

## **Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas**

Inclusive education ontology: beings neo-materialists

Ontologia da educação inclusiva: devenires neo-materialistas

Aldo Ocampo González

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Santiago de Chile, Chile

[aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl) - <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

*Recebido em 25 de julho de 2021*

*Aprovado em 13 de setembro de 2021*

*Publicado em 04 de novembro de 2021*

### **RESUMEN**

La educación inclusiva como proyecto político y ontológico trabaja a favor de la creación de nuevas subjetividades y singularidades, produce una ontología procesal que tiene como misión desestabilizar y desplazar las concepciones y significantes canónicos acerca de la noción de ser humano y aquello que gravita en torno a este. Es una ontología que encarna una comprensión multidimensional y situada del tiempo, de la historia y del espacio, hablamos así, de una ontología en transición y alteración continua de las múltiples capas de regulación del sistema-mundo y de las estructuras de escolarización. Su propósito consiste en explorar diversas perspectivas que contribuyan a resignificar los sentidos ontológicos determinados por la educación inclusiva para alterar la matriz de esencialismos-individualismos que reglan los criterios de legibilidad del ser en la experiencia social, político-cultural y pedagógica. El encuadre metodológico empleado fue el de revisión documental crítica. Una de las tareas ontológicas de la educación inclusiva consiste en consolidar un entendimiento diferente acerca de la diferencia, propone una noción positiva de la diferencia o la *potentia* (ética diferencial). Una ontología de lo menor reafirma un carácter neo-materialista y un sistema de producción de la subjetividad no-unitaria que materializa nuevos modos de relacionamientos y un particular mecanismo de reapropiación colectivo de la singularidad. Esta ontología se abre al encuentro con la complejidad del ser humano. El sintagma 'singularidades múltiples' nos habla acerca del propósito inacabado del ser, se abre a la comprensión de los pequeños mundos que atraviesan su experiencia subjetiva, un sistema de acumulación caracterizado por una totalidad en la que nada está fijo y completo de ante mano. La comprensión ontológica de las singularidades múltiples construye un diagrama de relaciones alterativas, un

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

dispositivo de pensamiento crítico y una praxis política crucial para reconfigurar los horizontes de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva; Singularidades Múltiples; Ontología Relacional y Procesal.

## ABSTRACT

Inclusive education as a political and ontological project works in favor of the creation of new subjectivities and singularities, produces a procedural ontology whose mission is to destabilize and displace canonical conceptions and signifiers about the notion of being human and what gravitates around this. It is an ontology that embodies a multidimensional and situated understanding of time, history and space, we speak thus, of an ontology in transition and continuous alteration of the multiple layers of regulation of the world-system and of the structures of schooling. Its purpose is to explore various perspectives that contribute to resignifying the ontological meanings determined by inclusive education to alter the matrix of essentialisms-individualisms that regulate the criteria of legibility of being in the social, political-cultural and pedagogical experience. The methodological framework used was that of critical documentary review. One of the ontological tasks of inclusive education is to consolidate a different understanding about difference, it proposes a positive notion of difference or *potentia* (differential ethics). An ontology of the lesser reaffirms a neo-materialist character and a production system of non-unitary subjectivity that materializes new modes of relationships and a particular mechanism for the collective reappropriation of singularity. This ontology opens up to the encounter with the complexity of the human being. The phrase 'multiple singularities' tells us about the unfinished purpose of being, opens up to the understanding of the small worlds that go through their subjective experience, a system of accumulation characterized by a totality in which nothing is fixed and complete in advance. The ontological understanding of multiple singularities builds a diagram of alterative relationships, a critical thinking device, and a crucial political praxis to reconfigure the horizons of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive Education; Multiple Singularities; Relational and Procedural Ontology.

## RESUMO

A educação inclusiva como projeto político e ontológico trabalha em prol da criação de novas subjetividades e singularidades. E, como tal, produz uma ontologia procedimental cuja missão é desestabilizar e deslocar concepções e significantes canônicos sobre a noção de ser humano e o que gravita em torno dela. É uma ontologia que incorpora uma compreensão multidimensional e situada do tempo, da

história e do espaço. Fala-se assim, de uma ontologia em transição e alteração contínua das múltiplas camadas de regulação do sistema-mundo e das estruturas de escolarização. Seu propósito é explorar várias perspectivas que contribuam para ressignificar os sentidos ontológicos determinados pela educação inclusiva para alterar a matriz de essencialismos-individualismos que regulam os critérios de legibilidade do ser na experiência social, político-cultural e pedagógica. O referencial metodológico utilizado foi o da revisão documental crítica. Uma das tarefas ontológicas da educação inclusiva é consolidar um entendimento multidimensional sobre a diferença, ela propõe uma noção positiva de diferença ou potencia (ética diferencial). Uma ontologia do menor reafirma um caráter neo-materialista e um sistema de produção de subjetividade não unitária que materializa novos modos de relação e um mecanismo particular de reapropriação coletiva da singularidade. Essa ontologia se abre ao encontro com a complexidade do ser humano. A frase ‘múltiplas singularidades’ fala-nos sobre a finalidade inacabada do ser e abre-se à compreensão dos pequenos mundos que passam por sua experiência subjetiva, um sistema de acumulação caracterizado por uma totalidade em que nada é fixo e completo de antemão. A compreensão ontológica de múltiplas singularidades constrói um diagrama de relações alternativas, um dispositivo de pensamento crítico e uma práxis política crucial para reconfigurar os horizontes da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Múltiplas Singularidades; Ontologia Relacional e Procedural.

## Introducción. ¿Una ontología en proceso?

La pregunta que titula este apartado recoge la contribución de Deleuze (2003) de ‘esencia operativa,’ noción central para comprender la fuerza alterativa del sintagma ‘singularidades múltiples’, máxima expresión en la política ontológica de la educación inclusiva centrada en lo menor (revolución molecular), junto a la propuesta de Braidotti (2020) sobre ‘ontología procesal’. Proximidades atravesadas por complejas transiciones y transposiciones. La singularidad es siempre un componente dinámico y móvil. Un espacio de receptividad sgnica “donde se activan afectos y se estructuran influencias que desplazan la distinción entre el interior y el exterior del sujeto” (Braidotti, 2020, p.38). La educación inclusiva crea un campo de afectos transformadores de cada una de las capas de regulación de los sistemas-mundo.

La ontología de lo menor funda un diagrama de relaciones y modalidades de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

subjetivación que afectan al funcionamiento de las relaciones de tiempo y espacio, argumento que reafirma que,

[...] el sujeto nómada de hoy es un aparato de fuerzas o de afectividades y de influencias históricas y sociales, que es capaz de aguantarse (en el espacio) y de consolidarse (en el tiempo) dentro de esa configuración singular llamada también «individuo» (Braidotti, 2020, p.39).

Una ontología procesal tiene como misión desestabilizar y desplazar las concepciones y los significantes canónicos acerca de la noción de ser humano y aquello que gravita en torno a este. Tal punto, no solo exige un salto desde el sustancialismo al materialismo (algo fundamental para la transformación de las prácticas educativas), sino que asume un férreo compromiso antihumanista filosófico para reestructurar los criterios de legibilidad de los sujetos educativos. La política ontológica de la educación inclusiva busca descentrar los efectos de poder de los discursos hegemónicos y de las trayectorias intelectuales encarnadas en la producción de su ensamblaje heurístico. ¿Qué nuevos tipos de sujetos educativos se encuentran en construcción en este momento? La educación inclusiva como proyecto político y ontológico trabaja a favor de “la creación de nuevas políticas basadas en una interpretación más adecuada del funcionamiento de las subjetividades contemporáneas” (Braidotti, 2020, p.65).

Las redefiniciones ontológicas del campo emergen a través de singulares posiciones contradictorias, es una ontología que encarna una comprensión multidimensional y situada del tiempo, de la historia y del espacio, hablamos así, de una ontología en transición y alteración continua de las múltiples capas de regulación del sistema-mundo y de las estructuras de escolarización. Es una fuerza clave en el fortalecimiento del bioigualitarismo. Se asume, en efecto, como

[...] un conjunto de contramemorias activadas por quien piensa y resiste contra la narración dominante de la subjetividad. Un posicionamiento es un lugar especial y temporal de coproducción del sujeto, todo menos una instancia relativista. La política del posicionamiento, de los saberes situados, se sirve de la ontología procesal para afirmar la primacía de las relaciones sobre las sustancias (Braidotti, 2020, p.66).

Una ontología procesal aplicada a la reconocimiento ontológica de la educación inclusiva sugiere la rearticulación de los vínculos afectivos de múltiples otros seres humanos, superando de este modo, un conjunto de relaciones patriarcales que edipizan el encuentro con la verdadera encarnación de cada ser que, sea dicho de paso, es múltiple, alterativo e inacabado. Construye una nueva afinidad ontosemiótica para explicar los signos de legibilidad del sujeto educativo, inaugurando nuevas imágenes metafóricas y representativas acerca de una infinidad de colectividades estudiantiles, lo que ratifica la presencia de un campo de múltiples devenires que conforman la singularidad de cada sujeto.

En la comprensión ontológica de la educación inclusiva converge el legado del antihumanismo, el materialismo subjetivo, la teoría de la relacionalidad y la neonomadología, preferentemente. Cada una de ellas contribuyen a reconfigurar las unidades de significación del sujeto educativo, sus lenguajes, imágenes y signos afianzan un nuevo sistema de alfabetización crítica para leer las manifestaciones del mundo que habitamos.

Una ontología procesal promueve generativamente la emergencia de una sensibilidad crítica que debemos aprender a reconocer (aquí otro punto de aleación con la educación inclusiva), un mapa de luchas y resistencias contra el esencialismo y los imaginarios de regulación del régimen normo-céntrico que son profundamente conservadores y liberales, lo que “pretende hacer caer las narraciones edípicas de sus posiciones culturalmente hegemónicas y, por ende, disminuir su poder sobre la construcción de la identidad” (Braidotti, 2020, p.69). Una ontología procesal es sinónimo de contrafiguraciones que inauguran nuevas formas de concebir a los sujetos en su paso por la escolarización, desafiando al paradigma lingüístico y a su estructura binarista consecuencia heredada por la dialéctica *hegeliana*. Una ontología procesal deviene en la emergencia de identidades fragmentadas, subjetividades no-unitarias y múltiples que rompen la linealidad ontológica soberana del discurso de lo inclusivo.

La definición ontológica que definiendo como parte del campo de educación inclusiva reconoce la co-presencia de múltiples sujetos encarnados, es decir, otras expresiones históricamente reprimidas, silenciadas y violentadas epistémicamente

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

por la ideología dominante del campo, cuya inspiración proviene del legado del humanismo clásico. Comprende que son sujetos en permanente devenir, es decir, algo que “trastorna los códigos instituidos y desestabiliza al sujeto: un dispositivo nómada” (Braidotti, 2020, p.70).

Finalmente, quisiera referirme a la intersección que imputa la relación entre ontología y ética que asume la política ontológica de lo inclusivo. La sección ‘ética’ de la entidad construye un campo de relaciones afectivas alterativas con formas no decodificadas de alteridad, una forma que es “reconducida a las raíces materialistas que le han dado origen” (Braidotti, 2020, p.71) a través de una “cadena de conexiones, que puede ser mejor descrita como una filosofía ecológica a medida de subjetividades encarnadas, no encerradas en sí mismas, y de múltiples pertenencias” (Braidotti, 2020, p.71). Es una forma ontológica que nos exhorta a movernos más allá, enfatiza en la circulación de modalidades creativas y alterativas ligadas al devenir del ser.

La educación inclusiva como forma heurístico-imaginativa y dispositivo de producción de futuros generativos se convierte en un dispositivo de pensabilidad del futuro, capaz “de entender en qué medida nuestros deseos son sostenibles, hasta qué punto permiten las condiciones de pensabilidad del futuro mismo. Para este fin, la posición que más conviene asumir es la del flujo nómada y multiestratificado” (Braidotti, 2020, p.78). La política ontológica de la educación inclusiva se convierte en un espacio regulado por “una trasposición activa, una profunda transformación, un cambio de cultura similar a una mutación genética, pero registrado también a nivel ético” (Braidotti, 2020, p.79).

## **Método**

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

La selección y configuración del corpus de trabajos que vertebran el presente ensayo, quedó definida a partir de: a) artículos procedentes de cada uno de los

principales campos de confluencia que garantizan y participan en la producción del conocimiento especializado y auténtico de la educación inclusiva, con especial énfasis en el legado del post-estructuralismo, el neo-materialismo, el feminismo y el anti-humanismo y b) publicaciones que analizan la configuración de las bases ontológicas de la educación inclusiva más allá de los clásicos sistemas de individualismos, binarismos y esencialismos históricamente legitimados como parte de la actividad heurística de este campo de investigación. Algunas de las fuentes más relevantes consultadas fueron: Braidotti (2006, 2009, 2013), Deleuze (2007 y 2013), Guattari (2013), Lazzarato (2006 y 2010), etc.

En un primer momento fueron recopilados 45 textos, de los cuales, solo 15 fueron empleados producto de la pertinencia contextual y política sobre los que se vertebra el desarrollo del presente trabajo.

Las fases de análisis de la información quedaron delimitadas por tres grandes momentos. La primera, caracterizada por la búsqueda y ensamblaje de un *corpus* de investigaciones a partir de conceptos claves y de la determinación de rutas heurísticas ligadas a las principales influencias ontológicas y semióticas que permitían correr el marco al problematizar las formas a través de las cuales emergen los sujetos educativos bajo los sintagmas 'educación inclusiva' y 'singularidades múltiples'. La segunda, centrada en la emergencia de un índice de tematización coherente con cada tópico de análisis expuesto y, finalmente, la tercera, centrada en la construcción de categorías propias de análisis para vertebrar cada una de las tensiones ligadas al campo de producción ontológica de lo inclusivo.

## **La fuerza disruptiva de la singularidad y sus elementos de singularización subjetivantes**

Tal como he venido afirmando en variados trabajos, la transformación heurística que encarna la educación inclusiva cuestiona la crisis del logocentrismo que constituye un problema transversal a muchos de los campos que crean y garantizan la producción de su saber auténtico. La crisis del *logos* sostendrá Braidotti (2013), constituye un objetivo de lucha asumido por el feminismo. En tal caso, este último se

propone erradicar las prácticas peyorativas y opresivas ligadas a la producción de significados sobre la diferencia y, con ello, superando los reduccionismos dialectales entre el Yo y los Otros, cuyos efectos devienen en prácticas de otrificación y, consecuentemente, producción de alteridades abyectas. Me interesa recuperar la notable contribución de Braidotti (2006 y 2009), para descentrar las nociones negativas (*potestas*) ligadas a la producción ontológica, semiológica y social de la diferencia, precedida por una abstracción analítica que funda el problema ontológico de los grupos sociales, en el que la identidad como diferencia se convierte en un atributo de devaluación de los sujetos educativos.

Una de las tareas ontológicas de la educación inclusiva consiste en consolidar un entendimiento diferente acerca de la diferencia, recoge una de las preocupaciones centrales de Braidotti (2013), al proponer una noción positiva de la diferencia o la *potentia* (ética diferencial). Una ontología de lo menor reafirma un carácter neo-materialista y un sistema de producción de la subjetividad no-unitaria que materializa nuevos modos de relacionamientos y un particular mecanismo de reapropiación colectiva de la singularidad. Esta ontología se abre al encuentro con la complejidad del ser humano.

El sujeto de la inclusión ya no es exclusivamente el ser atravesado por la situación de discapacidad, concebido como una forma decisional de compensación y/o asimilación, tal como queda preformado en el discurso dominante del campo. Más bien, rompe con dicho compromiso esencializador que a través de un discurso transformador da cabida a la ideología de la normalidad agudizando un acuerdo liberal persistente en las políticas educativas.

La política ontológica de la educación inclusiva adscribe a una concepción de lo menor, es decir, la revolución impulsada por las singularidades, en la que cada sujeto complejo y multiestratificado, se distancia y deshace del reflejo edipizador del sujeto dominante. Es muy posible que los signos y las prácticas de visión legitimados como dispositivos de producción de los criterios de legibilidad ontológica de los sujetos en la experiencia educativa y social, ya no sean los conocidos. Hablamos así, de un sujeto extraordinariamente diferente a las formas explicativas heredadas a través del humanismo clásico. Asume un compromiso antihumanista.



La dimensión ontológica de lo inclusivo supone una metamorfosis radical del ser. Cabe advertir que la connotación negativa de la diferencia (*potestas*) se convierte en un punto de inflexión de la filosofía dando paso a una suerte de canibalismo metafísico, tal como sostiene Braidotti (2006).

¿En qué consiste el aporte del materialismo en la creación de una forma ontológica alterativa? La política ontológica de la educación inclusiva se convierte en un signo afirmativo ya que en su propia naturaleza reside el ideal de la transformación, tomando distancia de las formas de encarnación universales que marcan la experiencia subjetiva de múltiples colectividades a través del signo de la opresión. Al centrarse la política ontológica de lo inclusivo en la multiplicidad rompe con el ideal encubierto del régimen normo-céntrico de formas universales ligadas a la diferencia o coordenadas monológicas de la alteridad.

La ontología de la educación inclusiva debe concebirse como un proyecto de transformación-alterativa de las posiciones de los sujetos educativos en permanente devenir, un campo de *potentia* colectiva, cuya orientación persigue “transformar la diferencia en algo positivo mediante la afirmación potencializadora de posiciones de sujeto alternativas” (Braidotti, 2006, p.39).

El materialismo queda de este modo definido por la fuerza de la encarnación y la diferencia, un campo móvil, un espacio de inscripción de múltiples códigos. Las diferencias entre los sujetos adscritos a cada colectivo en el discurso de la inclusión son constitutivas a cada diferencia, no exteriores ni antitéticas a esta.

La subjetividad material y la pregunta por los sujetos de la educación inclusiva construyen un diagrama de posiciones transitivas y alterativas con nuevas modalidades de relacionamientos sociales y afectivos. A través de la noción de ‘trascendental sensible’ propuesta por Irigaray (1990), Braidotti (2009), explica a través de qué condiciones

[...] el sujeto repite y refigura como si fuera su propio fundamento nunca puede ser plenamente aprehendida por él precisamente porque el sujeto no es otra cosa que el efecto de esta repetición. Al presentar el origen como objeto, el sujeto es producido como sujeto” (p.80).

La educación inclusiva redefine los signos ontológicos del presente. Coincidiendo con Guattari y Rolnik (2006), las formas de subjetivación colectivas nunca corresponden a la suma de subjetividades individuales, la singularidad no es sinónimo de individualidad. Si bien, esta advertencia ha sido ampliamente difundida a través del psicoanálisis de Freud, es menester insistir en ello. Es común que muchos establecimientos educativos hagan uso erróneo de ambos términos, lo que si bien, pueden presentar un status parasinónimo, poseen unidades de significación diferentes. Dicha escisión no se basa exclusivamente en un sistema de disyunción absoluta. El problema es que la singularidad a diferencia de las categorías normativas de estructuración de los sistemas-mundo, no es algo fácilmente reverenciabile. Este dilema de afectación es crucial para entender algunas de las obstrucciones que presentan los sistemas educativos y sus políticas en torno al significante de la inclusión. La tarea es comprender cómo se articulan los procesos de singularización múltiples en las coordenadas de regulación de la espacialidad educativa.

La individuación, por su parte, es responsable de fuerzas de integración/asimilación y de normalización. En contraste, una micropolítica de las fuerzas de singularización de la subjetividad, intenta superar los modos que “relacionan la subjetividad con una identidad individual, considerando que los conjuntos familiares y sociales serían superestructuras en relación con la subjetividad individuada” (Guattari y Rolnik, 2006, p.53). Esta visión reduccionista tiene por función contribuir a reforzar los mapas abstractos del desarrollo, es decir, explicaciones que tienden a privilegiar a través de determinados regímenes de verdad a ciertos colectivos estudiantiles al tiempo que colocan en desmedro a muchos otros. Esta visión desarrollista de carácter universal es consecuencia directa de la cita que precede a este argumento. Es sustantivo erigir formas de explorar la diversidad del pensamiento y de la práctica que están manifestándose en nuestro campo, la reconceptualización de maneras de conocer, de escuchar, de acompañar y de educar” (Grieshaber y Cannella, 2005, p.17).

La dimensión ontológica de la educación inclusiva se articula a partir de identidades complejas abriéndose al devenir encarnado de lo menor. En efecto, concuerdo con Grieshaber y Cannella (2005), acerca de “incorporar una gama de

maneras de teorizar y de llevar algo a la práctica para celebrar y a la vez fomentar la diversidad, así como para enfrentarnos a los desafíos de los tiempos cambiantes” (p.18).

La pregunta es ahora: ¿cómo desencadenar procesos de singularización?, emerge aquí una advertencia: los procesos de subjetivación y singularización no tienen nada que ver con la individualidad (en adelante procesos de producción de seres en masa). La singularidad es algo que no puede ser modelizado como la individualidad. En el régimen especial-céntrico y normo-céntrico de lo inclusivo, la producción de la subjetividad es “serializada, normalizada, centralizada en torno a la imagen de un consenso subjetivo referido y sobrecodificado por una ley trascendental” (Guattari y Rolnik, 2006, p.54).

Otra obstrucción ligada a la producción ontológica de lo inclusivo es que los sujetos emergen a través de categorías universales que marcan sistemas de diferenciación en procesos de biografización y mecanismos de subjetivación de los colectivos estudiantiles, las que actúan como categorías unificadoras y reductoras de su *potentia*. Este aparataje onto-semiológico produce un efecto de cooptación de los procesos de subjetivación-singular, una maquinaria de producción capitalística. En ella cada subjetividad singularizante ingresa en el mundo de modelos dominantes imputando a cada ser una imagen de referencia.

La política ontológica de la educación inclusiva busca re-encontrar el propio derecho a la existencia de sujetos en permanente devenir, una encarnación completamente disruptiva de la subjetividad. En efecto, “lidiar con esa problemática no pasa por un psicoanálisis generalizado, sino por procedimientos micropolíticos, por la instauración de dispositivos particulares que disuelvan esos elementos de culpabilización de los valores capitalísticos” (Guattari y Rolnik, 2006, p.56). La singularidad se convierte en una forma que desvía los mecanismos de lecturación y legibilidad del sujeto atravesado por la fuerza sónica de la *potestas*, generando puntos de ruptura sobre el complejo proceso de producción de la subjetividad. En suma, focos de resistencia onto-políticas.

La singularidad posee la capacidad de evitar encriptar al sujeto en aparatos de edipización y cosificación, ataca la lógica del sistema en todas sus modalidades de

expresión a través de la experiencia vivida. La singularidad conduce a un proceso de diferenciación que Guattari (2013), denomina: “revolución molecular”. Esta revolución se caracteriza por producir herramientas críticas para subvertir las coordenadas de serialización de la subjetividad a favor de la emergencia de modos originales y alterativos. A esto denominan Guattari y Rolnik (2006): procesos de singularización subjetiva.

La política ontológica de la educación inclusiva al reafirmar un compromiso con el sentido positivo de la diferencia y al quedar atravesada por un carácter materialista-relacional, se convierte en un sentido de reapropiación de la subjetividad consolidando un nuevo diagrama de relaciones. Concebida así, como un vector de dinamización de los componentes de transformación molecular. Se abre a la pregunta por las condiciones que definen el proceso de singularización (experiencia del grupo) que construye la educación inclusiva. En efecto, agrega Guattari y Rolnik (2006) que es “a partir del momento en el que los grupos adquieren esa libertad de vivir sus propios procesos, pasan a tener capacidad para leer su propia situación y aquello que pasa en torno a ellos” (p.61).

El horizonte de sentido que imputa el sintagma ‘revolución molecular’ es célebremente condensado en la siguiente cita proporcionada por Guattari y Rolnik (2006):

[...] la idea de revolución molecular habla sincrónicamente de todos los niveles: intrapersonales (lo que está en juego en el sueño, en la creación, etc.), personales (las relaciones de auto-dominación, aquello que los psicoanalistas llaman Superyó) e interpersonales (la invención de nuevas formas de sociabilidad en la vida doméstica, amorosa y profesional, y en las relaciones con los vecinos y con la escuela) (p.61).

La revolución molecular se convierte en un dispositivo de mutación de la subjetividad operando a nivel individual y colectivo, se materializa a través de la enmarcación de múltiples prácticas de vida que alteran el campo material y subjetivo. Lo que constituye para Guattari y Rolnik (2006), los “procesos de singularización es algo que frustra esos mecanismos de interiorización de los valores capitalísticos, algo que puede conducir a la afirmación de valores en un registro particular, independientemente de las escalas de valor que nos cercan y acechan por todos

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

lados” (p.62). La educación inclusiva construye un campo contingente y transitivo de vectores de singularización subjetivante. Revolución molecular y subjetividad nómade constituyen un campo de localizaciones diferentes de la subjetividad.

## **Tensiones y aperturas en la construcción ontológica del sintagma ‘singularidades múltiples’**

Quisiera inaugurar esta sección afirmando que, la política ontológica de la educación inclusiva nada tiene en común con las necesidades educativas especiales, este singular eufemismo retórico validado en todas las políticas educativas del mundo da cuenta de los múltiples equívocos de aproximación del término y objeto signado como ‘educación inclusiva’. ¿Qué hay más allá de la discapacidad, las necesidades educativas especiales y el efecto asimilacionista en la construcción coyuntural de la educación inclusiva? Sin pretender ser radical, lo que puedo vislumbrar más allá de la pregunta es todo, algo que debemos aprender a decodificar; signos cuya materialidad y visualidad habitan la opacidad producto del gobierno del régimen especial-céntrico fuertemente arraigado en las discusiones dominantes del campo, cuyos significantes se “abren a posibilidades productivas en términos de relaciones, alianzas y especificación recíproca” (Braidotti y Balzano, 2020, p.17). Esto nos conduce a la pregunta por la subjetividad encarnada, una “potencia cognitiva, imaginativa y afectiva humana con la potencia de la subjetividad total, entendida como coimplicación de materia y forma” (Braidotti y Balzano, 2020, p.17).

Extrayendo desde la contribución del feminismo la noción de políticas de localización, sostendré que, las formas ontológicas definitorias de la educación inclusiva despliegan gran parte de su potencial a través de este sintagma. Una política de localización tiene por objeto dar sentido a una amplia constelación de sujetos en la experiencia escolar más allá de las designaciones binaristas que los afectan. Tal afirmación conduce a la reestructuración de las coordenadas espacio-temporales, construye una práctica relacional orientada a destruir las articulaciones convencionales y performativas del poder. Las políticas de localización son siempre un espacio compartido y habitado por múltiples devenires encarnados cuya eficacia

simbólico-política reside en la alteración del orden habitual de las cosas. El sujeto soberano asumido por el efecto discursivo dominante de lo inclusivo heredado por el régimen especial-céntrico, demuestra que no hay posibilidad de alcanzar un devenir minoritario a través de su figuración. Este argumento debe constituir el punto de partida de una empresa deconstructiva de las identidades legadas por el sustancialismo, constituidas en figuras de otredad abyectas o normativas.

Esta concepción se abre al encuentro de la singularidad encarnada, es decir, algo que puede “ser incluido en la totalidad que constituye la singularidad de cada cosa” (Spinoza, 1994, p.11). La noción de singularidades múltiples crea una desconocida subjetividad encarnada cuya fuerza sensible nos enfrenta al reto de aprender a comprender nuestros afectos y pasiones para lograr aumentar nuestra *potentia* –potencia–, manteniéndola por mucho tiempo. En efecto, comenta Deleuze (2007) que, “los entes ya no son definidos según la esencia, sino según la potencia: podrán tener más o menos y esto determinará el alcance de los derechos exigibles. Derecho significa potencia” (p.84). La educación inclusiva crea un nuevo mapa de afectos, este último,

[...] será, por tanto, el crecimiento o el decrecimiento de la potencia. Precisamente por esto Deleuze puede afirmar sin error, aunque Spinoza nunca ha empleado tal término, que el afecto es una variación perenne, de la que es preciso tratar de formar al menos unas ideas nociones, es decir unas ideas adecuadas al conocimiento de la causa (Braidotti y Balzano, 2020, p.27).

La experiencia educativa y social a través de la educación inclusiva tiene como objetivo aumentar los afectos o ideas singulares de la potencia del ser, construye una ética y una política afirmativa para intervenir en el presente, es una fuerza tal como sostienen Braidotti y Balzano (2020), que “aumenta la capacidad de actuar (y de pensar)” (p.27). El espacio pedagógico de la educación inclusiva según Ocampo (2018), es un espacio de singularidades múltiples y complejas encarnadas que inauguran una unidad relacional de lo menor, una fuerza de desterritorialización y alteratividad que las minorías (concebidas como mayorías en el mundo) construyen en la intimidad de un espacio gobernado por fuerzas mayoritarias. Una política afirmativa sobre educación inclusiva sostiene que sus formas ontológicas son

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

propiedad de lo menor atravesada por una compleja fuerza imaginativa y creativa. Lo menor es productor de potencia, es decir, “subjetividades que expresan, en continuidad y libertad, niveles siempre únicos e irrepetibles de potencia” (Braidotti y Balzano, 2020, p.28). Al ser la inclusión una forma de vivir ética, sostiene que,

[...] el *conatus* se configura, de este modo, como deseo de la subjetividad de cooperar, de conectarse para un aumento proporcional de las potencias de la singularidad y la colectividad, como capacidad de durar y resistir (Braidotti y Balzano, 2020, p.29).

Una ontología de lo menor argumenta que nos encontramos en velocidad de devenires, lo que exige una pregunta más amplia acerca de la política del posicionamiento, brindando marcos de acción para pensar a los sujetos educativos en otra clave más allá de sistemas ontológicos monolíticos que instalan un efecto de legibilidad relativizado a posturas cada vez más liberales. La propuesta de la filósofa y teórica del feminismo Rossi Braidotti acerca de la subjetividad nómada, se convierte en una solución ética a problemas apremiantes de nuestro presente, instala un ordenamiento alternativo al imputado por el régimen normo-céntrico y especial-céntrico heredado por vía de la educación especial (fracaso cognitivo para describir la función referencial y el índice de singularidad de los territorios de lo inclusivo). La subjetividad nómada inaugura un figural de desconocidas formas de alteridad.

En lo que sigue intentaré ofrecer una cartografía acerca de uno de los conceptos centrales en mi obra: el de ‘singularidades múltiples’. Dicha lectura acerca del presente y futuro ontológico de la educación inclusiva será informada a partir de la contribución de Braidotti (2018), Lazzarato (2006) y Spinoza (1994). La operación se inscribe desde una perspectiva que combina un análisis proporcionado por el monismo y la complejidad, cuya intención busca descentrar los marcos habituales con los que letramos a determinados sujetos otorgándoles un estatus de legibilidad en la intimidad de la experiencia educativa. Justamente, son dichos criterios de legibilidad los que deben ser deconstruidos y producidos para evitar la emergencia de determinados sujetos a partir de categorías reguladas por la matriz de esencialismos-individualismos. Volveré a este punto más adelante. Algunas de las premisas que emplearé para justificar mi intervención, han sido empleadas en el

manuscrito titulado: “Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología”, texto que disfruto definiendo como ejercicio exploratorio para examinar las formas de reconocimiento ontológicas ligadas al territorio heurístico denominado ‘educación inclusiva’. Este solo puede desarrollarse sobre la base de una política de multiplicidad, es justamente la producción de lo nuevo, aquello de lo que más adolece este campo de trabajo.

La política ontológica de la educación inclusiva se funda en una concepción alterativa de la multiplicidad, que sin ambigüedades busca descartar cualquier efecto de diferenciación, diferencialismo y producción negativa de la diferencia, manifestaciones de un problema aún más agudo: el problema ontológico de los grupos sociales, otro sintagma analítico-político nulamente abordado en las discusiones sobre inclusión y, consecuencia explícita, del compromiso con algunas de las premisas legadas por el humanismo clásico. Cada uno de los argumentos que expondré, forman parte de un compromiso más amplio con el antihumanismo, espacio analítico compartido por una diversidad de enfoques, tales como: el post-estructuralismo, el feminismo, la interseccionalidad, lo de-, post- y anti-colonial, etc. La educación inclusiva debe ser entendida como una expresión de la multiplicidad, no solo en su dimensión ontológica sino también en el corpus de categorías que ensamblan su red objetual. Cuando me pregunté hace ya algún tiempo acerca de la naturaleza epistemológica de los conceptos del campo, observé que, todos estos, nada compartían con la herencia proporcionada por la matriz de individualismos-esencialismos, sino que pertenecían al centro crítico de la multiplicidad.

La multiplicidad se convierte en una categoría ontológica que funciona y tiene sentido con la totalidad, no una totalidad cualquiera (rechaza los significantes absolutistas y universales que inauguran una totalidad ontológica cerrada), sino una que construye un figural atravesado por elementos radicalmente diferentes unos de otros, toma distancia de un todo homogéneo, inscribiendo su campo de significación en una totalidad heterogénica. La multiplicidad nos enfrenta a un problema teórico-político fundamental. Para comprender esta propuesta es clave referir a la ontología de las relaciones de Marx. En efecto,



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

[...] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica que las relaciones son en gran medida independientes de los términos que los efectúan, y que los términos puedan tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es una pregunta de los términos que pueden existir dentro de diferentes sistemas al mismo tiempo y poder cambiar ciertas relaciones sin cambiarlas todas. Se trata de la existencia de relaciones externas a los términos, en torno a la independencia de términos y relaciones de una totalidad que juega la posibilidad o imposibilidad de una política de la multiplicidad (o de la multitud) (Lazzarato, 2010, p.2).

Hablamos así, de un campo de relaciones flotativas que construyen una red de relaciones ontológicas a través del pluralismo y la singularidad, las que son articuladas a través de conjunciones y disyunciones que reafirman un carácter contingente permitiendo encontrar el valor positivo de la diferencia, es decir, la fuerza alterativa de la *potentia*. Lo que es real, es el hecho óptico de lo singular, aquello que evita la codificación del ser en significantes e imágenes de alteridades abyectas. Nos invita a recomponer las relaciones en las que los sujetos son producidos y atrapados, es el resultado de conexiones y relaciones (premisa central en la configuración del sintagma singularidades múltiples), una espacialidad ontológica que atiende a una totalidad de relaciones desconocidas.

Un fundamento clave para entender el sintagma ‘singularidades múltiples’ es el de ontología de las relaciones, un vector de análisis que informa sobre sus desarrollos en clave político y de cara al presente. En él, la totalidad de relaciones se convierten en una realidad sensible e inauguran un diagrama de relaciones transitivas y alterativas que construye el espacio pedagógico de lo inclusivo, una zona fuera de serie denominado ‘heterotópico’ que crea una praxis de lo sensible, “en el que la totalidad o el “todo” no están constituidos por el conjunto de relaciones sociales sino por relaciones de producción” (Lazzarato, 2006, p.3). Una ontología de las relaciones marca una posición múltiple de carácter transindividual, un lugar de indeterminación. Este argumento reside en lo más profundo de los detalles estructurantes del sintagma ‘singularidades múltiples’.

El concepto de singularidades múltiples encarna un interés pragmatista que refiere a la capacidad inventiva y creativa de conceptos que actúan en contra de los modos de pensar proporcionados por la matriz de individualismo-esencialismo y la lógica de la totalidad y la universalidad. Esta premisa permite pensar el universo

pedagógico a través de cada forma en sustitución de los monocentrismos cognitivos que dan legitimidad a códigos de legibilidad del ser en términos de unidad colectiva (propiedad de los todos *hegelianos*, *kantianos* y *durkheimnianos*). La sección ‘multiplicidad’ o ‘múltiples’ del sintagma encarna un efecto alterativo que comprende que “las diversas partes de la realidad pueden estar relacionadas externamente” (Lazzarato, 2010, p.3). En esta concepción, las relaciones ontológicas que construyen la realidad educativa y sociopolítica a través de la inclusión crean un conjunto de relaciones que liberan los criterios de legibilidad del ser desde el sustancialismo y de cualquier atribución esencial. En este punto, el sintagma encuentra un ámbito de coincidencia con la noción de ‘esencia operativa’ de Deleuze (2007), alterando los modos convencionales y normativos de entender la esencia. La esencia operativa es algo que pertenece a muchos sistemas, es una propiedad inherente al centro crítico de la multiplicidad, “es aquello que se desprende de una unidad a través de una determinada operación y da así lugar a una nueva diferencia” (Lazzarato, 2010, p.5).

La política ontológica de la educación inclusiva refuerza una fuerza inventiva y una sensibilidad alterativa que “puede entrar en una composición o unidad sin estar completamente determinada por ella” (Lazzarato, 2010, p.5). En ella se pregona una concepción de totalidad compuesta por múltiples relaciones singulares atravesadas por algo que siempre queda fuera de él, cada elemento a diferencia de la ‘forma total’ identificada por Lazzarato (2010), se encuentran regulados por “relaciones externas diversas, que flotan libremente, hacen que la creación sea posible” (p.6), superando un patrón de producción esencialmente unido. Nos encontramos en presencia de un espacio de discontinuidades y disyunciones.

Quisiera advertir acerca de la utilidad heurístico-metodológica de la forma-cada, lo que es clave para repensar los escenarios de articulación, promoción e implementación del derecho a la educación, pues, permite atender desde una perspectiva de complejidad, a las necesidades de cada una de las colectividades que ingresan al sistema educativo y exigen nuevos mecanismos de legitimación. La forma-cada heurísticamente produce un singular efecto de movimiento alterativo-innovador, es un espacio que no trabaja con ninguna sustancia definida *a priori*. Este es un vector de dislocación de los modos de producción de la subjetividad.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

¿Hacia dónde se dirige la concepción ontológica exigida por la educación inclusiva? La pregunta en sí misma exige una advertencia: la política ontológica de la educación inclusiva es el resultado de múltiples influencias filosóficas de naturaleza performativa, esto quiere decir que la impronta de sus planteamientos fomenta la emergencia de nuevos métodos de entender la realidad y, especialmente, la política. Este punto, es, sin duda, uno de sus dilemas de mayor alcance. La redefinición política a la que alude comparte con los planteamientos de Lazzarato (2010) la operación por medio de las que las singularidades emergen: el ensamblaje y el desensamblaje, ambos sistemas contingentes de continuidad surgen a través de elementos infinitos que van interactuando, dialogando y dando paso a algo completamente nuevo designado por múltiples relaciones que dan cuenta que coexisten

[...] una multiplicidad de diferentes modos de unificación, diferentes grados de unidad, diferentes formas de ser “uno”, y una multiplicidad de formas de realizarlo. Podríamos tener “unión de varios grados, unión de diversos tipos, unión que, para unos conductores, unión que simplemente va de un lado a otro, y en muchos casos significa solamente proximidad externa, y no un vínculo más interno, [o] unión de concatenación”. Los esfuerzos humanos están unificando constantemente el mundo, pero estos procesos son siempre contingentes, empíricos y parciales (Lazzarato, 2010, p.8).

## Conclusiones

La política ontológica de la educación inclusiva se convierte en un espacio de reconocimiento del ser, conformando un universo sígnico cargado de formas de ser uno. La multiplicidad de singularidades se construye a través de diversos modos en los que acontecen tales unificaciones, que operan a través de “una “inmensa red de relaciones” para producir algo nuevo y singular. El conocimiento también tiene un modo de constitución distributivo, temporal y pluralista” (Lazzarato, 2010, p.5). La noción ontológica de lo menor y de multiplicidad de singularidades comparte el principio de concatenación continua que ensamblan una nueva figuración espacial para practicar la educación, un espacio de múltiples formas de realización del ser cuyo devenir produce un

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644466885>

[...] sistema que ejemplifica un tipo o grado de unión, sus partes están ensartadas en ese tipo peculiar de relación, y la misma parte puede figurar en muchos sistemas diferentes. Por lo tanto, no es imposible imaginar mundos diferentes contrastados por sus diversos modos de conexión y formas en las que sus elementos heterogéneos “cuelgan juntos”. “El mundo es Uno’, por lo tanto, en la medida en que lo experimentamos como concatenados, uno por tantas conjunciones definidas como aparezcan. Pero tampoco uno definido por tantas conjunciones que encontremos” (Lazzarato, 2010, p.7).

Otro concepto clave en la formación del sintagma ‘singularidades múltiples’ es el de disyunción, cuya potencia analítica describe una multiplicidad de modalidades de realización, formas heterogéneas de expresión que son contingentes, específicas y singulares. Visto así,

[...] en lugar de un “universo de bloques”, cuyos términos y relaciones estarían implicados uno en el otro y ambos en relación a una totalidad, tenemos un “universo mosaico”, un “Universo archipiélago”, es decir, un universo incompletamente sistematizado, un “parcialmente ilógico o irracional” mundo donde hay una multiplicidad posible y contingente de uniones y disyunciones, unificaciones y separaciones. Jean Wahl ha recopilado una serie de términos con los que James define el universo pluralista: “arbitrario, caótico, discontinuo, enjambre, enredado, embarrado, difícil, fragmentario, dividido” (Lazzarato, 2010 p.8).

El sintagma ‘singularidades múltiples’ nos habla acerca del propósito inacabado e inacabable del ser, se abre a la comprensión de los pequeños mundos que atraviesan su experiencia subjetiva, un sistema de acumulación caracterizado por una totalidad en la que nada está fijo y completo de ante mano. Es un espacio que se abre a la fragmentación de singularidades complejas y heterogéneas que alteran el curso habitual de las estructuras de escolarización; una unidad relacional que posibilita la “incompletitud, discontinuidad y posibilidad, donde la innovación y el conocimiento se producen a sí mismos en una multiplicidad de formas, que los individuos y las singularidades pueden actuar genuinamente” (Lazzarato, 2010, p.8). La comprensión ontológica de las singularidades múltiples construye un diagrama de relaciones, un dispositivo de pensamiento crítico y una praxis política crucial para reconfigurar los horizontes de la educación inclusiva.

## Referencias

BRAIDOTTI, Rosi. **Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir**. Madrid: Akal, 2006.

BRAIDOTTI, Rosi. **Transposiciones**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2009.

BRAIDOTTI, Rosi. **The posthuman**. Cambridge: Polity Press, 2013.

BRAIDOTTI, Rosi. **El conocimiento posthumano**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2020.

BRAIDOTTI, Rosi. & BALZANO, Ángela. "Introducción"; en: Braidotti, R. (Ed.). **El conocimiento posthumano**. (pp.11-31). Barcelona: Gedisa Editorial, 2020.

DELEUZE, Giles. **Deux régimes de fous**. Paris: Editions de Minuit, 2007.

DELEUZE, Giles. **Diferencia y Repetición**. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

FLICK, Uwe. **Introducción a la Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 1998.

GUATTARI, Félix. & ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografías del deseo**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

GUATTARI, Félix. **Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles**. Buenos Aires. Ed. Cactus, 2013.

GRIESHABER, Susan. & CANNELLA, Gaile. **Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades**. México: FCE, 2005.

LAZZARATO, Maurizio. **Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Multiplicity, Totality and Politics**, 2010. Recuperado el 25 de mayo de 2021 de: [https://www.parrhesiajournal.org/parrhesia09/parrhesia09\\_lazzarato.pdf](https://www.parrhesiajournal.org/parrhesia09/parrhesia09_lazzarato.pdf)

OCAMPO, Aldo. Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología. **Revista Institucional Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Núcleo de Chimborazo**. N°33, 87-129, 2018.

SPINOSA, Baruch. "The Ethics". En: E. Curley (ed. y trad.). **A Spinoza Reade. The Ethics and Other Works**. (pp.85-265). Princeton: Princeton University Press, 1994.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)