Psicologia em Ênfase

v.2, n. 2, p. 1-23 – Julho/2021

Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido

Aldo Ocampo González [1]

Resumen

La descolonización es una categoría que expresa múltiples significados y énfasis en diversas latitudes del mundo. La epistemología de la educación inclusiva consolida un marco de análisis para desafiar e interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento heredados por el logocentrismo, comparte con el feminismo la necesidad de crear conceptos que contribuyan a leer críticamente el presente, tarea que desde ninguna posición es ajena a lo político; es algo que irrumpe sobre el logos. El objetivo de este trabajo consiste en ensamblar un repertorio crítico de argumentos que permitan desestabilizar la fuerza del logos y con ello, dislocar los modos convencionales de producción del saber ligados a cada una de las hebras genealógicas que crean y producen el conocimiento de la educación inclusiva. Esta será entendida como una de las principales tareas críticas para descolonizar los signos político-éticos, heurísticos y metodológicos de un proyecto neocolonizador. Indaga además, en la acción copulativa que construye la interacción de las dos secciones del sintagma ‘educación inclusiva’, o bien, aquello que habita entre ambos términos o los múltiples usos de ‘y’ en la configuración heurística del sintagma. La metodología empleada en este trabajo fue la de revisión documental crítica. Se concluye que, la educación inclusiva como dispositivo heurístico produce nuevos conocimientos y ángulos de visión materializados en un singular proyecto académico de carácter post-disciplinar, en ella convergen diversas posturas teóricas y políticas, así como, movimientos sociales críticos y genealogías intelectuales de diversas magnitudes, dando cuenta de una singular estructura de heterogeneidad radical. Finalmente, la circunscripción intelectual denominada ‘educación inclusiva’ heurísticamente enfrenta un dilema definitorio: no puede ser definida en los paradigmas de ninguna disciplina actual, esto es lo que hace que el corpus de fenómenos que la constituyen se encuentren en permanente movimiento y devenir.

Palabras clave: Epistemología de la educación inclusiva; descolonización de la educación inclusiva; proyecto neocolonizador; zona del no-ser; crítica al logos; prácticas de visión.

Resumo

Descolonização é uma categoria que expressa múltiplos significados e ênfases em várias latitudes do mundo. A epistemologia da educação inclusiva consolida um quadro de análise para desafiar e interromper os modos canônicos de produção de conhecimento herdados do logocentrismo, compartilha com o feminismo a necessidade de criar conceitos que contribuam para a leitura crítica do presente, tarefa que sob nenhum ponto de vista estranho ao político; é algo que invade o logos. O objetivo deste trabalho consiste em reunir um repertório crítico de argumentos que permitam desestabilizar a força do logos e, com eles, deslocar os modos convencionais de produção do conhecimento vinculados a cada uma das vertentes genealógicas que criam e produzem conhecimento da educação inclusiva. Esta será entendida como uma das principais tarefas críticas para descolonizar os signos político-éticos, heurísticos e metodológicos de um projeto neo-colonizador. Também investiga a ação copulativa que constrói a interação das duas seções da frase 'educação inclusiva', ou o que existe entre os dois termos ou os múltiplos usos de 'e' na configuração heurística da frase. A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão documental crítica. Conclui-se que a educação inclusiva como dispositivo heurístico produz novos conhecimentos e ângulos de visão, materializados em um projeto acadêmico pós-disciplinar singular, no qual convergem diversas posições teóricas e políticas, bem como movimentos sociais críticos e genealogias intelectuais de diversas magnitudes, responsável por uma estrutura singular de heterogeneidade radical. Por fim, a circunscrição intelectual denominada ‘educação inclusiva’ enfrenta

heuristicamente um dilema definidor: não pode ser definida nos paradigmas de nenhuma disciplina atual, é isso que faz com que o corpus de fenômenos que a constituem esteja em permanente movimento e devir.

Palavras-chave: Epistemologia da educação inclusiva; descolonização da educação inclusiva; projeto de neocolonização; zona de não-ser; crítica do logos; práticas de visão.

---

[1] Chileno. Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Post-doctorado en Artes Visuales en la Universidade de Campinas, Brasil. Es creador de la epistemología de la educación inclusiva. E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

Descolonizar la educación inclusiva o los signos de un proyecto neocolonizador

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

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

En este marco, la educación inclusiva como dispositivo heurístico se convierte en una herramienta teórica y en una praxis crítica para luchar contra cada una de las expresiones regenerativas del colonialismo. Se preocupa por entender cómo funciona el poder, nos da luces para imaginar cómo construir una arquitectura social, política, educativa y relacional que ofrezca un nuevo significado sobre la libertad, la justicia y la equidad. La educación inclusiva construye una relación particular sobre el presente y el futuro. En efecto, comprende que "la educación opera como un sitio para el poder colonial, mediante el cual las aulas, los planes de estudio y las comunidades educativas están profundamente

implicadas en la reproducción de las hegemonías coloniales" (Gatimu, 2009, p. 67). La epistemología de la educación inclusiva comparte con la descolonización el interés por la transformación del sistema sociopolítico y educativo, ambos objetivos enmarcados en la alteración de las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo. En efecto, se propone "transformar activamente el conocimiento en lugar de consumirlo" (Kohn & McBride, 2011, p.7), mientras que, Battiste (2000, p. xvi) sostiene que, la descolonización pretende lograr sus objetivos primordiales, tales como, curar, restaurar la dignidad y aplicar los principios fundamentales de los derechos humanos" (Mackinlay & Barney, 2014, p.2) de múltiples colectivos de ciudadanos que ingresan a las estructuras educativas y claman otros criterios de emergencia, visibilidad y legibilidad. La educación inclusiva construye una compleja estructura de concientización, resistencia y transformación del mundo, es algo que punza el cambio social; es esto lo que la define como un proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia, no en una práctica de asimilación y compensación. Cuando es entendida bajo esta racionalidad despliega el tentáculo de un proyecto neo-colonizador. Lamentablemente, este es una de las principales manifestaciones del discurso instituido por el norte global en todo el mundo, un pensamiento educativo creado por la zona del ser y la hegemonía, los que son incapaces de ofrecer un discurso multiposicional-otro para combatir y erradicar diversas formas de injusticias endémicas al funcionamiento del sistema-mundo.

La educación inclusiva desde mi posición teórica y política es un dispositivo de producción de otras expresiones ontológicas y otros mecanismos de producción epistemológicas, construye un mundo desconocido que aún no hemos sido capaces de decodificar. Para alcanzar esta empresa es necesario recuperar una de las tareas constructivas del conocimiento de lo inclusivo sobre la que Ocampo (2018, 2019 & 2020) ha insistido con fuerza: la traducción y los enredos genealógicos a partir de la confluencia de múltiples raíces intelectuales críticas y post-críticas que ensamblan su conocimiento auténtico. Esta construye una perspectiva de investigación más avanzada de su herencia post-crítica, también puede ser lecturada como un salto mutativo de la misma. Si concebimos los enredos genealógicos como múltiples hebras que participan en la formación del campo, entonces, es plausible sostener que, el campo de producción de la educación construye un espacio diaspórico en el que convergen genealogías de diversa naturaleza. De este modo, la educación inclusiva queda constituida como un espacio de diáspora en la que se entrecruzan diversos espacios diaspóricos o geografías intelectuales, etc. En efecto, "los discursos de la pedagogía antirracista, anticolonial y crítica se entrelazan y son desenredados por eruditos, cada uno se encuentra inextricablemente en diálogo con el otro" (Mackinlay & Barney, 2014, p.2). ¿Cómo puede la educación inclusiva subvertir los imperativos coloniales tan arraigados en las configuraciones del sistema educativo? Atender a esta interrogante sugiere advertir que, la descolonización

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

insisten los investigadores, señalando que, la noción 'descolonización' es objeto de un uso inflacionario convirtiéndose en una metáfora que restringe la *potentia* de su significado. Sus usos en educación tienden, en la mayoría de los casos, a extender el poder neocolonizador, cuyas consecuencias devienen "sin mencionar los pueblos indígenas, nuestras/sus luchas por

el reconocimiento de nuestra/su soberanía, o la contribuciones de intelectuales y activistas indígenas a las teorías y marcos de descolonización" (Tuck & Yang, 2012, p. 3). No es mi interés asumir la operación común de incluir un verbo y un sustantivo y, con ello, significar que el problema está resuelto; refiero a las clásicas operaciones que designa el trabajo investigativo cuando utiliza los términos 'descolonizar' –verbo– y 'descolonización' –sustantivo– como meros eufemismos retóricos, sino, producir un doble marco de acción que contribuya a superar el simple injerto de los términos en una diversidad de discursos y proyectos de conocimiento. La descolonización como categoría de análisis no es fácilmente injertada en ningún marco teórico, no opera bajo la técnica de partícula agregativa, ya que interrumpe las lógicas de pensamiento, investigación y las categorías a través de las cuales leemos el mundo y los agenciamientos múltiples a través de los cuales aterrizan sus planteamientos afectando a los ensamblajes de funcionamiento. Es esto, lo que la vuelve compleja. Para alcanzar cada uno de estos propósitos necesario materializar un sistema de concientización encarnada, política y reflexiva.

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

Para entender con mayor especificidad ambas zonas, es necesario recuperar la metáfora de *línea de pensamiento abismal* elaborada por Santos (2009). En efecto,

> […] si traducimos esta línea como la línea de lo humano y llamamos zona del ser a los que habitan encima de la línea abismal y zona del no-ser a los que habitan por debajo de esta línea, podemos enriquecer nuestro entendimiento de la modernidad y su sistema-mundo capitalista/imperial/patriarcal/racial colonial que habitamos" (Grosfoguel, 2013, p.4).

Si la zona del ser se encuentra por sobre la línea de pensamiento abismal en ella, "existen códigos de derecho civiles/ humanos/laborales, relaciones de civilidad, espacios de negociaciones y acciones políticas que son reconocidas al "Otro" oprimido en su conflicto con el "Yo" dentro de la zona del ser" (Grosfoguel, 2013, p.4). En contraste,

> […] 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.4).

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

La educación inclusiva constituye un proyecto neocolonial según Walton (2018) y un sistema de transferencia normativa producido en los países del sur global desde un marco de racionalidad legado por el norte global. La educación inclusiva no es una receta política como gran parte de los estados-nación la conciben. Este campo necesita construir bloques de reflexividad que le permitan resistir a la colonialidad del conocimiento, del poder y del ser. En efecto, comenta Walton (2018) que,

> […] a medida que la educación inclusiva ha ido ganando terreno, se han planteado preocupaciones sobre la medida en que puede representar un proyecto neocolonial, impuesto al mundo en desarrollo por los países del Norte Global y por multinacionales como Naciones Unidas. Armstrong y col. (2011, p. 33) compararon su expansión e influencia en la difusión de una "creencia evangélica" en la inclusión de la diversidad por parte de las agencias de ayuda y donantes del Norte Global que exhortan a "los países a adoptar la educación inclusiva como política de prescripción para abordar las fallas del sistema y las desventajas individuales". La presión para adoptar la educación inclusiva viene con escaso reconocimiento de las formas en que la historia del colonialismo y el subdesarrollo en los países del Sur Global agrava los problemas de exclusión educativa. En países que luchan por garantizar el acceso a una educación básica de calidad ante fallas del sistema arraigadas en desventajas históricas, globales y estructurales, la educación inclusiva puede verse como idealista (Armstrong et al., 2011) (p.34).

El llamamiento de Walton (2018) visibiliza la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos a través de un argumento que impone la legitimación de un fraude inocente sobre las supuestas reparaciones de la estructura educativa a través del lente de la justicia y la exclusión.

Si uno de los primeros argumentos sostiene que, gran parte de las metáforas y bloques de reflexividad que sustentan el campo discursivo de lo inclusivo provienen del norte global, entonces, sus ángulos de visión legitiman variadas operatorias del logocentrismo, en superación de ello, descolonizar la educación inclusiva no es solo ofrecer una crítica interna a los cuerpos de saberes, influencias, intereses, conceptos y

metodologías de la investigación, sino que, desafiar los modos y las lógicas de producción del conocimiento legitimados por la matriz occidentalocéntrica. La epistemología de la educación inclusiva planteada por Ocampo (2021) se convierte en un sistema de irrupción y desestabilización del *logos*, puesto que desafía las dependencias y dictaduras establecidas por las lógicas disciplinarias, asume el reto de resistir imaginativamente ante las subyugaciones cognitivas legadas por el norte global, especialmente, debe favorecer y fortalecer una comprensión-otra de realidades existenciales cruzadas por el sufrimiento, la desigualdad, la opresión, la violencia estructural, la discriminación silenciada, entre otras expresiones del poder, para desplegar una analítica capaz de desmantelar e intervenir en las formaciones estructurales, relacionales y microprácticas donde estas operan. Otro ámbito de análisis queda regulado por una estrategia que interrogue profundamente los efectos de la colonialidad del conocimiento, es decir, cómo esta se encuentra

> […] representada por la hegemonía de las culturas eurocéntrica y occidental filosofías. Esto ha llevado supuestos de universalidad y objetividad, y presenta a Occidente conocimiento como el único capaz de alcanzar una conciencia universal, y [descarta] no- El conocimiento occidental como particularista y, por tanto, incapaz de alcanzar la universalidad (Grosfoguel, 2007, p.214).

La lectura proporcionada por el teórico centroamericano contribuye a reconocer que la fuerza argumental de la colonialidad ha legitimado una singular perspectiva ontológica de la diferencia colonial, en buena parte responsable de la producción de diversas clases de desdenes onto-semiológicos que legitiman una concepción peyorativa y opresiva de la diferencia –*potesta* (visión negativa que funda parte del canibalismo metafísico y del problema ontológico de los grupos sociales)–. En el discurso *mainstream* de lo inclusivo las personas emergen a través de categorías opresivas y formas universales ligadas a la diferencia. Otro coletazo de la colonialidad del poder en la regulación de este campo, explica que uno de "los fracasos de la educación inclusiva es el resultado de "una combinación de recursos limitados y la manipulación externa de la política educativa por parte de agencias de financiamiento externas que persiguen agendas que surgen en el mundo desarrollado" (Armstrong et al., 2011, p. 32)" (Walton, 2018, p.35).

La educación inclusiva tal como está concebida no entrega herramientas para combatir las desigualdades y desafíos políticos culturales que enfrentamos en el sur global. Son los discursos dominantes del norte global los que permean las políticas educativas y el funcionamiento de las estructuras de escolarización, producto de "la universalización de las teorías de la diferencia, prescripciones de política y afirmaciones empíricas en gran parte sin fundamento" (Kamenopoulou, 2020, p.1797). La educación inclusiva construye una nueva sensibilidad crítica, esta idea ya la he enunciado en el artículo titulado "La educación inclusiva como proyecto de conocimiento", cuyas primeras exigencias reflexionan acerca de "la aceptación reacia de la educación inclusiva como mantra organizador no ha provocado un interrogatorio de la esencia de la exclusión, el lado maloliente de la escolarización" (Slee, 2012, p.11). Si la inclusión fracasa es, en cierta medida, producto del ausentismo de bloques de reflexividad, así como, por la incapacidad institucional del sistema educativo para responder a las necesidades multiniveles de la totalidad de estudiantes atravesados por el signo de las singularidades múltiples[1];

[1] La política ontológica de la educación inclusiva nada tiene en común con las necesidades educativas especiales, este singular eufemismo retórico validado en todas las políticas educativas del mundo da cuenta de los múltiples equívocos de aproximación del término y objeto signado como 'educación inclusiva'. La singularidad es siempre un componente dinámico y móvil, un espacio de receptividad sígnica "donde se

síntomas de la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos.

Para que la educación inclusiva se convierta en un dispositivo de descolonización debe transformar las mentes y los corazones de todos, es por ello, que sostengo que esta crea un nuevo estilo de subjetividad y de relacionamientos socio-afectivos que debemos aprender a decodificar, reforzar la premisa que la fuerza del calificativo cambia el orden del mundo, convirtiéndose en un programa de desorden político-afirmativo del presente. La conjugación de todos estos atributos impone un imperativo moral clave para avanzar en la construcción de un proyecto político de subversión de las estructuras constitutivas del sistema-mundo a través de la propagación de nuevos sitios epistémicos.

Un sur global en resistencia

Si partimos de la afirmación que gran parte de las estructuras educativas se encuentran incrustadas en las estructuras del colonialismo del saber, del poder, del ser y de la visión, entonces, uno de sus dilemas consistirá en ofrecer una comprensión crítica sobre la propia función de lo inclusivo y de la educación especial y una nueva sensibilidad terminológica al respecto. ¿Qué hacen las partículas *'–ismo'* e *'–idad'* en la trasformación de los sistemas intelectuales de la educación inclusiva? Una posible respuesta encuentra una articulación fértil en la noción de metálogo permitiéndonos reflexionar desde múltiples perspectivas y posicionalidades; documenta cómo los temas calientes que cruzan el campo de problemas de la educación inclusiva forjan un singular lazo conectivo entre el pasado y el presente, las que asumen múltiples posiciones para interrogar los modos en los que se relacionan ambas secciones del sintagma, cuyos dispositivos que informan la constitución de sus territorios en la concepción *mainstream* son objeto de teorizaciones y desarrollos investigativos que surgen desde el centro del eurocentrismo. Argumento que articula un punto epistémico ciego. En su reemplazo sugiero interrumpir dichas lógicas de producción para desestabilizar el *logos* a través de una "perspectiva epistémica decolonial como pensamiento intelectual contrahegemónico, que cuestiona y desafía las afirmaciones de la epistemología euroamericana de ser el único modo de conocimiento neutral, objetivo, incorpóreo y universal" (Abdulrahman, Adebisi, Nwako & Walton, 2021, p.48). La educación inclusiva como práctica heurística nos invita a *pensar-de-otro-modo* la diversalidad de problemas con los que interactúa. La "educación es excluyente, cuando no solo tiene en cuenta grupos marginales, conocimientos alternativos y otras formas de escolarización" (Abdulrahman, Adebisi, Nwako & Walton, 2021, p.49).

Hace un par de años, elaboré un capítulo para uno de los libros publicados por el centro de investigación que encabezo, en aquella oportunidad empleé por primera vez la noción de 'metálogo' para examinar cómo diversas fronteras heurísticas interactúan en el ensamblaje del campo temático y topical de lo inclusivo, inaugurando un espacio de discusiones complejas que atraviesan la función del dominio. La noción de metálogo es completamente coherente con la definición ofrecida por Ocampo (2018) acerca de la indefinición del objeto de la educación inclusiva en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales producto que las desborda. En tal caso, el metálogo como recurso analítico parte del supuesto que estamos en presencia de un campo multidireccional que construye su conocimiento a través de múltiples capas, marcos diferentes y problemas complejos que se van entrelazando progresivamente y articulando para inaugurar un saber

activan afectos y se estructuran influencias que desplazan la distinción entre el interior y el exterior del sujeto" (Braidotti, 2020, p.38).

completamente nuevo. Trabaja a partir de "diferentes marcos que reconocen capas, complejidades y legados; y buscar formas de construir una comprensión nueva y transformadora de tanto la educación como la inclusión" (Abdulrahman, Adebisi, Nwako & Walton, 2021, p.48). Este es uno de los principales propósitos que persigue la epistemología de la educación inclusiva. La noción de metálogo nos comunica directamente con la categoría de análisis de 'enredos genealógicos' que tienen lugar en la formación heurística del campo devenida en la consolidación de un espacio emergente de imaginación global para la transformación del mundo a través del conocimiento de la educación inclusiva. Su objeto es multifacético y excéntrico.

La educación inclusiva se convierte en un arma que fractura a los modos de producción del conocimiento y sus dispositivos de validación, los que son siempre espacios de regulación del poder. Si recuperamos una de las premisas centrales en el trabajo de Mignolo (2007): toda propuesta teórica se nutre a partir de diferentes lugares de enunciación estableciendo una relación singular entre lo geográfico, lo político y lo heurístico, determinará las formas en que el conocimiento es producido afectando a sus intereses y sentidos de regulación de las diversas capas del sistema-mundo. La crisis del *logos* es, en cierta medida, un efecto de alteración de la díada 'imperialismo/conocimiento' responsable en la producción de objetos de conocimiento que actúan como estrategias de subalternización. Examinemos a continuación este proceso.

¿Cómo producir conocimiento más allá del logocéntrismo? Tal como ya he sostenido, la educación inclusiva epistemológicamente desafía al *logos* e irrumpe sus lógicas de producción del conocimiento legitimadas, se interesa por recuperar algunas de las contribuciones subalternas de la diferencia colonial para ensamblar un esquema epistémico alterativo y diametralmente diferente al legado por el norte global. Nos enfrentamos aquí a un doble problema: por un lado, a la transferencia normativa y sesgada que producen las epistemologías imperiales del pensamiento del norte global en materia de inclusión y, por otra, la presencia de un campo de transferencia contextual que no puede ser justificado y explicado por dichos presupuestos cognitivos. Nos enfrentamos a una insatisfacción epistemológica y esencialista que debemos reparar. El problema es cómo pensar desde el lugar –conceptos y problemas– del sur. La inclusión comparte muchas de las denuncias que efectúa la crítica decolonial. El sur global constituye una estrategia analítica y una praxis crítica en el que se entrecruzan diferentes proyectos epistémicos, preocupada por deconstruir el canon universal de producción de verdad reconociendo que no puede basarse en un universal abstracto, que a juicio de Grosfoguel (2011) es "el resultado del diálogo crítico entre diversas críticas epistémicas/éticas/políticas proyectos hacia un mundo pluriversal frente a un mundo universal" (p.3). Para alcanzar tal efecto, es necesario ofrecer una crítica epistemológica a las formas en las que conceptualizamos el mundo. Ambas deben ayudarnos a identificar y desestabilizar nuestros *locus* de enunciación que son el resultado de singulares estructuras de poder, es decir, cuál es la ubicación política de la enunciación que empleamos. Estos argumentos nos conducen a reconocer que, no porque habitemos el sur, necesariamente, nos encontramos en posición subalterna. En efecto, agrega Grosfoguel (2011)

> […] precisamente, el éxito del sistema mundial moderno / colonial consiste en hacer sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial, pensar epistémicamente como los de las posiciones dominantes. Las perspectivas epistémicas subalternas son conocimientos que vienen de abajo y que producen una Perspectiva crítica del conocimiento hegemónico en las relaciones de poder involucradas. Yo no

> soy reivindicando un populismo epistémico donde el conocimiento producido desde abajo es automáticamente un conocimiento subalterno epistémico. Lo que estoy reclamando es que todo conocimiento se localiza epistémicamente en el lado dominante o subalterno de las relaciones de poder y que esto está relacionado con la geo y la política corporal del conocimiento (p.8).

Insiste el autor recuperando de Mignolo (1996), que los modos de producción del conocimiento regulados por la modernidad instalan

> […] un locus de enunciación que en el nombre de la racionalidad, la ciencia y la filosofía afirmó su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad o sobre formas de pensamiento que, desde la perspectiva de la razón moderna, fueran racionales (p.121).

De este modo,

> […] los lugares de enunciación generan, por un lado, las geopolíticas del conocimiento en sus diversas y complejas relaciones con los diversos imperialismos occidentales [...] y, por otro, las condiciones para la toma de decisiones éticas, políticas y epistémicas para la descolonización del saber y la contribución a crear un mundo críticamente cosmopolita (Mignolo 2003, p. 54).

Que dé cuenta de esos

> […] lugares "otros" de enunciación que resurgen no son "objetos" de estudio (tal como los han considerado las ciencias sociales desde su aparecimiento en el siglo XIX, siendo la antropología uno de las más objetualizantes de los saberes exteriores a la mismidad occidental), sino lugares de enunciación epistémica, lugares del saber, lugares de construcción de imaginarios otros, "lugares de intervención, interrupciones de la propia invención de la modernidad" (Mignolo 1996b, p.126); es decir, "locus de enunciación diferencial" (Mignolo 1996b, p.120).

Tal como indica el teórico centroamericano, habitamos una estructura de colonialidad global, traducida en la acumulación del capital a escala global, la que nos "permite comprender la continuidad de las formas coloniales de dominación después del fin de las administraciones coloniales, producida por las culturas coloniales" (Grosfoguel, 2011, p.13). La educación inclusiva de la que más hablamos y conocemos es el resultado de la colonialidad global, un saber transferido linealmente desde el norte global a un sur global con características diametralmente diferente en todos sus sentidos; una situación colonial en el presente. La inclusión y la educación inclusiva modifican todos nuestros paradigmas, forjan un campo de "diferentes estructuras y procesos que forman una heterarquía (Kontopoulos, 1993) de heterogéneas, complejas y enredadas jerarquías que no se pueden tener en cuenta en la infraestructura/superestructura paradigma" (Grosfoguel, 2011, p.16).

La educación inclusiva trabaja para liberar/transformar la zona del no-ser

Cuando nos interrogamos acerca de los sentidos y finalidades de la educación inclusiva, no es posible circunscribir su campo de funciones bajo el argumento asimilacionista y compensatorio sobre el que se han erigido los planteamientos enunciados desde el norte global. El problema es que a través de tales bloques de racionalidad es imposible transformar las bases del contractualismo social que definen y sancionan parte de las reglas de funcionamiento de las sociedades que habitamos, responsables del tipo de arquitecturas educativas implementadas. Una de las principales finalidades heurísticas de la inclusión consiste en actuar como un dispositivo de recognición de todos los dominios y campos de aplicación de las Ciencias de la Educación, mientras que, a nivel político, se convierte en una carta de navegación del presente, construye otros posicionamientos existencias

fenomenológicas, es decir, crea múltiples espacios y modos relacionales desconocidos, así como, una subjetividad que debemos aprender a reconocer. A esto se agregan las dimensiones existenciales fenoménicas: corporales, espaciales, temporales y materiales. La educación inclusiva crea horizontes de sentido desconocidos que debemos aprender a decodificar. Esta reinventa el mundo y produce un marco de conocimiento que lo que hace es liberar la zona del no-ser, el espacio por antonomasia de la subalternidad.

Por liberación/transformación de la zona del no-ser comprendo al conjunto de acciones político-éticas, epistemológicas y relacionales-afectivas que instalan un sistema de remoción de las diversas clases de opresiones, dominaciones, violencias, discriminaciones, etc., que afectan material y subjetivamente a múltiples otros. Este propósito es clave para la educación inclusiva puesto que, conecta con uno de sus principales tópicos de trabajo ontológicos al reconocer que la educación inclusiva crea un campo de afectos transformadores de cada una de las capas de regulación de los sistemas-mundo. En efecto, la educación inclusiva como proyecto político y ontológico trabaja a favor de "la creación de nuevas políticas basadas en una interpretación más adecuada del funcionamiento de las subjetividades contemporáneas" (Braidotti, 2020, p.65).

La zona del ser se convierte en una forma de clasificación estructural, micropráctica, afectiva, relacional material y subjetiva de ciudadanos sexualizados, racializados, oprimidos cultural y cognitivamente, en ella, se produce una existencia fantasmal relegando sus sujetos a un último lugar de existencia, un espacio de constitución de lo sub-humano. Frente a este dilema, considero oportuno recuperar el aporte anti-humanista para destrabar esta tensión onto-política. 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).

Otro aspecto a destacar, describe la función de *apartheid* de los dominios teóricos mediante métodos violentos devenidos en sistemas de apropiación cognitiva que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como, opresiones estructurales y relacionales que condicionan la experiencia subjetiva de múltiples estudiantes. Según esto, toda práctica educativa y cultural oscila ondulatoriamente entre la zona del ser y la zona del no-ser, permitiéndonos afirmar que,

> […] es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas (Grosfoguel, 2011, p.5).

Para Aguiló (2019)

> […] la zona del ser se corresponde, así, con el mundo colonial. Este incluye no solo a las élites dominantes, sino también a los sujetos y los colectivos occidentales oprimidos (tanto en las periferias como en centros del sistema mundial, como por ejemplo mujeres y hombres de clase trabajadora o grupos LGTBI occidentales). Por medio de epistemologías de la dominación, quienes habitan en las zonas de ser invisibilizan el régimen ontológico y epistemológico vigente que, tradicionalmente, niega validez o incluso

> se niega a reconocer y concebir que existen otros regímenes ontológicos o epistémicos distintos (p.1).

La liberación de la zona del no-ser, construye un esquema ontológico de recognición de la educación inclusiva que sugiere la rearticulación de los vínculos afectivos de múltiples otros seres humanos, superando de este modo, un conjunto de relaciones patriarcales que edipizan el encuentro con la verdadera encarnación de cada ser que, sea dicho de paso, es múltiple, alterativo e inacabado. Construye una nueva afinidad ontosemiótica para explicar los signos de legibilidad del sujeto educativo, inaugurando nuevas imágenes metafóricas y representativas acerca de una infinidad de colectividades estudiantiles, lo que ratifica la presencia de un campo de múltiples devenires que conforman la singularidad de cada sujeto encarnado. La educación inclusiva construye un esquema político activador que afecta e interpela a sus participantes.

Y-cidad de la educación inclusiva

En esta sección de mi intervención me propongo analizar la acción copulativa que construye la interacción de las dos secciones del sintagma 'educación inclusiva', o bien, aquello que habita entre ambos términos. Hace un par de años me surgió esta pregunta que considero relevante para poder develar los mecanismos de interactividad que entran en contacto al momento de conformar el esquema heurístico de lo inclusivo. Este complejo ejercicio analítico será informado a través de la contribución de Felman (1978), Rajchman (2004), Mengue (2008) y Bal (2018). La pregunta por aquello que habita entre ambos términos del sintagma configura una singular cópula heurística, una entridad y un punto de conexión/mutación de muchas cosas que viajan y se movilizan en diversas direcciones. Y-cidad es una noción que tomo prestada de la brillante obra de Mieke Bal para explicar los múltiples usos de 'y' en la configuración heurística del sintagma. Esto nos permite reflexionar sobre sus dos secciones: lo educativo y lo inclusivo, articulando un efecto alter-epistémico que se interroga acerca de qué es lo que ambos términos aprenden mutuamente, o bien, qué aprende la sección 'educación' de lo 'inclusivo' y viceversa. Por tanto, refiero a la conjunción de múltiples elementos que participan de sus contornos definitorios y que permiten ofrecer una respuesta contingente a la interrogante: ¿cómo se relacionan educación e inclusión?, la que no es el resultado de un conjunto de elementos aglutinados, sino rearticulados, en relación a, traducidos y ensamblados para dar paso a algo completamente nuevo. Y-cidad es sinónimo de una operatoria constructiva de múltiples relaciones, nunca de una acumulación paratáctica de elementos, desplaza la fuerza de la aplicación por la potencia analítica de la implicación, lo que a juicio de Bal (2018) sugiere "un impacto mutuo que no es jerárquico; un pliegue del uno sobre el otro, una interioridad mutua. Tengamos presente ese repliegue entendido como implicación mutua" (p.189).

La lógica de funcionamiento que sigue la y-cidad es algo que se construye y constituye bajo la forma de la multiplicidad, inaugura una espacialidad heterológica y heterogenésica, como sostiene Mengue (2008) un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. La primera operación heurística que designa la y-cidad de la educación inclusiva es el estudio de las conexiones e interacciones entre ambas secciones del concepto, es decir, "de lo abierto, esto es, de la conectividad, de aquello que sólo se cierra para abrir" (Mengue, 2008, p.12). ¿Cómo son implicados cada uno de los elementos que entran en contacto? Una respuesta-de-lo-posible reside en el argumento que señala que, "sin duda, no contra la posibilidad de cualquier determinación y tampoco contra la existencia de un algo determinado" (Mengue, 2008, p.13). Es una operación que acontece en lo indeterminado, aquello que "no es lo contrario de lo

determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aún cuando resulten incapaces de componerse" (Mengue, 2008, p.13). La educación inclusiva es un territorio en el que se entrelazan y unen múltiples recursos formando un campo de pluralización conceptual. La pregunta por las modalidades de interacción y comunicación entre ambos términos debe reinventarse, especialmente, a la luz de un diálogo experimental a partir de cuerpos de conocimientos y lenguajes completamente diferentes.

La pregunta por la Y-cidad nos conduce a una reflexión acerca de cómo los términos 'educación' e 'inclusión' se comunican, interactúan e informan mutuamente, a partir de preocupaciones más íntimas de este campo de investigación crítica. La pregunta por aquello que habita entre ambos términos del sintagma puede aclararnos acerca de aquellas cosas que entran en contacto inaugurando modos de conocimientos diferentes. Para William (2017) esta relación documenta "una preocupación principal por lo que uno nunca puede dominar o superar" (p.s/r). Lo cierto es que ambos términos se comunican a través de un corpus heterogenésico de temas comunes a cada uno de ellos, explicando que tal interacción no puede ofrecerse desde marcos intelectuales convencionales. Las personas que nos dedicamos al género heurístico llamado 'educación', 'ciencias de la educación' o 'pedagogía' disfrutamos de una gran herencia de pensamiento que es legible en todo el globo, el problema aparece cuando nos preguntamos por la fuerza teórica, metodológica, política y ética que reside en lo más profundo del calificativo 'inclusiva' o del sintagma 'educación inclusiva', un espacio desconocido, construido y justificado erróneamente sobre un conjunto de presupuestos que omiten y marginan la emergencia de su verdadero índice de singularidad. Este hecho documenta qué disponemos de muy poco conocimiento sobre el verdadero alcance, sentido y función de lo inclusivo en el mundo actual y más allá del fallo heurístico que contribuye a justificar su punto de emergencia en tanto sistema de continuidad de lo especial –imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial–. La y-cidad como herramienta heurística entraña otra pregunta: ¿qué nuevos puntos de apertura, imaginación y agitación del pensamiento educativo pueden arrojar nuevas luces a partir de la presencia del calificativo inclusiva?, ¿qué innovaciones epistémico-conceptuales ofrece el calificativo para pensar un amplio abanico de problemáticas propias del mundo actual. Es necesario encontrar la especificidad del término y del sintagma. No porque abunden altos índices bibliométricos quiere decir que estemos hablando desde la autenticidad del fenómeno.

Las premisas documentadas anteriormente dan cuenta de un singular relacionamiento por desnivel, aunque el calificativo y el sintagma son tan conocidos y empleados por la comunidad de práctica, no sabemos mucho acerca de su constitución y morfología heurística. Nos encontramos en presencia de un concepto ampliamente difundido, vago, impreciso y atravesado por un exceso de significado que explicita su punto de debilidad en torno a la ausencia de bloques de reflexividad que permitan recuperar su índice de singularidad. Esto demuestra que no sabemos qué es la educación inclusiva en su especificidad, en tanto campo de investigación y ámbito de formación emerge a través de diversos tópicos constructivos, los que no siempre logran recuperar la interrogante acerca de su naturaleza epistemológica. La relación entre 'educación' e 'inclusión' nunca ha sido igual a igual, tampoco pueden ser comprendidas como un simple mecanismo de contraste, sino que debe trabajar para redescubrir un signo complejo, desconocido y en mutación permanente. La analítica por la y-cidad de la educación inclusiva es una operación clave en la creación de una nueva

sensibilidad investigativa crítica que nos invita a *entender-de-otro-modo* su campo de problemas y ensamblajes. Inaugura así, un nuevo contextualismo epistémico y un campo de meta-receptividad constructiva.

En lo que sigue focalizaré el análisis en torno a las conjunciones que acontecen en la intimidad del espacio que habita que entre las dos secciones del sintagma 'educación inclusiva'. Esta operación escapa a los confines de las categorías conocidas. Ambas secciones son informadas por diversos proyectos de conocimientos, compromisos éticos, programas políticos, conceptos, territorios, sujetos, métodos, metodologías, etc., esto demuestra, en parte, que el calificativo inclusiva documenta una larga data en diversos campos de investigación y prácticas críticas desplegadas por innumerables movimientos sociales contemporáneos, sin denominarse de esta forma, los que reafirman un punto de aleación con la estructura profunda del conocimiento de la educación inclusiva, demostrando una relación paradojal y excéntrica. Si bien, numerosos campos pueden referirse al fenómeno, ninguna de estas puede explicar el fenómeno o simplemente contenerlo. Este hecho heurístico es crucial en la caracterización de su objeto. Este punto será retomado en apartados posteriores. La y-cidad se convierte en un vector de alteración acerca de las formas en que pensamos la formación del campo denominado educación inclusiva, abre nuevas posibilidades para la experiencia y nuevos modos de comprensión que da cuenta de nuevas formas de contacto y de relacionarse; documenta "una serie de compromisos y de deudas que no cesan de serle atribuidos aún cuando no sean los suyos" (Mengue, 2008, p.10). La y-cidad se convierte en un espacio de movilización del pensamiento, un conjunto de problemas y de elaboraciones conceptuales y metodológicamente desconocidos.

La y-cidad es propio de los sistemas epistemológicos abiertos, diaspóricos y nomadistas, lo abierto en tanto modalidad constructiva favorece las conexiones, la acción copulativa y la lógica de los múltiples entres, inaugurando un nuevo espacio heurístico que desdibuja los modos de producción hegemónicos del conocimiento. La educación inclusiva como estrategia analítica no habita un espacio armónico, ni tranquilo ni mucho menos claramente definido. Es un lugar de múltiples disensos que develan una "conciencia tan compleja e íntima de sensibilidad a las complejidades de las problemáticas" (Bowman, 2010, p.231) y apremiantes del mundo actual. La y-cidad se abre a la conciencia de las genealogías imbricadas y líneas de fuerza que han constituido y estructurado los desarrollos heurísticos del territorio. Observa demás, cómo son desplazados un conjunto de "movimientos que condicionan y sobredeterminan tales campos académicos y otras distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas de los discursos culturales y consolidaciones" (Bowman, 2010, p.231).

¿Cuál es el otro del objeto teórico, empírico y analítico de la educación inclusiva? Este campo de investigación cubre una multiplicidad de posibilidades, a pesar que superficialmente cada una de sus temáticas se encuentra coordinado o entrelazado, en la profundidad del mismo no operan así. La educación inclusiva no designa fácilmente un campo especificable, a pesar que muchos de sus tópicos de análisis se encuentran inter-implicados. Los efectos de la y-cidad pueden ser leídos en términos de

> […] diagrama se concibe como una máquina autopoiética 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.).

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).

Un proyecto post-disciplinar y más allá

La educación inclusiva como dispositivo heurístico produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, materializados en un singular proyecto académico de carácter post-disciplinar, en ella convergen diversas posturas teóricas y políticas, así como, movimientos sociales críticos y genealogías intelectuales de diversas magnitudes. La educación inclusiva es un salto de imaginación heurístico-política que no solo aborda la construcción de múltiples sujetos de conocimiento y una forma epistemológica de carácter nomadista y diaspórica. Para ello, resulta fértil adoptar un enfoque neomaterialista, un predicamento que incluye múltiples capas que superan el colapso de los confines disciplinarios inaugurando una operación heurística proximal de naturaleza nomadista y diaspórica. La educación inclusiva no es solo un proyecto académico y político que busca crear nuevos conocimientos sino que construir la realidad que describe en cada uno de ellos. El espacio de diáspora que instala el orden de producción de la educación inclusiva sostiene que su experiencia es transicional y traductológica, un lugar de profundas negociaciones. ¿Existen los estudios sobre educación inclusiva?, de ser así, ¿cuál es su función o necesidad analítico-metodológica?, ¿cuáles son los términos centrales que estructuran sus discusiones? La educación inclusiva es una convergencia dinámica y un fenómeno creativo que está produciendo nuevos campos de investigación, es algo que rara vez coincide con las disciplinas tradicionales quedando atravesada y nutrida por campos marginales, híbridos y raros. Es un vector de desestabilización de los monocultivos cognitivos, una epistemología del afuera, un dispositivo para pensar en, desde y para el mundo, tal como sostiene Braidotti (2018) un mundo en devenir de prácticas de producción de conocimiento desconocidas.

¿Qué se entiende exactamente por educación inclusiva? Tal como he sostenido en diversos trabajos, una de las dificultades permanentes que enfrenta este dominio describe un índice de singularidad –identidad del campo– de baja intensidad, para ser más preciso, este adopta un estatus de desconocimiento. Si bien, muchos investigadores dedicados al género creen saber o conocer la inclusión, al momento que deben explicarla, no saben definirla o abordarla en profundidad. El debate acerca de cómo conceptualizar y utilizar la inclusión y la educación inclusiva no es del todo claro; es esta ambigüedad e ininteligibilidad lo que, en cierta medida, la hace atractiva. Sin embargo, es necesario avanzar en comprender cabalmente su índice de singularidad, ambos son conceptos que estimulan la imaginación, la lucha sistemática por la creación de otros mundos y modos de relacionamiento y coordenadas de alteridad. Sus tensiones, presiones y obstrucciones metodológicas quedan definidas por el carácter abierto y en permanente movimiento y devenir, es lo que inscribe sus desarrollos metodológicos en términos de dificultad creciente. Lo abierto al igual que la interseccionalidad dificulta que los contornos del campo sean delimitados en la

centralidad de una única forma metodológica. Esto enfrenta otro problema definitorio: no explica con exactitud cómo estudiar su campo de fenómenos heurísticos, metodológicos, conceptuales, visuales, político-éticos, etc. La inclusión y la educación inclusiva reafirman un estatus de metáfora, esto es, es una explicación creada por diversos grupos y empleada con múltiples propósitos y fines que no le pertenece a ninguno de ellos. Si bien, su surgimiento no está claro, así como, sus usos heurísticos y metodológicos, lo cierto es que, estas, han surgido entremedio de una gran variedad de espacios discursivos, proyectos de conocimiento y debates, explicitando tres grandes compromisos: a) debates discursivos y ético-políticos sobre el alcance y contenido de la inclusión y la educación inclusiva, ambas categorías demuestran un estado hipónimo, como proyecto teórico y metodológico, b) intervenciones políticas con lente inclusivo y c) prácticas de investigación con un marco imaginativo para fundamentar el diseño teórico y ético del futuro.

La inclusión instaura una nueva forma de materialismo encarnado, premisa que comparte con el feminismo que es uno de los campos que participan en su gestación, instaurando una crítica significativa al humanismo sustancialista fuertemente imbricado en los planteamientos del régimen especial-céntrico cuya visión propugna un ser desviado, unitario, fijo y estático. En cierta medida, la recuperación que efectúa la visión educación inclusiva que propongo del anti-humanismo, consiste en crear otras codificaciones para leer al sujeto educativo y social, por fuera y más allá de criterios universalistas de comprensión del ser, es un sistema de desvinculación del agente humano. El universalismo y la homogeneización que afectan a la trama de acontecimientos de la experiencia humana se fundan en una concepción liberalista-individualista clave en la matriz de regulación de lo especial. Siendo esta una de las principales objeciones del movimiento post-estructuralista.

La educación inclusiva puede ser definida como un proyecto académico de naturaleza post-disciplinar, un objeto excéntrico, mutativo, polifacético, polimórfico y ambivalente, un espacio diaspórico de naturaleza multiposicional, multilocalizada, abierto, cargado de sistemas de redoblamientos, mecanismos heterogenésicos, etc., dando cuenta de una singular estructura de heterogeneidad radical. El espacio heurístico de la educación inclusiva queda atravesado por recursos constructivos extremadamente diferenciados que colaboran produciendo un nuevo ensamblaje. La educación inclusiva epistemológicamente puede ser definida como un dispositivo macro-educativo, es decir, un aparato de recognición de las formas teóricas y metodológicas del conocimiento educativo, un espacio para el estudio de las formas imaginativas y de los futuros de la educación, la subjetividad y la producción de otros mundos. Como campo de investigación opera en un singular doble vínculo: es capaz de convertirse en un dispositivo de meta-receptividad heurística aglutinando por rearticulación una infinidad de campos (post-) críticos y proyectos de conocimiento en resistencia. Mientras que, por otro, circunscribe a una amplia variedad de problemas que escapan a preocupaciones eminentemente educativas, es decir, abarca una totalidad de prácticas que ensamblan otro mundo y reglas de funcionamiento estructurales y microprácticas, incluso de los marcos disciplinares que se encargan de su estudio definiendo muy claramente sus capacidades morfo-genéticas propias generando mecanismos heurísticos desconocidos e independientes. La educación a diferencia de otros campos de investigación no puede definirse como un espacio de recepción inerte de formas exteriores. Sin duda, este punto es uno de los más sustantivos en la construcción del conocimiento auténtico de la educación inclusiva, el que actúa “alterando y transformando formaciones de

pensamiento, discurso y acción" (Farías, 2008, p.77).

La educación inclusiva en tanto circunscripción intelectual naciente enfrenta cuatro problemas fundamentales: a) ontológico, b) epistemológico, c) metodológico y d) morfológico, sumado a ello, la ausencia de instrumentos innovadores para lecturar la realidad. Pero, el desafío sigue siendo: si la educación inclusiva es el diseño teórico del futuro, entonces, cómo logra leer y trabajar sobre los problemas de regulación del mundo actual. La inclusión a mi modo de ver es, en buena parte, una respuesta ante el gran colapso moral del mundo contemporáneo, responsable que las modalidades de justicia no sean ejecutadas en favor de lo que este significante debiese adoptar en función de su carga epistémico-pragmática. La inclusión es una respuesta ante estas y otras tantas tragedias endémicas a la constitución del sistema-mundo; razón por la cual, la educación inclusiva requiere de la contribución de todos los campos de confluencia que participan del ensamblaje de su estructura de conocimiento auténtica, puesto que, asumen una función curativa y deliberativa al respecto. Si establecemos un paralelismo con lo expuesto por Braidotti (2013) sostendré que, la inclusión de la que más hablamos actúa "como refugio de la educación liberal, basada en la noción kantiana de la autonomía del juicio racional y los criterios éticos y estéticos específicos que la acompañan, está desactualizado por decir lo menos" (p.158), a lo que agrega la teórica señalando que,

> […] necesitamos un esfuerzo activo para reinventar lo académico como campo de las Humanidades en un nuevo contexto global y para desarrollar un marco ético digno de nuestra época posthumana. La afirmación, no la nostalgia, es el camino a seguir: no la idealización del metadiscurso filosófico, sino la más pragmática tarea de autotransformación a través de la humilde experimentación (Braidotti, 2013, p.159).

La educación inclusiva se encuentra atravesada en su ámbito de formalización académica por un conjunto de patrones institucionales disonantes, síntoma de la gran crisis institucional y de pensamiento que enfrentamos por estos días. Heurísticamente, habita un doblete empírico-transcendental que se encuentra grabado en lo más profundo de las discusiones a favor de la problematización del ser humano, al operar multiaxialmente, en diversos niveles de análisis, tales como, las estructuras sociales, políticas, de escolarización, las pasiones, la red de afectividades, los modos de relacionamiento, la vida laboral, científica, entre otras. La educación inclusiva y su conexión con el mundo contemporáneo residen en la producción de categorías desconocidas, configurando de eventos raros y objetos aún no vislumbrados. Es sinónimo de muerte[2] de la Pedagogía y la Ciencia Educativa en su conjunto; es la emergencia de un espacio por venir.

Epistemología de la educación inclusiva

La educación inclusiva heurísticamente enfrenta un dilema definitorio: no puede ser definida en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, puesto que, la complejidad de su campo de fenómenos los desborda. Esto es lo que hace que el corpus de fenómenos que la constituyen se encuentre en permanente movimiento y devenir; particularidad que exige comprender cómo el fenómeno se ha movido a través del tiempo, de conceptos, de proyectos de conocimiento, de teorías, de proyectos políticos, de compromisos éticos, de problemas y geografías epistémicas, etc. La educación inclusiva como campo y objeto de investigación involucra la interrogante acerca de su alcance, naturaleza –traducida como

[2] El uso heurístico de la metáfora 'muerte' es empleado en este trabajo en sintonía con los planteamientos de Spivak (2009) para explicar la emergencia de nuevos ángulos de visión.

índice de singularidad– y capacidad teórica, demostrando la presencia de múltiples objetos y lenguajes teóricos que al encontrarse y aliarse en puntos particulares produce algo desconocido. Cada uno de estos objetos y lenguajes ratifican que la construcción de su conocimiento especializado es consecuencia de una singular trayectoria rizomática y multidireccional en la que conviven diversos objetos y lenguajes teóricos que no siempre tienen relación directa entre ellos. En cierta medida, es esto, lo que convierte a su estructura de conocimiento y red objetual en algo abierto y propiedad de una apertura ambivalente; mientras que, como temática, enfoque y posición epistemológica, cruza una infinidad de tópicos, proyectos de conocimiento y compromisos teóricos.

Si la educación inclusiva construye un proyecto académico post-disciplinar, entonces, la pregunta por el objeto es clave, ya no, desde las convencionalidades heurísticas históricamente sancionadas. 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 confluyentes, 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 cautelosamente 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, los que 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 que escapan a las designaciones del logocentrismo educativo comúnmente sancionado por las estructuras académicas.

La teoría de la educación inclusiva que propongo no presenta un punto de partida claro, es esto lo que me condujo a la afirmación que su saber emerge a través de un singular efecto de diasporización, reflejo de un conjunto de influencias que deambulan sin detención de un lado a otro, esta condición de su capacidad heurística manifiesta que es una teoría neo-materialista que no puede agotarse en movimientos previos, sino que es algo que se transforma y altera en su propia evolución. En efecto, "potencialmente siempre hay otro conjunto de preocupaciones a las que se puede dirigir la teoría, otros lugares a los que se puede trasladar la teoría y otras estructuras de poder que se pueden desplegar para examinar" (Cabardo, Crenshaw, Mays y Tomlinson, 2014, p.s/r.).

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

convierte en un entramado gramatical complejo.

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

La educación especial nada comparte con la naturaleza analítica y metodológica de la educación inclusiva. Si bien, son términos que pueden ser construidos mutuamente, esta singular modalidad de relacionamiento impone una cadena de herencias que atrapan y subyugan la emergencia del verdadero rostro y voz de lo inclusivo. Al imponer la condición soberana de lo especial nos enfrentamos al fallo genealógico más evidente del campo estableciendo una disputa heurística caliente, sin un debido tratamiento. La educación inclusiva se presenta como una noción imprecisa, vaga y elástica, sus contornos son flexibles y su extensión aborda una infinidad de elementos –singular constelación heurística– hasta ahora desconocidos.

Una peculiaridad heurística del campo sugiere que el calificativo ‘inclusivo’ presenta una larga data en diversos proyectos académicos y políticos del mundo contemporáneo, sin poseer esta denominación, aglutinan y comparten muchas de las luchas que este se propone movilizar. Son campos y proyectos intelectuales y activistas que sin utilizar la expresión ‘educación inclusiva’ encuentran puntos de recepción albergados en campos tales como, los estudios antirracistas, los estudios *queer*, los estudios de la mujer, los estudios culturales anglosajones, asiáticos, latinoamericanos, la filosofía de la diferencia, la interseccionalidad, las teorías postcoloniales, decoloniales y las luchas anticoloniales, la filosofía política, el feminismo, entre tantos otros campos de confluencia, que sin utilizar el nombre del sintagma han emprendido objetivos de lucha y características similares. Esto convierte a la educación inclusiva en un espacio de meta-recepción heurística; una formación intelectual que no ha adquirido plena consciencia de su naturaleza epistemológica.

Hasta el momento el sintagma ‘educación inclusiva’ no demuestra consenso y claridad acerca de su naturaleza, función y alcance, específicamente, cuando asumimos la interrogante por imaginar su campo de tareas desligada de la educación especial nos enfrentamos a un singular doblete analítico: explicita un problema de definición y especificidad devenido en un endeble y desconocido índice de singularidad y, por otra, reconoce un discurso que es transversal a múltiples campos y proyectos políticos y académicos en cuanto a ciertos propósitos de carácter éticos que facilitan determinados relacionamientos con campos alejados en su actividad cognitiva. A continuación, sintetizo algunas de las premisas fundamentales para la comprensión epistemológica de la educación inclusiva.

- La educación inclusiva no posee un punto de partida claro –reto hegeliano–, sino más bien, se encuentra atravesado por un corpus de influencias que viajan y se movilizan por una amplia diversalidad de geografías académicas, proyectos políticos, compromisos éticos, etc. Ninguno de estos recursos constructivos posee un estatus de orden particular.

- La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial, este error de aproximación a su objeto se debe a la incapacidad de los investigadores para comprender la profundidad y multidimensionalidad del propio término. En cierta medida, producto de esta relación comprensiva es que el sintagma se convierte en un eufemismo y en una noción elástica que puede albergar cualquier cosa dando paso a una silenciosa política de todo vale. Sin duda, es un término eufemístico y con exceso de significado. Cuando confundimos la educación especial con la inclusiva se asume la superficialidad de la representación errónea sancionada como régimen de verdad ampliamente celebrado al momento de presentar una versión más actualizada.
- La educación inclusiva no posee teoría propia coherente con su índice de singularidad. Lo que circula en las estructuras académicas bajo la denominación de teoría, no es otra cosa que un pastiche de ideas tomadas que develan una operación paratáctica, es decir, una simple ubicación de ideas y argumentos unos al lado de otros sin conexiones entre ellos. Si bien, la educación inclusiva es un constructo provisional cuyos contornos teóricos-metodológicos no son fáciles de delimitar, producto que trabajan más allá de sus recursos heredados. La teoría de la educación inclusiva no presenta un punto de partida claro, sino un conjunto de influencias que han contribuido a expandir sus bloques de reflexividad hacia otros horizontes de sentido. Una posible teoría de la educación inclusiva emerge desde un salto postcrítico inaugurando una desconocida forma teórica. El sintagma hoy es un espacio de alta incertidumbre teórico-metodológica devenida en la ausencia de debates más radicales sobre sus principios teóricos fundamentales.
- La educación inclusiva como territorio heurístico, estrategia analítica, praxis crítica y proyecto político no puede definir con precisión su índice de singularidad –identidad científica–, puesto que, cruza multiaxialmente una infinidad de proyectos de conocimiento y campos de trabajo. La mejor forma de explorar sus contornos definitorios es a través del principio de heterogénesis.
- La construcción del conocimiento de la educación inclusiva comienza por interrogar el efecto heurístico que reside entre ambas secciones del sintagma, es decir, la y-cidad o la lógica de los múltiples entres que entran en contacto y se activan al momento de ensamblar la acción copulativa de ambos términos.
- La educación inclusiva no posee método. Esta afirmación debe entenderse en el marco de un singular doble vínculo: no posee un método para explorar la conformación de su red objetual, ni tampoco un conjunto de metodologías para desplegar su aparataje investigativo.
- La educación inclusiva expresa un marcado carácter viajero, esta condición no solo ilustra su orden de producción del conocimiento referida al movimiento incesante, criterio que la define como una epistemología neo-materialista. Lo viajero permite dar cuenta de las mutaciones, las interpenetraciones y giros inesperados, a través de su interacción y aterrizaje por diversas regionalizaciones su red objetual se ve alterada, nunca queda atrapada en el dogma de sus principales fracasos cognitivos.
- La construcción de su conocimiento acontece en el diasporismo, el nomadismo y las transposiciones. Estas a su vez, delimitan parte sustantiva de las leyes de funcionamiento interno del campo –orden de producción–. Entre sus principales condiciones de producción destacan: a) el

diasporismo, b) la traducción, c) la ecología de saberes, d) la examinación topológica[3], e) lo micropolítico, f) su naturaleza post-disciplinar, etc.

- Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva surgen del centro crítico de la multiplicidad, no del esencialismo ni del binarismo introducido por el legado humanista clásico.
- La educación inclusiva devela un férreo compromiso con el antihumanismo. Particularmente, construye bloques de reflexividad y una posición epistemológica que deshace y borra el esencialismo en sus diversas expresiones –estratégico, ontológico, metodológico, etc.–.
- La base epistemológica de la educación inclusiva presenta una naturaleza post-disciplinar. No obstante la configuración y ensamblaje del campo se compone a través de múltiples convergencias heurísticas. El campo epistemológico de la educación inclusiva alcanza la figura de un ensamblaje desconocido quedando atravesado por trayectorias rizomáticas en la producción de su saber.
- La educación inclusiva trabaja para descentrar sus significantes conocidos y así, producir otros mundos, otros modos de relacionamientos y otras subjetividades.

Conclusiones

¿A qué prácticas de visión nos conduce?

La educación inclusiva altera la trama de representaciones visuales sancionadas históricamente por el pensamiento de lo especial, al destruir estas imágenes destruye las redes de semiotización y ontologización que sustentan su actividad (inter)subjetiva y sus mecanismos de proyección en las tramas corporales y singulares de cada ser.

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva constituye una nueva perspectiva analítica en la intimidad del campo. Esta afirmación, comprende que las imágenes son singulares prácticas heurísticas y culturales, favoreciendo "la función de la imagen en la vida cultural a través del entendimiento de su significado social y del horizonte cultural de su producción y recepción" (Guasch, 2003)" (Jiménez, 2017, p.s/r). La heterodoxia sígnica del campo busca crear representaciones visuales más allá de las tradicionales coyunturas argumentales heredadas desde el sustancialismo, el humanismo clásico, el individualismo y el esencialismo; todas ellas, matrices de pensamiento que fundan su tarea ontológica y, por consiguiente, visual, en sistemas de contraposición de imágenes –binarismo visual–. Nos enfrentamos a la destrucción de la matriz de producción dialéctica de carácter hegeliana. Otra tarea crítica que enfrenta la reconfiguración semiótico-ontológica de la educación inclusiva consiste en liberar a los sujetos sociales y educativos de prácticas cognitivas de objetualización cuya singularidad produce diversas clases de agrupamientos, clasificaciones, metáforas, formas conceptuales y significados culturales. Es necesario decodificar para producir nuevos ángulos de visión ontológicos y cuerpos de conocimientos más imaginativos al pensar los problemas del presente.

Los modos de ver se encuentran intrínsecamente imbricados con singulares relaciones de poder, delimitan la función normalizadora de regímenes visuales sancionados y extendidos por todo el globo como parte de la actividad sígnico-ontológica de la educación inclusiva. Mi interés reside en comprender las coordenadas de configuración de las condiciones de visualidad de este singular objeto de estudio. Antes de avanzar en la argumentación, es preciso interrogarnos acerca de la naturaleza del vínculo entre Estudios Visuales y Educación Inclusiva, es decir, qué elementos definen la conexión

[3] O la fuerza del devenir de aceleración.

copulativa y la entridad que habita entre ambos sintagmas heurísticos. Un punto de análisis da cuenta de una relación "más politizada con derivaciones hacia el feminismo, el marxismo, los estudios de género, los estudios de raza y etnicidad, la teoría queer o los estudios coloniales y poscoloniales" (Guasch, 2005: 59) que surgen en el contexto de ruptura epistemológica" (Jiménez, 2017, p.s/r.).

Las imágenes de la educación inclusiva crean múltiples procesos de producción y (re)articulación en la transformación del mundo conocido y transfigurado hacia lo que sus ciudadanos demandan y la investigación desconoce. A tal efecto, inscribiré una operación que va más allá del foco esteticista para inscribir su carácter como recurso de producción del conocimiento. La fuerza de las imágenes produce un espacio de pensamiento (*Denkraum*) cuya intensidad y actualización ofrece pistas significativas para explorar la contemporaneidad y sus problemas. Me interesa entender la educación inclusiva a través de sus imágenes, la que no es otra cosa que una contribución para una nueva visión del mundo.

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

Referencias

Abdulrahman, H., Adebisi, F., Nwako, Z. & Walto, E. Revisiting (inclusive) education in the postcolony. Journal of the British Academy, 9(1), 47–75.

Aguiló, A.J. Zona de ser y no ser, 2019. Recuperado el 12 de junio de 2021 de: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/87098/1/Zona%20de%20Ser%20y%20No%20Ser_Dicionario%20Alice.pdf

Bal, M. El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales, 2004. Recuperado el 04 de junio de 2021 de: https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/11547/32136

Bal, M. Y-cidad: los múltiples sentidos de «y». *Versants. Revista Suiza De Literaturas románicas*, *3*(65), 2018.

Battiste, M. Indigenous Knowledge: Foundations for First Nations, 2000. Recuperado el 05 de junio de: https://www.researchgate.net/publication/241822370_Indigenous_Knowledge_Foundations_for_First_Nations

Bowman, P. Reading Rey Chow. Postcolonial Studies, Vol. 13, No. 3, 239253, 2010.

Braidotti, R. The posthuman. Cambridge: Polity Press, 2013.

Braidotti, R. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61, 2018. https://doi.org/10.1177/0263276418771486

Braidotti, R. El conocimiento posthumano. Barcelona: Gedisa Editorial, 2020.

Cabardo, D., Crenshaw, K. & Tomlinsom, B. INTERSECTIONALITY: Mapping the Movements of a Theory, 2014. Recuperado el 13 de diciembre de 2020 de: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25285150/

Farías, I. Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*. Vol. XXII-No. 1.75-85, 2008.

Felman, S. «To Open the Question». Yale French Studies: Literature and

Psychoanalysis. The Question of Reading: Otherwise, 55/56, 5-10, 1977.

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

Gatimu, M. W. Rationale for a critical pedagogy of decolonization: Kenya as a unit of analysis. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(2), 67-97, 2009.

Grosfoguel, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007. Recuperado el 14 de junio de 2021 de: http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf

Grosfoguel, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality, 2011. Recuperado el 09 de junio de 2021 de: https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq

Grosfoguel, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, 2013. Recuperado el 12 de junio de 2021 de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf

Jiménez, N. *Los Estudios Visuales 'en español'. Un estado de la cuestión*. 2017. Recuperado el 03 de febrero de 2021 de: https://www.redalyc.org/jatsRepo/5315/531562402002/html/index.html

Kamenopoulou, L. Decolonising inclusive education: an example from a research in Colombia. Disability and the Global South, Vol.7, No. 1, 1792-1812, 2020.

Kohn, M. & McBride, K. *Political Theories of Decolonization: Postcolonialism and the Problem of Foundations*. Oxford: Oxford Scholarship, 2011.

Mackinlay, E. & Barney, K. Unknown and Unknowing Possibilities: Transformative Learning, Social Justice, and Decolonising Pedagogy in Indigenous Australian Studies. *Journal of Transformative Education*, Vol. 12, 1, 54-73, 2014.

Mignolo, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad, 1996. Recuperado el 08 de junio de 2021 de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708044529/5_mignolo.pdf

Mignolo, W. Más allá de la postcolonialidad y subalternidad: Walter Mignolo y el giro decolonial, 2003. Recuperado el 13 de junio de: http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/Cartografia/07.pdf

Mignolo, W. La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías coloniales, 2007. Recuperado el 10 de junio de: http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm#mingolo

Mengue, Ph. *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: los cuarenta libros, 2008.

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

Ocampo, A. "Prólogo. Pedagogías de lo menor"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Pedagogías Queer*. Santiago: Ediciones CELEI, 2018.

Ocampo, A. En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaest.disput, 13 (27)*, 18-54, 2020.

Ocampo, A. Sobre la noción 'enredos genealógicos' de la educación inclusiva.

Revista Propuestas Educativas, 1-15, 2021. *En revisión*.

Orlandi, E. *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM/UMCE, 2021.

Panayotov, S. Diagram. *New Materialism. How matter comes to matter, 2016.Recuperado el 23 de mayo de:* https://bit.ly/3qSAUUX

Rajchman, J. Constructions. Cambridge, MA, MIT Press, 2004.

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

Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2012.

Slee, R. *Inclusive Education isn't dead, it just smells funny*. London: Routledge, 2018.

Tuk, E. & Yang, K.W. Decolonization is not a metaphor. D*ecolonization: Indigeneity, Education & Society*, Vol. 1, No. 1, 2012.

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

William, T. Literature and Psychoanalysis: Open Questions**.** Recuperado el 03 junio de 2021 de: https://euppublishingblog.com/2017/11/07/literature-psychoanalysis/