

## En torno al verbo incluir <sup>1</sup>: Performatividades heurísticas de la educación inclusiva.

## Around the verb include: Heuristic Performatives of Inclusive Education

## Autour du verbe inclure : Heuristic Performatives of Inclusive Education

## Em torno do verbo incluem: Performativas Heurísticas de Educação Inclusiva

---

*Aldo Ocampo-González<sup>2</sup>*

---

**Cómo citar este artículo:** Ocampo-González, A. (2020-2). En torno al verbo incluir: Performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *quaest.disput*, 13 (27), 18-54

*Recibido: 05/07/2020. Aprobado: 04/08/2020*

- 1 Artículo de Reflexión. Extracto de la conferencia impartida por invitación en el marco del Primer Congreso Interdisciplinario de Educación Inclusiva y Complejidad, organizado por Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Boyacá, Tunja, Colombia, el día 17 de octubre de 2019.
- 2 Chileno. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Institución afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP). Doctor en Ciencias de la Educación 'Cum Laude', por la Universidad de Granada, España. Doctorando adscrito al Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada, España. ORCID 0000-0002-6654-8269. Contacto: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com



### Resumen

La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas. Esta cuestión nos permite reconocer que está más interesada en la configuración de un programa de cambio y de justicia. El trabajo en un primer momento, analiza el poder del nomadismo epistemológico de la educación inclusiva el que inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico para pensar los problemas constitutivos del mundo contemporáneo. En un segundo momento, se analizan las características del verbo incluir en tanto vector de análisis y configuración de la realidad, articula su actividad a través de las nociones de performatividad y performance, develando múltiples formas de actuación e intervención de la realidad y del espacio. Es hasta aquí, la educación inclusiva puede ser descrita en términos de movimiento, especialmente, al ser empleado en términos de consigna y, en ocasiones, para identificarse en torno a un extraño ideal de diversidad. El trabajo concluye examinado el potencial de las constelaciones analíticas en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** educación inclusiva; verbo performativo; constelaciones analíticas; nomadismo epistemológico.

### Abstract

Inclusive education focuses on problems, not disciplines. This question allows us to recognize that it is more interested in shaping a program of change and justice. The work at first, analyzes the power of the epistemological nomadism of inclusive education, which inaugurates a new way of conceiving and practicing heuristic work. Its eventual, transrelational, alterative and transformative nature of thought schemes describe it as a powerful resource and heuristic reasoning system for thinking about the constitutive problems of the contemporary world. In a second moment, the characteristics of the verb include as a vector of analysis and configuration of reality are analyzed, it articulates its activity through the notions of performativity and performance, revealing multiple forms of action and intervention of reality and space. So far, inclusive education can be described in terms of movement, especially when used in terms of slogans and, on occasions, to identify itself around a strange ideal of diversity. The work concludes by examining the potential of analytical constellations in the construction of knowledge of inclusive education

**Keywords:** inclusive education; performative verb; analytical constellations; epistemological nomadism.

## Résumé

L'éducation inclusive se concentre sur les problèmes, et non sur les disciplines. Cette question nous permet de reconnaître qu'il s'agit davantage de définir un programme pour le changement et la justice. Cet article analyse d'abord la puissance du nomadisme épistémologique de l'éducation inclusive qui inaugure une nouvelle façon de concevoir et de pratiquer le travail heuristique. Sa nature événementielle, translationnelle, altérative et transformatrice des schémas de pensée, la décrit comme une ressource puissante et un système de raisonnement heuristique pour réfléchir aux problèmes constitutifs du monde contemporain. Dans un deuxième temps, les caractéristiques du verbe inclure sont analysées comme un vecteur d'analyse et de configuration de la réalité, articulant son activité à travers les notions de performativité et de performance, révélant de multiples formes d'action et d'intervention de la réalité et de l'espace. Jusqu'à présent, l'éducation inclusive peut être décrite en termes de mouvement, surtout lorsqu'elle est employée sous la forme d'un slogan et, parfois, pour s'identifier autour d'un étrange idéal de diversité. Le document conclut en examinant le potentiel des constellations analytiques dans la construction des connaissances sur l'éducation inclusive.

**Mots clés:** éducation inclusive ; verbe performatif ; constellations analytiques ; nomadisme épistémologique.

## Resumo

A educação inclusiva centra-se nos problemas e não nas disciplinas. Esta questão permite-nos reconhecer que está mais preocupada em dar forma a uma agenda de mudança e justiça. Este documento analisa primeiro o poder do nomadismo epistemológico da educação inclusiva que inaugura uma nova forma de conceber e praticar o trabalho heurístico. A sua natureza eventing, translacional, alterativa e transformadora dos esquemas de pensamento, descreve-o como um poderoso recurso e sistema de raciocínio heurístico para pensar sobre os problemas constitutivos do mundo contemporâneo. Num segundo momento, as características do verbo incluem ser analisadas como um vector de análise e configuração da realidade, articulando a sua actividade através das noções de performatividade e performance, revelando múltiplas formas de acção e intervenção da realidade e do espaço. Até este ponto, a educação inclusiva pode ser descrita em termos de movimento, especialmente quando empregada em termos de um slogan e, por vezes, para se identificar em torno de um estranho ideal de diversidade. O documento conclui examinando o potencial das constelações analíticas na construção do conhecimento sobre a educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; verbo performativo; constelações analíticas; nomadismo epistemológico.



## 1. Introducción: la inclusión como programa de cambio ético

La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas. Esta cuestión nos permite reconocer que está más interesada en la configuración de un programa de cambio y de justicia –aunque reconoce que estos han agotado su función–, comparte este punto con diversos movimientos críticos y proyectos de conocimiento, tales como, los estudios feministas contemporáneos, la interseccionalidad, los estudios queer, los estudios antirracistas, los estudios post-coloniales, etc. La inclusión en tanto categoría contingente reafirma su función en términos de *concepto* y *lenguaje político*. Retomando una de sus insistencias performativas de mayor alcance, es necesario abrir la pregunta acerca de lo que puede o hace el lenguaje de la inclusión en el mundo contemporáneo. Discutir en torno a los ejes programáticos de la educación inclusiva sugiere un reconocimiento activo sobre sus demandas. Exploraré cuidadosamente cada una de estas implicancias políticas a lo largo del trabajo.

Un programa de cambio impulsado a través de la racionalidad de la inclusión, analiza los dispositivos de aleación que se equiparan paradójicamente con las articulaciones propias del poder, específicamente, cuáles de sus significantes que bordean las figuraciones de la vulnerabilidad, entran en este singular campo de tensión. Un aspecto crucial, consistirá en reconocer que, la estructura ontológica de la vulnerabilidad, ratificada por el discurso de la educación inclusiva, se articula en torno a un corpus de estructuras de diferenciación legitimadas a través del problema ontológico de los grupos sociales. La estructura ontológica gobernada a través de la racionalidad del corpus de individualismos-esencialismos, hace que las condiciones de privilegio y marginación sean concebidas en términos de una condición universal de afectación de todos los ciudadanos (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019). Hasta cierto punto, esta comprensión se convierte en una analítica ciega, especialmente, si entendemos la vulnerabilidad desde una concepción universal, colocando en desmedro las formas de fragilidad social, política y cultural que afectan diferencial y relacionalmente a amplios colectivos de ciudadanos. Interesante resulta recuperar la noción de ‘experiencia compartida’, lo que nos permite atender a las configuraciones de las múltiples estructuras de desigualdad que afectan la experiencia de y entre diversos grupos.

Otra advertencia a la que nos invitan Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), consiste en develar los múltiples bordes de la vulnerabilidad, a través de las reclamaciones de agencia y voz. Un proyecto político y un programa de cambio inspirado a través de la filosofía de la inclusión, responderá al corpus de tensiones, complejidades y paradojas de vulnerabilidad en y a través de su estructura cognitiva y discursiva. Este programa enfrenta el desafío de ofrecer un corpus de lineamientos reconocitivos o nuevos aportes sobre sus modalidades de intervención. ¿Cómo se movilizan los diversos entendimientos acerca a la inclusión y el cambio social?, ¿qué configuraciones explicita la estructura de la inclusión combativa/revolucionaria sobre la multiplicidad de figuraciones de vulnerabilidad y la fragilidad social?

La inclusión es un concepto que deviene en un mapa con diversas interpretaciones, trayectos, saltos, etc., develando una estructura altamente contingente. ¿De qué depende la movilización del concepto? Si bien, el concepto de inclusión como tal no ha sido empleado con esta denominación en diversos proyectos de conocimiento, lo cierto es que, sus significantes devenidos en objetos de lucha han sido recurrentemente empleados por diversos movimientos sociales. La inclusión es un concepto y un significante popular en diversos campos de estudio y movimientos, en su configuración convergen diversas tradiciones filosóficas, alberga una amplia variedad de cuestiones políticas y tensiones teóricas. El dominio de la educación inclusiva es un campo ensamblado por rearticulación de múltiples prácticas teórico-metodológicas heterogéneas que tensionan las formas liberales en las que han sido inscritas las funciones de dicho dominio. Esta operación implica criticar las figuraciones y auras analíticas que proliferan y capturan al sujeto individual contribuyendo de esta forma que la norma permanezca fácilmente invisible e indiscutible. En este punto, quisiera traer a colación, que las nociones de diversidad, diferencia y singularidad son ontológicamente intrínsecas a la naturaleza humana y a nuestra condición existencial. Sin embargo, producto de diversos énfasis, los que muchas veces terminan alejando el real sentido de cada una de ellas producto de la configuración de la matriz de esencialismos-individualismos. La singularidad y la multiplicidad constituyen claves ontológicas de la educación inclusiva, develan una compleja condición existencial. A efectos de este trabajo, entenderemos la multiplicidad de singularidades en términos de encarnación ética, afectiva y ontológica.

La inclusión en tanto concepto viajero cristaliza un *corpus* de imaginarios problemáticos que no han sabido ser leídos, ni comprendidos de cara a las tensiones del mundo contemporáneo. Sus entendimientos nos conducen a una práctica interpretativa en la que ciertos colectivos son vulnerables –garantías propias de las políticas desarrollistas de la década de los ochenta– imponiendo la idea que en tanto grupos desfavorecidos son especialmente vulnerables. La primera tarea que enfrenta su estructura es aprender a hacer visible las injusticias, evitando que su uso apoye variadas agendas por el cambio cooptadas por políticas neopaternalistas, preferentemente.

La inclusión como programa de cambio social analiza las aleaciones entre resistencia y vulnerabilidad, entiendo que es el resultado por la 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 significante de la corriente predominante de la inclusión. Pero, cuando la vulnerabilidad se convierte en un criterio de identificación de ciertos grupos refuerza del 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. En este contexto, las categorías de vulnerabilidad y victimización son objeto de tensionalidad crítica.

[...] ya que si las víctimas no son vistas como víctimas esto puede alimentar inadvertidamente políticas que no priorizan el cambio injusticias Cole (2016) sugiere, además, que debe haber una distinción clara entre aquellos que son lesionables y aquellos que ya están lesionados. Como era de esperar, muchos estudiosos feministas, queer y estudios de raza recurren a otros conceptos o conceptos cercanos en lugar de vulnerabilidad para abordar tensiones entre lesiones y poder. Butler misma, por ejemplo, ha preferido el concepto de precariedad en otros contextos (2004). Precariedad, por ella, se refiere a la forma en que todas las vidas pueden ser eliminadas a voluntad o por accidente; su persistencia no está garantizada en ningún sentido "(2004: 12). En este sentido, la precariedad, al igual que la vulnerabilidad, se refiere a la fragilidad ontológica de la vida. Pero los contextos en los que Butler discute la precariedad son más íntimos vinculados a la posibilidad de muerte, desaparición, disminución o muerte (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p. 7).

Mayoritariamente, el concepto de vulnerabilidad tiende a emplearse en términos de marginación y subordinación, específicamente, por sus formas de categorización logra la actualización de dichos sentimientos y significantes. Los conceptos de inclusión, resistencia, vulnerabilidad, exclusión y otras formas categoriales propias del significante alojado en torno al desmedro social develan una profunda implicación afectiva. La condición de abyección se encuentra profundamente imbricada con los dispositivos de la vulnerabilidad, cuyo enlace reside en la "conexión solo se vuelve factible cuando vulnerabilidad se entiende, no como una cualidad intrínseca de ningún grupo o "debilidad", sino como una tensión entre subyugación y resistencia, incrustada tanto en estructuras sociales como psíquicas" (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p. 7). Todo ello nos invita a explorar los territorios psíquicos de la educación inclusiva, clave en la configuración de un proyecto de cambio. Esto nos conduce a visualizar cómo las estrategias de producción ontológicas del ser a través de la abyección y la vulnerabilidad imponen una política de miedo, de vergüenza, de asco, de rechazo imperceptible, etc., conectándose con las articulaciones del liberalismo a través de un enlace con la compasión. Sin duda, todas ellas, formas intelectuales reguladas por el código de ordenación de la zona del ser.

Un proyecto en materia de inclusión analizará el peso político de los significantes introducidos por vía de categorías propias del individualismo-esencialismo, la abyección, la marginalidad, la miseria social, etc., colocando en tensión un conjunto de estados sancionados que la inclusión se propone liberar. Constituye un proyecto de conocimiento y político motivado por el deseo de transformación y de justicia, pero, cómo lograr esto, si los tiempos ya no cambian (Braidotti, 2009). ¿Qué hacer en un contexto en el que todos los programas de cambio han agotado su función histórica? A diferencia muchos de estos programas, la inclusión no puede ser delimitada en términos de un pensamiento único, cuyas formas hegemónicas de facto tienden a negar la capacidad de los actores sociales para incidir en

las decisiones políticas. Analiza el “doble tirón totalmente esquizofrénico, la fe consumista y socialmente mejorada en el que se supone que lo nuevo no solo encaja, sino que también induce activamente al rechazo de cambios profundos” (Braidotti, 2009, p. 20).

Intentar cultivar el deseo político del cambio es una de las estructuras de trabajo más relevantes, articulando con ello, cambios creativos e irruptivos. Analíticamente, un programa de cambio asume un conjunto de preguntas éticas que nos conduzcan a explorar las potenciales formas alterativas de la realidad. Trabaja cautelosamente para derribar el relativismo moral y cognitivo que afecta a cualquier proyecto de cambio, se interesa por construir una base alternativa para la subjetividad ética y política (Braidotti, 2009). La construcción de un proyecto de transformación a la luz de la categoría de inclusión, aborda cada una de sus nociones y ejes de tematización a través de un prisma no-unitario de cada uno de ellas. Un programa compuesto por una visión no unitaria del tema es coherente con las leyes intrínsecas del campo basadas en el diaspórismo y el nomadismo epistemológico<sup>3</sup>.

Sus preocupaciones éticas superan las prácticas reduccionistas que débilmente describen su figuración de aplicación a cuestiones de orden distributivas, de aseguramiento universal de derechos –lo que a mi juicio constituyen una práctica ciega, interesada más en generar condiciones de homogeneización a través del aseguramiento del derecho, más que estructuras que beneficien a cada población de acuerdo a su singularidad–. En este punto, vuelvo a coincidir con Braidotti (2006) respecto que, la trama ética de la inclusión se encuentra más próxima a la comprensión de los dispositivos de gestión de la agencia política y a los patrones de producción del poder. Asume que “el liberalismo en la actualidad dificulta el desarrollo de nuevos modos de comportamiento ético” (Braidotti, 2009, p. 34). Al adoptar un énfasis sobre la dimensión de complejidad que estructura las nociones de justicia, equidad e inclusión, su praxis ética reconoce que el universalismo –específicamente kantiano– es lo central en las propuestas de inclusión liberal, insistiendo en la disposición de lineamientos cerrados y homogéneos convertidos en reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto. Un programa de cambio va mucho más allá.

La inclusión en tanto programa de cambio está más interesada en promover una visión clara de la subjetividad y de la afectividad en tanto formas imbricadas cruciales en un programa de esta naturaleza. Reafirma un enfoque materialista de la subjetividad, transponiendo un conjunto de tensiones analítico-metodológicas sobre sus compromisos éticos. En este punto, me parece altamente significativo recuperar los planteamientos de Braidotti (2006), acerca a la ética diferencial. Un

<sup>3</sup> Claves en la comprensión del orden de producción de la educación inclusiva. Por orden de producción entiendo al conjunto de leyes internas que fomentan el funcionamiento de dicho dominio heurístico.



programa ético sobre inclusión en el mundo contemporáneo, inscribe la discusión que problematiza el reconocimiento del sujeto no-unitario, sino que, múltiple, empujado a un espiral en devenir en múltiples dimensiones, reafirma la presencia de un sujeto nómada, un compromiso “estrechamente relacionado con la conciencia política de las propias posiciones y privilegios” (Braidotti, 2006, p. 56). A esto, agrega la célebre teórica ítalo-australiana, señalando que, “la ética tiene que ver con la afectividad humana y las pasiones como el motor de la subjetividad, no tanto con el contenido moral de la intencionalidad, la acción o el comportamiento o la lógica de los derechos. Alteridad y las diferencias son términos de referencia cruciales en la ética postestructuralista” (Braidotti, 2009, p. 40). Su tarea es colocar entre signos de interrogación y dislocación los principios de regulación de la ética liberal e individualista, mayormente arraigada en los planteamientos dominantes de la inclusión, propias de una forma ontológica sustancialista.

¿Ética diferencial? Sin duda, este es uno de los planteamientos más relevantes junto al concepto de post-humanismo y transposiciones, incorporados por la académica ítalo-australiana, Rosi Braidotti. Los principios éticos que observo coherentes con la educación inclusiva se encuentran próximos a la ética del encuentro, y, muy especialmente, al post-humanismo. ¿Qué consecuencias tiene esto en el orden práctico de la vida social y escolar? Si disgregamos la respuesta, podremos observar que, el mundo social y escolar ha reforzado una ontología sustancialista que refuerza un orden jerárquico preocupado insistentemente por la selección de los mejores del sistema, cuya ingeniería fomenta una estructura que avala silenciosamente las articulaciones de diversas expresiones del poder, tales como, la discriminación, la segregación, la violencia estructural, etc. Tesis que puede ser probada mediante la afirmación que “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). Todo ello, es garantía de la estructura de consolidación del problema ontológico de los grupos sociales. Producto de la metafísica de la presencia los programas a favor del cambio no han sabido cómo enfrentar las matrices de distribución desigual que afectan las trayectorias de cada estudiante-ciudadano y sus procesos de biografización. En efecto,

[...] 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).

La trama de regulación de la diferencia y sus modalidades de diferencialismo se convierten en una categoría moralmente rechazable cuando esta se articula desde



el centro crítico de una ontología sustancialista. La propuesta de Braidotti (2009), consiste en recuperar el sentido positivo de la diferencia, recurre para ello, a la magnífica contribución del post-estructuralismo. La política y la práctica ontológica que reafirma la inclusión mainstream y liberal, reproduce dos grandes errores de aproximación. El primero, reafirma un corpus de tensiones vinculadas a los criterios de legibilidad del sujeto, mientras que el segundo, asume un conjunto de criterios de referencias que identifican lo correcto del ser humano en términos una diferencia absoluta y jerárquica. Al recuperar los planteamientos de la ontología de lo menor –inspirada en los principios guattarianos y deleuzianos de revolución molecular– y los de Braidotti (2000), en torno a la ética diferencial, es posible subvertir los efectos del individualismo-esencialismo, abriéndose al encuentro con su centro crítico de emergencia: la multiplicidad. La inclusión como categoría de análisis enfrenta un dilema definitorio particular, participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Por otra parte, asume el desafío de producir un repertorio de estrategias simbólicas que fomenten el movimiento de las imágenes culturales que otrifican a las minorías, fomentando una dignidad más plena y coherente con las tensiones del mundo contemporáneo, con el objeto de “construir en igualdad de condiciones tanto una subjetividad como un entorno habitables” (González 2018, p. 175).

La inclusión en tanto dispositivo de movilización de la frontera trabaja a favor de representaciones y valores culturales anclados en los contornos ontológicos de lo menor, o bien, de la experiencia singularizante del ser. Uno de los grandes puntos críticos de la educación inclusiva reside en los marcos de valores que ensamblan su trama argumentativa, teórica, política, ética y metodológica. Este territorio ratifica un carácter multiaxial. La educación inclusiva enfrenta el desafío de potenciar el acontecimiento ontológico de la multiplicidad de singularidades. Si una de sus claves heurísticas acontece en la exterioridad del trabajo teórico, entonces, su política ontológica opera más allá del dominio de la singularidad. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, se articula a través de la noción de pluralidad individual, perspectiva que a juicio de González (2018), es concebida en tanto “el derecho a ser una entidad dividida o fragmentada: múltiple y contradictoria” (p. 177). Si ella, reafirma una política ontología de lo menor<sup>4</sup> y un espacio pedagógico fuera-de-

4 El concepto pedagogías de lo menor lo abordé por primera vez en el prólogo del libro *Pedagogías Queer*, publicado en 2018, por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). La sección del sintagma referida a lo menor recupera los planteamientos de la revolución molecular introducida por Deleuze, inaugura una forma ontológica que versa sobre la potencia de la singularidad. *Pedagogías de lo menor* no es sinónimo de una forma pedagógica de lo minoritario –concebida desde un enfoque de asimilación de lo que supuestamente excede las estructuras de escolarización–, sino, es una compleja figuración imaginaria, política y epistémica, una praxis y un lenguaje que diversas minorías construyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria –lo establecido–. Es, signo de alteratividad de las estructuras de escolarización y sus lógicas de funcionamiento. Su lenguaje, su funcionamiento epistémico-político y metodológico se ve afectado por la fuerza de la des-territorialización y re-territorialización permanente. Es una



serie o heterotópico<sup>5</sup>, entonces, la categoría de diferencia opera bajo la modalidad de devenir singular / minoritario. Concebida así, ofrece

[...] un trabajo de debilitamiento de la propia identidad, y de los atributos generales con los que se la normaliza, que abra la puerta a la potenciación de los niveles de intensidad y velocidad con el que se generan las conexiones que mezclan y ajustan, confunden y multiplican las posibilidades de expansión de las distintas entidades vivas. A este proceso es a lo que Braidotti refiere cuando habla de transposiciones, las cuales son 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).

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, albergando 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, diversidad, etc. El lenguaje de la inclusión es el lenguaje de la multiplicidad.

## 2. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son mecanismos de intervención – creación - alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y a lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un

---

forma pedagógica que se abre a otras formas de imaginación epistémicas, una figuración altamente creativa. Una de las principales características de las pedagogías de lo menor es su marcado componente político que opera sobre un tejido conectivo de orden intersubjetivo, en el que cada una de sus múltiples singularidades se unen en zigzag configurando un espacio otro, algo fuera-de-serie, una singularidad membránica que transforma fronteras

5 En mi trabajo teórico sobre educación inclusiva, la idea de espacio heterópico se inspira en los planteamientos de Foucault, produciendo a través de complejas formas de rearticulación, una unidad relacional compuesta de continuidades y discontinuidades que abren nuevas alternativas para generar nuevos espacios con sus propias lógicas. Su fuerza reside en el principio epistemológico de edificación de la educación inclusiva.

dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p. 170).

Lo nómade rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de mecanismos alterativos que afectan las formas del pensar epistémico y metodológico, su fórmula heurística acontece en los espacios intermedios, en la fuerza de lo liminal y lo membránico. Es una zona de altas intensidades inestables, en permanente movimiento; fomenta singulares, pero a la vez, poderosas formas de des-identificación con los dominios entrecruzados que configuran parte de la estructura de conocimiento superficial de lo inclusivo. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma analítica dinámica, un espacio de intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades y recursos epistemológicos –principio de heterogénesis–. También es algo que trabaja en la cuestión epistémico-óptica del ‘llegar-a-ser’, un movimiento que posibilita el llegar a ser tal cosa, es un dominio en permanente construcción. Inaugura una posibilidad constructiva por fuera de sus formatos heurísticos canónicos. El nomadismo epistemológico ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticas, afectivas e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente.

Esta singular forma de nomadismo no es otra cosa que un deseo afirmativo por los flujos transformadores de las formas constructivas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico. Es, a su vez, un mecanismo mediante el cual “uno aprende a reinventarse y que desea su yo entendido como proceso de transformación. Tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, 2012, p. 20). El nomadismo epistemológico es una forma redistribución epistémico-metodológica, mecanismo analogable según Braidotti (2009), a “un complejo proceso múltiple de transformación, un flujo de múltiples devenires, el juego de la complejidad o el principio de lo no Uno” (p. 202). La comprensión epistemológica de la educación inclusiva al concebirse en términos de una espacialidad de permanentes flujos, intensidades y movimientos devenidos en un mapa de complejas relaciones, lo que conduce según Braidotti (2009), a la emergencia de una “política de las localizaciones que conlleva una toma de conciencia del mapa de relaciones de poder que nos atraviesan constituyéndonos, y que precisamente por formar parte de nosotras y nosotros pasa casi inadvertida” (p. 215).

La educación inclusiva configura un contra-espacio epistemológico, es un pensamiento que entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas



configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas –todas ellas, albergadas bajo el significante de contra-recursos constructivos estructurados de forma no-jerárquica–, enuncia y escucha los aportes de cada una de sus geografías epistémicas en la exterioridad del trabajo teórico, configurando un umbral de transformación del conocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rosi Braidotti. La educación inclusiva como contra-espacio epistemológico afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad –idea que ya he abordado en diversos trabajos–, epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres que acontecen en la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos.

Ontológicamente, es una afirmación anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, políticas y educativas. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una política de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instaura un nuevo formato de relacionamiento y convivencialidad con Otros –mecanismo de alterización epistémica– campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma de transposición, translación y transformación de sus debates heurísticos y formas meta-metodológicas heredadas, ya que no podemos hablar de algunas propias. Su regulación constructiva y mecanismos de producción de su conocimiento no funcionan sólo por traducción, sino que, por transacciones, esto es, formas singulares e intensas a través de las cuales llega a convertirse en algo. Se abre a la captura de la reubicación de su objeto y dominio. La transposición y la transacción nos permiten ubicar la fuerza de su trabajo teórico en la exterioridad. Hasta aquí, me atrevería a describir los desarrollos del dominio en términos una espacialidad especial-céntrica, pero también, altamente esencialista. Tal como afirma Braidotti (2006), “la interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un espacio intermedio prolífico” (p. 6).

La naturaleza del dominio reafirma un carácter transposicional, fundamentalmente, articulado a partir de complejos y singulares flujos de movilidad y referencias cruzadas entre (inter)disciplinas, teorías, conceptos, niveles discursivos, etc. Es un territorio que se desplaza por diversos lugares produciendo-a-sí-mismo y creando sus propios efectos específicos. Si su dominio es transponible, entonces, su objeto es nómada. ¿Qué es lo que hace que el dominio de la educación inclusiva sea comprendido en términos transponibles? Lo primero, son sus intensos flujos

de complejidades epistémicas convergentes, sumado a ello, la emergencia de enlaces creativos y una naturaleza de profundas interconexiones en zigzag. La transposición contribuye a establecer vinculaciones profundas que fomentan el giro epistemológico de su objeto, mediante la unión de fuerzas heurísticas separadas. Si bien, la inmensidad de su terreno epistemológico demuestra más separaciones, disputadas y devaluaciones que interconexiones. La heurística de lo inclusivo necesita de la transposición en su pensar y actuar intelectual.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva ratifica la creación de un proyecto de conocimiento en resistencia. La noción de resistencia adopta singularidades peculiares, no adscribe a la noción micropolítica tradicional, sino, inaugura una forma mucho más audaz. Es una insistencia que bordea críticamente las formas de conocer a través de la inclusión, cuya práctica se construye en estrecha relación con la variabilidad del tejido intersubjetivo singularizante. Tal como indica Palaisi (2018), lo nómada al expresar una naturaleza en permanente movimiento, no niega la existencia de diversas raíces –enredos genealógicos de la educación inclusiva–. En efecto, “el movimiento no determina al nómada como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p. 61). El campo epistemológico de la educación inclusiva actúa en términos de una grieta, imponiendo un mecanismo de transformación sustantiva en la producción del saber, trayendo al centro del debate, la construcción situada de este. Es un terreno disputado por múltiples mutaciones y complejas transposiciones.

La figura epistemológica de la educación inclusiva concebida como nómada ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien a grados de complejidades políticas, afectos e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente. En sí mismo, es un giro epistemológico, una acción tropológica, un acontecimiento, etc., que ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y afirmativa de carácter no-dialectal. Es también una herramienta de navegación teórica.

### 3. El valor de las transposiciones heurísticas

El concepto de transposición será analizado en esta oportunidad a partir de la brillante obra de la filósofa italo-australiana Rosi Braidotti<sup>6</sup>. Si bien, el encabezado de este apartado refiere a las transposiciones heurísticas, su obra nos sirve para fundamentar estratégicamente la formación de este nuevo sintagma analítico. Una transposición indica una operación transfronteriza en la producción del

6 Filósofa y teórica feminista contemporánea italo-australiana. Directora fundadora del Centro para las Humanidades de la Universidad de Utrecht, Países Bajos.



conocimiento, es también un singular modo de tropologización<sup>7</sup>, giro o salto hacia otros rumbos, territorios y perspectivas. Es también, una estrategia de atravesamiento y salto desde un corpus de proyectos de conocimiento, métodos, conceptos, teorías, compromisos éticos, discursos, (inter)disciplinas, etc., hacia otras redes objetuales de conocimiento. Es, a su vez, un aparato de trans-codificación y fuerza imputa la emergencia de un nuevo código. Las transposiciones construyen una red de trabajo asemejable a un ámbito de multiplicidades complejas. Tampoco reduce su potencial heurístico a la mezcla desinhibida de diversos fragmentos –obscenidad de los campos abiertos devenida en una política de todo vale–, tampoco es sinónimo del entretejimiento de diversas hebras –distinto son los enredos genealógicos<sup>8</sup> de la educación inclusiva–, más bien, responden a una figuración de complejas variaciones, cambios y mutaciones que siguen un patrón discontinuo, pero armonioso. Vale la pena complementar esta idea con el principio epistemológico de heterogénesis<sup>9</sup> de la educación inclusiva.

Las transposiciones heurísticas son singulares formas de producción del conocimiento que acontecen en un “espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, pero no caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2006, p. 35). Las transposiciones heurísticas entrañan un complejo pero singular signo de mutación, cuya estructuración constructiva acontece por vía de un movimiento ‘dado-dándose-por-dar’, es decir, algo en continua creación. El funcionamiento del campo epistemológico de la educación inclusiva articula sus leyes de organización a partir del diaspórismo y del nomadismo, ambas entrelazadas a través del movimiento, micro-acciones de mutación y experimentación sensible que construyen poderosos umbrales y entendimientos complejos. Sus formas analíticas son propias de la flexibilidad, inaugurando un sutil sistema de reordenamiento. En efecto, la función y la organización de cada uno de sus recursos epistemológicos son mutables e interdependientes. Las transposiciones heurísticas son formas de figuración

7 La acción tropológica es clave en la comprensión epistémica de la educación inclusiva, refiere a movimientos de ideas, a descentramientos paradigmáticos, a giros conceptuales, etc. Es una operación de vuelo. En mi trabajo sobre epistemología de la inclusión, identifico dos mecanismos de tropologización, uno positivo y uno negativo. El primero, alude a un giro que permite comprender la autenticidad del fenómeno, mientras que, el segundo, es un movimiento heurístico-conceptual que crea ininteligibilidad, se aleja del fenómeno y su estructura. *La Educación Inclusiva* puede ser descrita en términos de una operación tropológica, una fuerza activadora, un acontecimiento y un dispositivo performativo.

8 Los enredos genealógicos son un instrumento conceptual clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, permiten comprender las múltiples memorias teóricas, políticas y metodológicas que se interpenetran en la configuración de su terreno. Son sinónimos de distintos anidamientos escalares

9 Principio de heterogénesis es también una estrategia de regulación de lo complejo. Su foco de trabajo opera en la conexión estriada de recursos constructivos heterogéneos de lo heterogéneo, es un ámbito meta-constructividad epistémica.

creativa de producción del conocimiento de la educación inclusiva, operan engendrando formas analítico-metodológicas alterativas. El campo de la educación inclusiva como inclusión se encuentra en permanente devenir, en tanto territorio, es ensamblado por singulares complejidades visibles y ocultas, explicita una ruta diferente, se propone en cierta medida desnaturalizar y desvincular las operatorias y trampas a las que conduce la dialéctica hegeliana que colabora en la formación del propio nombre del campo. La emergencia de su dominio, es la práctica de transformación de lo dado, es una fuerza abierta al cambio, receptiva al encuentro e interacción de otras singularidades y recursos epistemológicos.

¿A qué se debe que tenga afinidades con muchos campos? La educación inclusiva es un enfoque epistemológico que afecta al conocimiento científico en su conjunto, cuya singularidad atraviesa distintos campos del saber. Se convierte en un dispositivo de reconocimiento, es un saber del presente –captura de la exterioridad–. Las transposiciones heurísticas configuran un espacio intermedio zigzag y ondulatorio en la producción del saber, no es un espacio paratáctico que se ubica al lado de dos cosas sin interconexión, deviene en una unidad relacional fuera de todo orden y figuración, escapa a las tensiones dialectales hegelianas, da paso a un enlace de figuraciones creativas, a poderosas formas de entrelazamiento discontinuas que proceden por vía de rearticulación y redoblamiento. Tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es aquello que habilita el cambio. Cada enlace es creativo y singular, establece una meseta de conexiones estriadas, a-centradas y reticulares que siguen la figuración del zigzag. Las transposiciones heurísticas son claves en el mapeo de los itinerarios de arribo, desplazamiento y convergencias de cada singularidad en la formación, en permanente devenir, de la inclusión. También, develan una fuerza potencial que fomenta la captura extra-disciplinaria, esto es, la captura de campos alejados al quehacer de la educación inclusiva, anclados en diminutos ejes de articulación a su objeto de trabajo.

Trabaja estableciendo puentes entre campos que se encuentran más allá de sus dilemas definitorios. Las transposiciones heurísticas confirman la afirmación que describe la exterioridad del trabajo teórico<sup>10</sup> de la educación inclusiva, es decir, es un territorio cuyas condiciones de enunciación y escuchabilidad operan entre, más allá y por fuera de sus recursos convergentes. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, sus enlaces creativos devienen en la visibilización y apertura de nuevos puntos de interreferenciación, fomentando la proliferación de singulares umbrales plásticos, descentrados y nómades. Un umbral epistemológicamente es espacio de transformación del conocimiento, que no existe sino experimenta un

10 Concepto impulsado por Ian Chambers. Mediante esta noción es posible comprender las fuerzas de operación intelectual de campos que enunciación, escuchan y construyen su red objetual por 'fuera' y 'más allá' de muchos de sus campos confluyentes. El 'más allá' de Chambers se convierte en una red de análisis que fomenta la comprensión de un determinado fenómeno a través de proyectos de conocimiento que no se encuentran en directa relación con los modos canónicos que avalan su investigación.



conjunto de mecanismos de redoblamiento y rearticulación, son fundamentalmente, de carácter alterativos. Todo umbral es siempre performativo. Si tuviese que describir mediante alguna palabra la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva, recurriría a la noción de umbral, puesto que, su fuerza analítica se expresa en términos de un complejo dispositivo de reconocimiento de todos los campos que constituyen las denominadas Ciencias de la Educación, por otro, su grado de afectación –concepto que en la filosofía del acontecimiento significa un doble impulso de creatividad– define a la inclusión como un umbral de transformación de todas áreas de desarrollo humano. Es una filosofía presente en todos lados. La inclusión es también un campo de ideas en fuga, fomenta la proliferación de nuevas codificaciones para construir un mundo impregnado de sus principios.

Las transposiciones heurísticas operan en muchos niveles –lo que es coherente con las convergencias constructivas post-disciplinarias<sup>11</sup> del campo–, poseen la capacidad de expandir las explicaciones e implicancias políticas, éticas y heurísticas, etc. Cada una de las singularidades epistemológicas que crean y garantizan la producción de su conocimiento, se encuentran interconectadas en algún punto –principio epistemológico de relaciones exteriores–, por movilidad y referencias cruzadas entre sus diversos conceptos, proyectos de conocimiento, métodos, (inter)disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc., manteniendo su singularidad y sus ejes de interreferenciación estriados. Cada recurso a pesar de expresar un desplazamiento nómada, desempeña su propia función constructiva, poseen la capacidad de configurar una red que conecta diferentes problemas, preocupaciones y dilemas, devenidas en imaginaciones y figuraciones desafiantes para leer el mundo contemporáneo. El dominio de la educación inclusiva conecta preocupaciones analíticas, tensiones metodológicas y conceptos –espacio transponible– desatando nuevos entendimientos sobre su tarea en el mundo contemporáneo. Las transposiciones heurísticas sitúan la producción del conocimiento, tal como indica Braidotti (2006), con el contexto social, histórico, político, material y discursivo en el que acontece su cuerpo de fenómenos. Todo ello, posibilita el entendimiento de la función de la inclusión en el mundo actual en tanto enlace creativo con otros mundos. La fuerza singularizante de las transposiciones que germinan del campo de la inclusión se oponen a las formas de monocultivo y mono-centrismos epistemológicos, desafía las normatividades analíticas que se camuflan a través de formas más esperanzadoras y amigables.

11 Base epistemológica no fija en ninguna disciplina, concebida en tanto umbral de transformación del conocimiento. Las operaciones metodológicas de carácter post-disciplinarias trabajan en los límites y más allá de diversas disciplinas convergentes, incorporan aportes de campos alejados en tematización y fuerza cognitiva al objeto de la inclusión. Sus grados de constructividad no pueden ser delimitados en los marcos de ninguna disciplina en particular, extrae lo mejor de cada una de ella, fabricando un objeto que no le pertenece a nadie, es algo completamente nuevo.



¿Qué es el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva? Antes que todo, quisiera destacar su potencial altamente experimentador, es una figuración de agitación del pensamiento y de dislocación de los modos convencionales de entender su teorización hasta ahora, fuertemente asemejable al status de construcción de un discurso. La construcción del nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira en la célebre obra de Rossi Braidotti, comparte con ella, el impulso por la agudización de toda forma de figuración creativa, la alteratividad de los sistemas de razonamientos y de las estructuras constituyentes del sistema-mundo. Impone un carácter viajero que muta permanentemente, a minutos adopta una luminosidad cercana a la lógica de sentido del hibridismo performativo, devela nuevas cartografías y ubicaciones, asimismo, abre nuevos puntos de interreferenciación y objetos de análisis. Es una forma analítica que opera en términos de fuga, una práctica analítica inquieta, que transforma, deforma y nos conduce a otros puntos de nacimiento. El nomadismo epistemológico informa profunda y complejamente sobre cada uno de los temas candentes del presente, es una figura analítica altamente informada con lecturas políticamente fuera-de-serie y situadas, devela la apariencia de un sistema disperso –diasporismo epistemológico– (Ocampo, 2016) y de lo múltiple (Mengue, 2008). Un territorio con ensamblajes de estas características, devela una variedad de implicancias, así como, de una amplia “variedad de posibles estrategias políticas y la aceptación no dogmática de posibles contradicciones” (Braidotti, 2006, p. 59). El dominio epistemológico de la educación inclusiva es un espacio de complejas transposiciones en zigzag.

El nomadismo epistemológico es coherente con lógica del rizoma, lo que a su vez, es inherente a la afirmación de enredos genealógicos de dispersión que tiene lugar en la estructuración del campo. En él, cada uno de sus elementos denotan singulares posiciones móviles, recursos que según Zemelman (1989), operan en una totalidad dinámica e incompleta, inaugura nuevos modos de concreción que fomentan en su dinámica de figuración creativa<sup>12</sup>, no es nunca algo cerrado, sino una construcción que permite en su dinámica la inclusión de nuevos niveles y procesos. Sobre este particular, insiste Zemelman (1989) agregando que, “la productividad de plantear la cuestión metodológica en el plano categorial estriba en releer las conceptualizaciones de la realidad, a partir de la incidencia de fuerzas sociales y políticas, considerando posibles direcciones latentes en el presente” (p. 86). El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva destaca la propiedad constructiva del movimiento, esto, nos lleva a la pregunta, ¿qué implica investigar el movimiento en términos heurísticos? El movimiento constructivo que refleja la epistemología de la educación inclusiva se inscribe en la lógica heurística planteada por Zemelman (1992), esto es, algo dado – dándose – por dar. El movimiento que produce el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva adopta la forma

12 Las figuraciones creativas según Braidotti (2006), son sinónimo de estrategias de transformación altamente creativas. Son fuerzas dislocadoras, signos de profunda movilidad de cambios hacia direcciones desconocidas.



de un movimiento creativo, una forma cualitativa de salto y giro por redoblamiento, transforma nuestros esquemas de pensamiento, lectura y modos de habitar el mundo.

Las transposiciones son un efecto de desplazamiento topológico que enuncian y escuchan más allá de sus múltiples regionalizaciones convergentes. La inclusión es un campo que oye, ve y trabaja en la exterioridad –en la inmensa amplitud del significante–. La fuerza productiva a nivel heurístico del más allá, no debe confundirse con una política de todo vale, sino que combate toda forma de realismo cognitivo. Su fuerza descentra toda visión y formas categoriales tradicionales y normativas, desafía las imaginaciones liberales que sustentan el discurso de lucha de la inclusión. Más bien, prefiero describirla en términos de un aparato alterativo de agencia moral y política y probidad ética. La inclusión construye una nueva subjetividad política y ética, es un dispositivo de subjetividad singularizante<sup>13</sup>, fomenta la emergencia de nuevos comportamientos afectivos y formas de relacionamientos aún desconocidos. Puede asemejarse tal como indica Braidotti (2006), a una “crítica radical de la moral dominante y de las formas en que afecta la vida intelectual y la producción científica” (p.67).

#### 4. El poder analítico del verbo incluir: peculiares amalgamamientos

El verbo incluir en tanto vector de análisis y configuración de la realidad, articula su actividad a través de las nociones de performatividad –capacidad para realizar lo enunciado– y *performance* –múltiples formas de actuación e intervención de la realidad y del espacio–. A través de esta última, establece condiciones para permanecer en la consciencia y memoria<sup>14</sup> de sus interlocutores, mediante singulares formas de alteración del(os) estado(s) mentales de quien(es) la(os) oye(n) –dispositivo de ecologización mental–. En tanto categoría de análisis, expresa la cualidad de mutualidad, es decir, su fuerza analítica impacta en el propio concepto –afectándolo– y afecta al entorno. Sólo con oír el susurro del verbo activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Vista así, la educación inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la transformación y de la transgresión. Es una pedagogía de lo menor. Bajo ningún punto de vista constituye una práctica específica para un tipo particular de estudiantes, tampoco se concibe como una modalidad alternativa de la educación, pues, implícitamente, atrapa su performatividad en un cambio reduccionista y absolutista, sin efecto en la realidad. Es ante todo, un comentario constructivo que desafía al saber pedagógico contemporáneo. Las obstrucciones que enfrenta la noción de inclusión en tanto campo y fenómeno, residen, sin duda alguna, en el centro crítico del propio verbo.

13 De acuerdo con Guattari, corresponden a dispositivos de subjetividades únicas.

14 Aludo a la memoria social que actúa en tanto dispositivo de citacionalidad –aquello que hace que un evento se repita.

¿Por qué el verbo incluir es un verbo realizativo? Lo realizativo constituye un objeto polisémico y de larga data en la filosofía analítica. A objeto de atender a la interrogante, recurriré a la contribución del lenguaje realizativo inaugurada por J. L. Austin y ampliamente difundida en su obra póstuma: *¿Cómo hacer cosas con palabras?* La premisa central del lenguaje realizativo consiste en señalar que, sus enunciados “no son verdaderos ni falsos y en realidad realizan la acción que describen” (Culler, 1998, p. 115). Son enunciados que actúan e intervienen la realidad. El verbo incluir, en este sentido, no designa acciones, realiza, moviliza, pone en acción, esculpe y activa, es ante todo un verbo activador de la transformación y la alteración del orden dominante. Es en la fuerza activadora donde reside la conexión con la metáfora ‘movilización de la frontera’, a través de su fuerza enunciativa asume la función de penetrar en otras lógicas, mover fronteras en la interpretación de la realidad, consolidar nuevas modalidades de vida y espacialidades educativas. El sentido realizativo del verbo incluir permite, primariamente, abrazar el lenguaje y sentido de la inclusión, es un sistema que hace cosas en el mundo, que activa, esculpe, afecta e interviene. Sus enunciados movilizan la conciencia, la búsqueda de otras formas de vida más centradas en las necesidades de la revolución molecular. Crea condiciones que permitan velar por una nueva esperanza social, mágicamente da vida a sus ideas y conceptos –principio de audibilidad–. Es un verbo creador de mundo, razón por la cual Ocampo (2019), sostiene que, los conceptos de acontecimiento y performatividad expresan un estado hipónimo. Otra propiedad que expresa el verbo incluir, es su estatus de acontecimiento –giro acontecimental–, es un verbo que transforma el mundo. Si la inclusión –campo de conocimiento y fenómeno– y la educación inclusiva –circunscripción intelectual– fundan su actividad en el ideal de la transformación social, entonces, genealógicamente, su función enunciativa impone el legado de la tesis número once de Feuerbach, trazando una compleja política de imaginación.

Su enunciación discursiva se caracteriza por intervenir un conjunto de regulaciones sociopolíticas atravesadas multiaxialmente por diversas expresiones del poder y patologías sociales crónicas, con el objeto de propender hacia un singular sistema de transformación. La inclusión delimita su ámbito de intervención en lo estructural, en lo relacional y en la cotidianeidad de lo sociopolítico. Reconfigura el espacio político ratificando una política ontológica de lo menor y una actividad sígnica que denota una metáfora basada en el universo-mosaico. Como tal, instaura un espacio abierto, indeterminado, en permanente transformación. Se encuentra abierto al devenir de los acontecimientos. Por consiguiente, se convierte en un comentario performativo, cuyo efecto de doble intensidad reafirma su carácter dislocativo, alterativo y fracturador de la realidad y del pensamiento pedagógico. Su acción performativa devela un carácter provocativo y alterativo. Al enunciarse la naturaleza del concepto despliega al menos tres poderosas acciones interpretativas. La primera, referida a su condición escultórica, proyectiva y arquitectónica. La segunda, explicita su condición de audibilidad y memoria social. Finalmente, la



tercera, asume que simplemente, “lo que el concepto hace al enunciarse es provocar cambios epistémicos y políticos” (Fernández, 2012, p. 11).

¿De qué dependen las condiciones de enunciación performativas de la Educación Inclusiva? Preliminarmente, quisiera destacar que, el estudio de la noción de performatividad se inserta en el terreno designado como filosofía analítica. Si bien, la noción es introducida por J. L. Austin en 1962, en su legendaria obra *¿Cómo hacer cosas con palabras?*<sup>15</sup>, resultado de diversas conferencias impartidas en Norteamérica durante 1955. Lo cierto es que lo performativo no necesariamente corresponde a “la expresión de una opinión ni describen una situación sino que “actúan sobre sus oyentes contribuyendo a la constitución social de aquellos a quienes se dirige” (Bocardi, 2010, p. 24). Articula un conjunto de acciones que “decretan, establecen o reestablecen esta estructura de poder por la mera potencia de la palabra” (Lazzarato, 2006, p. 21). La performatividad encierra una fuerza de transformación del signo educativo, en sí, un signo de estatus y de valor heurístico de carácter heterodoxo, fundamentado en una política del desacuerdo. Su capacidad dialógica explícita un conjunto de mediaciones a través singulares mecanismos de convencionalidad. Lo performativo es clave en la transformación y reinención del mundo y del pensamiento. Gracias a su lógica alterativa es posible destrabar y virar nuestras comprensiones hacia otros rumbos que, históricamente, hemos elevado a un estatus de imposibilidad o irrealización –en materia de escolarización–. Lo performativo es sinónimo de movilización de la frontera, de otras lógicas de articulación de lo social, de lo político, de la escolarización y de la configuración del mundo. La educación inclusiva ciertamente traza directrices para un nuevo mundo, donde el adjetivo ‘nuevo’, no constituye un performativo absoluto, sino una herramienta de dinamización cultural y epistemológica. En sí misma, constituye una política de imaginación teórica. La noción de performatividad se encuentra implícita en la noción de acontecimiento. Posee la potencia política de actuar sobre los individuos.

Para el filósofo italiano Maurizio Lazzarato, “lo que permite transformar las palabras y las proposiciones de la lengua en una enunciación completa, en un todo, son fuerzas afectivas pre-individuales y fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua pero internas a la enunciación” (Lazzarato, 2006, p. 22). Todo acto performativo depende –previamente– de una estructura intencional. ¿De qué dependen sus condiciones de éxito? La performatividad centra su foco en la acción. Como tal, la inclusión devela una fuerza irruptora, devenida en un sistema de emancipación analítico. “[Las prácticas] performadas y encarnadas logran que el ‘pasado’ esté disponible en el presente como un recurso político que posibilita la ocurrencia simultánea de varios procesos complejos y organizados en capas sucesivas” (Lazzarato, 2006, p. 105). Es a través de la misma práctica –proyección próxima a la noción filosofía de la praxis– que vehicula un poder de

15 Obra póstuma publicada como el resultado del conjunto de conferencias impartidas en 1955 en la Universidad de Harvard.

transformación, cuya capacidad de alterar nuestra comprensión de la realidad y del acto educativo, sus lenguajes, vocabularios y racionalidades. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la educación inclusiva. En tanto dispositivo de interrogación coloca en tensión las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. En efecto, es menester, disponer de tecnologías que permitan rastrear un corpus de nociones útiles implicadas en la formulación y/o exploración de la condición performativa de la Educación Inclusiva. Esta condición interroga la esencia de las categorías, que conllevan a una praxis social, cultural, política y educativa de corte esencialista y opresiva, articuladas en prácticas interpretativas de pseudo-inclusión. Analíticamente, desborda la multiplicidad de marcos disciplinarios.

La eficacia performativa de la educación inclusiva queda sujeta a la acción apelativa de una cita legitimada con anterioridad. Establece un poder regulativo que determina rumbos singulares en la constitución de su objeto. La condición performativa oscila ente la estabilidad y la ruptura. La iterabilidad –repetición– es lo que autoriza un determinado fenómeno, es aquello que va acompañado de una alteración, reafirma así, un significante y concepto en permanente transformación. Las condiciones de posibilidad de la acción performativa en el campo de la inclusión, quedan sujetas a la capacidad de decir algo nuevo, mediante una repetición de validación subversiva. En cada instancia de reiteración se renuevan ideas, desplazando sus significados hacia otros rumbos inimaginados. La condición performativa es sinónimo de políticas de la imaginación. Lo performativo posee una capacidad desviante, oblicua, de torsión del modelo sociopolítico y de la gramática escolar instalada en todos sus planos y dimensiones. La inclusión es sinónimo de viraje y dislocación de la arquitectura e ingeniería educativa.

## 5. La inclusión como concepto

¿Qué es lo que oyes cuando oyes la palabra *inclusión*?, ¿el verbo *incluir* y el calificativo *inclusiva* son palabras o conceptos? Asumir este dilema, sugiere retomar los desarrollos de Mieke Bal, en *Conceptos viajeros en las Humanidades: una guía de viaje*. En esta obra la connotada teórica cultural neerlandesa, inspirada en los trabajos de Canguilhem (1975) y Wittgenstein (2017), discute en torno a las propiedades definitorias de los conceptos y las palabras. Veamos de qué trata esto.

Para la autora, los conceptos son herramientas de la intersubjetividad, fomentan el diálogo entre diversas geografías heurísticas, sujetos y proyectos de conocimiento, expresan un carácter de intermediación. Los conceptos pueden ser entendidos como teorías en miniaturas, estos, no operan bajo la forma reduccionista de 'es', acción que no logra ocultar a juicio de Bal (2009), las opciones interpretativas del investigador. Los conceptos nos ayudan a pensar analíticamente a través de una multiplicidad de fenómenos, estos, son claves para el entendimiento intersubjetivo



deben estar delimitados de forma clara y legible, de lo contrario, corren el riesgo de distorsionar el objeto de conocimiento que se proponen abordar. Las palabras, por su parte, no poseen estatus metodológico, ni fuerza operativa, ni constructiva. Se someten al dictamen de la moda, proliferan y desaparecen con gran fuerza.

Si atendemos estrictamente a la diferenciación ofrecida por Bal (2009), sostendré que la inclusión es al día de hoy una palabra, no un concepto como tal. En tanto palabra, nos colma de esperanza, de fuerza y vigor, de intensa relatividad, impone una figuración que se abre a lo que nos permite seguir luchando, toma distancia de cualquier signifiante a favor de la ingenuidad. Hasta aquí su función inscribe una singular forma de vivir la vida, una forma de comportarse, de comprender el mundo que nos rodea, una forma de utilizar nuestra mente y consciencia. Cuando afirmo que la inclusión cumple las mismas funciones de un filosofema, esto es, encontramos la inclusión en todas partes, hacemos carne este adjetivo, sustantivo y verbo cuando nos relacionamos con los otros, no se es inclusivo sólo en la escuela –esta es una condición inherente al quehacer educativo–, se es inclusivo al interactuar, al caminar, al relacionarnos, etc. Esta crea un aprendizaje permanente.

Si bien el término inclusión y el sintagma educación inclusiva son empleados de diversas maneras por diferentes grupos, lo cierto es que esta puede ser descrita en términos de metáfora, es decir, explicaciones elaboradas por diferentes colectivos y empleadas con fines particulares. Es un discurso que no es propiedad de nadie. Hasta aquí, la educación inclusiva puede ser descrita en términos de movimiento, especialmente, al ser empleado como consigna y, en ocasiones, para identificarse mediante un extraño ideal de diversidad.

¿En qué tipo de manifestaciones se emplea el ideal de inclusión? Si bien no hay protestas específicas sobre grupos y espacios que clamen la inclusión como tal, o más bien con esta denominación. Ciertamente, es un objeto de lucha permanente en diversos proyectos de conocimiento y movimientos sociales contemporáneos críticos, cuyas articulaciones, conceptos y desarrollos habitan lo más profundo de su dominio. Si bien la gente cada vez más quiere saber de inclusión, las lecciones y los usos que colindan en diversas latitudes del mundo, siguen trabajando en un tropismo negativo, es decir, emplean un repertorio de conceptos que distorsionan el objeto auténtico de esta. Es un campo que despierta el interés de las personas. Habrá, entonces, que distinguir sus diversos ejes de análisis sobre las formas constitutivas de sus intereses y contornos teóricos, metodológicos y políticos. La educación inclusiva es un campo conformado por múltiples intereses y por complejas influencias. Una de las tantas singularidades de esta, reside en su capacidad para enunciarse con diferentes palabras, objetos de lucha y propósitos de trabajo. La inclusión está en todas partes, es un acontecimiento micropráctico. ¿Por qué necesita estar en todas partes?, ¿dónde la encontramos?, ¿dónde nos encuentra?

La inclusión es un concepto que nos interpela, nos habla sobre nosotros, sobre nuestra existencia y, singularmente, sobre nuestra vida. Para que la inclusión tenga efecto en nuestras vidas –tramas biografías– debemos desalojarnos de ellas, sugiere hacerse parte de algo, próximo a un compromiso político global y situado. La inclusión supuestamente viaja y acontece en términos de una gran estructura que nos hace parte de algo, pero esta ficción de regulación, a tal punto, nos cuenta su historia a su manera. La inclusión, para convertirse en un arma de transformación del mundo, necesita asumir otros problemas, contar otras historias, legitimar otras voces, etc.

¿Cómo nos enseña a hablar la inclusión a favor de ella y en contra de la violencia y la injusticia? Esta interrogante nos invita a reflexionar acerca de los dispositivos semiológicos con los que interactuamos, así como, los espacios y las personas que nos transmiten este mensaje. En términos de movimiento, lo que la inclusión no tiene claro, es justamente, la conciencia de lo inclusivo. Es el movimiento que busca acabar con la exclusión, la discriminación silenciada, la violencia estructural, el sexismo, la indiferencia colectiva, el racismo, y, ante todo, pone en tensión los discursos significados en términos críticamente democráticos, los que encubren una amplia variedad de formas de desigualdad. Pero, hasta aquí, sostendré que, son estas las expresiones tradicionales de la educación. Ante todo, es un compromiso con la visibilidad de toda forma de (micro)opresión y (micro)dominación. Estas patologías sociales crónicas y endémicas en la constitución del sistema-mundo, en su forma y estilo, moldean la trama de relaciones sociales y la experiencia cotidiana de las personas –lo vivido / fenomenología de la experiencia–. Sin duda, habrá que reflexionar acerca de las formas a través de las cuales esta ingeniería sigue operando en el mundo contemporáneo.

Uno de los mensajes de la educación inclusiva en el mundo contemporáneo, es claro, nos llama a develar la lógica de funcionamiento del poder, sus mecanismos, rostros y formas de figuración. Coloca en tensión diversas formas de fantasías sociales que operan en su interioridad, interroga cada una de ellas, transformándolas creativamente. Las fantasías posmodernas de la inclusión, refieren a que a esta ha puesto fin al sexismo o a la exclusión. Es preciso tener mucho cuidado al evidenciar sus logros en los sistemas - mundo contemporáneos, evitando poner en riesgo su potencia y existencia. El llamamiento es a no dar por superadas ciertas cosas que continúan actuando imperceptiblemente y sin solución aparente en nuestra cotidianeidad. No porque hablemos de inclusión, o bien, las políticas y programas de formación giren en torno a sus propósitos –gramática dominante–, quiere decir que esto ocurra. No todo el mundo reconoce eso a lo que uno desea poner fin o en su defecto, inaugurar. La inclusión enfrenta el desafío de aprender a reconocer y actuar en la estructura y en las piezas fundamentales de las injusticias propias del capitalismo actual. La educación inclusiva refuerza sus planteamientos al seguir insistiendo sobre estos fenómenos. ¿Cómo pensar la práctica de la inclusión? Observo para ello, fértil, recurrir a los planteamientos de la filosofía de la praxis.



La inclusión se aprende en la micropraxis, es descrita, mediante la metáfora del 'trabajo para la casa',<sup>16</sup> es una tarea que uno se asigna a sí mismo, es una toma de conciencia, una deformación de nuestra autoconciencia. Nos invita, tal como señala Ahmed (2007), a aprender acerca de nuestro malestar en el mundo, sobre nuestras intenciones de cambio, producción del deseo y experiencias de vida. El trabajo para la casa, es una analogía próxima a la noción de intimidad crítica o intimidad reflexiva, en proyección con el archivo de imágenes de nuestra biografía. Sugiere un volcarse a zonas más profundas de nuestra vida, de nuestras interacciones, de nuestros relacionamientos, etc., deviene en un singular proceso de intimidad, lo que implica la reconstrucción de nuestra trama biográfica, de nuestros afectos, pasiones y sentimientos. Todos estos ejes claves en la construcción de la teoría de la educación inclusiva. Personalmente, disfruto mucho más entendiendo la educación inclusiva como un gran movimiento de transformación social y político. Al transitar por la experiencia de la exclusión nos ayuda a descubrir una infinidad de formas de mundos posibles. Aprender sobre inclusión, es aprender sobre el mundo. Los múltiples problemas de esta no pueden explicarse sólo aprendiendo un nuevo idioma, lo que hasta cierto punto nos violenta con la fuerza fundacional de lo nuevo.

Hasta aquí, a mi juicio, la inclusión de la que más hablamos configura una insuficiente comprensión del mundo, no logra explicar cómo se producen o continúan reproduciéndose en diversos planos de la vida social, una amplia variedad de patologías sociales crónicas, constitutivas del sistema-mundo que experimentamos. Es, justamente, esta repetición, lo que constituye su fuente de dificultad, constituyendo uno de los múltiples límites del pensamiento.

Si atiendo a mi biografía, siempre me he opuesto a las formas de reproducción pedagógicas o formatos de educacionismo metodológicos y disciplinarios que continúan avalando, bajo el discurso de la inclusión, una serie de desigualdades. En mi rol de investigador, muchas veces puedo ser percibido como un invasor de espacios, es decir, lugares que no están preparados para uno, o bien, son conformistas en tanto producción semiológica y conceptual convergente en el estudio de la educación inclusiva; especialmente, cuando empleo categorías que son incómodas e inconvenientes, las que le hacen ver a la academia canónica sus vicios y reduccionismos.

En la educación inclusiva, la teoría y la política se encuentran imbricadas, no poseen trayectorias diferentes. Muchas de las ideas de la inclusión, así como, sus preguntas, se encuentran fuera de lugar, no habitan el centro crítico de sus contornos definitorios. La inclusión es, en sí misma, un poderoso tropo político. El trabajo teórico de la educación inclusiva está en contacto con el mundo. Es una

<sup>16</sup> Tomo esta expresión de la obra de Ahmed (2005), pues, ejemplifica brillantemente las configuraciones de la micropraxis a la que aludo en diversas secciones de este trabajo.



teoría cercana a lo cotidiano –por esta razón acontece en la micropráctica–, es una teoría de vuelta a la vida. Trabaja *en, desde y para* lo político, irrumpe en el mundo girándonos hacia otros rumbos. Esto me lleva a una pregunta permanente en mi trabajo: *¿qué tipo de intervención quiero hacer dentro del mundo académico en materia de educación inclusiva?*

La inclusión en la que creo atrapa un sin número de planos diferentes, creando nuevos patrones de textos sobre un terreno. No sólo produce nuevos conocimientos, sino que, poderosos ángulos de visión. Sus ideas se forjan a través de nuestra intervención crítica y alterativa en el mundo. Tomando de Ahmed (2005), la noción de ‘conceptos sudorosos’, sostendré que la inclusión, en cierta medida, se alinea con su significante. Particularmente, es algo difícil de ser comprendido en su naturaleza y profundidad, se resiste a reproducir los tradicionales entendimientos sobre el mundo, más trabaja movilizand o imaginaciones audaces para actuar en él. La inclusión exige respuestas al presente. ¿Qué cosas aporta al mundo y a sus múltiples sistemas? Cada concepto, según Ahmed (2005), entra en funcionamiento y en proximidad a nuestra singular manera de actuar en el mundo, son una invitación a develar lo que estamos pensando mientras hacemos algo. En cada mundo que habitamos están presentes los conceptos. Los conceptos poseen la capacidad de cambiar los ángulos de visión, de girar el orden de las cosas, de reorientar los entendimientos y ejes de funcionamiento del mundo. Lo sudoroso de estos, nos enfrenta a la experiencia del disgusto, de la incomodidad, de la incomprensión; devela un orden de lo sensible, al identificarse con una realidad a la que no comprende, de la cual se incomoda y toma distancia. Los conceptos producen ángulos de visión, enmarcan la realidad, crean condiciones de inteligibilidad, proyectan imágenes. La educación inclusiva es un poderoso tropo político y epistémico, de su experiencia y la práctica emergen poderosos conceptos sudorosos.

La inclusión es palpable en la producción del conocimiento –en resistencia y en construcción, en algo indeterminado e inacabado–, esto nos conduce al interrogante: ¿puede la teoría de la educación inclusiva ser inclusiva? Para que la educación inclusiva sea inclusiva entonces tendremos que interrogar una amplia diversidad de elementos que convergen en la micropráctica, especialmente, cómo cuestionamos y sancionamos las micro-opresiones y las micro-dominaciones que se insertan en ella. Todo ello, deviene en un complejo proyecto de orden membránico o puente entre diversos agentes, se propone satisfacer o en el mejor de los casos, responder a una inmensidad de deseos, pasiones y formas imaginativas de quienes habitamos el mundo. La inclusión va a todas partes, si no, no somos inclusivos. Estos argumentos nos permiten afirmar que, este campo encuentra una gran estructura de transferencia heurística en el feminismo, razón por la que me referiré a esta en términos de memoria epistémica nuclear.

La política intelectual que intento reafirmar es la de la no-veneración a lo estático, al canon, a lo institucional, al círculo de reproducción, estoy interesado en crear



caminos, no negando otros, sino apartándome de ellos, disfruto más aquellos textos, escuelas y autores que entran en contacto con mis intereses, mis posiciones y mis respuestas agudas acerca de lo que me propongo develar. La inclusión cristaliza una senda intelectual que no está definida por disciplinas, trabaja sobre problemas; está interesada en dialogar y trabajar con aquellos proyectos de conocimiento que abren un camino oculto, etc. La práctica de la inclusión tiene que ver con la (re)reacción, ese es el efecto de nuevas ideas, está compuesta por una serie de argumentos difíciles de transmitir. Es, esto, lo que permite describir su función en términos de un dispositivo de perturbación empática, es una reacción sensible a la multiplicidad de formas de injusticias, y, especialmente, a todo aquello que nos incomoda, frustra, desconcierta. La inclusión se transforma en enseñanza cuando viene acompañada de un relato que describe la experiencia vivida, esta forma los sentimientos y da orientación a la vida.

Cuando pensamos la inclusión en términos de educación especial, su heurística adopta una intencionalidad de carácter pseudo-mímesis –en mi lenguaje teórico, falsificada–, demostrando cómo se aprende a hablar travestidamente en su lenguaje, sin acompañarla de su sustancia. Ello devela la presencia de un espacio y de un uso político-ontológico restringido. Esto demuestra un problema más profundo, sus mecanismos de fijación semiótico-heurística, específicamente, su género y naturaleza –lo especial– actúa en términos de fijación torcida. Lo importante aquí, es entender que la identificación y/o comprensión de lo inclusivo no funciona como consecuencia de lo especial, tampoco deviene en una forma más elaborada, o bien, una extensión de esta. Otro aspecto constitutivo de este singular fatalismo heurístico, reside en intentar construir la inclusión a partir de lo especial. No es construir *a partir de...*, sino, deshacer para re-ensamblar el dominio educativo por completo. En esta lógica travestida, lo especial –palimpsesto epistémico– le impone una función y un conjunto de tareas que no le pertenecen, restringiendo su fuerza de transformación social. Es, esta asignación del género heurístico lo que impone la restricción del sujeto. Lo interesante no son los abordajes del signo, sino lo que se recibe de este. La inclusividad no se activa porque la enunciemos, sino por la singularidad de relacionamiento que hacemos de y con ella. Ser inclusivo es parte de una forma de aprender a leer, habitar y experimentar el mundo, es un singular proyecto de vida.

La heurística de la inclusión trabaja en proximidad a la metáfora del autoensamblaje, nos ayuda a entender las formas de miseria a las que arrastramos a determinadas personas, a espacios de injusticia afectiva y relacional. Si bien, esta lucha para desafiar y destruir toda forma de exclusión, dominación, opresión, etc., es también una forma de interpelación de la realidad, es un vector que cuestiona lo universal. Es, justamente, este tipo de argumentos los que nos enseñan a reconocer la clase de teoría que queremos fabricar. La inclusión se vive, se practica, se consume sorbo a sorbo. La inclusión es una estructura que pone en evidencia las estructuras de las opresiones, las dominaciones, etc., crea una estructura que pone en evidencia

estas formas patológicas de las que somos presa. Hay que aprender a comprender las mecánicas y articulaciones de dichas estructuras, otro desafío que aparece es aprender a cambiar el mundo y nuestras formas de relacionarnos con él, aquello que débilmente lo altera. Sin duda, tenemos una gran responsabilidad en este grito de guerra.

## 6. ¿Inclusión como mimesis?

Los usos y aplicaciones de la noción de mimesis son amplios y diversos a lo largo de la historia del pensamiento filosófico. En esta oportunidad, será empleada en términos de un vector de articulación del pensamiento crítico de la educación inclusiva. La mimesis es un concepto imprescindible en la obra de Adorno. ¿Cuál es la relación de las categorías de mimesis y de inclusión? Sus formas de relacionamiento se encuentran profundamente imbricadas. Ya en otros trabajos comparaba contrastantemente la fuerza del filosofema con el sintagma educación inclusiva, reconociendo que esta se encuentra presente en todas partes. Algo similar sucede con la noción de mimesis. Si atendemos a la fuerza de la inclusión a través del constructo de filosofema, sostendré que esta traza un singular modo de irrupción en el mundo, asemejable a un desencadenamiento político - imaginativo que actúa por sí sólo. ¿La inclusión está fuera de la educación, es educación, o bien, opera sobre ella? Si bien, es esencialmente educativa, no se limita a esta regionalización, ya que no se reduce exclusivamente al trabajo del educador –es sustantivo a su labor, permite recuperar el sentido intrínseco de esta–, la inclusión se encuentra en todas partes. Incluso se despliega en campos que no tienen relación directa con la educación por relacionamiento extradisciplinar. Es algo que no se limita a lo que uno puede encontrar en los libros o en las estructuras institucionales de formación. La inclusión desempeña un papel crucial en la organización del mundo –más bien en la construcción de otros mundos–, de la cultura y de la vida política, etc.

La inclusión es, en sí, una mimesis, su compleja naturaleza viajera, nomadista, diaspórica y posdisciplinar, describe su figuración y fuerza heurística en tanto algo indeterminado, inacabado, sin un rumbo fijo, que aparece aquí y allá. Epistemológicamente, acontece en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, enuncia y escucha su fenómeno más allá de cada uno de sus proyectos de conocimientos convergentes devenidos en la cristalización de una compleja constelación heurística que opera fuera de cualquier tipo de jerarquías conceptuales, en ocasiones, “una alta densidad textual y reforzando su luz por reverberación de otros cuerpos cercanos; otras veces disperso, casi desligado de atracción gravitatoria, cuerpo frío y de resplandor exánime” (Martí, 2016, p. 54).

Otra conexión que observo, comparte la inclusión con la mimesis en tanto figuraciones heurísticas, es que ambos conceptos se agazapan detrás de otros, este argumento favorece mi postura intelectual, contribuyendo a reconocer que el calificativo ‘inclusiva’ ha sido y es empleado por una diversidad de regionalizaciones epistémicas que refieren a sus mismos objetos de lucha, sin denominarlos de esta



manera. Las fuerzas semiológicas, sus contrapuntos epistémico-discursivos, sus luchas políticas y dilemas éticos, han sido abordados y desarrollados a través de diferentes términos y mapas intelectuales.

Por consiguiente, afirmaré que la inclusión es un concepto de naturaleza elástica, viajera y nomadista, imponiendo como desafío descifrar, en qué medida, con qué intención y con qué sentido acontece dicha trama de regulación. Como no sabemos a ciencia cierta lo que es la inclusión –función comparativa que designa el como–, se convierte en un punto espinoso, al intentar develar en “qué sentido esos otros términos son otros nombres suyos, ni de qué modo la representan o la sustituyen” (Martí, 2016, p. 54). Bajo ningún término sugiero un ejemplo, sino que disfruto más explorando y contrastando los usos que diversos campos han efectuado –y, por qué no, efectúan– en torno a las funciones de la estructura profunda del calificativo. Estoy mucho más interesado en este tipo de articulaciones que en develar las simplicidades de conexiones por meros sistemas de ideas y coordenadas de lo rápidamente asemejable. Me interesa mucho más, develar sus imperceptibles articulaciones de travestización y sus patrones de repetición adjetival. Lo cierto es que, la presencia del calificativo con otra denominación en su estructura superficial en diversos proyectos de conocimiento, compromisos éticos y regiones intelectuales, puede ser descrito en términos de una “«cadena metafísica que mantiene juntos los valores de discurso, de voz, de nombre, de significación, de sentido, de representación imitativa, de parecido» (Derrida, 2010, p. 276).

El horizonte de la mimesis actúa en términos de un mecanismo de disrupción, giro y transposición –entendiendo a esta última, como algo que se mueve mediante el salto a favor de la transformación– de las estructuras totalitarias del pensamiento de lo idéntico. Coincide con la educación inclusiva al trabajar a favor de la alteración y la producción de alteridades críticas. Vista así, viene a ser parte de otro significado, de otra estructura comprensiva y de otros sistemas de mediación / producción semiótica. En otras palabras, la inclusión es lo otro de la educación, ingresamos aquí, en el halo proporcionado por el principio epistemológico de edificación y positividad, entendido en términos de producción de otros posibles, de otras figuraciones, de entendimientos audaces para intervención en los diversos sistemas - mundo. Gracias a la fuerza analítica proporcionada por la mimesis, hago consciente una amplia variedad de afectaciones que confluyen en el estudio de la fuerza conceptual del sintagma ‘educación inclusiva’. Entre una de sus funciones, observo la insistencia crítica de la búsqueda de formas - otras de conceptualidad del presente y del mundo, así como, de su compleja función analítica “de lo que significa en general significar y de lo que quiere decir “decir”” (Martí, 2016, p. 56). Otro aspecto medular en el estudio de sus condiciones heurísticas devela la falta de tesis claras en torno a sus condiciones de regulación, sus formas de intervención y lo que esta posibilita a la construcción del mundo contemporáneo.

La fuerza analítica de la mimesis nos ayuda a comprender que el concepto de educación inclusiva es una constelación en permanente movimiento, es algo que nunca está del todo acabado, no hay un concepto cerrado, sino un conjunto de trayectorias, ideas y propuestas que operan bajo el orden de la preconcepción. Vuelve a emerger aquí la afirmación de Ocampo (2018), respecto de la construcción de un saber del presente, siempre en movimiento, girándose sobre sí misma, cambiando de acuerdo al conjunto de disposiciones prácticas que regulan un determinado encuadre cultural. Al no estar nunca fija, la presencia-plena-de-sí-misma del dominio constituye uno de sus principales nudos críticos. Situación similar pasa con la educación. Recordar que educación y educación inclusiva son la misma cosa en términos heurísticos. La inclusión posee la capacidad de plegar la función educativa al presente, esculpir la realidad y orientar la reconexión con su verdadera esencia y ámbito ético. Las disposiciones analíticas de la mimesis permiten analizar cautelosamente los saltos / tránsitos supuestamente desde la educación a la educación inclusiva. Sin duda, disfruto más entendiendo ambas nociones en término de una acción *alter-epistémica* o de *alter-ego*, evitando reducir sus significantes a meros sistemas de acomodación/compensación. Esta acción lo que hace es restaurar y/o reactivar la figura original, es este tipo de compromiso el que no está claro en la estructura de trabajo de la inclusión y su vínculo con la educación –sentido perdido–. Observo además, una doble función de territorialidad que se redobla y expande sobre sí misma, una acción que se repite y se simula mutuamente, pero no siempre con total claridad. Denota un círculo de repetición indefinida.

La constelación heurística de la educación inclusiva opera, entre muchas otras, a través de la noción de Adorno (1981), de *producción-del-más*, en una estructura de multiplicidad, etc. Es esta condición la que permite que los contornos de su campo de conocimiento sean concebidos en términos de una espacialidad contingente de carácter heterotopical, cuyos ensamblajes proceden por vía del principio de heterogénesis. La mimesis es clave para entender los ángulos de visión que produce, especialmente, sus aplicaciones heurísticas fomentan el desmontaje de una de sus fallas fundacionales más iterativas, refiero a la travestización de lo inclusivo como fuerza de lo especial. En efecto, al comprender que la educación inclusiva no es educación especial, “la mimesis «no manifiesta, no produce, no desvela ninguna presencia» ni «constituye tampoco una conformidad de semejanza o de adecuación entre una presencia y una representación»” (Derrida, 1972, p.257). Esta falla refiere en cierta medida, a una obstrucción histórica desarrollada que hace que ciertas ideas, conceptos y figuraciones sean entendidos de un modo muy particular. Retomando el núcleo fundacional que reside en la confusión de lo especial con lo inclusivo –problema interpretativo bidireccional, su analítica puede ser abordada en coordenadas diferentes– exige la emergencia de una heurística que nos conduzca a entendimiento más acertados acerca de esta extraña relación, así como, insiste en desdoblar dicha imbricación. Tal operación sugiere una inmersión en



su interioridad, afín de conducir al redescubrimiento de la configuración de dicha estructura. La inclusión enfrenta otro dilema definitorio en el orden de lo particular de su función, esta, dice relación con la expresión *ars inveniendi*, el arte de encontrar algo, descubrir su sentido y su índice de singularidad.

### 7. ¿Inclusión como promesa?

Una respuesta posible al interrogante sobre el que versa este apartado, se inscribe mayoritariamente en lo que esta produce en el mundo contemporáneo y en la *psique* de las personas, más que interrogar metafísicamente el concepto. La insistencia de la inclusión se convierte en tanto categoría política poderosa para pensar el mundo contemporáneo, en términos de futuros posibles, alterativos y transformadores. Si esta plantea una singular trama de relacionamientos y un nuevo dispositivo de semiotización, sus preocupaciones entrañan una relación de temporalidad con singulares sentires y sus formas de imbricación hacia los objetos del presente, especialmente, el tipo de expectativas, las formas de anticipación, los dispositivos de producción del deseo por lo inclusivo, etc. La inclusión entendida como promesa es algo que se adelanta a sí misma, es una anticipación alterativo-afectiva hacia el futuro, permite que imaginemos un futuro más placentero, cargado de cambios, se convierte en un sentimiento del presente –esperanza de una vida más vivible, de una existencia otra fuera de toda coordenada de regulación del capitalismo emocional–.

¿La promesa de la inclusión se concreta a través de qué objetos sensibles?, ¿cuáles son estos objetos? Al convertirnos en usuarios de la inclusión –estrategia de redefinición social– devenimos en agentes que somos interpelados permanente. En este punto, coincide con los planteamientos efectuados por Ahmed (2019), quien a su vez, recupera la idea de Franklin (1997), al describirla en términos de una tecnología de la esperanza, es construida en una dialéctica inquieta, que sigue el patrón de constitución del presente, dado –dándose– por dar. Pensar la inclusión en términos de estrategia de esperanza es clave para leer las figuraciones constitutivas del presente, irrupciones en sus puntos críticos y obstrucciones más permanentes. En tanto preocupación filosófica, trabaja en la potencia y performatividad de lo que está por venir, intención fundada sobre la fuerza de lo acontecimental. La inclusión como esperanza impone un complejo signo de imaginación, su lógica de efectuación no nos conduce necesariamente a un resultado exactamente claro. Es a su vez, un deseo de lucha del presente, se empareja con las formas en las que “el deseo y la expectativa de que una posibilidad deseada se haga real” (Ahmed, 2019, p.s/r).

Las formas de conducción de los afectos desde el marco del capitalismo emocional, reflejan un cierto optimismo e impulso de deseabilidad social en torno a los ejes de afectación de la categoría de inclusión propiedad del liberalismo y el utilitarismo del propio término. La inclusión impone una singular inquietud por el futuro, se entrelaza con una figuración de la esperanza “relacionada con el deseo del «podría»,

que sólo es un «podría» si mantiene abierta la esperanza del «podría no» (Ahmed, 2019, p.s/r). Nos interpela a través de la cristalización de una esperanza inquieta, nos conduce a recuperar la idea de Ahmed (2019), asumiendo un entendimiento mediante el cual “habremos de perder el futuro si no pensamos el futuro como algo que podemos perder” (p.s/r). Su inquietud deviene en un mecanismo de alerta -perturbación empática-, cautela sus ámbitos de producción del futuro, la producción del futuro desde mi posición teórico-política se entrelaza con la noción de imaginaciones audaces que menciono en trabajos anteriores. La inclusión se aleja del significant que aboga por la pérdida de futuro en tanto reduccionismo compensatorio de aquello que se constituye en la génesis del sufrimiento y la miseria social. Intenta responder estratégicamente al interrogante que viene después de la inclusión. Sus respuestas bordean el orden de lo posible, alejándose de un acto ingenuo de creación, re-enfoca la ausencia de esperanzas, ¿cómo se articula la noción de inclusión inquieta o inclusión cargada de inquietudes? La inclusión se encuentra más próxima a la idea de hacer posible el futuro. Su orgánica actúa en un doble vínculo, acontece por sí sola, alterando la realidad, produciendo nuevos ángulos de visión y esperanza, nunca trabaja dissociada de ellos. La esperanza no es a *per se*. En efecto, “al actuar sin esperanzas, dejamos que se actúe por y sobre nosotros” (Ahmed, 2019, p.s/r). Su fuerza tropológica nos saca de la rutinización de la vida contemporánea, inscribe su trabajo sobre diversos sentidos y propósitos, “es demasiado intenso para mirarlo de frente, por lo que sólo se nos permite verlo de manera oblicua, detrás de la acción” (Ahmed, 2019, p.s/r).

La inclusión en tanto imagen dialéctica (Benjamín, 2009) posee la fuerza de volverse hacia lo real y lo posible, deviene en un ejercicio de producción de futuros –de– lo-possible, es algo que se constituye en la interioridad de su discurso y de su red de objetualización en torno a la esperanza. La inclusión puede ser descrita en términos de “«un cortocircuito entre el presente y el futuro» en el que podemos actuar como si el «todavía no» ya estuviera aquí, en vez de ser sólo la promesa de algo por venir” (Ahmed, 2019, p.s/r). De este modo, asume la

[...] incapacidad de ofrecer una verdadera alternativa para la reescritura del relato de la buena vida resulta reveladora, no solo porque nos da a entender que no debemos creer en las alternativas, sino porque nos muestra que las alternativas no pueden trascender como por arte de magia lo que ha aparecido o ha recibido una forma dada. Esta incapacidad de trascenderlas constituye la necesidad de la lucha política (Ahmed, 2019, p.s/r).

## 8. Conclusiones: el poder analítico de las constelaciones en la comprensión heurística de la educación inclusiva.

Las constelaciones sugieren la creación de algo sin copiar lo anterior. Es una tarea filosófica de orden materialista y dialéctica, afirma Buck-Morss (1997). Las constelaciones son un gran grupo de ideas que ensamblan un determinado fenómeno o figuración de este, de orden intensamente inestable. Son fragmentos



de ideas, conceptos, métodos, teorías, sujetos, territorios, etc., que al yuxtaponerse van configurando una determinada constelación que analiza e ilumina la realidad y sus diversos sistemas-mundos. La gran mayoría de cada una de estas singularidades constructivas permanece en estado de aislamiento, cuyas imbricaciones y conexiones no siempre son bien comprendidas en el corazón mismo de la praxis educativa. Su organicidad se obtiene “transformando conceptos tradicionales, invirtiendo dialécticamente sus relaciones y desafiando las consignas de la ‘segunda naturaleza’” (Buck-Morss, 1997, p. 199). Cada una de las singularidades epistemológicas y/o recursos constructivos que crean y garantizan la emergencia del campo, reafirman un carácter históricamente específico y cambiante, lo mismo sucede con los objetos y sus imágenes.

El campo epistemológico de la educación inclusiva puede ser concebido bajo el concepto de constelaciones, puesto que construye, ensambla y modeliza una singular figuración analítico-metodológica a partir de elementos aislados, no siempre bien comprendidos o alejados en su función al objeto de esta, cuyas imbricaciones y aleaciones develan vínculos creativos. Lo que las constelaciones hacen es refuncionalizar heurísticamente un determinado dominio; asimismo, poseen la fuerza de desenredar una amplia diversidad de fenómenos que participan en el ensamblaje de su dominio.

La educación inclusiva es una constelación específica a partir de los elementos constitutivos de su fenómeno, logra que sus ejes de constitución se tornen visibles en su interioridad. Su dominio entendido en términos de constelación no funciona exclusivamente bajo el significante de la simple reagrupación de recursos constructivos. Si bien todos ellos funcionan bajo el principio de heterogénesis, sus modalidades acontecen bajo la performatividad de lo rearticulatorio y de un diálogo experimental entre cada uno de ellos. Las constelaciones operan en términos de alteración sobre sus formas de construcción de sentido, las que se erigen en la interioridad de su historia intelectual y en las trayectorias de sus enredos genealógicos de enunciación / configuración.

En la interioridad de la constelación heurística que traza la educación inclusiva cada idea es autosuficiente, contiene su propia potencia y su propio sentido de diferenciación del resto de recursos constructivos. Las constelaciones para Buck-Morss (1997) se expresan en el orden de lo discontinuo, “poseen su propio centro sin jerarquías, están unas junto a las otras, en perfecta independencia y en forma impar” (p. 201).

La educación inclusiva es una constelación históricamente específica, impone el signo de una figuración fragmentaria que impacta en sus sistemas de representación. Coincidiendo con Adorno (1981), la preservación de los elementos del pasado es clave, 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 adopta 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 estriados 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.

Las categorías llaves, por su parte, desempeñan un papel crucial, son aquellas que abren la realidad y al mismo tiempo la ordenan. Su función puede asemejarse a un dispositivo que fuerza el pensamiento, lo cierto es que, no todas funcionan en términos de apertura de la realidad, ni tampoco, en el orden de categorías clasificatorias. Y toma distancia de las categorías tradicionales de orden reduccionista para pensar la inclusión, cuyos componentes semiológicos tienden a confundir aún más la extraña relación entre lo especial y lo inclusivo; formas adjetivales que únicamente encuentran su relación bajo las imágenes que proyectan, puesto su fuerza heurística opera en direcciones completamente diferentes. Más bien, son formas mórficas que contribuyen a su dislocación sobre sí misma. Las categorías llave en el contexto de la educación inclusiva son aquellas que diversifican su estructura de conocimiento, favorecen su indisciplina, trabajan bajo la máxima de Zemelman (1989), algo “dado–dándose–por dar”. Son conceptos que iluminan críticamente aspectos de su propia estructura de conocimiento. Pensemos ahora, en torno a estas categorías. Gran parte de estas categorías se afectan mutuamente resultando de la modificación de ambas, muchos de ellos, develan la presencia de una realidad contradictoria, un terreno intensamente incesante. Cada uno de ellos se encuentra interrelacionado, los conceptos ofrecen una imagen del objeto, proceden de forma diferente a los entendimientos convencionales, permite que cada uno de ellos opere en términos de imágenes.

La educación inclusiva en tanto constelación opera en términos de transformación y no-identidad, concepciones siempre cambiantes e imprevisibles, su configuración recibe un significado e inaugura una singular forma de comprender el presente. La inclusión es un fenómeno que se construye en el interior del presente, es algo en constante movimiento, es algo que va a contrapelo de la historia, da paso a la rearticulación sistemática de sus fenómenos. La constelación es una forma de aproximarse a la verdad del fenómeno en la relación que se va estableciendo con él. La verdad para Adorno (1981), está constituida por un conjunto de contradicciones, encontrando algo que debe ser descifrado, esto trabaja a favor de la descripción de un significado provisional, no absoluto del fenómeno o del cuerpo de fenómenos.



La noción de constelación nos ayuda a dar con un modo posible acerca de la función analítico-metodológica de la educación inclusiva, entendiendo a esta como un espacio contradictorio, intenso, creativo y fragmentario. La educación inclusiva trabaja conectando una variedad de problemas y elementos aislados que en su integración dan forma a una figuración dedicada a estudiar los grandes problemas de la realidad educativa, es esta categoría que aborda los grandes problemas de lo sociopolítico, aunque sus imbricaciones nunca son del todo claras. Su propósito consiste en crear vías de interpretación que expandan y abran la realidad, nos ayudan a ver cómo la realidad está constituida –estructura de opresión, o bien, como la estructura de la inclusión esta puesta en una sobre una gran estructura de opresión–. Este punto merece una nota a pie de página. En efecto, “la transformación política y teórica estaría movida por y asociada a un motivo ético: la búsqueda, el anhelo de transformación de las condiciones que hacen posible y llevan a una sociedad más justa y menos violenta” (Devita, 2016, p. 80).

Para Adorno (1981), las constelaciones siempre tienen que ver con las formas de agrupación de elementos que constituyen la trama intelectual de la educación inclusiva. Cada uno de ellos, al agruparse da paso a la proliferación de una nueva figuración analítico-conceptual. El objeto da cuenta de lo que constituye el campo, develando una configuración particular. Las constelaciones son una forma de ingresar en la realidad, articulan para ello, un mapa que devela cómo son las cosas, trabajan en la construcción de figuras que contienen los elementos de un fenómeno en particular, o bien, de un cuerpo de fenómenos que operan en “la mediación entre el fenómeno particular concreto y el contexto socio-histórico en el que tienen lugar” (Adorno, 1981, p. 91). Las constelaciones nos ayudan a entender cómo se organizan los elementos entre sí, aluden a singulares formas de (des) vinculación y entrelazamiento de cada uno de sus recursos constructivos. Son a juicio de Adorno, una red de conceptos, un entramado conceptual polifórmico, indeterminado, inacabado, que nos permite decodificar la realidad, así como los problemas y tensiones heurísticas, políticas y metodológicas de la educación inclusiva, destinada a comprender cómo es su naturaleza y la construcción de sus modos de aproximación a una determinada coyuntura particular. Efectivamente, “cada constelación concreta y particular es construida a partir de los elementos propios del fenómeno, lo que desembocaría en un ‘traslucirse’ de la verdad de la totalidad social contenida en el objeto y que este de hecho sería capaz de mostrar en su propia apariencia al estar configurado de forma particular” (Devita, 2016, p. 94). Lo que expresa la constelación es una configuración de lo existente. En este contexto, la configuración actúa en términos de aquello que falta y en respuesta a lo que lo tradicionalmente no puede cumplir.

La educación inclusiva es una constelación cambiante, la que permanentemente está reagrupando diversas clases de proyectos de conocimiento, conceptos, preocupaciones, intereses, disciplinas, métodos, tensiones políticas, compromisos

éticos, territorios, sujetos, etc. Toda constelación seguirá el orden de la heterogénesis –principio epistemológico de la inclusión–, nos ayuda a develar un sistema de yuxtaposición invisible que alberga elementos no relacionados superficialmente, develando sus mecanismos de aleación y unión mientras convergen en este gran territorio. La construcción de constelaciones se vuelve un método de pensamiento crítico.

[...] De lo que se trataría para Adorno es de que cada concepto en esa red que conforma con los demás esté precisamente ligado y conectado con ellos de tal manera que esa misma conjunción sea la que legitima su uso. En este sentido, los conceptos siempre necesitarán de algún otro concepto que extienda su alcance. Esto es lo que va “componiéndose” alrededor de cada objeto, acercándose a lo que concretamente es (Devita, 2016, p. 99).

El principio de diferenciación en la interioridad del concepto alcanza su función al colocarse en contra de lo que pretendía significar; así, la operación de

[...] yuxtaponer lo aparentemente no relacionado, los elementos no idénticos, revelando la configuración en la cual cuajaban o convergían, La construcción de similitudes a partir de opuestos mediante una ‘yuxtaposición de extremos’ había sido invocada y aplicada por Benjamín en el estudio sobre el Trauerspiel: y en realidad, aquellos elementos cuya liberación a partir de los fenómenos es tarea del concepto, se manifiestan más precisamente en los extremos. La idea se transcribe como configuración relacional en la que lo único en su tipo aparece dentro de su propia clase (Buck-Morss, 1997, p. 209).

El concepto de constelación nos permite observar el carácter contradictorio que devela el centro crítico de la inclusión, la convergencia de su amplia variedad de recursos epistemológicos / constructivos. El centro crítico del fenómeno y su estructura del conocimiento está gobernado por un carácter esencialmente contradictorio. Las formas de vinculación entre cada uno de sus elementos convergentes pueden ser descritas mediante el sintagma analítico ‘yuxtaponer extremos’, el que según Buck-Morss (1997), fomenta “descubrir no sólo la semejanza de los opuestos sino también los lazos de conexión (la ‘lógica interna’) entre elementos aparentemente no relacionados” (p. 210). Las constelaciones son una forma de abordar un conjunto de problemas de conocimiento que son objeto de giro y transformación permanente.

## Referencias

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

Ahmed, S. (2005). Vivir una vida feminista. Barcelona: Bellaterra.

\_\_\_\_ (2019). Esperanza, inquietud y promesa de felicidad. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de: <https://nuso.org/articulo/esperanza-inquietud-y-promesa-de-felicidad/>



- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, No. 21, 167-184.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Benjamin, W. (2009). *Para una crítica de la violencia*. México: Fondo Cultura Económica.
- Boccardi, F. (2010). "La performatividad en disputa: acerca de detractores y precursores del performativo butleriano". *Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*. 5, (2), 24-30.
- Braidotti, R. (2006). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Buck-Morss, S. (1997). *Origen de la dialéctica negativa*. México: Edit. Siglo XXI Editores.
- Culler, J. (1998). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*. Paris: Seuil.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Devita, S. (2016). El concepto de constelación en Adorno: dilucidación, contexto e influencias. Santiago: PUC.
- Fernández, A. (2012). "Editorial. Usos performativos de las imágenes". *Revista Revisiones*. 2 (2), 1-5.
- Franklin, S. (1997). *Embodied Progress: A Cultural Account of Assisted Conception*. London: Routledge.
- Koivunen, A.; Kyrol, K.; Ryberg, A. (2019). *Vulnerability as political language*. Recuperado el 24 de junio de 2020: <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526133113/9781526133113.00005.xml>
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Martí, G. (2016). Adorno (Mímesis) Derrida. *Oxímora. Revista Internacional de ética y política*. No. 9, 53-72.

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

Palaisi, M.A. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómade como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.

Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Buenos Aires: Agapea.

Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.