

La educación inclusiva como problema técnico¹

Inclusive education as a technical problem

Aldo Ocampo González²

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

aldo.ocampo@celei.cl

ORCID: 0000-0002-6654-8269

Citar como: Ocampo, A. (2022). La educación inclusiva como problema técnico. *Desde el Sur*, 14(3), e0041.

RESUMEN

Este trabajo analiza el problema técnico en el que ha devenido el discurso de la educación inclusiva a través de la falta de responsabilidad ética de la provisión educativa, argumento liberal que refuerza la defensa permanente de derechos, al tiempo que las condiciones de opresión y dominación concebidas en términos de injusticias continúan operando con fuerza en la vida de cada persona y comunidad. El objetivo de este trabajo consiste en documentar cómo las políticas educativas, de producción del conocimiento y de formación del profesorado se colocan el traje retórico de lo especial o, más bien, de lo neoespecial, para justificar el sentido de lo inclusivo. Si bien lo especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial, es una revolución cultural, un espacio de producción de otros mundos, de fractura y desafío permanente del saber pedagógico. La falta de rigor analítico de estas políticas educativas y decisiones intelectuales las hace incapaces de deshacerse del problema del género, de la raza, del multiculturalismo y de la interculturalidad en la

1 Extracto de la parte final de la conferencia leída en la Universidad Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina), el 4 de octubre de 2019, en el Primer Congreso Interdisciplinario de Inclusión.

2 Teórico, ensayista y crítico educativo, especializado en teoría crítica de la educación inclusiva. Creador de la epistemología de la educación inclusiva, trabajo reconocido por diversos países y universidades de Latinoamérica. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Creó la primera licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Profesor del doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Centro del Perú y profesor de educación inclusiva en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

escuela desde una perspectiva individual, opresiva y negativa de la diferencia. La educación inclusiva debe pensar junto a la zona del no-ser sus problemas y, con ello, consolidar una pragmática que beneficie la experiencia vital de la subalternidad. Es un intento de escapar al monologismo y monocentrismo analítico devenido en seudoprácticas y conciencias de resistencias para transformar el mundo. Los sujetos en la zona del no-ser viven en el propio cuerpo y en su conciencia la experiencia de opresión y dominación; hay un código de regulación que debemos destrabar para que la inclusión y los formatos de justicia puedan dislocar las formas institucionalizadas de frenos al autodesarrollo. La dimensión técnica del argumento inclusivo refuerza el problema ontológico de los grupos sociales, es decir, un *corpus* de argumentos entronizados a través del humanismo clásico en el que la diferencia sume un atributo negativo ligado a la identidad de cada ser y colectividad de adherencia. La política ontológica de la educación inclusiva consiste en producir un sistema de reapropiación de las fuerzas de singularización y sus devenires, sin atender a la complejidad sígnica de cada ser, inaugurando un *corpus* de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión. Se concluye identificando la necesidad de ofrecer una comprensión positiva de la diferencia que puntualice en la pluralidad individual de cada ser para superar la presencia retórica y pragmática de la diversidad como índice de asimilación en la intimidad de las condiciones de escolarización.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, epistemología, problema ontológico, singularidades múltiples, problema técnico, prácticas de asimilación

ABSTRACT

This work analyzes the technical problem in which the discourse of inclusive education has become through the lack of ethical responsibility of educational provision, a liberal argument that reinforces the permanent defense of rights while the conditions of oppression and domination conceived in terms of injustice continue to operate

strongly in the life of each person and community. The objective of this work is to document how educational policies, knowledge production and teacher training, put on the rhetorical costume of the special or rather, the neo-special, to justify the sense of the inclusive. Although the special is a form of inclusion, inclusion is not necessarily a form of the special, it is a cultural revolution, a space for the production of other worlds, of fracture and permanent challenge of pedagogical knowledge. The lack of analytical rigor of these educational policies and intellectual decisions makes them unable to get rid of the problem of gender, race, multiculturalism and interculturality in the school from an individual, oppressive and negative perspective of difference. Inclusive education must think along with the zone of not-being its problems and, with it, consolidate a pragmatics that benefits the vital experience of subalternity. It is an attempt to escape the analytical monologism and monocentrism turned into pseudo-practices and resistance consciousnesses to transform the world. The subjects in the zone of non-being live in their own body and in their consciousness the experience of oppression and domination, there is a code of regulation that we must unlock so that inclusion and justice formats can dislocate the institutionalized forms of brakes on self development. The technical dimension of the inclusive argument reinforces the ontological problem of social groups, that is, a corpus of arguments enthroned through classical humanism in which difference adds a negative attribute linked to the identity of each being and adherence collectivity. The ontological policy of inclusive education consists of producing a system of reappropriation of the forces of singularization and their futures, without paying attention to the symbolic complexity of each being, inaugurating a corpus of public policies that do nothing but reproduce an effect of assimilation and a multicategorical problem to justify its task around the passive signifiers of inclusion. It concludes by identifying the need to offer a positive understanding of the difference that points to the individual plurality of each being to overcome the rhetorical and pragmatic presence of diversity as an index of assimilation in the intimacy of schooling conditions.

KEYWORDS

Inclusive education, epistemology, ontological problem, multiple singularities, technical problem, assimilation practices

Introducción: ¿por qué seguir validando una extraña política de educación inclusiva?

A pesar de los numerosos esfuerzos geopolíticos de diversos investigadores y profesionales, el cierre teórico, didáctico y político de la educación inclusiva sigue siendo focalizado a través de un profundo y ciego moncentrismo que reproduce la episteme de la educación especial, develando en su aplicación un conjunto de normatividades y efectos disonantes que pueden albergarse bajo la idea de imágenes dialécticas. Las políticas de producción del conocimiento, así como las referidas a la formación del profesorado y las educativas, se colocan el traje retórico de lo especial, o, más bien, de lo neoespecial, para justificar el sentido de lo inclusivo. En este punto, observo uno de los múltiples fallos fundacionales en la construcción del campo y en los modos de aproximación al objeto de la educación inclusiva. Esto amerita una aclaración sustantiva. Si bien lo especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial (Ocampo, 2020); es una revolución cultural, un espacio de producción de otros mundos, de fractura y desafío permanente del saber pedagógico. Producto de este fallo fundacional y los permanentes errores de aproximación al objeto de lo inclusivo, las intenciones liberales han calado hondo en su política de producción, regulando a tal efecto todas las dimensiones de su campo de trabajo.

El problema de la política de educación inclusiva devela una obstrucción más profunda referida a los elementos definitorios de quienes han de ser incluidos. Producto del cierre teórico en lo especial, el discurso ha dado continuidad a un efecto bivalente que, a pesar de justificar su acción en la retórica de la justicia social, trabaja a favor de abyectos de conocimiento, no sujetos de conocimiento (punto crítico que abordaré en la próxima sección referida a la zona del ser y no-ser). Hasta aquí, la política de educación inclusiva privilegia la zona del ser, espacio regulado por el imperialismo y el capitalismo, preferentemente; zona imaginaria que crea leyes de protección de los otros sin destrabar sus reales problemáticas. Se necesita aprender a combatir las complejas patologías sociales, culturales, económicas y educativas que afectan y restringen el desarrollo oportuno de los estudiantes, por sobre el error de contener las diferencias de estos. Esta es la regulación que efectúa la gramática escolar a partir del pensamiento y de la práctica liberal, sistemas de razonamientos que

han omitido un examen sobre el mecanismo de la exclusión, la desigualdad y los frenos al autodesarrollo en la profundidad de las estructuras de escolarización. Tal como sugiere Slee (2001), las políticas de educación inclusiva, además de evidenciar un efecto multicategorico, imponen una condición distributiva de recursos, cuya ingeniería se materializa a través de la regeneración permanente del enfoque biomédico en su dimensión pragmática.

La inclusión evidencia un problema en su configuración, específicamente en el desarrollo de su política cultural, idea que desafía las regulaciones del problema técnico de inclusión al entender que «la exclusión de un niño no es simplemente un problema técnico cuya solución burocrática la deban aportar nuevos niveles de recursos no intervenciones profesionales de expertos» (Slee, 2001, p. 140). La falta de rigor analítico de estas políticas educativas y de decisiones intelectuales ha sido incapaz de deshacerse del problema del género, de la raza, del multiculturalismo y de la interculturalidad en la escuela desde una perspectiva individual, opresiva y negativa de la diferencia. Un planteamiento liberal es incapaz de solucionar tales problemáticas, puesto que devienen en dispositivos universalizadores, individualistas y esencializadores.

El problema técnico de la educación inclusiva al que intento concientizar entiende la praxis de lo inclusivo como «una capa discursiva con la que se oculta una nueva expresión de la asimilación (Branson y Miller, 1989). Se convierten en una búsqueda de la normalización (Ball, 1990; Rose, 1989), donde las escuelas siguen funcionando como de costumbre» (Slee, 2001, p. 142). ¿Qué hacer cuando la exclusión es la tónica habitual en educación? La conciencia discursiva de la educación inclusiva se cierra sobre la regulación del esencialismo liberal, trama discursivo-ideológica que estructura su función a partir de la convivencia de marcos de valores antagónicos, los que por un lado privilegian el cambio, la transformación, la justicia y la equidad, contrapuestos con el remanente de la calidad, lo liberal, los *rankings*, etc.

Los futuros de la educación inclusiva sugieren pensar de otra manera sus fundamentos epistemológicos y pragmáticos; son una llamada a la acción. La educación inclusiva es un sintagma teórico-metodológico empleado de diversas maneras y por diversas colectividades, lo que permite definirla en términos de una metáfora, evidenciando una obstrucción en su índice de singularidad; muchos profesionales del campo hablan y luchan a favor de la inclusión, los que son incapaces de definirla en profundidad. El índice de singularidad refiere a la determinación de la naturaleza de lo qué es la inclusión.

La inclusión debe trabajar para liberar la zona del no-ser

La pregunta por la zona del no-ser constituye una herencia fundamental del pensamiento de Fanon (2009) y una insistencia crítica de tipo descolonizadora efectuada por Santos (2009). Antes de comenzar, permítaseme una reflexión preliminar. Cuando me encontré con el trabajo de Fanon, especialmente, el de Grosfoguel (2011) por primera vez, alcuciné con la complejidad analítica y política que configuran los entendimientos sobre los problemas de quienes habitamos la zona del no-ser, es decir, de sujetos oprimidos, desvalorizados y negados por la matriz occidentalocéntrica en los diversos campos de aplicación del sistema-mundo. El anclaje que observo desde mis preocupaciones teóricas y políticas en materia de educación inclusiva transforma el mundo, las experiencias subjetivas y la materialidad de la vida de las personas cuando interrogan y comprenden la lógica de constitución de la zona del no-ser. La teoría de la educación inclusiva debe liberar esta zona imaginaria si desea transformar el mundo. Lo que conocemos sobre inclusión es una modalidad pasiva y ciega, propia de la racionalidad del eurocentrismo; por esta razón, necesitamos superar la concepción de inclusión restrictiva que colinda con el *statu quo* y con un *corpus* de proyectos de conocimiento cómplices de la desigualdad. Nos enfrentamos aquí a otro obstáculo: crear consentimientos para mover la línea abismal que regula los sistemas de ordenación y cosificación en ambas zonas. La educación inclusiva debe pensar junto a la zona del no-ser sus problemas y, con ello, consolidar una pragmática que beneficie la experiencia vital de la subalternidad. Es un intento de escapar al monologismo y monocentrismo analítico devenido en pseudo-prácticas y conciencias de resistencia para transformar el mundo.

La educación inclusiva ofrece una comprensión más amplia del mundo que la aportada por la educación especial. No obstante, ambas funcionan en términos de una zona imaginaria al interior de las prácticas de escolarización, con condiciones materiales y subjetivas específicas. La inclusión, como deseo crítico y político, debe contribuir a movilizar las formas de jerarquía global materializadas en la línea abismal descrita por Santos (2009); trazado imaginario que impone coordenadas de sujetos legítimos, con condiciones de vidas vivibles, en contraste a aquellos ubicados en la zona del no-ser, los que encarnan una figuración de no-humanos, de sujetos sin derechos. En la zona del ser el discurso de la educación inclusiva crea derechos, marcos éticos y mecanismos para proteger a los oprimidos desde la racionalidad de la hegemonía; los que existen, pero no transforman la vida de las personas, crean marcos de acción que débilmente reducen las problemáticas de injusticias entendidas en términos de opresión

y dominación. En ambas zonas circulan categorías diferentes para comprender sus problemas.

La travestización de lo especial con lo inclusivo ha creado diversas clases de problemas teóricos y conceptuales para aclarar su función y rol en el mundo actual. Uno de estos obstáculos describe cómo la educación inclusiva en el discurso *mainstream* y falsificado —estructura de conocimiento mimetizada con el modelo epistémico de la educación especial— impone su superioridad a la forma de lo especial, satanizando su sentido y alcance, cuya pragmática termina reproduciendo en ambos casos lo mismo que critica: prácticas de asimilación articuladas sobre un ideal de diversidad devenidas en un problema ontológico, síntoma de algo mayor: un sistema estructural-relacional de orden material-subjetivo que opera bajo una interseccionalidad diferenciada.

Otro desafío consiste en develar los objetos de orientación de la experiencia vivida en ambas zonas descritas por Fanon (2009), a esto denomino fenomenología de la inclusión. En efecto,

la experiencia vivida de las diversas opresiones y la manera particular como ocurre la interseccionalidad es diferente en la zona del ser en comparación con la zona del no-ser. En la zona del ser, los sujetos, por razones de ser racializados como seres superiores, no viven opresión racial sino privilegio racial (Grosfoguel, 2011, p. 99).

Los sujetos en la zona del no-ser viven en el propio cuerpo y en su conciencia la experiencia de opresión y dominación; hay un código de regulación que debemos destrabar para que la inclusión y los formatos de justicia puedan dislocar las formas institucionalizadas de frenos al auto-desarrollo. Esta experiencia en ambas zonas se vive de formas completamente diferentes, analítica que obliga a asumir que existe «una diferencia cualitativa entre cómo las opresiones interseccionales se viven en la zona del ser y la zona del no-ser en el sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial» (Grosfoguel, 2011, p. 99).

En la zona del ser el oprimido y el subalterno son reconocidos y legitimados mediante una multiplicidad de marcos jurídicos y normativas de resguardo ético, que cristalizan una figuración, un campo de coordenadas y matrices de participación de alteridad que responden a los intereses del imperialismo, del capitalismo y del patriarcado, gramática que las reconoce, sin resolver sus problemas de opresión. Es necesario intervenir sobre una zona de relaciones de poder, en ellas «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, 2011, p.100). Se observa así un constante eje de deshumanización que opera bajo una línea abismal propia de la modernidad colonial.

Para Santos (2009), la línea abismal es el resultado de un pensamiento abismal modernista, regulado por una matriz de distinciones de diverso tipo, cuya práctica cognitiva valida un sistema de desaparición de sujetos a través de la zona del no-ser, esto es, el orden de lo no-existente encarna una materialidad radical de lo oprimido y de lo excluyente, es decir,

lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá de universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica (Santos, 2009, pp. 160-161).

Las interacciones entre ambas zonas son las que generan las obstrucciones en la configuración y en los procedimientos de la regulación de la alteridad. La intelectualidad que sustentan los planteamientos de orden liberal y *mainstream* sobre educación inclusiva son el resultado de una gramática abismal modernista, que fomenta la proliferación de permanentes marcas de desigualdad y actos de distinción (estos últimos, instituidos por un gran grupo sobre una comunidad o un sujeto particular). Es la matriz de pensamiento modernista abismal la que fundamenta la emergencia de diversas clases de esencialismos/individualismos, lo que para Santos (2009) reafirma que «las intensas distinciones visibles que estructuran la realidad social en este lado de la línea están erguidas sobre la invisibilidad de la distinción entre este lado de la línea y el otro lado de la línea» (p.161).

Problemas fundamentales de la educación inclusiva

Quisiera inaugurar esta sección con la advertencia: la educación inclusiva enfrenta problemas de diversas magnitudes en su constitución analítico-metodológica. Asimismo, trabaja sobre una infinidad de problemas, no sobre disciplinas. La educación inclusiva es una constelación históricamente específica, que impone el signo de una figuración y fuerza de heterogeneidad radical que impacta en sus sistemas de representación.

La educación inclusiva en tanto categoría de análisis inscribe sus articulaciones heurísticas en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, escucha y enuncia su fenómeno por fuera y más allá de sus tradicionales campos de adherencia. Concebida así, refleja la constitución de un dominio

analítico flexible que trabaja en la intersección de diversos proyectos políticos y de conocimiento y compromisos éticos que examinan temas relacionados con el capitalismo, los fundamentos y principios de la teoría crítica, el pensamiento intelectual y político moderno y posmoderno, la filosofía de la diferencia, los problemas de la multiplicidad, las injusticias redistributivas, el derecho a la diferencia, la interseccionalidad, los estudios *queer*, los estudios de la mujer, las ciudadanías sexuales, etc. En suma, una amplia lista de problemas y territorios teórico-políticos y psíquicos que modelizan la fuerza de la revolución molecular, o bien, una política ontológica de lo menor.

Coincidiendo con Adorno (1981), es clave la preservación de los elementos del pasado, no en las coordenadas del anacronismo, sino en su intención transformadora que posibilita su reenfoque en el presente, aperturando nuevos focos de análisis y ángulos de visión. Su tarea toma vida en la transformación de las formas de configuración de cada una de sus singularidades epistemológicas convergentes. La fertilidad analítica de las constelaciones fomenta la visibilidad de los diversos planos de relación rizomáticos entre sus elementos configurantes, evitando imponer una visión semiológica de su territorio en términos de un espacio de figuraciones paratácticas, o bien, una colección de datos. Al quedar su territorio configurado en términos de constelación, su interioridad se ensambla escalaramente por una gran variedad de figuraciones diaspóricas y constelaciones de orden multiaxial. ¿Cuáles son los principios compositivos de la constelación llamada educación inclusiva? Su propósito consistirá en develar sus figuraciones existentes. Sus usos en términos heurísticos van más allá de una simple integración de elementos; muchos de ellos se afectan dialécticamente.

La educación inclusiva enfrenta cuatro problemas fundamentales. El primero de ellos describe el *problema ontológico* de la educación inclusiva, matriz fundamentada en una gramática esencialista/individualista devenida en un persistente efecto multicategorico en las políticas públicas y educativas. El segundo problema refiere a la dimensión *epistemológica*, referida a la ausencia de una teoría clara y oportuna, coherente con los dilemas de autenticidad del campo. Solo existe la epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2014, 2015, 2017, 2019, 2020). El tercer problema describe el *obstáculo metodológico*, que en el contextualismo de este dominio carece de un método propio para investigar, lo que no solo repercute en el entrecruzamiento y la abducción desmedida de formas metodológicas, sino que impacta en la formación de sus profesionales. Finalmente, el cuarto problema se denomina *morfológico*, es decir, de categorías. Actualmente, su coyuntura intelectual se

traiciona en sus instrumentos conceptuales, ensambla su función a través de nociones procedentes de la gramática del esencialismo/individualismo. Sus conceptos surgen del centro crítico de la multiplicidad, espacio del que proliferan categorías, tales como: alteridad, otredad, diferencia, diversidad, heterogeneidad y singularidad.

Dedicaré algunas líneas a reflexionar sobre los problemas de liberalismo en el contexto político de la educación inclusiva. Si bien la educación inclusiva es un territorio de la multiplicidad, de la revolución ontológica de lo menor y de las fuerzas de singularidad singularizantes en su forma auténtica, lo cierto es que, desde la emergencia de sus primeros argumentos, han definido su índice de singularidad a través de una concepción individualista y de mecanismos de orden formalistas que refuerzan la trama del liberalismo.

La educación inclusiva desde una perspectiva liberal —*mainstream*— refuerza la defensa permanente de derechos, al tiempo que las condiciones de opresión y dominación concebidas en términos de injusticias continúan operando con fuerza en la vida de cada persona y comunidad. Al expresar la educación inclusiva una micropolítica epistémica, construye un proyecto de conocimiento en resistencia que se encuentra más interesado en la puesta en marcha de derechos, respondiendo estratégicamente a la «particularidad de sus necesidades e intereses y contribuir a satisfacerlos» (Young, 2002, p. 382), según los requerimientos de cada comunidad. Cuando tales problemas no son resueltos, observamos un remanente del código de regulación de la zona del ser, espacialidad «en la que las relaciones sociales y políticas solo se pueden entender como bienes instrumentales para el logro de deseos individuales, y no como bienes intrínsecos» (Young, 2002, p. 382). Otra obstrucción que articula la gramática liberal reside en el ideal de comunidad que «niega, desvaloriza o reprime la diferencia ontológica de los sujetos, e intenta disolver la inagotabilidad social en la comodidad de un todo cerrado en sí mismo» (Young, 2002, p. 385).

¿A qué concepción de comunidad nos conduce la educación inclusiva? En este punto cabría recuperar los planteamientos de Benhabib (1986) sobre el «otro concreto»³ con el objeto de entender el campo de

3 En la obra de Benhabib (1986), se advierte sobre el riesgo que enfrentan los diversos marcos de comprensión de la alteridad desde una perspectiva ilustrada, fundamentalmente estructurada desde un extraño cosmopolitismo que escasamente atiende a los problemas vitales de sujeto. La propuesta de Benhabib (1986) consiste en ofrecer un llamamiento que reconozca la multiplicidad de tramas subjetivas que emergen a través de las diversas modalidades de alterización, por sobre las convencionalidades que inscriben al otro en un marco de homogenización ilustrada. Es trabajar en contra de la asimilación universal que coopta el discurso de la alteridad y la otredad (en su especificador en latín).

diferencialidad del sujeto, esto es, su diferencia positiva, su potencialidad. La propuesta de Benhabib (1986) coincide con la propuesta de Braidotti (2009) sobre la ética diferencial y una concepción positiva de la diferencia, inaugurando una ética materialista del ser. El «otro concreto» reafirma tres principios fundamentales: a) una forma afectivo-emocional concreta, b) copresencialidad de los sujetos, y c) reciprocidad complementaria. Emerge aquí otro problema, el de la metafísica de la presencia⁴. El desafío es construir una noción de comunidad que no niegue la singularidad ontología de cada grupo y sujeto, prácticas que su vez encarnan la superación de toda forma de objetivación del ser.

La espacialidad educativa es un entramado relacional y de copresencialidad entre diversos sujetos, fomentando el encuentro cara a cara entre diversos colectivos; entonces, ¿dónde reside el problema? Este «ideal presupone un mito de relaciones sociales no mediadas, e identifica erróneamente la mediación con la alienación. Tal ideal niega la diferencia en el sentido de distanciamiento temporal y espacial» (Young, 2002, p. 390), que agudiza los modos de opresión de quienes encarnan formas más visibles de diferenciación. El problema es el discurso al concentrar sus esfuerzos en condiciones de diferenciación, en vez, de diferencialidad. Para Hirsch (1986) y Young (2002), «el compromiso con un ideal de comunidad tiende a valorar y reforzar la homogeneidad» (p. 392):

argumentos en contra de la comunidad no son argumentos en contra del proyecto político de construir y afirmar una identidad positiva de grupo y relaciones de solidaridad de grupo, como forma de enfrentarse al imperialismo cultural y descubrir diversos aspectos sobre nosotras mismas y sobre las demás personas con las que sentimos afinidades. Las críticas al ideal de comunidad, sin embargo, revelan que incluso en tales contextos específicos de grupo la afinidad no puede significar la transparencia de las personas unas respecto de otras. Si en su entusiasmo por afirmar un significado positivo de la especificidad de grupo la gente busca o intenta reforzar un sentido fuerte de identificación mutua, es probable que reproduzca exclusiones similares a aquellas a las que se opone. Quienes afirman la especificidad de una afinidad de grupo deberían reconocer y afirmar al mismo tiempo las diferencias individuales y grupales dentro del grupo (pp. 395-396).

4 Nos enfrentamos a una consideración ontológica altamente significativa en la intimidad del movimiento deconstruccionista. La sección del sintagma referido a la «presencia» alude al «ahora», a las posibilidades de existir en tiempo presente y actuar en su contingencia. Desde el punto de vista *heideggeriano*, las entidades se captan en su Ser, es el tiempo para que la existencia acontezca.

Los actos de menosprecio social son materializados a través de singulares modalidades que impactan y conforman parte sustantiva de nuestra conciencia discursiva, lo que no solo es una acción moral individual, sino también una profunda preocupación de justicia social y educativa. La justicia social para Young (2002) atraviesa todos los planos, niveles y dimensiones de la sociedad; especialmente intenta comprender los principios y reglas institucionales que definen el funcionamiento de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo. La inclusión es en sí misma una revolución cultural, social y pedagógica, un mecanismo de fractura de las matrices de funcionamiento de la sociedad y de las estructuras del sistema-mundo. En esta misma línea, Young (2002) agrega que «solo el cambiar los hábitos culturales en sí mismos hará cambiar las opresiones que ellos producen y refuerzan, pero el cambio en los hábitos culturales solo puede acontecer si los individuos adquieren conciencia de sus hábitos individuales y los cambian» (p. 255).

La revolución cultural que se propone articular la educación inclusiva solo tendrá sentido si logra politizar cada uno de sus tópicos de análisis. También enfrenta la fractura y desarma de las concepciones ontológicas monocéntricas que intentan capturar la esencia del sujeto en un yo unificado, otorgando estabilidad a la lucha por una gramática liberal, individualista y esencialista. En contraposición, el argumento de Kristeva (1977) en torno al sujeto en proceso de devenir encarnado habita un campo de proximidad multiposicional con la política ontológica del ser de lo múltiple, un sujeto heterogéneo, inquieto e inacabado que resiste las formas de clasificación. El discurso predominante sobre educación inclusiva, estructurado sobre una gramática intelectual que no le pertenece, se traiciona sobre categorías que crítica y emplea para su ensamblaje, reprime la verdadera heterogeneidad del ser, posicionando su significante en los principios de regulación de la ideología de la anormalidad. El discurso crítico de esta reafirma una política ontológica fundada en la multiplicidad de singularidades, argumento que encuentra apoyo en

los variados y contradictorios contextos sociales en los que vivimos e interactuamos, junto con la multiplicidad de nuestras propias pertenencias de grupo y las múltiples identidades de las otras personas con las que interactuamos, hacen inevitable la heterogeneidad del sujeto. La cuestión es si reprimir o afirmar dicha heterogeneidad (pp. 256-257).

La dimensión política de afectación de los fenómenos constituyentes del campo de la educación inclusiva explicita abiertamente un *corpus* de relaciones de poder que operan de forma multinivel. En este punto, es relevante focalizar en torno al complejo

proceso por el cual un grupo oprimido llega a definir y articular las condiciones sociales de su opresión, y a politizar la cultura haciendo frente al imperialismo cultural que ha hecho desaparecer o ha silenciado su experiencia específica de grupo, es un paso necesario y crucial en el proceso de hacer frente a la opresión y reducirla (p. 257).

La política ontológica de la educación inclusiva fundada en las múltiples singularidades encarna una crítica política del presente y de los dispositivos del ser, es esto lo que reclama una concepción de justicia compleja, que responde a los problemas interseccionales de carácter multinivel que atraviesan a una amplia colectividad de persona albergadas bajo el significativo de las minorías. Es esta concepción la que avala la presencia de una pragmática micropolítica de orden compleja en materia de justicia social, educativa y de inclusión. Para tal efecto, es necesario el ideal de asimilación que lucha por dar a todos lo mismo, cuya racionalidad se funda en la metáfora de «todos colectivos», es decir, formas de universalismos que tienen como función asegurar una cobertura universal para todos los colectivos de ciudadanos, con los mismos principios y reglas de justicia. El ideal de diversidad como asimilación sugiere un análisis en torno a los mecanismos de tratamiento sobre determinados grupos. La igualdad ha de ser concebida en términos de matrices y coordenadas de participación de múltiples singularidades que solo alcanzarán condiciones de legibilidad a través de la heterogeneidad del espacio. El logro de tal empresa podrá alcanzarse mediante la superación de un «ideal de liberación respecto de la opresión basada en el grupo como aquella que entraña la eliminación misma de la diferencia basada en el grupo» (Young, 2002, p. 266).

Un punto espinoso: el problema ontológico de los grupos sociales

Desde la genealogía del discurso de la educación inclusiva se ha propuesto responder a las necesidades de determinados grupos sociales atravesados por el significativo de la vulnerabilidad, convirtiéndose en un argumento universal que descuida las condiciones relacionales y transversales de afectación multinivel. La comunidad argumentativa predominante impone un efecto discursivo, ideológico y retórico que refuerza a través del concepto de alteridad construida por la zona del ser; imbrica su significativo con políticas de identidad y representación de sujetos, puntualizando en diversas variables de desigualdad. Este efecto, dicho sea de paso, fundamenta su gramática en un *corpus* de individualismos/esencialismos, en el que la identidad de las personas refuerza la posición de complicancia y copertenencia a un singular grupo. Nos enfrentamos aquí a un problema analítico no abordado por el campo investigativo de la educación inclusiva, también compartido con la filosofía analítica, como

es el concepto de grupo social devenido en lo que denominaré problema ontológico de los grupos sociales.

El discurso predominante de la educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de «una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás» (Young, 2002, p. 77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas sociopolíticos, educativos y culturales. Lo cierto es que no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad diferente para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos/esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial. Como consecuencia de ello, observo un argumento que impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de la educación inclusiva.

Para Young (2002), un grupo social queda determinado por el significativo que inscribe a un «colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida» (p. 77). Entre las principales características observo: a) un *corpus* de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional; b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad; c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales; y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos, fomenta además planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional de ubicaciones en la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado como demanda la metáfora de los «todos colectivos», sino que su materialidad se inscribe en la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel. Aquí, nos enfrentamos a una articulación trasrelacional e interseccional. Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las seudopolíticas de educación inclusiva quedan determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (Young, 2002, p. 79).

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, lo que permite reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en un grupo. A mi juicio, es este el problema que enfrentan las coordenadas definitorias de lo colectivo y lo común, cuyo beneficio, que a su vez produce un fallo de aproximación, se cierra en las tramas de constitución del grupo. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse parte de un determinado grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como en los dispositivos semiológicos que posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública. Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por las determinantes de cada grupo. Estoy más interesado en interrogar los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es la que funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo.

Una ontología individualista/esencialista deviene en un efecto normativo y sustancialista propia de la razón del humanismo; en este discurso el yo es atomizado, neutralizado y escindido de su naturaleza y potencia. Epistemológicamente, en esta trama observo abyectos de conocimiento, no sujetos de conocimiento, lo que colinda con una preocupación ficticia sobre el Otro y las coordenadas de alteridad, pues, estas, responden al orden de lo establecido por la zona del ser, ratificando una praxis de alteridad ciega para entender la inmensidad de los problemas de los sujetos atravesados por la opresión. «Las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales» (Young, 2002, p. 83).

El sujeto es una producción material, cuyo beneficio analítico en el contexto de la educación inclusiva articula una política ontológica de lo menor y de orden poshumanista —aquí lo *pos-* habita un doble vínculo al decir de Spivak (2017)—, se entiende en términos de continuidad o sistema hereditario de orden transitivo multidireccional, así como un salto o un punto de fuga sobre los sistemas de razonamientos de orden humanistas. Otro nudo crítico evidencia las limitaciones, entre otras muchas, del discurso instalado de la inclusión, no desafía los presupuestos de la

filosofía de la conciencia⁵. El problema es que la concepción predominante ofrece un análisis monocentrado que categoriza y otorga legibilidad a cada colectividad a partir de rasgos negativos de su propia identidad, refuerza y privilegia un ideal de diferenciación por sobre condiciones de diferencialidad, es decir, el *corpus* de atributos de singularización de cada persona y colectividad. Para Young (2002),

«[...] la identidad se constituye relacionalmente a través del compromiso con otros significativos —y su incorporación—, así como de la integración en comunidades» (Epstein, 1987, p. 29). La categorización de grupos y las normas son elementos esenciales de la identidad individual (véase Turner *et al.*, 1987) (p. 82).

¿Cómo operan las identificaciones grupales de los oprimidos? Si bien diversas colectividades se conectan a través de experiencias de opresión y dominación, la diferenciación entre estos no establece una relación *per se* de orden opresivo, como comúnmente tiende a observarse en diversos trabajos sobre educación inclusiva crítica. En el campo relacional, denominado educación inclusiva, convergen diversos colectivos sociales específicos, con lenguajes, prácticas y modalidades de agenciamientos específicos; el problema de constitución reside en una naturaleza inalterable del ser (la sustancia actúa en términos de efecto de legibilidad sobre las condiciones de posibilidad de cada sujeto, cuya acción heurística es síntoma de una operación superficial). A tal efecto, es necesario explorar dos dimensiones, a mi parecer, relevantes: a) los ejes de determinación de dispositivos semiológicos que condicionan los entendimientos sobre sus condiciones de identificación, b) las coordenadas que permiten comprender y definir a grupos específicos sin coordenadas de opresión. «Las diferencias de grupo que surgen de relaciones y procesos sociales, por lo general, se cruzan unas con otras» (Young, 2002, p. 85).

Todo grupo social es el resultado de interacciones de naturaleza relacional compuesta por pasiones, afectividades y condiciones materiales y subjetivas que crean coordenadas de identificación y reconocimiento entre diversas personas y colectividades. El yo es el resultado de profundas imbricaciones sociales según Young (2002). El yo y la comunidad en el discurso de mayor adherencia de la educación inclusiva refuerza un ámbito de definición negativa devenida en una política ontológica y de producción epistémica que se sostiene en los planteamientos del individualismo liberal, el que a su vez niega la diferencia mediante un efecto de

5 Alude a las modalidades de agenciamiento y producción del trabajo sobre la conciencia, cuya articulación es clave para superar el empobrecimiento existencial.

ausencia de reciprocidad. En superación de esto, propongo que la política ontológica de la educación inclusiva fundada en la revolución molecular haga «confluir la multiplicidad y la heterogeneidad en la unidad» (Young, 2002), una unidad inquieta, abierta e integrada por múltiples singularidades. No siempre el rechazo al individualismo liberal sugiere la adaptación de la comunidad, sino de otras formas que nos permitan superar el conjunto de obstáculos de frenos al autodesarrollo. Comparto la advertencia de Rawls (1971), respecto de la dicotomía entre individualismo liberal y comunidad, sugiriendo que «estas dos categorías son de hecho mutuamente excluyentes y agotan todas las posibles ontologías sociales y concepciones del yo» (Young, 2002, p. 384). Esto es síntoma de algo mucho mayor, un agotamiento de las posibilidades analíticas para entender las configuraciones de la multiplicidad, especialmente una ontología social coherente con dicha consigna.

Hacia una concepción materialista de la singularidad

¿Una ética de la diferencia? Braidotti (2000) consolida su trabajo académico a través de una noción positiva de la diferencia. En esta oportunidad, examinaré su potencial analítico atendiendo a sus consecuencias de orden práctico en las estructuras de participación social y de la escolarización. Tal como he sostenido en párrafos anteriores, si la inclusión produce nuevos ángulos de visión, entonces uno de ellos consistirá en deslindar y subvertir las formas de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos sociales —también concebida como ontología sustancialista—, que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así, un *corpus* de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión. Esta figuración ontológica conduce a la jerarquización del ser, lo que en la interioridad de las propuestas de educación inclusiva deviene en sistemas de cuotas. En efecto, Braidotti (2000) agrega que esta figuración categorial «hizo posible la distinción entre órdenes jerárquicos de ser, clasificando como más avanzados o más próximos al ideal civilizatorio a la cultura occidental y al prototipo de ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más representativos» (González, 2018, p. 174).

Otro punto espinoso que observo en la comprensión de la diferencia proporcionada por el discurso *mainstream* de la inclusión abduce parte significativa de los sistemas de razonamientos de la metafísica de la presencia, dando paso a la distribución desigual de las estructuras sociales y los sistemas de relacionamientos,

donde una idea muy específica del ser humano se ha impuesto sobre otras, funcionando como un ideal o canon regulativo con el que contrastarse y al que aspirar. En tal marco, la diferencia pierde gran parte de la riqueza de su significación, al ser entregada a una estructura de pensamiento en la que prima la unidad o la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p. 174).

¿Cómo es presentada la diferencia en las propuestas de educación inclusiva? En este discurso, tal categoría es presentada mediante un falso sistema de apropiación de la potencia del ser, develando algo mucho más complejo, la complicidad con una variedad de proyectos de conocimiento que subordinan su significante y significado político, heurístico y ético a los beneficios del pensamiento jerárquico. ¿En qué medida estas propuestas recuperan la significación positiva de la diferencia? La entidad autoconsciente que estas decisiones institucionales refuerzan es una concepción de alteridad restringida, cometiendo el error de entender a dichos grupos mediante una concepción de diferencia que reimplanta el ideal de asimilación mediante el significante de la diversidad y la diferencia.

El problema se reduce a lo siguiente: entienden las diferencias solapadas a los efectos regenerativos de la ideología de la anormalidad, sobrerrepresentado la condición de abyección⁶ o toda figuración que escape a la norma. Contrarrestan la fuerza de la diferencia en tanto atributo negativo de la identidad, develando peculiares modalidades de ausencia de reciprocidad y una serie de enredos y equívocos de aproximación a la comprensión multidimensional de nuestra naturaleza humana. Es por ello que sus discursos tienden a sobrerrepresentar las minorías e intentar incluirlas a lo mismo que fomenta mucho antes su exclusión. Lo que estas propuestas esconden son imperceptibles formas de desigualdad estructurales y representaciones culturales que ningún proyecto de Estado y político en la materia ha sabido subsanar. Además, emplean mediante coordenadas de sinonimia sus intercambios discursivos y sistemas

6 Sintagma que, en mi pensamiento intelectual, alude a un *corpus* regulaciones articuladas por la ideología de la normalidad, un espacio en el que se producen sujetos otrificados, caricaturizados o fetichizados en sus propias posibilidades existenciales. Lo abyecto alude a todo aquello que fue marginado por el complejo biopolítico y de homogenización denominado: modernidad. En él, son amalgamadas una heterogeneidad de grupos contruidos al margen de la historia, cuyas narrativas los describen en términos de sujetos barbaros, extraños, anormales, etc., de acuerdo con el canon ontológico y político sancionado por el humanismo clásico (única forma existencial legítima en Occidente).

de razonamientos referidos a los términos de diversidad, diferencia y singularidad; las primeras, preferentemente, empleadas para reproducir el ideal de asimilación como forma de compensación de las desigualdades estructurales que afectan a la educación. Es necesario reconocer que la singularidad es el único concepto que permite pensar lo propio de cada ser sin cosificar su esencia en determinadas representaciones culturales o sistemas semiológicos.

Las políticas sobre educación inclusiva deben asumir la dimensión ética de la diferencia y la singularidad; sin ello, difícilmente podrá acontecer la producción de otras lógicas de funcionamiento estructural, relacional y subjetivo; evitando de esta forma otrificar permanentemente a sus colectivos, fomentando el encuentro y vivencia con su dignidad propia. Todo ello fomenta la emergencia y vivencia de una subjetividad alterativa al orden instalado, inaugurando un «acontecimiento ontológico que da pie a la apertura de modos no acaecidos de ser» (González, 2018, p. 176).

La subjetividad dominante en el actual contexto investigativo y político de educación inclusiva redundando en un sujeto propio del individualismo metodológico y de la subalternidad en tanto correlato de una lectura inscrita en el centro de la abyección, estableciendo una alianza de defensa inmóvil con grupos históricamente sometidos, transformando débilmente sus formas de figuración. Observo necesario poner en tensión el *corpus* de soportes que legitiman las regulaciones de la subjetividad dominante en las estructuras universitarias significadas bajo el *slogan* de lo inclusivo y lo justo socialmente, interrogando, si son los medios adecuados para alcanzar tal empresa. Si la educación inclusiva construye otro estilo de subjetividad, afectividad y formas de relacionamientos, entonces, la amplificación de la potencia de la naturaleza humana bordeará un conjunto de entendimientos audaces capaces de

la conformación de singularidades, de identidades complejas y múltiples que no respondan a la idea mayoritaria de la misma. Se trata entonces de defender la heterogeneidad de lo singular más allá del dominio de la idea canónica de Hombre, de la mentalidad humanista y antropocéntrica que la impulsa y mantiene (González, 2018, p. 177).

La figuración ontológica correcta que reclama la educación inclusiva auténtica rescata, al decir de Braidotti (2000), una pluralidad individual, o, en términos de Ocampo (2019), una multiplicidad de singularidades. La política ontológica que ratifica este enfoque es coherente con los principios de la revolución molecular, es decir, lo menor (singularidad). Las comunidades de adherencia a la luz de estos argumentos enfrentan el desafío de examinar profundamente las formas de autodisolución de los

principios explicativos del ser, analizando las condiciones y coordenadas en las que las identidades de sus implicados devienen en singular y, especialmente, cómo los canales prácticos de cada institución fomentan dicha apropiación desde lo institucional, lo curricular, lo investigativo, el trabajo con la comunidad, etc. En otras palabras, es un espacio de multiplicación de la amplia variedad de entidades vivas, creado para que la singularidad acontezca en la materialidad de dichas estructuras. En tal caso,

los «desplazamientos creativos que engendran interconexiones de tipo no lineal» (2009: 244) donde la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad, y con ello anticipar y controlarlo todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimiento fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado ascéticamente a sí mismo (Braidotti 2009: 245) desarrolla su potencia humildemente, esto es sin dañarse a sí mismo ni a los otros (González, 2018, p. 178).

Hasta aquí observo un *statu quo* que devela la incapacidad de los diseños institucionales, para pensar y actuar en función de la transformación de las condiciones existenciales que atraviesan a la multiplicidad de colectivos que albergan. La ética de la inclusión emerge de una política ontológica de lo menor, defendiendo los presupuestos de la condición poshumana de la subjetividad (Braidotti, 2009), cuyas bases se encuentran, tal como afirma González (2018), en la ontología monista y materialista. Concebida así, se convierte en un poderoso ángulo de visión alterativo a las opresiones metafísicas tradicionales empleadas de forma arbitraria en el discurso de la inclusión. La inclusión solo acontece en una constelación intensa, imprevisible, en permanente movimiento, etc., que construye un saber del presente. Toda propuesta de educación inclusiva, aplicada al nivel educativo que sea, debe reflexionar conscientemente sobre las condiciones existenciales y de devenir de cada sujeto. Sin duda, esto trae consecuencias para la entrega de recursos políticos redefiniendo sus canales de otorgamiento. Mi insistencia en lo nuevo y en la creación-de-lo-posible va más allá de las formas y figuraciones canónicas otorgadas por la filosofía de la diferencia, es algo que trasciende sus posibilidades lógicas de argumentación. El estudio de las condiciones de existencia del ser en el marco de la educación inclusiva se ancla en un examen profundo de los modos de individuación propios de la vida misma, y alberga una amplia variedad de existencias y formas-de-vida. Todo ello confirma lo que Ocampo (2018) sostiene en torno a la política ontológica de la inclusión en términos de multiplicidad abierta. Esta visión acontece a través de un «punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo biológico» (Braidotti, 2004, p. 214). La multiplicidad es una forma interna de alteridad; de hecho, es el

concepto del que emergen categorías, tales como alteridad, heterogeneidad, diferencia, etc.

Oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos de la educación inclusiva

Uno de los oportunismos y reduccionismos político-analíticos más celeres que circulan en la interioridad del campo es la extraña imbricación entre «calidad» y «educación», dos instrumentos conceptuales irreconciliables. Uno, por un lado, apela a la transformación, a la producción de otros mundos; mientras que la calidad impone un signo ortodoxo de control y estandarización que da paso a la regeneración permanente de una gramática esencializadora. En efecto, «este tipo de reduccionismo se hace eco del discurso neoconservador del rendimentismo, la eficiencia y la idea tan controvertida de los niveles académicos» (Slee y Weiner, 2001, p. 9). Esta trama argumentativa impone una acción epistemológica espinosa para liberar la acción educativa de los tentáculos de lo neoliberal.

La inclusión al constituir una revolución cultural y un mecanismo de fractura del pensamiento pedagógico consolida un sistema de oposición consciente ante la máquina de la eficacia y la calidad educativa. La educación inclusiva debe enfrentar el reto de superar los eufemismos convergentes en el estudio de los problemas educativos, por una visión transformadora de las formas excluyentes. En esta relación se dan por sueltas muchas concepciones, ideas y formas acerca de lo que debiese ser la escuela y la educación, las que privilegian una relación bidireccional con un proyecto de conocimiento cómplice con la desigualdad, razón por la que es necesario conceptualizar y comprender el sentido de la educación inclusiva en términos de proyecto de conocimiento en resistencia. La intersección inclusión y calidad educativa construye un signo heurístico de carácter ciego que legitima las formas mononormativas y monocentristas propias de la ingeniería de lo «neo» y lo «liberal», cuya racionalidad no ha logrado comprender cómo construir formas de aseguramiento de oportunidades reales para todas las personas, reducir la producción de obstáculos complejos que afectan relacionalmente a las trayectorias de cada estudiante.

Su constelación de tensiones queda definida por un conjunto de verdades imperecederas que no han sabido cómo reconocer y atender estratégicamente a las consecuencias y a las desventajas sociales y económicas que afectan al aprendizaje, que intentan superar el efecto entrecomillado de políticas e investigaciones normalizadoras comúnmente empleadas para justificar su tarea. Interesa crear condiciones de posibilidad para superar el efecto reduccionista y el corpus de oportunismos políticos

del discurso sobre inclusión, calidad educativa y educación pública. Los presupuestos justificantes del argumento de la calidad educativa crean modelos que favorecen a los privilegiados y castigan a los desfavorecidos a través de un discurso y de una retórica fundada en la justicia social regulado por una pretensión liberal encubierta, restringiendo significativamente los beneficios de la política de la identidad, de la multiplicidad y de la singularidad en la estructuras de escolarización, las que se encuentran afectadas por un discurso normalizador que introduce nuevos imperativos políticos que aumentan y profundizan las desventajas de los estudiantes. En consecuencia, sostendré que la investigación que más conocemos sobre inclusión, justicia educativa y social es, eminentemente, normalizadora.

En mi construcción epistemológica de la educación inclusiva no insisto en lo esencial de los planteamientos de este discurso, ni menos en un repertorio de argumentos aportados por las corrientes de mejora de la escuela, puesto que tales modelos imponen un efecto asimilacionista y funcionalista, cuya retórica se utiliza según Ball (1990) en términos de una tecnología moral. En efecto,

la investigación sobre eficacia escolar, después de subirse al carro del discurso político gerencialista, y después de unirlo a la política de las clasificaciones, la movimientos a favor de la vuelta a lo básico y a la subida de niveles, se reduce a unos referentes instrumental y evita las aspiraciones más democrática del proyecto de la educación pública (Slee, 2001, p. 136).

Siempre he estado en contra de emplear la noción de inclusión en términos de eufemismos ideológicos y políticos de asimilación normativa; más bien, concibo su función como un poderoso dispositivo intervencionista en la realidad que consolida una revolución cultural en superación de las insistencias ciegas, que abogan por concebir su función en términos de un problema técnico y encarna un proyecto normalizador más grave. Me interesa ofrecer un *corpus* de razonamientos que superen el reduccionismo oculto del populismo académico que nos saca del centro de los reales problemas ligados a la equidad y a la construcción de justicia, así como de sus complejas funciones de las políticas públicas y de investigación, en relación con el estudio de las desigualdades sociales que atraviesan relacionamente a todos los colectivos de estudiantes-ciudadanos en su paso por la escolarización.

Una práctica perversa: la inclusión como ideal de diversidad/ asimilación

¿Cómo superar el efecto de diferenciación en las interacciones cotidianas? En este apartado exploraré algunas *formas-de-lo-posible*, que evitan construir semiológica y políticamente a cada grupo a partir de sus diferencias. Me interesa el reencuentro con la diferencialidad y la materialidad de la singularidad como atributo constitutivo de la experiencia y naturaleza humana. De este modo, creo que una solución reside en el establecimiento de diálogos experimentales que fomenten una visión comprehensiva más amplia y multidimensional coherente con la multiplicidad que nos define. Hasta aquí, una afirmación resulta clave: la operación que fundamenta y estructura el problema técnico de la educación inclusiva habita el centro crítico del ideal de diversidad concebido en términos de ideal de asimilación. Para profundizar en la inmensidad política de tales planteamientos, recurriré a la obra de Wasserstrom (1997).

¿Por qué razón la matriz seudointelectual predominante sobre educación inclusiva recurre al ideal de asimilación para fundamentar su tarea? Una primera aproximación reside en lo que hace varios años denominé «teorías acrílicas de la educación inclusiva» (Ocampo, 2016), caracterizadas por un funcionamiento que trabaja para favorecer formas de acomodación, convivencialidad y participación al interior de las estructuras sociales, políticas y educativas que generan poblaciones en riesgo; su metáfora de trabajo opera en lo que Ocampo (2019) denomina «inclusión a lo mismo», es decir, devela la invariabilidad de las estructuras de escolarización para atender a la multiplicidad de colectivos singulares que ingresan y transitan por diversos niveles y tramos del sistema educativo en su conjunto. Esto, además, refleja que las articulaciones por garantizar mayores espacios de participación y convivencialidad sean efectuadas sobre estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder, cuya arquitectura trabaja a favor de prácticas de inclusión que nos asimilan imperceptiblemente con la zona del ser, con formas compensatorias y asimilacionistas mediante códigos jurídicos de protección y discursos que denuncian las barbaries sin destrabar o deshacerse de las opresiones que afectan a la materialidad y subjetividad de sus trayectorias. La práctica intelectual que sustenta el efecto mimético y falsificado de inclusión sobre el legado de lo especial nos obliga a trabajar para encontrar sistemas de razonamientos que movilicen la línea de pensamiento abismal.

El ideal de asimilación es lo que hoy, en gran parte, por no decir en todas, las políticas públicas sobre justicia social y educación inclusiva refuerzan, evidenciando a través de una retórica menos opresiva, un conjunto de arbitrariedades aplicada a las distinciones sociales de cada grupo. El

desafío es pensar cómo determinadas categorías que a su vez son utilizadas en términos de políticas de identidad y representación de sujetos limitan a través de un ejercicio crítico las posibilidades materiales y subjetivas de amplias colectividades de ciudadanos, articulaciones que legitiman un efecto multicategorico para luchar y pensar el campo de experimentación de la educación inclusiva. La insistencia permanente por el ideal de asimilación en las políticas públicas y de producción del conocimiento sobre inclusión da continuidad a los efectos legitimados del sistema social, así como fomenta un criterio legible sobre quiénes deben ser incluidos y a qué, esto es, a lo mismo, acompañados de mecanismos de cuoteo, justificando con claridad la empresa liberal de la justicia y la igualdad. Sobre esta particular racionalidad, agrega Young (2002) enfatizando que

de acuerdo con tal criterio, cualquier diferenciación o discriminación relacionada con el grupo es sospechosa. Siempre que las leyes o las normas, la división del trabajo, u otras prácticas sociales, asignan beneficios de manera diferente de acuerdo con la pertenencia de grupo, esto es un signo de injusticia. El principio de justicia es sencillo: tratar a todas las personas de acuerdo con los mismos principios, normas y criterios (p. 267).

El reto está en asignar el mismo valor moral a la totalidad concebida como múltiples singularidades, garantizando mediante matrices de participación y coordenadas de alteridad que fomenten la inclusión de todos bajo la metáfora de los «todos redistributivos», cuyo énfasis reside en la multiplicidad. Interesa crear armas intelectuales, políticas y metodológicas —este último punto es el más espinoso, aquello que la investigación omite sobre este terreno— para subvertir la rama de regulación del ideal de asimilación practicado bajo el signifiante de inclusión, «conserva un importante poder retórico en vista de la continua creencia en la naturaleza esencialmente diferente e inferior de las mujeres, las personas negras y otros grupos» (Young, 2002, p. 268). El desafío es crear políticas y acciones programáticas que ayuden a eliminar el estigma y las modalidades trasrelacionales de discriminación institucional, nos enfrentamos a un obstáculo ligado al reconocimiento. Cada colectividad en la interioridad del espacio pedagógico-político experimenta, construye y posee experiencias y perspectivas específicas, enfrentamos la necesidad de superar la visión de otredad, inclusión y educación justa socialmente legitimada por la zona del ser (hegemonía metropolitana, occidentalocéntrica y dominante).

El problema técnico de la inclusión se funda en la obstrucción de la filosofía analítica para entender la noción de grupos sociales, cuya praxis es materializada en términos de una extraña política de educación inclusiva que reafirma el deseo por el individualismo/esencialismo, por prácticas

de acomodación y asimilación con lo mismo que genera singulares condiciones de opresión. El problema técnico de la inclusión constituye una perversa estrategia de resemantización y reingeniería de las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo. El problema es que no sabemos cómo funciona la arquitectura relacional que regula y en la que acontecen tales reglas institucionales de operación; una vez concebida su mecánica, recién podremos pensar en formas de intervención situada y compleja en materia de inclusión.

Una respuesta de-lo-posible: elementos para la emancipación a través de la política de la diferencia

Coincidiendo con Braidotti (2009) el sentido positivo de la diferencia trabaja a favor de un ideal diferente de emancipación, una concepción materialista del ser, un salto desde una ontología sustancialista que crea abyectos de conocimiento a una de carácter poshumanista y postsustancialista, que bordea los contornos de la multiplicidad. Sus configuraciones trabajan para descentrar el ideal de asimilación devenido en prácticas de acomodación, por una praxis y una estrategia analítica que legitime una política de multiplicidad de singularidades. En cuanto al ideal de asimilación y al tratamiento de las diferencias en las políticas públicas en materia de inclusión, observo que ambas nociones actúan en términos de ficciones de comparación y de perpetuación de condiciones diferenciales en el acceso y participación de la educación. La revolución cultural que explicita la educación inclusiva en su versión predominante se propone trascender el significado que adopta la diferencia de grupo a través del ideal de asimilación. Lo que hay que transformar es la matriz semiológica y de significados que producen los entendimientos sobre la diferencia social. Para tal efecto, necesitamos recurrir a una compleja transposición analítica y a un salto transfronterizo desde un argumento de corte esencialista/individualista a uno de naturaleza relacional, de orden materialista y en permanente devenir. Otro punto de conexión con la propuesta de ética diferencial de Braidotti (2006).

El estudio de la diferencia devela una obstrucción en los dispositivos de producción y recepción heurística, así como en sus dispositivos semiológicos. Ciertamente, ni diferencia ni diversidad logran superar el efecto esencializador que imponen ambas categorías, solo es la singularidad la que disfruta de un efecto que logra superar los medios que atrapan, cosifican y encierran al ser en dichas ataduras. No obstante, el estatus semiológico de la diferencia posee una fuerza de audibilidad más poderosa que la singularidad. Coexiste así, un efecto de audibilidad y un sistema semiológico cruzado. La política de la diferencia fundada en la metáfora

de los todos colectivos distribuye justicia a través de los mismos principios y reglas institucionalizadas. En contraste, una política ontológica y un ensamblaje semiológico coherente con la multiplicidad de diferencias, reclama, al decir de Young (2002), un pluralismo cultural democrático que fundamenta su campo de actividad en la «igualdad entre los grupos sociales y culturalmente diferenciados, que se respetan mutuamente unos a otros y se afirman los unos a los otros en sus diferencias» (p. 275).

El proyecto político que intenta construir la educación inclusiva fracasa en cierta medida, producto de las cegueras empleadas para referir al índice de singularidad de la noción de diferencias, lo que se traduce en una práctica de asimilación que busca incluir a lo mismo que genera coordenadas multiniveles de exclusión, es decir, a estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder, cuya racionalidad conduce a la asimilación de formas de vida generalizadas. En efecto, «las diferencias reales entre los grupos oprimidos y la norma dominante, sin embargo, tienden a ponerlos en una situación de desventaja al valorarlos conforme a estos estándares, y por esa razón las políticas de asimilación perpetúan su desventaja» (Young, 2002, p. 277). Sobre este particular, insiste la connotada politóloga norteamericana al señalar que «la ceguera respecto de la diferencia perpetúa el imperialismo cultural al permitir que las normas que expresan el punto de vista y la experiencia de los grupos privilegiados aparezcan como neutrales y universales» (Young, 2002, p. 278).

La política de la diferencia articulada a través del ideal asimilacionista afirma la existencia de una humanidad general, avalando la matriz esencializadora, marcando las tramas materiales y subjetivas de los oprimidos con mayor profundidad, esto es,

cuando se entiende que la participación implica asimilación la persona oprimida está atrapada en un dilema irresoluble: participar significa aceptar y adoptar una identidad que una no es, e intentar participar significa que yo misma reconoceré y las otras personas me harán recordar la identidad que soy (Young, 2002, p. 279).

Conclusiones: la inclusión como condición de justicia

Una de las demandas teórico-políticas que enfrenta la educación inclusiva asume el reto de aprender a leer las injusticias y las desigualdades en términos de opresión y dominación a través de las configuraciones materiales y de lo relacional en planos de interacción multinivel. Un examen de estas características atiende al conjunto de articulaciones interinstitucionales que impiden a la gente participar de diversas acciones, así como de la matriz de producción de nuevas formas de dominación que afectan a las trayectorias de diversas colectividades. El problema técnico

de la inclusión no solo reafirma una operación de carácter asimilatoria y compensatoria, sino que devela la definición de un objeto de control técnico/instrumental ligado al aseguramiento de la justicia devenida en una trama objetivista.

La primera pregunta que enfrenta la educación inclusiva gira en torno a la transformación de los sistemas de poder —que, dicho sea de paso, son de carácter performativos y regenerativos—, que regulan el remanente del ideal humanista liberal y el «ideal asimilacionista que trata por igual a todas las personas y les aplica los mismos criterios perpetúa las desventajas porque las diferencias de los grupos reales existen y vuelven injusta la comparación entre quienes no son iguales» (Young, 2002, p. 284). De acuerdo con los argumentos expuestos, sostendré que la racionalidad predominante sobre educación inclusiva constituye una práctica cognitiva ignorante en torno a la comprensión de las políticas y reglas de funcionamiento de la sociedad, al perpetuar una red de frenos al autodesarrollo y a la autodeterminación.

El monocentrismo analítico que impulsa la diferencia mutila el encuentro con la singularidad, agudiza el estigma de cada persona e identidad. La diferencia es, en sí misma, un terreno para la lucha política. Hasta aquí, la intelectualidad, la investigación, la formación y las políticas públicas en el campo ratifican y trabajan sobre un significativo opresivo de la diferencia, imponiendo un efecto de sujeto y de legibilidad materializado en una alteridad absoluta, restringida y acrítica, comprometida con la gramática del esencialismo y con las políticas de identidad. El problema de la educación inclusiva, entre muchos otros, consiste en crear un espacio pedagógico y social común gobernado por dinámicas de diferenciación, en vez de construir un lugar fuera de todo lugar coherente con la pluralidad epistemológica de la singularidad, a fin de evitar

el intento por reducir a todas las personas a la unidad de una medida común construye como desviados a aquellos grupos cuyos atributos difieren de los atributos específicos de un grupo asumidos implícitamente en la norma. El mecanismo para unificar la particularidad y la multiplicidad de prácticas, símbolos culturales y formas de relacionarse en categorías claras y distintas hace que la diferencia se vuelva exclusión (Young, 2002, p. 285).

La educación inclusiva debe enseñarnos a recodificar las verdaderas cualidades del ser-múltiple singular, el efecto ontológico requerido consiste en correlacionar al sujeto con su naturaleza singular y fuerzas singularizantes, cuyo mapa cognitivo no asume la pretensión unificadora del mundo, sino, todo lo contrario, trabaja a favor de un universo-mosaico, evitando establecer una relación negativa con la otra persona. La

educación inclusiva se objetiviza cuando entiende que sólo los oprimidos o excluidos son objeto de diferencia y efectos de condiciones de diferenciación —este es otro punto ciego permanente en las políticas educativas y de producción del conocimiento en este dominio de análisis—, lo que hace que «en estas ideologías la diferencia significa siempre oposición excluyente respecto de una norma» (Young, 2002, p. 286), proceso acompañado de normas universalizadoras que piensan el devenir desde una angulosidad cerrada. Debemos superar el efecto esencializador de la diferencia, cuya política intelectual favorezca una conexión que permita a

la política de la diferencia hacer frente a este temor y se propone lograr un entendimiento de la diferencia de grupo como realmente ambigua, relacional, cambiante, sin límites claros que mantengan a la gente en regla, es decir, entender que la diferencia no supone ni una unidad amorfa ni pura individualidad. Al afirmar un significado positivo para su propia identidad, los grupos oprimidos intentan hacerse con el poder de definir la diferencia en sí misma, y refutar la definición implícita de diferencia como desviación en relación con una norma que encasilla a algunos grupos en una naturaleza cerrada en sí misma. Así la diferencia pasa ahora a significar no alteridad, oposición excluyente, sino especificidad, variación, heterogeneidad. La diferencia hace referencia a relaciones de similitud y no similitud que no se pueden reducir ni a la identidad coextensiva ni a la alteridad no superpuesta (Young, 2002, p. 287).

La singularidad permite no solo afirmar que el campo de interactividad en el espacio pedagógico apoya la trama de relaciones materialistas, la multiplicidad y las relaciones atravesadas por la variación permanente. Desde una perspectiva materialista la diferencia inscribe su función en una trama relacional distanciándose de una figuración sustancialista, con un significado contextual. En este punto, considero necesario recurrir a la contribución de la corriente interseccional. La constitución de la diferencia en el orden sustancialista opera mediante una ficción de comparación, cuyas coordenadas superan los atributos rígidos colocando en tensión las formas interpretativas de la noción de grupo social desde una perspectiva social. Observo aquí un punto dilemático de proximidad entre las formas de interacción, relacionalidad y subjetividad a través de las cuales determinados colectivos y sus mecanismos de coexistencia, nos informan acerca de «la afinidad se refiere a la manera de compartir presupuestos, conectarse afectivamente y entablar redes que de manera notable diferencian a unos grupos de otros, pero no conforme a alguna naturaleza común» (Young, 2002, p. 289).

¿Qué puede aportar la interseccionalidad en este punto? Un aspecto crucial consistirá en reconocer los múltiples ejes materiales de la

diferencia, en su conexión con la inclusión, concebida así, la diferencia fomenta entendimientos que consolidan un programa de cambio social analiza las aleaciones entre resistencia y vulnerabilidad, entiende que es el resultado de una sobre representación de la vulnerabilidad, su trama fenomenológica describe un concepto de valor especial, idea que tomo de Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), ya que trabaja sobre un amplio espectro de complejidades, ambigüedades y tensiones que afectan a las trayectorias y contextos de participación de diversos sujetos albergados bajo el signifiante de la corriente predominante de la inclusión. Pero cuando la vulnerabilidad se convierte en un criterio de identificación de ciertos grupos, refuerza el ideal de asimilación y el problema ontológico de los grupos sociales, fortaleciendo la matriz de intervención del paternalismo que omite una amplia variedad de problemas vinculados a la agencia y a la resistencia de múltiples colectividades de ciudadanos.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, es necesaria una concepción más amplia de justicia, concebida como un vector de crítica de la sociedad de bienestar capitalista contribuyendo a despolitizar la fuerza de la tarea educativa en tiempos complejos. Si bien esto coincide con algunas propuestas teóricas procedentes del feminismo crítico, las que sostienen la negación de la diferencia⁷ —en tanto aspecto negativo de la identidad— estructuran parte sustantiva de la conciencia y razón de occidente. La diferencia es siempre sinónimo de afectividad, heterogeneidad y complejidad.

Tanto la negación como el reconocimiento de la diferencia opera oprimiendo y subalternizando, alejando al ser de su propia potencia. Si nos preguntamos acerca de la fuerza de audibilidad de los términos *diferencia* y *singularidad*, es posible reconocer que, la primera goza de un *ethos* mayor. Sin embargo, es la fuerza del signifiante y del *ethos* de la singularidad que permite recomponer la esencia del ser humano. La singularidad posee una alta importancia política y heurística para explorar la dinámica interactiva de producción de las identidades en el espacio político, cultural y escolar, des-esencializando al sujeto. Acción que reduce a la acumulación del estigma. Estas articulaciones son las que fundamentan la noción de *inclusión liberal* (Ocampo, 2020) concebida como una praxis que intenta tratar a todos con el mismo respeto, generando las mismas oportunidades, al tiempo que no controla, ni interviene en las variables que producen desigualdades múltiples y representaciones culturales que menosprecian y colocan en desmedro a determinados colectivos de

7 No adscribe a una concepción de diversidad como ideal de asimilación.

ciudadanos. La inclusión, la lucha por la justicia educativa, la cristalización de oportunidades educativas más amplias, etc., es siempre un complejo proceso de producción de consciencia, intervenciones políticas e interpretaciones culturales que dialogan en un punto de convergencia: la puesta en práctica de una figuración creativa y alterativa de significantes canónicos y neoconservadores tradicionalmente empleados para fundamentar su tarea.

Otro desafío que enfrenta el dominio de la inclusión consiste en avanzar desde un discurso que abogue por un *corpus* de garantías formales de tratamiento e implementación de cada una de las formas de derechos en la educación, contraponiendo de este modo una interpretación reduccionista y mecánica de la justicia, la igualdad, la equidad, etc. Sus operatorias deben contribuir a reducir los frenos al autodesarrollo y a la autodeterminación que proliferan a través de la enseñanza y del aprendizaje. Ambas cristalizan un arma de liberación del sujeto. Estas formas analíticas son cruciales para entender el funcionamiento de las estructuras educativas que producen poblaciones excedentes a través del derecho en la educación, o bien, el conjunto de tecnologías de arrastre de determinados colectivos de estudiantes a las fronteras de este. Para ello, observo necesario comprender —mediante un *doble vínculo*, tal como sugiere Spivak (2017)— el engranaje de funcionamiento de las actuaciones regenerativas y performativas del poder, sus formas de permeabilidad con las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad, convertidas en reglas de funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

Finalmente, al examinar la fuerza analítico-metodológica de la *justicia relacional* y del *enfoque (tras)relacional* del derecho en la educación, se observa que su política del enunciado opera más allá de los planteamientos del giro relacional y de la estrategia analítica proporcionada por la interseccionalidad; su centro crítico recupera parte de los legados de esta última y del feminismo. En parte, comprende que el fenómeno de la enseñanza, la evaluación y el currículo es un campo de fuerzas estructurales, políticas y microprácticas que se interpenetran y desbordan sistemáticamente. En cada una de estas tres dimensiones de análisis de la práctica pedagógica se cruzan aspectos medulares del contractualismo social que erigen las mecánicas institucionales de desarrollo socioeducativo, al tiempo que entienden que son formas normativas que, de acuerdo con su planteamiento, avalan las figuraciones de desigualdad existentes.

Contribución de autoría

Aldo Ocampo González fue el único autor.

Fuente de financiamiento

Programa de Investigadores en Residencia (PIR) del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (1981). *Tres estudios sobre Hegel*. Taurus.

Ball, S. (1990). Management as moral technology: A luddite analysis. En S. Ball (comp.). *Foucault and Education: disciplines and Knowledge*. Routledge.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.

Braidotti, R. (2006). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.

Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Gedisa.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

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

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFUGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>

Hirsch, H.N. (1986). The Threnody of Liberalism: Constitutional Liberty and the Renewal of Community. *Political Theory*, 14, 423-449.

Koivunen, A., Kyrol, K. y Ryberg, A. (2019). Vulnerability as political language. <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526133113/9781526133113.00005.xml>

Kristeva, J. (1977). *Le sujet en procès*. Polylogue. Éditions du Seuil.

Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Revista Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111.

Ocampo, A. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En A. Ocampo (coord.), *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 13-49). AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Ocampo, A. (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la educación inclusiva. En A. Ocampo (coord.), *Cuadernos de educación inclusiva. Vol. I. Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque*. (pp. 24-89). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Ediciones UGR.

Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

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

Ocampo, A. (2020). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Revista Espacio I+D*. UNACH. En revisión.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Slee, R. y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Akal.

Slee, R. y Weiner, G. (2001). Introducción: ¿Eficacia para quién? En R. Slee y G. Weiner (comps.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 7-20). Akal.

Slee, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La policía del reconocimiento. En R. Slee y G. Weiner (comps.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp.135-152). Akal.

Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Fondo de Cultura Económica.

Wasserstrom, R. (1997). Racism and sexism. En *Philosophy and Social Issues*. Notre Dame University Press.

Young, I. M. (2002). *Justicia y política de la diferencia*. Cátedra.

Recepción: 25/7/2021
Aceptación: 28/7/2022