como un tipo cultivado de rizomática actividad” (Oppermann, 2010, p.19).

Al concebir las configuraciones epistémico-metodológicas de la educación inclusiva como una red de múltiples hilos sin una unidad central de entrelazamiento reafirma la presencia de múltiples enredos genealógicos atravesados por una operación heurística más compleja: el movimiento. Es un territorio y un esquema conceptual divergente que

[...] está compuesto no de unidades sino de dimensiones, o más bien de direcciones en movimiento. Como tal, el proceso rizomático desafía cualquier centralización y orientación jerárquica, porque “el rizoma es un sistema centrado, no jerárquico, no significativo sin un general y sin memoria organizativa o autómatas central, definido únicamente por una circulación

destacados. Opera por variación, expansión, conquista, captura, ramificaciones. (Oppermann, 2010, p.19)

La noción de apertura ambivalente junto a las nociones de enredos genealógicos y trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva se convierten en una heurística del contacto rearticulador, del giro y del descentramiento atravesadas 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 referente 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.

La apertura ambivalente da cuenta que la gran red de objetos teóricos, de análisis, visuales, empíricos, políticos, entre otros, que conforman la espacialidad heurística denominada educación inclusiva da cuenta de objetos abiertos, poliédricos, flotativos, flexibles que mutan y se transforman permanentemente. No existe una única manera de comprender sus designaciones heurísticas ni lingüísticas, su legibilidad y (de)codificación depende del tipo de flujos, conexiones e interacciones que establezca. En este punto cobra valor heurístico-metodológico el diasporismo epistemológico, especialmente, si atendemos al argumento que describe a la ambivalencia como consecuencia del movimiento.

La naturaleza epistemológica de la educación inclusiva queda atravesada por el devenir, un espacio que piensa y difiere en relación a 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 como 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)

Finalmente, la educación inclusiva refiere a diferentes genealogías teóricas, metodológicas, políticas y disciplinarias, los que al converger fomentan el surgimiento de nuevos conocimientos y ángulos de visión atravesados por “memorias vitalistas y multidireccionales que trabajan en términos de transposiciones, es decir, polinización cruzada generativa e interconexiones nómadas” (Braidotti, 2017, p.84). 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 y Fisher, 2009, p.13). Es un espacio atravesado por múltiples trayectorias en movimiento y dinamismos constantes.

La educación inclusiva como espacio de producción del conocimiento caracterizado por la multiplicidad de agenciamientos, informa cómo estos desempeñan un papel central en la construcción de territorios heurísticos que surgen del centro crítico de la multiplicidad. Las nociones de dispositivo y agenciamiento operan en términos sinónimos, la primera, desempeña un papel central en la obra de Foucault (1997), mientras que la segunda disfruta del mismo estatus en la obra de Deleuze (2013). El campo epistemológico de la educación inclusiva sigue la lógica de las multiplicidades, argumento que nos conduce a la pregunta por las condiciones de originalidad irreductibles del pensamiento, nos conducen a trabajar en, desde y más allá de la línea del afuera descrita por Blanchot (2008). A juicio de Mengue (2008)

[...]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 aun cuando resulten incapaces de componerse (p.13)

### **Educación Inclusiva: ¿un campo de múltiples enredos genealógicos?**

Si atendemos estrictamente al concepto de 'diáspora' como principal condición de producción del conocimiento de la educación inclusiva, entonces, es posible sostener que, este campo opera a través de un viaje en torno a rumbos desconocidos. La diáspora nos habla acerca de múltiples trayectorias e itinerarios de desplazamiento que enfrentan diversas clases de recursos constructivos que participan en la producción del conocimiento de la educación inclusiva, un saber que se moviliza por una infinidad de campos, tomando lo más significativo de estos para ensamblar algo que no le pertenece a nadie. El campo de producción de la educación construye un espacio diaspórico del que surgen diversos enredos de genealogías. De este modo, la educación inclusiva queda constituida como un espacio de diáspora en la que se entrecruzan diversos espacios diaspóricos o geografías intelectuales, en este espacio cada uno de sus

recursos constructivos devela un estatus de descentramiento. Los enredos genealógicos como categoría de análisis nos ayudan a pensar acerca del estatus, el origen y la génesis de la naturaleza de este conocimiento.

La noción de ‘enredo de genealogías’ es empleada para documentar la presencia de múltiples hebras que participan en la formación del campo, un espacio multilocalizado. La pregunta por las condiciones genealógicas del campo puede ser atendida a través de la noción de enredos genealógicos, instrumento analítico-metodológico por medio del cual es posible cartografiar los itinerarios de emergencia y formación del territorio, el que opera a través del nomadismo y diasporismo epistemológico, dando cuenta de un saber en permanente dispersión. Es algo que se ensambla a partir de múltiples aportes y herencias documentado una singular dispersión heurística que crea un nuevo espacio teórico-político-pedagógico.

La noción de enredos genealógicos se funda, en cierta medida, en la categoría deleuziana de agenciamientos múltiples, que sea dicho de paso, ha sido insuficientemente analizada en la intimidad del campo. Todo sistema de agenciamiento produce un singular movimiento de desterritorialización y de reterritorialización que “coinciden en la conjugación y disociación de flujos

heterogéneos” (Mengue, 2008, p. 189). A raíz de esto, es que disfruto mucho más comprendiendo el ensamblaje del conocimiento auténtico de la educación inclusiva de agenciamientos heurísticos los que permiten la caracterización de diversas trayectorias, naturalezas y problemas derivados de sus hebras genealógicas. En efecto, se trata “de la imbricación en la microtextura de un agenciamiento, de líneas de deseo o de creación, por un lado, y de organización o de territorialización por el otro” (Mengue, 2008, p.190).

Para entender la noción de ‘enredos genealógicos’ es necesario remitirnos a la metáfora proporcionada por el espacio de diáspora. Según Brah (2011) tal espacialidad aludiría a la noción de viaje problematizando académicamente la posición de cada uno de sus recursos constructivos que son capturados a través de una acción flotativa y dispersa. Es un espacio que no solo es habitado por migraciones, dislocaciones, mutaciones, desplazamientos, etc., el que incluye las nociones de diáspora epistémica (Ocampo, 2017) y de enredos de genealogías, dos nociones claves en el ensamblaje epistemológico del campo.

La noción de ‘anudamientos’, en adelante, sinónimo de ‘enredos genealógicos’, permite comprender de qué manera, la formación de

su objeto y campo se encuentra atada a otras formaciones intelectuales en su configuración. Interesa la comprensión de las políticas de (des)ubicación de su saber. El enredo de genealogías se concibe como hebras de diversa naturaleza que a partir de determinados puntos de emergencias analíticas, pueden entrecruzarse, o bien, deslindarse y derivar hacia otros rumbos, teniendo en algún aspecto, coincidencias y anudamientos en torno a su objeto. En el caso específico de la educación inclusiva, estas, remiten a la identificación de una multiplicidad de centros de emergencia que tienen lugar al interior de una determinada periodización y gramática intelectual; evidenciando estrategias de aperturación y dislocación, convirtiéndose en una oportunidad relevante en la transformación del saber. En efecto, concebir el dominio en términos de 'enredos genealógicos' sugiere atender y analizar las múltiples posiciones que participan en la construcción de su saber –dinámicas y en permanente movilidad–, las que

[...] se yuxtaponen, se cuestionan, se proclaman y se niegan, donde lo permitido y lo prohibido se interrogan de forma perpetua; y donde lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente, por mucho que se nieguen estas formas sincréticas en nombre de la pureza y de la tradición (Brah, 2011, p.240).

Una epistemología en proceso y el carácter neomaterialista que impone la epistemología de la educación inclusiva, nos informa acerca de una forma de producción del conocimiento atravesada por complejas transiciones y transposiciones y traducciones. La educación inclusiva es una forma de escape al adiestramiento directo de las disciplinas, constituye un espacio que se abre a

[...] la existencia de las relaciones externas, variadas, flotantes, hace posible la relación. En la «forma todo», las partes están co-implicadas esencialmente y su continuidad y cohesión están aseguradas por la totalidad. En la «forma cada» hay discontinuidades y disyunciones reales y en consecuencia «siempre hay algo que se escapa», dice James. Lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova (Lazzarato, 2006, p.23),

develando un campo cuya faceta orgánica sigue la lógica de un “Universo-mosaico, un Universo-patchwork, un Universo archipiélago, es decir, un «universo incompletamente sistematizado», un mundo «parcialmente alógico o irracional» donde hay una multiplicidad posible y contingente de junctiones y disyunciones, de unificaciones y de separaciones” (Lazzarato, 2006, p.27).

La noción de enredos genealógicos se encuentra íntimamente ligada a la idea guattariana de ‘diagramas’. Examinemos a continuación la fertilidad del concepto. El diagrama heurístico de la educación inclusiva se encuentra regulado por diversas formas de enredos, cuyos efectos pueden ser leídos en términos de

[...] diagrama se concibe como una máquina autopoietica que no solo le otorga una consistencia funcional y material, sino que le exige desplegar sus diversos registros de alteridad, liberándolo de una identidad encerrada en simples relaciones estructurales” (Guattari, 1995a, pág.44). “Liberar” aquí se aplica a escapar de un “orden esquemático” predeterminado impuesto a la máquina, que funciona en el horizonte de la muerte y la destructibilidad. El uso que hace Guattari de Diagrama se opone a la idea de la reproducibilidad misma de una máquina técnica (como en la computadora y sus partes) (Panayotov, 2016, p.s/r.)

### **¿Filiaciones teórico-políticas de-lo-posible?**

Tradicional y equívocamente, se ha argumentado que el sintagma denominado ‘educación inclusiva’ se constituía en el espacio signado como educación especial.

Esta relación articuló una singular y sutil forma de edipización y atrapamiento del índice de singularidad del campo en una razón que no le pertenece. Es un fracaso cognitivo sostener que la educación inclusiva es una extensión líneal o una mutación morfo-heurística de lo especial; si bien la educación especial es una forma de inclusión, la inclusión no es una forma de lo especial. Este escenario ha dado lugar a disputas no resueltas en la intimidad de la comunidad de práctica generando un concepto ambiguo, amplio y atravesado por un exceso de significado, materializado en lo que Slee (2012) denomina concepción neo-especial, un sistema de razonamiento que conduce al “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). Hablamos así, un extensionismo arbitrario y de un sistema de injertos de categorías, perspectivas analíticas y metodológicas heredadas por una de las principales expresiones del sustancialismo y del individualismo, como es, lo especial. Hace muchos años estoy en desacuerdo en eliminar la educación especial, creo firmemente en transformar dos de sus operaciones heurísticas: lo conceptual y lo práctico a la luz de los aportes del conocimiento auténtico de lo inclusivo. En efecto, “a nadie le puede sorprender que hayan surgido interminables disputas cerca de sus usos adecuados, distrayéndolos de la tarea

de derribar los obstáculos” (Slee, 2012, p.104) ligados a su regulación científica e identitaria. Esta extraña relación analítico-pedagógica entre lo ‘especial’ y lo ‘inclusivo’ se materializa a través de una relación errónea y superficial que ha dificultado re-encontrar los sentidos de trabajo de lo inclusivo.

La educación inclusiva como proyecto intelectual en resistencia y post-disciplinar se constituye en un espacio de interacción diaspórica que establece sistemas de conexión entre y más allá de diversos dominios de trabajo, proceso que denomino ‘exterioridad del trabajo teórico’. Cabe advertir que el objeto de la educación inclusiva no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular y actual, pues desborda y altera sus dinámicas de funcionamiento. Tampoco pertenece a la regionalización epistémica signada como educación especial. Si esta extraña y problemática relación ha sido establecida se debe en cierta medida, a la incapacidad de los investigadores para aproximarse al término y al campo de objetos que esta designa. Si tal discusión ha permanecido silenciada se debe a la incapacidad del campo para clarificar y abordar sus objetos, así como, sus mecanismos de creación y recopilación debido al referente establecido por lo especial – subyugación y edipización de los signos– y la educación. Tomar la educación inclusiva

como educación especial sería condenarla a repetir el mismo fallo. Traigo a colación estas tensiones heurísticas, pues, tal y como concibo la vida intelectual de lo inclusivo, no necesita incorporarse a otras disciplinas, proyectos de conocimiento y geografías epistémicas–acción constructiva por aplicacionismo–, sino que, encontrar su propio índice de singularidad, es decir, su voz y rostricidad heurística. El objeto de la educación inclusiva es multifacético y excéntrico.

En este apartado se discute la pregunta acerca de la problemática relación de las fuerzas adjetivales proporcionadas por lo inclusivo y lo especial, además de la pregunta por el objeto del campo auténtico y sus condiciones de emergencia. En relación a la pregunta vertebradora del apartado, se examina la relación de lo inclusivo con algunos de sus principales campos de confluencias: el feminismo, el postestructuralismo, la interseccionalidad, el compromiso anti-humanista, etc. Estas exploraciones pueden contribuir a comprender la singularidad de hebras que convergen en la producción del campo, así como, la especificidad de las problemáticas que estas plantean y sus conceptos. Encada uno de estos agenciamientos se observa un dispositivo de familiarización de deseos políticos, compromisos éticos y problemas epistemológicos. El agenciamiento es un recurso clave en la examinación de sus

filiaciones y de una teorización atravesada por las multiplicidades.

Frente a tales desafíos es que observo con mayor fertilidad que el propio campo viaje y se movilizce por diversas convergencias heurísticas atravesadas por una infinidad de recursos constructivos, sometiéndolos cada uno de estos a traducción y rearticulación con el propósito de producir algo completamente nuevo que no pertenezca a nadie –objeto exterior y excéntrico–. Los territorios epistemológicos de la educación inclusiva viajan por diversos proyectos de conocimiento, los que se fundamentan en la especificidad del dominio de su red objetual, la que al día de hoy es incierta e indescifrable. Sin duda, la falta de claridad sobre su objeto y método son dos de sus puntos más álgidos. Otro aspecto relevante a destacar es la renuncia que este campo efectúa a las epistemologías normativas y formas metodológicas canónicas heredadas por la filosofía de la ciencia. Es la búsqueda del objeto, del método y de las formas epistemológicas de la educación inclusiva que constituyen una de mis primeras pasiones intelectuales. A esto agregaré que, el *status* del campo constituye otro punto crítico junto a sus reglas analítico-metodológicas de funcionamiento.

Si la educación inclusiva construye un proyecto académico post-disciplinar,

entonces, la pregunta por el objeto es clave, ya no, desde las convencionalidades heurísticas. La pregunta por el objeto es lo primero. Sin embargo, el dominio del objeto de la educación inclusiva no es claro, cuya singularidad es que es producido en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, enuncia y escucha sus fenómenos más allá de cada uno de sus recursos confluente, re-articulándolos y traduciéndolos para conformar un nuevo objeto que no le pertenezca a nadie, pero que a su vez, conserve la presencia de múltiples herencias y enredos genealógicos. Este es sin duda, uno de sus principales desafíos. Comparto la afirmación de Bal (2004) quien sostiene que, “el simple hecho de enumerar las disciplinas que participan en el estudio de este objeto no es suficiente” (p.3). Insiste la célebre teórica cultural agregando que, “en este conjunto, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, indispensables y productivos que, vinculados unos con otros, ofrecen un modelo coherente de análisis y no una mera lista de problemáticas” (p.3). La creación de un nuevo objeto sugiere reexaminar cuidadosamente cada uno de sus recursos constructivos, recurriendo a las técnicas de examinación topológica, traducción epistémica y rearticulación, haciendo dialogar y poner en relación cada uno de estos elementos. Cada uno de sus recursos deberán “ser liberados de los esencialismos que en ellos se han

ido instaurando a lo largo de sus alianzas tradicionales” (Bal, 2004, p.3-4). La pregunta acerca del objeto de la educación inclusiva nos conduce al reconocimiento de un doblete analítico: por un lado, reconoce que este campo construye una red objetual desconocida que debemos aprender a decodificar y, por otro, que trabaja sobre problemas y no disciplinas.

Retomando el eje vertebrador de este apartado, referido a las filiaciones teórico-políticas de la educación inclusiva, asumo la tarea de reconocer que, desde el surgimiento del campo su vida intelectual ha estado regulada por el fallo heurístico que travestiza el legado de lo especial como forma genealógica y constitutiva de lo inclusivo, articulando según Ocampo (2020) un sistema de edipización y afectación sobre su objeto, voz y rostro. Su punto de emergencia se constituye en torno a cuestiones creadas por un doble fallo de constitución cognitiva que se coloca en relación con lo especial, la matriz de esencialismos-individualismos y las concepciones ontológicas heredadas por el sustancialismo, materializadas en atribuciones negativas y peyorativas sobre la diferencia. La educación inclusiva desde una perspectiva ampliada redefine la relación dialéctica del yo y lo otro, asumiendo la constitución de nuevos dispositivos de producción de la subjetividad y modos de relacionamiento social. En esta línea, el argumento presentado

es heredado desde el feminismo, el que se propone ofrecer un conjunto de significados y atributos positivos acerca de la diferencia, tal como sostiene Braidotti (2006). Esta transposición onto-semiológica asume un carácter neo-materialista, preocupada por un devenir encarnado que orienta sus esfuerzos a la “transmutación de valores que podría conducir a una reafirmación del contenido positivo de la diferencia que permitiría una reapropiación colectiva de la singularidad de cada sujeto sin desatender su complejidad” (Braidotti, 2006, p.21). El feminismo aporta a la construcción de la educación inclusiva, específicamente, a través de la superación y erradicación del canibalismo metafísico.

Por consiguiente, el sujeto de la alteridad abyecta, cruzado por los marcos de valores de la ideología de la anormalidad y la esencialismo, constituye el sujeto soberano de lo especial, mientras que el sujeto de la inclusión no se encuentra atravesado por cada una de las manifestaciones antes indicadas, sino que, construye su fuerza alterativa a través de la redefinición de los signos ontológicos proporcionados por la multiplicidad de singularidades, una materialidad ontológica, una ontología procesal y de lo menor. Las múltiples singularidades construyen una pedagogía de lo menor (Ocampo, 2018), una práctica educativa en las que las minorías construyen un espacio pedagógico otro que

desafia y desestabiliza las atribuciones y designaciones de la mayoría –lo instituido, la regulación normativa–. Las múltiples singularidades inauguran una forma de desesencialización del sujeto atravesado por múltiples expresiones en permanente devenir, cuya base se encuentra regulada por el principio de variabilidad humana, articulando “un sujeto encarnado, complejo y multiestratificado que ha tomado sus distancias respecto a la institución” (Braidotti, 2006, p.22) de un sujeto opuesto a los mapas abstractos del desarrollo y su deseo impotente de universalidad. Hablamos así, de un sujeto mutante, de un sujeto encarnado. Esta ontología produce otros criterios de legibilidad a través de los cuales emergen los sujetos educativos. En este sentido, la educación inclusiva establece un compromiso con el anti-humanismo, construyendo nuevas políticas de localización de sujetos, es decir, una forma de dar sentido a una diversidad existente de identidades complejas atravesadas por

[...] un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado. En otras palabras, la propia localización escapa en gran medida al autoescrutinio porque es tan familiar y tan cercana que ni siquiera se repara en ella. Por lo tanto, la «política de la localización» implica un proceso de toma de conciencia

que requiere un despertar político) y, de ahí, la intervención de los otros (Braidotti, 2006, p.26-27).

El post-estructuralismo lega a la construcción epistemológica de lo inclusivo, herramientas de análisis para superar las concepciones normativas de afectación/regulación de la razón humana y de sus valores morales. Este punto, actúa como un elemento de enlace con la fuerza del compromiso anti-humanista que se opone al ideal de hombre legado por el humanismo clásico, responsable de la producción de sistemas dicotómicos para entender las múltiples diferencias en la espacialidad pedagógica y política. Comparte además, con los estudios de la cultura problemas ligados a la alteridad, la raza, el género, la etnia, la clase y la identidad, mientras que, con los estudios postcoloniales dialoga a través de preocupaciones que se entrelazan con diversos sistemas globales de poder hegemónico y la globalización de la injusticia social.

De la interseccionalidad hereda “la percepción crítica de que la raza, la clase, el género, la sexualidad, la etnia, la nación, la capacidad y la edad operan no como entidades unitarias y mutuamente excluyentes, sino más bien como fenómenos de construcción recíproca” (Hill Collins, 2015, p.i). La educación inclusiva es informada por

múltiples proyectos ligados a la justicia social. El vínculo de esta con la interseccionalidad radica en su atención a las relaciones de poder y las desigualdades sociales. Cada una de estas herencias permite superar el reduccionismo de lo inclusivo estrictamente al régimen especial-céntrico devenido en un proyecto neo-colonizador más amplio.

A partir de cada uno de estos enfoques y proyectos de conocimiento en resistencias actúa en términos de 'enredos genealógicos' y campos de confluencias que crean y garantizan la emergencia del saber auténtico de la educación inclusiva. Si bien, este territorio construye un término nuevo aplicado a un conjunto diverso de prácticas, interpretaciones, metodologías y orientaciones políticas, no podemos afirmar que, nos encontramos en presencia de un cuerpo de conocimientos fijos y estables. Para ello, examino el tipo de interconexiones, traducciones y exámenes topológicos que tienen lugar a partir de cada una de las interacciones del campo de fenómenos de lo inclusivo con cada una de las hebras mencionadas anteriormente de las que emergen diversas formas de sustentación y mecanismos definitorios al respecto. A estas alturas existe un consenso en torno a los contornos generales de la educación inclusiva, esta asume una percepción crítica que su campo de significantes transforman las bases del conocimiento educativo,

proyecta una nueva arquitectura educativa y combate la producción de diversas clases de desigualdades. A esto se agrega que, cada vez con mayor fuerza la comunidad de práctica de lo inclusivo sostiene que nada comparte con lo especial, esta fractura analítica es clave para promover el encuentro con su verdadero índice de singularidad. Más importante aún es el hecho que muchas personas y comunidad investigativas y de prácticas, explican la educación inclusiva de formas drásticamente diferentes.

Quisiera cerrar esta sección del trabajo analizando el impacto que cada una de estas filiaciones tienen en la vida analítica del campo. Mi interés consistía en documentar las diversas críticas, discusiones y aportes que progresivamente van ensamblando un nuevo figural o umbral de pensamiento, las cuales con frecuencia son complejas y muy específicas en su cometido. En esta oportunidad, solo he mencionado algunas dedicadas a la relación teórico-política del campo. Finalmente, sostendré que, en la actualidad el estatus de la educación inclusiva no está claro. 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? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de 'teoría' sugiere determinar cuidadosamente que tipo

de teoría designa. Sin la intención de ofrecer una respuesta precipitada como lo haría un investigador apresurado, sostendré que el tipo de argumentos que designan sus territorios transgrede, rearticula y va más allá de los planteamientos post-críticos, es algo que no sé cómo significar a efectos de esta intervención. Si examinamos cada uno de los niveles de implicación señalados en la pregunta, observo inviable definir sus desarrollos actuales en términos de paradigma, ya que no presenta con claridad sus niveles de formalización científica –lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico–.

Si el estatus de la educación inclusiva no está claro, es posible documentar que existe una pluralidad de voces en su interioridad. Para algunos se trata de una perspectiva o enfoque para investigar problemas educativos generales atravesados por diversas clases de desigualdades. El problema es que los desarrollos heurísticos del campo tal como ha sido conocido no pueden ser significados en términos de enfoque o perspectiva, no cumplen con las definiciones aceptadas y emergentes al respecto. Para otros, un dominio particular travestido con el legado de lo especial. Sin embargo, observo que a través de sus planteamientos podemos estudiar todas las principales áreas y campos de las Ciencias de la Educación contribuyendo al destrabamiento de muchos problemas sociales. Su unidad de investigación es variable.

## CONCLUSIONES

### **Educación inclusiva: incompletud, movimiento y dislocamiento**

La educación inclusiva es un territorio heurístico sin certezas, ni respuestas estables, sino más bien, un espacio provisional, intensamente inventivo y creativo, una línea de fuga múltiple que acontece en lo desconocido. Tal vez, no sea la mejor manera de comenzar haciendo uso de expresiones que puedan parecer al lector metafóricas. Un cierto campo de homogeneidad me parece engañoso. Sin embargo, cada una de estas aglutina parte del sentido transformado hacia donde nos conduce la educación inclusiva, ¿cómo es esta transformación?, ¿qué interpelaciones conlleva?, ¿qué formas imaginativas residen en lo más profundo de ella? La educación inclusiva en la que estoy interesado cuestiona las maneras de leer y producir conocimiento, trabajan formando desconocidos umbrales heurísticos y tiene por función, llevar a sus usuarios a elaborar preguntas complejas acerca de los significantes y objetos de trabajo que son signados como parte de este campo. Entender desde esta angulosidad la construcción del conocimiento de la educación inclusiva sugiere reconocer que no estamos afectos de equívocos legitimados imperceptiblemente en la historia intelectual del campo y a imágenes de opacidad en torno a sus significantes. La educación

inclusiva es un profundo compromiso con los sentidos y con lo político, se convierte en un dispositivo de desestabilización de la memoria institucional regulada por su fracaso cognitivo genealógico: la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial. Esta errancia constructiva ha marcado los itinerarios de desplazamiento y trabajo del sintagma contribuyendo a generar contaminación lingüístico-metodológica y epistémica y a edipizar su voz, rostricidad e índice de singularidad –identidad– a la subyugación del régimen especial-céntrico.

Coincidiendo con uno de los propósitos de la corriente discursiva francesa referida a los sistemas de memorias constituidas por el olvido, observo oportuno preguntarnos qué espacios habitan en esta gran red de trabajo, favorecen la ruptura y la presencia de lo otro (Orlandi, 2012). Por antonomasia la educación inclusiva es un territorio de disputa, movimiento y fluctuación de los sentidos, un espacio de desconocidas y provisionales formas de conjunción, dispersión e invención de unidades de sentido, una zona de agitación del pensamiento, de indistinción e incertidumbre, un campo de dislocaciones sutiles acerca de la producción de otro esquema de pensamiento sobre devenires aún inciertos de la educación. Cada una de estas categorías residen en lo más profundo del concepto de transformación, un acto heurístico-político del que poco se

sabe cómo disponibilizarlo. Comparto aquí, una de las tesis aportadas por la teoría crítica contemporánea orientada a la producción de instrumentos conceptuales que nos permita actuar activamente en el presente. En mi opinión, la educación inclusiva se convierte en un compromiso afirmativo con el presente, una cartografía.

La educación inclusiva construye una red de objetos y una red de problemas de trabajo que quedan aglutinados por lo movedizo y lo provisorio de sus sistemas de razonamientos, son formas que también se estabilizan y cristalizan permanentemente. Cada uno de estos tópicos pasa inadvertidos producto de la dominancia soberana y la subyugación a la rostricidad de la educación especial, esto nos enfrenta a un reto mayor: encontrar los modos y las reglas de funcionamiento con los que se interpretan cada uno de sus fenómenos. ¿Cómo nos relacionamos con la educación inclusiva en nuestra vida cotidiana?

La educación inclusiva documenta un campo de múltiples movimientos e itinerarios que conforman lo que Ocampo (2019) denomina un mapa crítico multiposicional, un territorio que cruza fronteras y las transforma consolidando un figural desconocido. En efecto, existen 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 punto 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 desplazamiento 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, la anti-, de- y post-colonialidad, la interseccionalidad, etc. Articulación que busca la transformación de su práctica cognitiva, afectando/fracturando la teoría educativa contemporánea.

Si la educación inclusiva forja una estructura de conocimiento abierta, entonces, es el devenir una de sus propiedades heurísticas que impone la condición de incompletud, ni sus conceptos, ni sus sentidos, ni sus cuerpos de conocimientos, ni formas metodológicas se encuentran completas; nada en ella, se encuentra constituido. Otra manifestación de esta estructura de conocimiento es el movimiento operación que acontece en aquello que es dado-dándose-por-dar, es un fenómeno móvil y mutativo que opera en proximidad a la metáfora deleuziana de virus. El movimiento, lo abierto y lo indeterminado se constituyen en argumentos que permiten visualizar la naturaleza rizomática del campo y, con ello, concebir su punto de emergencia como un sistema de apertura ambivalente. Si el terreno

epistemológico de la educación inclusiva se construye a partir de múltiples convergencias heurísticas, entonces, sus mecanismos de constitución acontecen en el movimiento y en el entremedio de muchas cosas, entonces, las que son rearticuladas y traducidas. Entiendo el lugar de la falta y la incompletud como el lugar de lo posible y de acontecimiento de lo nuevo. Gracias a la apertura del campo es posible “la determinación, la institucionalización, la estabilización y la cristalización” (Orlandi, 2012, p.59).

## REFERENCIAS

- Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. Recuperado el 04 de junio de 2021 de: <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/11547/32136>
- Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. New York: The Guilford P
- Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita*. Madrid: Arena Libros
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Deleuze, G. (2013). *Deleuze, G. (2013). Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press
- Estok, S. C. (2009). *Theorizing in a Space of Ambivalent Openness: Ecocriticism and Ecophobia.* ISLE 16, 2, 203-225
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Recuperado el 31 de mayo de: [https://monoskop.org/images/0/05/Foucault\\_Michel\\_1966\\_1986\\_El\\_pensamiento\\_del\\_afuera.pdf](https://monoskop.org/images/0/05/Foucault_Michel_1966_1986_El_pensamiento_del_afuera.pdf)
- Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Gatimu, M. W. (2009). *Rationale for a critical pedagogy of decolonization: Kenya as a unit of analysis*. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(2), 67-97
- Grosfoguel, R. (2013). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado el 12 de junio de 2021 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality's Definitional Dilemmas*. Recuperado el 25 de mayo de 2021 de: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Kohn, M. & McBride, K. (2011). *Political Theories of Decolonization: Postcolonialism and the Problem of Foundations*. Oxford: Oxford Scholarship
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños

- Lee, M. & Fisher, M. (2009). *Deleuze y la brujería*. Buenos Aires: La cuarentena
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: las cuarenta libros
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR
- Ocampo, A. (2018). "Prólogo. Pedagogías de lo menor"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Pedagogías Queer*. Santiago: Ediciones CELEI
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaest.disput*, 13 (27), 18-54
- Oppermann, S. (2010). The rhizomatic trajectory of ecocriticism. Recuperado el 27 de noviembre de 2020 de: <https://ecozone.eu/article/view/314>
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM/UMCE
- Panayotov, S. (11 de septiembre de 2016). *Diagram. New Materialism. How matter comes to matter*. <https://bit.ly/3qSAUUX>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- Walton, E. (2018). Decolonising (Through) Inclusive Education? *Educational Research for Social Change*, 7(Special Issue), 31-45