

Educación inclusiva: un silencioso efecto mimético y una desconocida trama edipizadora

Educação inclusiva: um efeito mimético silencioso e um enredo edipiano desconhecido

Aldo Ocampo González*

Resumen

El rostro de la educación inclusiva se encuentra reprimido en la figuración de la educación especial. Las formas de edipización de lo inclusivo con lo especial describen mecanismos de relacionamiento y cadenas de herencias heurísticas cuyo resultado deviene en un halo ambivalente de deseos amorosos y hostiles sobre la función de lo especial. Lo que hoy tenemos es que la inclusión es completada por la educación especial – visión neo-especial –, imponiendo parte del deseo de esta y una rostricidad que no le pertenece, generando una imagen desajustada y paradójica. El objetivo de este trabajo es analizar el efecto mimético y la trama de edipización que efectúa la forma soberana de lo especial al cooptar la red objetual, voz y rostricidad heurístico-metodológica de la educación inclusiva, construyendo un campo desconocido a través de la imposición de sus metáforas, formas conceptuales y significados culturales. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye afirmando que, la materialidad de los modos de producción y expresión de lo significado como parte de los territorios de lo inclusivo no es otra cosa que la imposición de la fuerza teórica y analítica del régimen especialcéntrico a través de sus cadenas de herencias heurísticas.

Palabras clave: Epistemología. Educación inclusiva. Objeto edipizado. Efecto mimético. Imposición del modelo epistémico de educación especial. Rostricidad.

* Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa de Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares en la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, Profesor del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNCP, Perú y Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México. Profesor Invitado en los programas: Doctorado en Educación de la UMC de Colombia y en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales de Colombia y Profesor Visitante en la Carrera de Especialización de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. ORCID: 0000-0002-6654-8269 E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

Resumo

A face da educação inclusiva é reprimida na configuração da educação especial. As formas de edipização do inclusivo com o especial descrevem mecanismos de relacionamento e cadeias de heranças heurísticas, cujo resultado é um halo ambivalente de desejos amorosos e hostis sobre a função do especial. O que temos hoje é que a inclusão se completa com a educação especial – visão neo-especial –, impondo parte de seu desejo e uma rostricidade que não lhe pertence, gerando uma imagem desequilibrada e paradoxal. O objetivo deste trabalho é analisar o efeito mimético e a trama de edipização que a forma soberana dos efeitos especiais cooptando a rede objetual, a voz e a rostricidade heurístico-metodológica da educação inclusiva, construindo um campo desconhecido pela imposição de suas metáforas, formas conceituais e significados culturais. O método utilizado é a revisão documental crítica. O trabalho conclui afirmando que a materialidade dos modos de produção e expressão do sentido como parte dos territórios do inclusivo nada mais é do que a imposição da força teórica e analítica do regime centrocêntrico por meio de suas cadeias de heranças heurísticas.

Palavras-chave: Epistemologia. Educação inclusiva. Objeto edipizado. Efeito mimético. Imposição do modelo epistêmico e didático da educação especial. Rostricidade.

Introducción. Educación Inclusiva, un territorio heurístico edipizado

El sujeto de la inclusión entraña una relación objetual de carácter pseudo.¹ ¿Qué quiere decir esto? Establece un plano de relación con aquello que le asigna un sentimiento de castración, extrañamiento y resentimiento, su trama argumental es débil en cuanto a establecer aquello que le falta. Lo que hoy tenemos es que la inclusión es completada por la educación especial – visión neo-especial –, imponiendo parte del deseo de esta, y a su vez, una rostricidad que no le pertenece y una imagen desajustada y paradójica. Aquí el problema es hacerse deseo de deseo, ¿qué quiere lo especial de lo inclusivo?, ¿se encuentra sometido a una ley arbitraria de regulación heurística? Ciertamente los territorios de lo inclusivo se encuentran regulados y sometidos a los significados proporcionados por lo especial – fuerza de travestización y pseudo-completud -. Nos enfrentamos a un capricho epistémico devenido en un escándalo persistente en sus agendas de investigación. Es necesario transitar hacia la sustitución de un significante por otro significante; necesita aceptar que el objeto de lo inclusivo no es lo especial, así como, subvertir la figuración imaginaria que esta traza. Justamente esto, va a suscitar una rivalidad analítica injustificada adoptada arbitrariamente por múltiples circuitos de investigación, al cuestionar la tarea de lo especial como segregadora – fallo analítico -. La empresa de sustitución del significante por otro significante debe ser superada, más bien, el desafío consistirá en aprender a reconocer sus múltiples formas de existencia.

Las maneras de edipización de lo inclusivo con lo especial describen formas de relacionamiento y cadenas de herencias heurísticas cuyo resultado deviene en un halo ambivalente de deseos amorosos y hostiles sobre la función de lo especial. Nos enfrentamos a una relación edípica de carácter negativa, suscitando formas de rechazo y rivalidad desprendidas de esta extraña e injustificada relación. Esta forma de edipización posee la capacidad de estructurar nuestro sistema imaginario, material y pedagógico-cultural, incluso,

¹ Asume una concepción imaginaria construida sobre criterios de legibilidad que producen un efecto de falsedad del propio ser.

presenta repercusiones a nivel de su gramática y lenguaje devenida en un sentimiento persistente de inadecuación sobre su alcance y función en el mundo actual; refiero a un corpus de posiciones potencialmente contradictorias en torno a la fuerza teórica de la educación inclusiva. Para explorar tal constelación será necesario atender a las formas de regreso e imposición a patrones imitativos de la figuración de lo especial como parte de lo inclusivo que son articulados por un régimen especialcéntrico, mecanismo que denomino como proceso de edipización de lo inclusivo. ¿Cómo romper con los modos clásicos y contemporáneos de imitación y parodia del régimen especialcéntrico comúnmente sancionados por la comunidad académica, las prácticas de investigación, las políticas de formación del profesorado y las políticas públicas? Una operación de lo posible consiste en subvertir la premisa heurística de falta de argumento para consolidar un proceso de inversión de la dialéctica negativa – deconstrucción, proceso de transformación – con el objeto de alterar las prácticas de producción del conocimiento de lo inclusivo. Esta dialéctica debe subvertir los ámbitos de consolidación de su retórica visual. En cierta medida lo especial se convierte en una especie de motor de dislocación inicial de tales argumentos. Coincidiendo con Braidotti (2006), esta consolida una fuerza abierta y receptiva al encuentro con otras clases de afectos. Agrega la filósofa y teórica feminista, “la transformación que se produce en el proceso de devenir afirma los afectos afirmativos y alegres sobre los negativos” (BRAIDOTTI, 2006, p. 90).

Si atendemos estrictamente a la fuerza teórica de la educación inclusiva y a las condiciones que definen su autenticidad, sostendré que, este territorio actúa en proximidad a los presupuestos de la hermenéutica de la sospecha que actúan como un factor de desvinculación de la voz jerárquica de sus cadenas de herencias heurísticas y semióticas. Ingresamos así, en una operación de desobediencia conceptual. Las formas de edipización analíticas y/o teóricas hasta ahora han pasado inadvertidas cuya transgresión fomenta la proliferación de nuevas formas de pensamiento. Para alcanzar tal propósito será necesario intencionar la investidura de una fuerza positiva que trabaja a favor de la desposesión de la rostricidad heurística coherente con su propia identidad científica, ética y política, trazando un nuevo estilo educativo. ¿Qué pasa con la figuración de lo especial? Esta interrogante nos conduce a un efecto pseudo-alter-epistémico que ofrece una descripción de lo Otro como un horizonte móvil, abandonando aquellas marcas de alteridad otrificadas o una figura convertida en un fetiche, sino que, tal como sostiene Braidotti (2006) “es un horizonte móvil de intercambios y de devenires hacia el que se mueven los sujetos no unitarios de la posmodernidad y que, a su vez, les hace moverse” (p. 92). La educación inclusiva ha contribuido a la producción de otro “proceso vivo de la existencia, refiriéndose literalmente a los espacios intermedios entre lo mental y lo físico, o entre lo teórico y lo experiencial” (BRAIDOTTI, 2006, p. 92).

¿Edipización de lo inclusivo? En mi trabajo intelectual empleo este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico- como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo ante la sobre-imposición del legado de lo especial se necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita

un sistema de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos acerca de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibiliten la des-edipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa, es decir, la consolidación de una práctica de des-edipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Observo que tanto las formas de deconstrucción y des-edipización consolidan formas alternativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como proceso de edipización.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico – incluso mórfico – como una máquina monumental e intimidadora que hace que muchas cosas que emprendamos en el marco de la supuesta inclusión adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo que funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o de resentimiento que múltiples autores critican y satanizan lo especial como praxis segregadora². El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesada en este argumento, más bien, inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí, la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica des-edipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados por las estructuras académicas y teóricas impuestas por formas especialcéntricas y normocéntricas propiedades de la matriz individualista y esencialista – proceso de edipización de lo inclusivo –. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de-lo-posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia, que en el caso de lo inclusivo, se paga en relación a la ausencia de un campo construido oportunamente en relación a sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello, será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece relaciones y alianzas con hebras subversivas e irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

¿Un encuentro impensado? La educación inclusiva como fenómeno auténtico responde a una identidad heurística radical, explícita un objeto acéfalo y polifacético, no edipizado, es “un objeto que desmonta las relaciones de filiación y pertenencia, movilizándolo el deseo más allá de sus supuestos esquemas de fijación” (DURÁN, 2017, p. s/r). ¿Cómo leer este deseo a través del estudio de sus condiciones heurísticas? Educación inclusiva, diáspora y nomadismo devienen en un proceso de reconfiguración de su trama heurística y metodológica

² Error interpretativo emergente desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

que impulsa un profundo mecanismo de transformación de “la subjetividad como un proceso intensivo, múltiple y discontinuo que establece interrelaciones” (BRAIDOTTI, 2006, p. 92) de diversa naturaleza. Los territorios de la educación inclusiva reafirman una naturaleza móvil, mutante y transitoria, cuya identidad se construye en la entridad del devenir, dando cuenta de la naturaleza conectiva del campo por rearticulación y giro, es una forma de establecer conexiones con la multiplicidad de proyectos de conocimientos, teorías, métodos, metodologías, conceptos, sujetos, territorios, proyectos políticos y compromisos éticos, entre otros recursos epistemológicos que en ella confluyen.

De la rostricidad de la educación inclusiva: un punto clave en la comprensión de su índice de singularidad

El rostro de la educación inclusiva se encuentra reprimido en la figuración de la educación especial. Producto de ello sostendré que, sus enunciados parecen caminar fuera de toda lógica, especialmente, a la luz de la gran constelación de problemas que conforman su universo de trabajo. Esta singular forma de edipización heurística es la que restringe la emergencia de un nuevo orden de posibles. La inclusión al crear un figural desconocido construye otra trama de relaciones con sus objetos teóricos, analíticos y empíricos.

La interrogante acerca de la rostricidad y la voz de la educación inclusiva se conecta con el propósito analítico que vertebra las manifestaciones de su índice de singularidad. Cada una de estas nociones, a su manera, constituye componentes de una pragmática particular. Por su parte, la rostricidad desempeña según Guattari (2013) “un rol especialmente importante en la micropolítica de redeterritorialización semiótica” (p. 235) ligada a un falso entrelazamiento heurístico por cadenas hereditarias. La constitución de su rostricidad no procede linealmente desde lo especial, enfrentándonos al devenir del cuerpo y de la función analítica del campo. El rostro en este territorio es clave para delimitar lo que le pertenece o no, lo que también tiene lugar en la fijación de sus políticas de la mirada y de su voz. Esta última al decir de Guattari (2013) “activa un sentimiento de que uno trata con alguien” (p. 235), la voz en tanto objeto de análisis de lo inclusivo siempre se encuentra vinculada a un rostro, a una imagen de pensamiento a un índice de singularidad un sistema de identidad que captura la esencia o la forma sustantiva de dicho adjetivo calificativo. El problema es que la voz y el rostro de lo inclusivo habitan un halo de turbiedad y desconocimiento. El rostro es el que define el conjunto de significaciones a través de las que es posible reconocer un determinado objeto y campo de investigación cuya totalización semiótica permite la comprensión de los contornos del campo. Cada rostricidad es una trama específica.

Producto del problema analítico que versa sobre el predicamento parónimo que asume lo especial como inclusivo devela un sistema de sujeción epistémico-semiótica de afectación multinivel que atraviesa el rostro, los conceptos, las formas de focalización, las políticas de la mirada, etc., articulando una política de vacío heurístico. La metáfora del predicamento parónimo es sinónimo de un referente turbio, producto de ello, sus objetos habitan parcialmente un plano de relación a la totalidad personalógica que delimita las funciones y alcances de lo inclusivo. La rostricidad actúa como un elemento de forzamiento alterando la comprensión habitual de las cosas, cuando es apresada por la educación especial esta queda subyugada a un sistema de significación dominante convirtiéndola en una actuación soberana. El índice de

singularidad es el que amenaza el orden instituido. El rostro de la educación inclusiva es aquello que da cuerpo al conjunto de significantes que regulan su auténtica identidad epistémica, es aquello que lo personaliza. Es en sí mismo, una operación de reterritorialización. Hasta aquí, el rostro de lo inclusivo se encuentra regulado en el *mainstream* discursivo por un efecto mimético/espejo y una consciencia analítica normativa impuesta a través del régimen normocéntrico.

La rostricidad es clave en los agenciamientos de enunciación del campo, es una línea de fuga pues posibilita la apertura de otros posibles. La singularidad de esta, emerge de la constelación de objetos por traducción, “ella repelerá ciertos rasgos de rostricidad, cambiará la disposición de otros, impondrá sus ritornelos, sus íconos para neutralizar sus puntos de turbulencia del deseo” (GUATTARI, 2013, p. 239). La manipulación de la fuerza heurística de lo inclusivo a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial queda sujeta a la manipulación de un imaginario individualista-esencialista de carácter liberal cuya trama de relaciones onto-pedagógicas se fundan en el legado del humanismo clásico, produciendo una función sedante para calmar y mantener el *statu quo*, volviéndolo instrumental. El rostro de lo inclusivo construye un diagrama específico de relaciones multicapas. Lo que más conocemos es una rostricidad semejante a lo especial, desestabilizar este propósito sugiere un procedimiento fundado en la evocación de los rasgos distintivos del pensamiento de lo inclusivo, un proceso de transformación semiótica de sus coordenadas habituales de inscripción del espacio rompiendo con sus mascaradas impuestas en sus trayectorias intelectuales. “Para recentrar la multiplicidad de los puntos de significancia, la rostricidad deberá vincularlas a constelaciones sobre-codificantes invariantes de las que será el centro” (GUATTARI, 2013, p. 241), operación que devela un doble movimiento: la desterritorialización de las fuerzas teóricas instituidas, desanudando las formas monológicas que estipulan una consciencia vacía sobre el objeto. Solo a través de la traducción epistémica es posible aperturar el corpus de rostricidades significativas que ensamblan su totalidad personalógica.

El fracaso cognitivo que empareja las formas condicionales y pragmáticas de lo inclusivo con la educación especial se convierte en un dispositivo de oscurantismo sobre la identidad e índice de singularidad del territorio, contaminando sus modos de semiotización y coordenadas lexicales y mórficas – estructura y categorías de constitución del objeto –. El problema de la forma de lo neo-especial es que se convierte en una rostricidad media, lo que en Guattari (2013) significa un sistema de intermitencia que da paso a un mecanismo de desarreglo transitorio de las formas heredadas manteniendo la sustancia inicial del significante instituido.

En torno a la trama mimética de lo neo-especial: algunos aportes conceptuales

En esta sección, recorro al potencial heurístico y metodológico de la categoría de mimesis para analizar la diversidad de pliegues, superposiciones y monturas que enfrenta y afectan a la rostricidad y organicidad mórfica de los territorios de lo inclusivo travestidos, cooptados y edipizados por la fuerza del significante y voz de lo especial. Hasta aquí, es posible sostener la presencia de un falso heurístico de regulación de los objetos visuales, analíticos y metodológicos, así como, de los instrumentos conceptuales de la educación inclusiva. Ninguno

de los conceptos empleados a través del *mainstream* de lo inclusivo pertenece con exactitud a las demandas de autenticidad epistemológica y, por consiguiente, a la naturaleza objetual del campo. En esta oportunidad, me propongo analizar la trama de mimetización que enfrenta lo inclusivo superpuesto en una figuración que, bajo ningún posicionamiento heurístico, puede ser concebido como un legado o fuerza genealógica de estructuración de los territorios que designan el sintagma educación inclusiva, puesto que, lo especial en tanto forma de adjetivación heurística se convierte en un objeto específico dentro de la extensa y diversa red objetual que esta construye. Esta advertencia es crucial. De ninguna manera, la construcción de lo inclusivo – aquello que desconocemos en su inmensidad – procede por cadenas de relaciones hereditarias, sino, por complejas formas de traducción, giro, rearticulación y aleación de sus objetos configurantes a través del movimiento y el diásporismo.

La trama mimética de lo inclusivo como especial encuentra su eficacia a través de los dispositivos semiológicos corporificados que determinados sujetos asumen producto de su proximidad semiótico-lexical y visual, es que se produce este ensamblaje de superposición de sus fuerzas morfológicas. La fuerza epistemológica de la educación inclusiva se caracteriza por expresar una constelación de problemas, trazando un itinerario diferente a sus formas canónicas que trabajan sobre problemas disciplinares, lo inclusivo en tanto forma alterativa se caracteriza por constituir su campo de problemas a través de condiciones complejas dando paso a una constelación conceptual desconocida. Examinemos a continuación, el corpus de argumentos que explican el efecto de mimetización de lo inclusivo como extensión o mutación heurística y visual de lo especial. Antes de avanzar en la argumentación, quisiera dejar en claro que, en este trabajo, me propongo examinar los mecanismos de configuración de dicha mimesis.

La historia intelectual de la mimesis es polémica, compleja y diversa, trazando múltiples posiciones, conceptualizaciones e itinerarios que oscilan entre significantes más o menos restrictivos y normativos centrados en un simple calco o copia de algo previamente legitimado. Sus perspectivas más amplias apelan por un efecto próximo a un *poiēsis* de potencia creativa de algo a partir de una forma previamente establecida. La empresa que asumiré, no busca detenerse ni agotarse en la simplicidad interpretativa de la imitación tal como designa el significante inflacionario del propio término, sino, en explorar las coordenadas de configuración de este singular efecto heurístico, profundizando en la creación de algo que hasta ahora desconocemos y nombramos con gran recurrencia cayendo en un agujero sin salida.

La estructura superficial de conocimiento de la educación inclusiva que, sea dicho de paso, obedece al efecto de falsificación heurística de imbricación y cooptación de lo inclusivo como fuerza de lo especial, quedando a merced de la dictadura de su significante devenida en un corpus de similitudes reproducidas imperceptiblemente. Si se reproducen similitudes, ¿en qué radican estas?, ¿dónde encuentran su fuerza? Al imbricarse lo inclusivo a la consolidación de la figuración designada como especial procede mediante complejas habilidades miméticas que encuentran su fertilidad en el silencio, agudizando la experiencia de similitud mediante la transferencia de objetos específicos, categorías y mecanismos de representación. El contextualismo epistémico-metodológico de la educación especial fue transferido y reimplantado en la rostricidad naciente de lo inclusivo, omitiendo la pregunta por su índice de singularidad. Este injerto epistémico de gran extensión habita un singular doble vínculo: posee la capacidad de disfrutar de un estatus de gran preeminencia en el campo investigativo y formativo de los profesionales al tiempo que constituye su principal fallo genealógico. La experiencia de pseudo-similitud heurística queda, entonces, regulada por la percepción errónea

de casos inconscientemente determinados por la similitud. Incluso el rostro de lo inclusivo es algo que no ha sido develado en su magnitud, cuyos sistemas de correspondencias no logran activar aquello que se busca aperturar. Por tanto, emerge la tarea crítica de develar las fuerzas y los objetos miméticos que tienen lugar en la formación de este campo; incluso podríamos hablar de una fuerza de percepción mimética que es lo que desempeña un papel crucial en la regulación de ciertos objetos que participan estratégicamente mediante singulares fuerzas agenciales en la creación de tal coyuntura, las que fundan su tarea en una concepción mimética cuyos entendimientos ubican en un mismo plano de ubicuidad la fuerza teórica de lo inclusivo con lo especial, estableciendo un modo analítico de relacionamiento de igualdad con lo otro, un equiparamiento heurístico que entraña el impulso/deseo de parecerse a algo distinto de sí mismo – comportamiento mimético –. Sin duda, este es el punto de inflexión más característico del campo. Pero, ¿qué sucede si pensamos la mimesis como afinidad no-conceptual?, tal operación permite discutir su poder estratégico en la interioridad del proceso de construcción del conocimiento.

Estas premisas permiten sostener que, la constitución de los territorios de lo inclusivo travestidos con la fuerza y legado de lo especial, constituyen, en cierta medida, una herencia parcial devenida en una mutación lineal improcedente, pues, si atendemos a los enredos genealógicos a través de los que surge la educación inclusiva, nada se hereda por una simple aleación o vinculación parcial a partir de algunos de sus objetos de análisis, categorías y dispositivos semióticos corporificados en sujetos materiales. Su rostricidad y singularidad emerge a través de complejos mecanismos de traducción y rearticulación con el objeto de producir algo completamente nuevo. Los sistemas de razonamientos e instrumentos conceptuales impuestos mediante la cooptación de lo especial y a través de la colonización y mimesis heurística de lo neo-especial reafirman la co-existencia de un campo de presencia no-consensuadas. La educación inclusiva ha sido entronizada y legitimada en las estructuras académicas, políticas públicas y programas de formación del profesorado de pre- y post-graduación a partir de correspondencias, semejanzas y similitudes arbitrarias, restrictivas y parcialmente acertadas. Un archivo de similitudes o correspondencias no-consensuadas. Benjamin (2007) agrega al respecto que, “el don que poseemos de ver semejanza no es más que un débil rudimento de la antes poderosa compulsión de volverse similar y también de comportarse miméticamente” (p. 209). La equiparación e imposición de las formas condicionales y la trama morfológica de lo especial en tanto aparato de regulación heurístico “no es más que el resto rudimentario de la obligación de un tiempo violento de asimilarse y de conducirse con conformidad con ello” (BENJAMIN, 2007, p. 211).

La educación inclusiva al constituir un dispositivo heurístico no construido, enfrenta una doble tensión: ¿imita para asemejarse o imita distinguiéndose? Una posible respuesta a esta interrogante sugiere atender a dos de los planteamientos más importantes presentes en la historia intelectual del concepto de mimesis: la imitación o la reproducción normativa de algo y la imitación como *poiēsis* o fuerza creativa de algo no-visto, ni inimaginado. A esta tensión se denomina dilema agonista. Los argumentos presentados solo abordan el plano de relación de lo especial como fuerza de sustitución y compensación ante la ausencia de un diagrama heurístico de posiciones contingentes propiedad de lo inclusivo, o bien, impone la necesidad de sustitución por imitación para responder parcialmente a algunos temas. La condición paradójica que se manifiesta al imitar diferenciándose y se diferencia imitando. Como tal, “la condición paradójica que atraviesa la mimesis no es una contradicción que la anula, sino una potencia que

abre la acción mimética en varios sentidos y que, como toda acción humana, se realiza en la imprevisibilidad de lo posible” (BENJAMIN, 2007, p. 212). Al mimetizarse con la fuerza teórico-metodológica de la educación especial, limita su potencial de autenticidad manteniendo en su identidad, voz y rostricidad en un profundo halo de turbiedad; tal mecanismo de apropiación heurística instituye un proceso de creación de sentido proyectada en un sistema de apropiación de una naturaleza que no le pertenece. Este injerto de identidad científica es lo que ha restringido la real comprensión del campo.

Una de las tareas críticas de lo inclusivo en tanto territorio heurístico es comprender que la imitación como mecanismo de producción del conocimiento asume la tarea imitativa como un sistema de diferenciación capaz de producir nuevas unidades de sentido. La mímesis en su trama normativa es incapaz de producir nuevos ángulos de visión acordes a la constelación de tensiones que enfrenta. La educación inclusiva posee una capacidad desconocida habitada por una fuerza creadora y alteradora, es esto, lo que define su naturaleza performativa. Sin embargo, ¿qué es lo que limita su capacidad para recrear su figuración con nuevos sentidos? y ¿a qué fuerza analítica nos enfrentamos? El problema es que la sobre-imposición soberana a nivel mundial que regula la rostricidad de lo inclusivo ha sido incapaz de imitar la naturaleza con diversas finalidades, más bien, deviene en la imposición de un mecanismo de transferencia lineal de unidades de significación, materializada en un acto de copiar por imposición cuya arquitectura analítica es esencialmente inferior a la idea original. Al imitar se reproducen las sombras de algo que no le pertenece actúan en calidad de imágenes proyectivas de presentación en el mundo. “La mímesis es un modelo de problematización abierta sin (re)solución definida” (BARTOLOMÉ, 2018, p. 164).

La inclusión que más conocemos no articula su tarea desde su centro crítico de autenticidad epistemológica, sino que, deviene en un efecto sofisticado que al imitar impone un sistema de rostricidad alejado de lo verdadero, cuya actuación “realiza tantas cosas por el hecho de que alcanza sólo un poco de cada una y aún este poco es un simple fantasma” (BARTOLOMÉ, 2018, p. 167). El efecto mimético de lo inclusivo como especial no es otra cosa que un mecanismo de contaminación heurístico, visual y lingüístico acerca de la potencia activadora del campo que obnubila su potencialidad de conocer. Al travestir lo inclusivo con lo especial nos enfrentamos a un pseudo-mecanismo de reconocimiento del ideal. Este punto es muy importante en la fabricación de los territorios de lo inclusivo. El pensamiento de la educación inclusiva no es otra cosa que la superposición de rostricidad de lo especial. Esta proximidad no la conduce a un sistema de verdad e impone una idea más o menos imperfecta acerca de su función. La educación especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial, es algo completamente diferente. El problema es que los planteamientos vigentes son incapaces de capturar fielmente la imagen esencial de lo inclusivo. Lo que más conocemos como educación inclusiva no es otra cosa que una mímesis falsa regulada por un acto de generación de conocimiento incapaz de capturar la verdadera esencia de las cosas.

Hasta aquí lo que tenemos en materia de efecto mimético no es más que un elemento o sistema de inferiorización de la *poiēsis* o fuerza creativa que reside en lo inclusivo, un simple elemento de imitación, parafraseo de lo mismo. La mímesis tiene la capacidad de producir algo y reproducir, aquí nos enfrentamos a la potencia – *dynamis* – y su capacidad de producir y reproducir. Es esto lo que forma la coyuntura intelectual de lo neo-especial. La educación inclusiva enfrenta el desafío de hacer algo diferente en la semejanza, producir nuevos destellos

y ángulos de visión. Tal propósito en la coyuntura/estructura falsificada del campo no es logrado quedando edipizada – estructura de conocimiento de baja intensidad –. El índice de singularidad actúa en términos de un sistema de “potencia de acción específica”. Lamentablemente, esto tampoco se conoce.

Un contratiempo analítico crucial: la semejanza y el problema del predicamento parónimo

Si atendemos cautelosamente a la afirmación: la educación inclusiva no es educación especial, entonces, tendremos que examinar las fuerzas de montaje, imbricación, travestización, calco, copia y mímesis. Todas ellas, herramientas y mecanismos analíticos cruciales en la emergencia de campos sintagmáticos como el aquí analizado. Por otra parte, sugiere un análisis en torno a los dispositivos de semejanza entre dos formas adjetivales que no proceden heurísticamente como ha sido sancionada en la interioridad de sus comunidades de práctica. Para Ricoeur (1980) el trabajo de semejanza constituye un punto espinoso, demostrando más efectividad en cuanto a sistema de sustitución de una forma, lo que hasta cierto punto, se convierte en un mecanismo de sujeción. El autor se encuentra más interesado en probar la solidaridad que habita entre la semejanza y la sustitución. Sostiene que “la metáfora es, sobre todo, el tropo por semejanza” (RICOEUR, 1980, p. 237), siendo esta última, motivo de préstamo – herramienta con grandes implicancias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva –. De este modo, “la semejanza actúa en primer lugar entre las ideas cuyos nombres son las palabras. Luego, ya dentro del modelo, el tema de la semejanza es casi inseparable de los de préstamo, desviación, sustitución y paráfrasis exhaustiva” (RICOEUR, 1980, p. 237).

Lo inclusivo al parafrasear los contornos de lo especial mediante un sistema de obligación estratégica, restituye su esencia y un conjunto de cadenas de significantes que, empleados para justificar su tarea, se vuelven representativos de esta. Un aspecto singular es que entre ambos términos existe un mecanismo de conexión, es decir, dos cosas que serán incluida en un todo, lo que además permite ver la función hipónima, es decir, uno de los términos contiene al otro. ¿En qué reside el estatus de similitud de ambos? “La semejanza actúa en primer lugar entre las ideas cuyos nombres son las palabras. Luego, ya dentro del modelo, el tema de la semejanza es casi inseparable de los de préstamo, desviación, sustitución y paráfrasis exhaustiva” (RICOEUR, 1980, p. 238). De acuerdo con estos sistemas de razonamientos es posible sostener que, la educación inclusiva que más conocemos no ha develado su verdadera trama de configuraciones, su índice de singularidad, rostricidad y voz propia, manteniéndose en un estado de turbiedad, ambigüedad y, ante todo, un profundo desconocimiento acerca de lo que realmente es. Sus formas más elementales asumen su organicidad y morfología a través de un corpus de matrices de sustitución compleja actuando a través de un doble carácter de desviación y selectividad por imposición de signos configura su retórica visual, legítima el orden del signo y del discurso de lo especial, arrebatando la identidad del territorio.

La estructura de conocimiento mainstream de lo inclusivo funda su tarea heurística en la imposición análoga de una red objetual, de tareas críticas, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales que parecen vincularse con la lucha por lo inclusivo a través de

peculiares puntos de conexión, sujetos e imágenes que al corporificarse dan paso a un sistema de sujeción devenida en la retención de sus usos heurísticos y la manipulación sus representaciones y metáforas. Esta trama de regulación es la responsable de la consolidación de un discurso imitativo, a-significante y hereditario cuyas cadenas de pseudo-vinculación asumen un estatus de división lógica. La forma mimética instituida que inaugura en las estructuras académicas y en las prácticas investigativas un sistema de reconocimiento basado en un efecto de falsificación, no así, en la promoción de un sistema de aprendizaje, es decir, un *manthánein* que nos permita comprender su verdadera rostricidad. Sin duda, estos argumentos describen un saber atrapado, edipizado y subyugado a la herencia de lo especial, que sea dicho de paso, es algo que no le pertenece. Esta operación deviene en la proliferación de un sentimiento de desajuste en cuanto a su naturaleza, función y alcance, las que develan una compleja relación edípica fantasmal. La formación de la rostricidad de la educación inclusiva concebida como extensión de la educación especial impone un efecto mimético materializado a través de un recurso máthetico, que concibe su función y rostricidad en términos de habitualización en torno a una figura que edipiza y atrapa su esencia en algo externo. La educación especial siempre actuará como un fantasma edípico interiorizado, lo que deriva en un objeto imitativo no placentero – *khárei* –, cargado de incomodidades conceptuales, analíticas y metodológicas, que no es otra cosa que un deseo hostil. La educación inclusiva en tanto objeto y campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica no tiene por qué reclamar la atención permanente de lo especial, no es su sustancia medular o principal, permitiendo observar cómo esta última forma adjetival reafirma insistentemente el deseo de ser o apropiarse de los múltiples modos de existencias de lo inclusivo. Ocasionalmente, tal trama de relaciones impone un conjunto de sentimientos de posesión de algo que por naturaleza va a suscitar un sistema de desajuste. Este deseo heurístico opera a nivel inconsciente en la red objetual disponibilizada por su travestismo epistemológico; es un deseo de poseer a otro territorio y asemejarlo consigo mismo. El deseo de la educación inclusiva no es la captura y sujeción al pasado o a modelos pre-establecidos, sino que, actúa en la alteración de lo conocido, en la creación de otros mundos y formas de imaginación. La singularidad del territorio se encuentra atrapada, es afectada por la envidia acerca de lo que el calificativo hace en el mundo. Cuando lo inclusivo se mimetiza con lo especial se convierte en un performativo desafortunado.

Lo neo-especial concebido como el resultado de la penetración y subyugación de lo especial sobre lo inclusivo, articula una trama intelectual abortada y charlatana devenida en una pseudo-mutación de lo especial, un pastiche acrítico de relaciones heurísticas. Sin duda, esta configuración es responsable de limitar el poder creador, en su reemplazo envuelve su objeto en relaciones no deseadas, agotando su capacidad para ubicarse frente al objeto que produce su red de contradicciones. Lo neo-especial establece una manera impropia de aproximarse a los modos de ser y de existencia de lo inclusivo, inaugurando un sistema de fidelidad que desconoce su campo de aleaciones, derivada en una voluntad forzosa y que a consecuencia de ese actuar limita su desarrollo. La pregunta es: ¿por qué razón la educación inclusiva sigue siendo fiel a este antiguo ideal? Las cualidades de lo inclusivo no se fundan ni le pertenecen a lo especial, no constituyen formas parónimas en lo analítico y morfológico, sólo coinciden en ciertos ejes de tematización; es un susurro lo que puede establecer sus grados de proximidad.

La mimesis y la trama edipizadora del campo han hecho creer a su comunidad de práctica que lo inclusivo surge de una predicación parónima, argumento que, en cierta medida, es el responsable del célebre pliegue que constituye uno de sus principales fallos heurísticos.

Lo neo-especial se funda en un sistema de predicación parónima ya que asume que la educación especial se predica en la educación inclusiva. Si bien, esta última posee su propia virtud, no surge parónimamente a partir de lo especial. He ahí, el dilema. La problemática de la predicación es fundamental en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva que es una praxis cognitiva de la dispersión, del nomadismo y de carácter neo-materialista. Lo neo-especial vive y actúa conforme a lo especial, cuyo estatus es inferior a lo inclusivo; cuando este último es atrapado por lo especial asume una “atadura que les impide actuar y que, cuando lo hacen, juzgan como objeto de voluntad a cualquier cosa” (BARTOLOMÉ, 2018, p. 152). Todos estos argumentos son síntomas de un problema interpretativo no explorado.

Conclusiones: isomorfismos heurísticos o el problema de la pseudo-herencia en lo especial

Coincidiendo con González y Marquina (2007) la mimesis denota un efecto de semejanza restrictiva. Sus usos, enfoques y designaciones lingüístico-analíticas no son del todo claros. En esta oportunidad, he examinado el beneficio heurístico de la mimesis y sus condiciones de representación mimética a partir de la imposición epistémica y didáctica del modelo tradicional de educación especial, creando una imagen desajustada y disonante al ensamblar la función de lo neo-especial, una figuración híbrida, extensiva de lo especial; sin producir un efecto renovador en su compromiso con los problemas sobre los que erige su tarea. Nos enfrentamos a un problema de profundidad, extensión y de debilidades en la comprensión de sus contornos teórico-metodológicos. La configuración morfológica de lo inclusivo presenta un problema definitorio en cuanto a la estructura de significantes que produce; este efecto y el tipo de fenómenos que captura, imponen una imagen de pensamiento que no le corresponde, develando una desconocida fórmula epidizante.

Las debilidades en su estructura de signos revelan que muchas de las expresiones fundantes de la educación inclusiva no pueden ser definidas en los parámetros de lo especial, al escapar de tal cooptación, sus objetos y tópicos de análisis no pueden ser definidos en la interioridad de sus lenguajes y compromisos teórico-políticos albergados por diversos campos de trabajo; inaugura pulsiones desconocidas intensamente creativas. Esta cadena de problemas se funda en un fallo referencial que es incapaz de aludir a los objetos que circunscriben a sus territorios; un problema de estructura de representación y referencialidad e incompreensión de sus objetos en el mundo. Todo ello permite afirmar que, la educación inclusiva de la que más hablamos y escuchamos instituye una representación mimética de algo que no le corresponde en su magnitud, develando un estado y trama heurística de inmutabilidad, ensambla un agenciamiento heurístico incompleto e imperfecto incapaz de apropiarse de los signos del presente. Lo que hasta ahora conocemos es una idea inmutable e imperfecta que define las relaciones de inclusión a partir de prácticas de asimilación en las estructuras educativas. Nos encontramos en presencia de un efecto heurístico restrictivo y negativo, imponiendo una figuración imperfecta sobre su rostricidad.

La educación inclusiva que más conocemos y practicamos se convierte en un mero sistema de re-presentación de algo que no le pertenece – cadenas de herencias lineales y monológicas –, impone un sistema de repetición mediante enlaces de significantes e imágenes que se contradicen en su pragmática – aún desconocida –, en cuanto su discurso, manifiesta un

sistema de reproducción de equivalencias de uno a uno. Todo ello, es el resultado de una esencia inmutable. Lo que las prácticas investigativas y pedagógicas significan como educación inclusiva no es otra cosa que un sistema de espejismo, un mecanismo de reproducción de una morfología cuya inmutabilidad heurística conecta dos clases de mimesis: una icástica y la mimesis fantástica, siendo esta última, la de mayor fuerza en el pseudo-discurso legitimado por el *mainstream* discursivo, generando copias ilusorias del mundo, de sus conceptos, herramientas, tareas y problemas. La dimensión icástica de la mimesis es la responsable del ensamblaje de concepciones y significados universalistas que se corporifican en determinadas colectividades agudizando el compromiso con la matriz de esencialismos-individualismos. La imitación que efectúa la educación inclusiva no es exclusivamente una copia de la copia, sino la imitación de la sustancia. Por tanto, su trama ontológica y sus formas de encarnación del objeto develan un efecto mimético restrictivo de creación.

Los argumentos presentados permiten sostener que la educación inclusiva tal como ha sido presentada reafirma una obstrucción en su trama intelectual afectando a los rasgos exteriores del campo que, a su vez, delimitan sus atributos de accesibilidad a su red objetual y obstruyen la agencia de cada uno de sus objetos. La figuración conocida en el mundo devela una trama de desencajes, mientras que las condiciones de falsificación del conocimiento responden a otra clase de fenómenos. Hasta ahora, es posible documentar un problema heurístico, estético, categorial y metodológico, así como, un problema entre las formas categoriales y el tipo de imágenes que se desprenden del campo. ¿Qué es lo que lo hace visible, legible, audible e inteligible? y ¿cuáles son los objetos que se enlazan en la comprensión de sus territorios? Estos “asumen que aunque esas representaciones necesariamente falsifican la realidad representada” (GONZÁLEZ y MARQUINA, 2007, p. s/r.), ofrecen una descripción acerca de un campo de problemas que habita un doble vínculo: las coordenadas de relación entre las palabras y el tipo de expresiones o representaciones condicionadas. Este es un problema relativo a su orden de producción. La rostricidad y la voz conocida como parte de lo inclusivo opera a través de un patrón de isoformismo, ¿cuáles son las fuerzas que modelizan esta relación?, ¿en qué consiste su espacio significativo?, ¿cómo se consolida esta singular trama mimética en la producción del conocimiento?

Estas interrogantes exigen clarificar cuál es el tipo de mimesis que adopta el discurso instituido de lo inclusivo en el mundo contemporáneo. Si bien, la relación entre los calificativos especial e inclusivo no develan un carácter extensivo o regulado por cadenas hereditarias, sino de tipo intensivo aglutinando algunos puntos de contacto común. Si atendemos a los planteamientos de Ricoeur (1980) respecto a la operación de producción y movimiento que crea la mimesis, sostendré que, el calificativo inclusivo a partir de su pseudo-herencia en lo especial ha establecido una única acción heurística para comprender su rostricidad; sintetizando de esta forma, gran parte de una racionalidad que no dice relación con su verdadera naturaleza. Tal obstrucción documenta que sus modos de existencia y su rostricidad son definidos a partir de la fuerza colonizadora de una entidad que encuentra su esencia en otra regionalización, estableciendo un efecto de mutualidad restrictiva; una acción heurística dependiente que construye un tipo de relación particular a nivel analítico-metodológico. El fallo genealógico al que aludo se funda en un mecanismo de dependencia a una entidad y sustancia de características heurísticas específicas, cuya trama y mecanismos de representación constituyen operaciones sustantivas de dicho fracaso cognitivo. Esta finalidad heurística no se mira a sí misma, habita por fuera de su rostricidad, fracasando en la acción posible de lo real, afectando a sus

significantes y a la acción representada del fin buscado. “Si la acción está en el origen de la *mimesis* y en la finalidad de la historia, cabe preguntarse cómo aparece la *relación* de semejanza y en qué grado se alcanza un conocimiento relativo y completo a la vez sobre ella” (GUTIÉRREZ-DELGADO, 2018, p. s/r.). La eficacia del proceso mimético depende de la relación, el problema es que el referente desde dónde se extrae su esencia y fábrica su cadena de significantes, dictamina asignándole una posición de imagen distorsionada. Tal como sostiene Gutiérrez-Delgado (2018) el proceso mimético depende de esta relación.

Si la *mimesis* solo produce apariencias entonces excluye el aparato de verdad del dominio de lo inclusivo, limitándolo a un objeto que es incapaz de definir los contornos del propio término, actuando como un espejo que repercute en la configuración de sus formas condicionales, lenguajes, retórica visual, entre otras. Es un sistema que genera confusión al no alcanzar un dispositivo de transformación global inferior a su objeto. A través de la acción mimética prolifera un sistema de pérdida de la identidad científica del territorio, afectando a sus horizontes de sentido y formas de autenticidad. La degradación de las coordenadas de constitución del campo queda regulada por las formas de lo especial como condición soberana afectando a las imágenes del modelo al desagradar la forma, se pierde la verdad y su aparato de inteligibilidad. La pureza de la inclusión se encuentra malograda, siendo incapaz de hacerse con ella misma; al copiar la apariencia de algo que no se comprende o conoce, justifica la presencia-ausente de su red objetual.

Si la educación inclusiva se ha travestido con la fuerza de lo especial, es producto que no se sabe lo que las cosas son; deviene en la extensión de una naturaleza y apariencia que no le pertenecen, articulando un singular sistema de engaño cognitivo. El problema de la imitación de lo especial es que no adquiere estatus de ideal, solo toma prestado algunas equivalencias normativas, cuyos enlaces se dinamizan bajo el concepto de participación, acción que fórmula un sistema imitativo de ciertos atributos de los lenguajes y apariencias del campo, obligándole a aprender sus metáforas. El problema de la *mimesis* neo-especial es que no posee un sistema de composición para destrabar el punto de distanciamiento de su calco original. La *mimesis* es el nivel más alejado de la realidad epistémica.

Los estudios epistemológicos sobre educación inclusiva necesitan asumir un proceso de producción creativa para comprender la complejidad de su campo de trabajo, permitiéndole extraer la verdad de las cosas; es esto, lo que reafirma la tarea de develar de qué trata, en oposición a un sistema de imitación degradativa que desvirtúa su naturaleza intelectual, sus formas léxicas y mecanismos de trabajo, cuyo sistema de acceso a la verdad se funda en “las apariencias de las cosas, porque su conocimiento es, a la vez, pobre y superficial” (GUTIÉRREZ-DELGADO, 2018, p. s/r.).

La relación entre lo inclusivo y lo especial establece una condición de co-existencia, se vincula con los diversos modos de existencia de sus territorios, sus formas de denominación deben afectar a sus modos de presencia en el mundo, estableciendo un sistema de dependencia a una determinada trama cognitiva. Tal sistema de relación, es clave en la comprensión heurística del efecto mimético de lo inclusivo, afecta a sus objetos y al tipo de elementos que a él se vinculan. El tema es que los territorios heurísticos de lo inclusivo continúan habitando un espacio de incomprensión, producto que su figuración a través de la fuerza emulativa de lo especial solo da paso a una comparación restrictiva, a un hábito, un posicionamiento y a una práctica cognitiva estrecha. La imbricación de ambas formas adjetivales explicita un sistema de obstrucción al concebir a ambas figuraciones heurísticas en términos relativos al sostener que

la existencia de lo inclusivo es de la misma forma y sustancia de lo especial. Otro problema es que el genitivo consecuente, es decir, el mecanismo que establece el enlace fracasa en tanto en su sentido positivo y transformativo, no logra poner de manifiesto dicho sistema de vinculación. La mimesis como recurso epistemológico se explica en sí misma por la existencia de otra cosa. ¿Qué necesita este vínculo para ser comprendida y hallar su sentido? En términos heurísticos sostendré que, el énfasis no recae en exclusivamente en el goce de las formas condicionales que proliferan a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial, sino más bien, en develar una orgánica intelectual que insta a entender cómo lo inclusivo asume dicha naturaleza. Nos enfrentamos aquí, a una cruel pedagogía del mimetismo restrictivo que es el principal rasgo de socialización del enfoque. Si atendemos a la premisa aristotélica de la mimesis, sostendré que, aquello que se reconoce como inclusivo ya existe mucho antes; no devela nada nuevo, se presenta como una extensión de lo normocéntrico, incluso, sus imágenes y el susurro de la voz del campo conducen a sistemas de deducción que no logran apelar a la comprensión de su naturaleza.

La determinación sustancial de la acción es clave para comprender este sistema de imbricación y traducir ambas fuerzas en un encuentro de re-significación, al extraer las acciones de otro campo en toda su plenitud da paso al efecto de falsificación. Nuevamente aquí, la relación vuelve aparecer justificando las formas de ficción teórico-prácticas devenidas en un mecanismo analítico de "extracción" de la esencia. Es esta esencia la que establece cómo será dirigida la acción, articulando una finalidad inteligible en cuanto a sus dilemas heurísticos fundamentales y una imagen visual y de pensamiento endeble. Lo que hoy significamos como inclusión no es otra cosa que "una acción que se da a conocer, y se despliega en un nivel superior, a través del juego de transposición mimética" (GUTIÉRREZ-DELGADO, 2018), una realidad aparental. La inclusión que más conocemos impone un fallo heurístico mediante una imagen de pensamiento sustentada en una realidad aceptada, pactada y establecida en la conciencia colectiva, la mimesis es un sistema de acción, mientras que la representación se funda en una sola acción. Lo especial como inclusivo no es otra cosa que un silogismo heurístico-poético que opera mediante un singular sistema de engaños imperceptibles, lo que según Gutiérrez-Delgado (2018) puede explicarse: "si las ficciones se entienden es porque se sostienen por la misma racionalidad que las personas comprendemos en la vida real" (p. s/r.).

Referencias

- BARTOLOMÉ, Castor. De la alienación imitativa a la potencia mimética: Platón y Adorno, Aristóteles y Benjamin. **Universitas Philosophica**, Vol. 71, Núm. 35, 145-173, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Doctrina de lo semejante. Obras (Libro II, vol. 2)**. (Trad. J. Navarro Pérez). Madrid: Abad, 2007.
- BRAIDOTTI, Rossi. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DURÁN, Cristóbal. Un objeto múltiple para el psicoanálisis. **Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental**, 20(1), 194-196, 2017.
- GONZÁLEZ, Horacio & Marquina, Irene. Representación y mimesis. **Psicología para América Latina**, (9), 2007. Recuperado em 25 de feveiro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000100009&lng=pt&tlng=es.
- GUATTARI, Félix. **Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles**. Buenos Aires: Cactus, 2013

Aldo Ocampo González.

GUTIÉRREZ-DELGADO, Ruth. El concepto de relación: Consideraciones epistemológicas sobre el valor cognoscitivo de la ficción. **Revista de Comunicación**, 17(2), 292-315, 2018.

OCAMPO, Aldo. **Epistemología de la educación inclusiva**. Granada: UGR, 2017.

RICOEUR, Paul. **La metáfora viva**. Madrid: Trotta, 1980.