

La inclusión como punto de fuga y deseo crítico¹

Aldo Ocampo González²
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)³
Chile

Recibido: Abril, 2020
Aceptado: Mayo, 2020

RESUMEN

La educación inclusiva es un singular punto de fuga, esto es, una forma de alteración y transformación de su sentido y de sus sistemas de representación. Asume entendimientos diferentes de la transformación, entendimientos que afectan a la dominación, a la opresión, a la subordinación, a la naturaleza del poder y de la resistencia, etc. Los sistemas de razonamientos empleados por la actual coyuntura intelectual de la educación inclusiva resultan insuficientes, así como, sus instrumentos conceptuales. El campo de educación inclusiva es una regionalización epistémica de carácter sintagmático, es decir, un espacio de producción de conocimiento inacabado, en permanente movimiento cinético, forja una singular constelación epistémico-política. Los problemas que comparten los campos sintagmáticos como los he denominado, se encuentran próximos a las debilidades de forma, contenido y contexto que delimitan la singularidad de sus territorios.

Palabras clave: inclusión, punto de fuga, campos sintagmáticos, consciencia diferencial de posición.

¹ Texto que presenta un extracto de la segunda parte de la conferencia magistral de inauguración del Congreso Internacional de Educación, organizado en 2020 por la Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.

² Chileno. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI, Chile), Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' (UGR, España). Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Integración de Personas con Discapacidad, Máster en Política Educativa, Magister en Educación, mención Currículo y Evaluación, Profesor de Educación General Básica.

³ Institución Internacional reconocida y acreditada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCP).

Inclusion as a vanishing point and critical desire

Aldo Ocampo González
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
Chile

Received: April, 2020

Accepted: May, 2020

ABSTRACT

Inclusive education is a singular vanishing point, that is, a way of altering and transforming its meaning and its systems of representation. Assume different understandings of transformation, understandings that affect domination, oppression, subordination, the nature of power and resistance, etc. The reasoning systems used by the current intellectual conjuncture of inclusive education are insufficient, as well as its conceptual instruments. The field of inclusive education is an epistemic regionalization of a syntagmatic nature, that is, a space for the production of unfinished knowledge, in permanent kinetic movement, forges a unique epistemic-political constellation. The problems shared by the syntagmatic fields as I have named them, are close to the weaknesses of form, content and context that delimit the uniqueness of their territories.

Keywords: inclusion, vanishing point, phrase fields, differential position awareness.

Introducción. La inclusión como un punto de fuga

Los sistemas de razonamientos empleados por la actual coyuntura intelectual de la educación inclusiva resultan insuficientes, así como, sus instrumentos conceptuales –problema mórfico–. Si bien es cierto, estos, no logran dar cuenta las nuevas formas de representación, específicamente, aclarar la naturaleza y sentido real de la inclusión, en tanto, dispositivo de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea. En efecto, no sólo es necesaria la reformulación de sus instrumentos conceptuales –otra de mis pasiones intelectuales–, si bien, estos, desempeñan un papel crucial en el trabajo epistemológico, son clave en la lectura de un determinado objeto de conocimiento, es decir, la determinación situada de un singular concepto nos ayuda a comprender oportunamente un determinado objeto y sus funciones de análisis e intervención en la realidad. Un concepto o un grupo de estos mal empleados, tienden a distorsionar un determinado fenómeno.

Por todo ello, sostendré que, el campo de educación inclusiva es una regionalización epistémica de carácter sintagmática, es decir, un espacio de producción de conocimiento inacabado, en permanente movimiento cinético, forja una singular constelación epistémico-política concebida como una zona de agitación del pensamiento educativo, que enfrenta cuatro problemas fundamentales: a) la ausencia de una epistemología, ni teoría, b) un halo de inteligibilidad sobre su política ontológica, c) un déficit metodológico significativo, devenido en la abducción y entrecruzamiento de diversos métodos y metodologías capturadas de diversos campos y d) un problema morfológico, vinculado a sus categorías e instrumentos conceptuales con los que se ensambla el campo.

Otra singular dificultad que enfrenta la educación inclusiva consiste en la disposición de modos interpretativos que nos ayuden a leer de forma más acabada cada uno de sus fenómenos, tensiones y dilemas fundacionales y emergentes. La inclusión fabrica una práctica que opera en el disporismo, ¿qué práctica podría construirse sin que necesariamente sus recursos intelectuales se crucen e hibridicen? Este aparato crítico opera mediante el agenciamiento de diversos discursos críticos y conceptos –propios de la exterioridad del trabajo teórico–, devela que la política de su enunciado teórico adquiere un carácter heteroglosico. El redescubrimiento de su objeto hace emerger un objeto sensible, cargado de sobresaltos, cortes, pliegues, etc. Es un objeto en constante devenir. Todo ello, reclama la propuesta de nuevas categorías. ¿Mediante que conceptos es posible pensar de otra forma el objeto de la educación inclusiva?, ¿qué práctica analítica, política, ética y pedagógica construyen los conceptos empleados por cada estructura de conocimiento de la educación inclusiva?, ¿cuáles son los conceptos que nos ayudan a pensar el campo de la educación inclusiva en términos de una ciencia post-disciplinar? Otra dificultad que enfrenta el campo de estudio de la educación inclusiva, expresa un carácter bivalente, el problema de la escritura y del lenguaje como condición de cientificidad. Ambas son consideradas en tanto efecto de la transformación total. En la formación del objeto la escritura es siempre indispensable.

Si bien es cierto, la noción de líneas o puntos de fuga fue ampliamente desarrollada por el psicoanalista y filósofo francés, devenido posteriormente en esquizofrenista, Félix Guattari, en su extensa y brillante obra. Recientemente, en

2017, la investigadora chilena, Teresa Matus, publica la obra titulada: *“Punto de fuga: imágenes dialécticas de la crítica en el trabajo social contemporáneo*, a través de Espacio Editorial. Para la teórica, un punto de fuga oscila entre dar sentido a una disonancia, inquiere en la producción de un cambio de sentido y de lógica. El concepto de punto de fuga coincide con la empresa del acontecimiento (Whitehead, 1956; Badiou, 1999; Derrida, 2006) y de la topología (White, 2003; Palti, 2013), ambas fuerzas de dislocación e irrupción de la realidad a través del discurso de la inclusión.

Un punto de fuga es una forma de alteración y transformación del sentido y de los sistemas de representación –aunque falsificados o travestidos– de la educación inclusiva. Se convierte en un dispositivo, en un lugar y en una estrategia que habilita un cambio de lógica-de-sentido, posibilita la emergencia de un corpus de tensiones sin reducir arbitrariamente sus implicancias analíticas. En efecto, sugiere un cambio de lógica en la forma de producir su conocimiento, de legitimar sus modos de aproximación y comprensión de su objeto. En su naturaleza se encuentra implícita la fuerza del giro, encontrándose en presencia de un objeto en movimiento infinito y estriado que fomenta una mudanza en las formas epistémicas y metodológicas y en los vocabularios de la inclusión. El punto de fuga nos ayuda a mostrar las operatorias de ese movimiento. Son estos argumentos los que me llevan una y otra vez, a afirmar que la educación inclusiva más que albergar niños puestos en la escuela, se convierte en poderoso ‘tropo’ político y heurístico y en un mecanismo de reconocimiento de todos los campos y dimensiones de la educación. Parafraseando

a Benjamín, el discurso de la inclusión, así como, sus objetos de análisis, inauguran un nuevo tiempo, una nueva consciencia y un singular estilo de subjetividad.

Su objeto emerge en estrecha relación con la noción de 'imágenes dialécticas', lo que según Matus (2017), "significa un acercamiento de la experiencia presente con el horizonte de expectativas no cumplidas del pasado, para provocar desde ellas un despertar de futuro" (p.5). Los modos de aproximación al objeto auténtico de la educación inclusiva, intentan superar la lógica de análisis de 'o', es decir, sistemas de razonamientos que instauran disputas o sistemas de contrariedades superficiales entre dos o más ideas. Se propone evitar los sistemas de totalizaciones interpretativos introducidos por una heurística débil que busca contraponer mediante un corpus de fracasos cognitivos la disputa entre la educación especial y la educación inclusiva, acción que puede ser observada en variados artículos y libros especializados, los que confunden dichos términos –parasinónimos–, sin necesariamente aclarar, previamente, el índice de singularidad de cada término y/o geografía epistémica, devenido en explicaciones que puede ser significadas bajo el concepto de 'extraño propio', proceso en el que "a veces cuando se está en la comunidad ('en el campo') o cuando uno participa de reuniones de comités de investigación, es común sentir que nuestra investigación se ubica afuera mirando hacia dentro y adentro mirando hacia afuera y al revés" (Smith, 1999, p.25). De acuerdo con esto, las formas adjetivales de lo inclusivo y lo especial, terminan habitando una geografía y un campo de relaciones espaciales que no siempre se comprenden en su profundidad, reafirmando nuevamente un problema que atañe a su índice de singularidad. Interesa abordar este problema siguiendo la lógica de

Feldman (1970), respecto de lo que habita entre ambos términos, heurística articulada en un plano de equidad y alteridad, fomentando profundos y complejos intercambios de puntos de vista. Preliminarmente, sostendré que la fuerza de lo especial será muy difícil de erradicar de este discurso, especialmente, su actividad sígnica. Razón por la cual, prefiero describir su función en términos de un palimpsesto (Genete, 1989). Todo ello, permite afirmar que, los sistemas de razonamientos vigentes empleados para significar el sentido de lo inclusivo travestido bajo la dictadura del significante de lo especial, devela una invasión positivista de carácter endógena –articulado sobre los fundamentos tecnológicos o saberes acumulados en la práctica– no reconocida. La fuerza exógena de sus planteamientos deviene en un espacio de imaginación y en un contra-punto de las narrativas intelectuales, en ella, confluyen y se conectan una amplia variedad de discursos críticos. Ciertamente, sus argumentos vigentes de carácter pre-reflexivo y fuera de su estructura teórica auténtica, son insuficientes. Concebida así, la inclusión devela un proyecto de conocimiento cómplice con el esencialismo y la opresión, fomentando una inclusión diferencial a través de las desigualdades.

¿Punto de fuga? Concebir la función y el sentido del objeto de la educación inclusiva en términos de punto de fuga, se convierte en un punto de inflexión que asume la tarea de destrabar la lógica reduccionista, instrumentalizadora y esencialista que funda parte de sus actuales sistemas de razonamiento. El punto de fuga opera en este singular aparato cognitivo en términos de una totalidad reconstruida, que opera como un movimiento dialéctico estriado, caracterizado por ir hacia adelante y hacia atrás, muestra otros caminos. Se propone descifrar una

unidad (trans)relacional contradictoria, que opera a sobresaltos y en términos de un trayecto abierto. El objeto de la educación inclusiva opera mediante un singular sistema de constelaciones. De acuerdo con Buck-Morss (1981), “las constelaciones se construyen para mostrar que la realidad es contradictoria en sí misma, que sus elementos no forman un todo armónico ni siquiera al interior de un propio concepto” (p.210). Las constelaciones son claves para mostrar las disonancias que enfrentan sus debates, fomentan las posibilidades de desafiar determinados conceptos de análisis a sí mismos, luego vincular sus unidades mediante un patrón reticular. Un punto de fuga es una contra-punto y una contra-argumentación, que operan en términos de un espacio de modulación y transitividad. Al concebir el objeto de la educación inclusiva sus “voces dialogan contraponiéndose y persiguiéndose unas a otras y las últimas notas del contrasujeto son las primeras notas de la respuesta, también transformadas por inversión” (Rodríguez, 2000, p.s/r), que construye unidad a partir de diferentes voces, que nunca opera en una armonía, sino más bien, en la entropía, el diaspórismo, el dinamismo constante. Un punto de fuga ratifica la naturaleza performativa de la educación inclusiva, especialmente, su dimensión alterativa de la realidad. Altera las condiciones de diálogo de los dilemas, preocupaciones, sentidos y alcances de la inclusión en el mundo actual. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de las condiciones por la pragmática que encarna el sentido performativo de esta regionalización.

¿Un campo sintagmático?

El territorio significado como educación inclusiva presenta tres problemas fundamentales: a) lo epistémico, b) lo metodológico y c) lo morfológico. Cada uno de estos nudos, es transversal a campos, geografías y/o regionalizaciones epistémicas emergentes al alero del gran paraguas de la post-modernidad. Los campos sintagmáticos son espacios de conocimientos conformados por dos o más palabras, cuyas articulaciones epistemológicas develan acciones que desbordan el purismo del corpus disciplinario e interrogan las articulaciones interdisciplinarias – las que en oportunidades, devienen en convergencias post-disciplinares como es el caso del enfoque aquí analizado–, es decir, trabajan ‘en’, ‘desde’, ‘a través’ y ‘más allá’ de las disciplinas, de sus formas metodológicas y objetuales. Su fuerza heurística acontece en la exterioridad del trabajo teórico –principal propiedad del campo examinado en este trabajo–. También, pueden ser significados como espacios por agrupación estriada y rugosa de diversas clases de recursos epistemológicos, cuya arquitectura analítica y estructura de producción es regulada por el principio de heterogénesis.

Los problemas que comparten los campos sintagmáticos como los he denominado, se encuentran próximos a las debilidades de forma, contenido y contexto que delimitan la singularidad de sus territorios. Los problemas de forma, contenido y contexto son albergados, de acuerdo a lo expuesto por la brillante teórica cultural, Mieke Bal, bajo el concepto de intimidad crítica⁴. El terreno de la

⁴ Se opone abiertamente a las distancias analíticas. Este concepto es en sí mismo es un método.

educación inclusiva es, en sí mismo, un espacio de intimidad crítica, viaja por el mundo y por una amplia variedad de proyectos de conocimiento, objetos, formas metodológicas, sujetos, etc., todo ello, devela singulares modos de implicación con el Otro, otro que ha sido despojado de toda forma de inocencia y puede ser visto circulando por cualquier parte. ¿Después de este gran recorrido de carácter reticular y reticular, es posible seguir denominándola 'educación inclusiva'? Su campo es un espacio de reinención permanente, una zona de agitación y deformación del pensamiento. Para la investigadora, esta noción en términos analítico-metodológicos es clave en la disposición de elementos para superar prácticas oscuras, turbias o poco comprensibles, es una estrategia de iluminación epistémica que coincide con uno de los propósitos de la inclusión, específicamente, con el 'saber no-pensado', es decir, algo que intenta que sea pensado mediante la creatividad. Coincide además, con Hall (2011) en la afirmación, si cambia la coyuntura, cambia todo, incluido el significado y sus dispositivos de semiotización. Los campos sintagmáticos invitan a 'leer-de-otro-modo', específicamente, expresan dificultades en la comprensión de su forma, contexto y contenido, problemáticas irregulares de orden cultural, político y económico, etc., fomentando un análisis constructivo hacia otras dimensiones y vectores de comprensión de los territorios de la educación inclusiva.

El problema epistémico refiere a la examinación de sus condiciones de producción, evidencia el ausentismo de una teoría y de una construcción epistemológica propia. Desde la singularidad del dominio en análisis, lo único que es posible visibilizar es un conjunto influencias de carácter extra-disciplinar,

develando que el calificativo 'inclusiva' ha sido abordado, planteado y estructurado sin esta denominación a través de una amplia variedad de geografías epistémicas. Lo epistémico se ve afectado por la ausencia de comprensiones acerca del sentido y naturaleza⁵ de su objeto, específicamente, sobre la interrogante referida a lo que estudia. Su epistemología opera en términos de un dispositivo de reconocimiento que performa, altera, deforma y reinventa la realidad. Se propone además, comprender los procesos a través de los cuales estos objetos son constituidos. Resolver el obstáculo epistemológico de la educación inclusiva sugiere la construcción de conceptos que crean condiciones de legibilidad en el encuentro con la especificidad de su objeto. Todo ello, fomenta la emergencia de nuevos rumbos metodológicos y estrategias de análisis.

El objeto de conocimiento de la educación inclusiva expresa un carácter ambivalente y multiaxial, no es exclusivamente una cosa, un fenómeno, una subjetividad, una(s) persona(s), etc. Las condiciones de producción en este campo se encuentran estrechamente vinculadas a lo político y a la subjetividad, elementos que performan la producción de su conocimiento. La especificidad de sus grados de constructividad se encuentran estrechamente ligados a "la subjetividad, y la singularidad con grupos, problemas e intereses más amplio" (Bal, 2009, p.368). Sus condiciones de producción operan mediante la articulación de un espacio de intimidad crítica, esto es, establece una relación íntima entre diversas singularidades epistemológicas –objetos, métodos, teorías, proyectos políticos,

⁵ La pregunta por la naturaleza es crucial, ya que, refiere a la esencia y a sus modos de existir.

compromisos éticos, dominios, conceptos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, etc.– que informan al campo para su reivindicación y dislocación.

El problema metodológico también se expresa en términos de metodicidad, lo que no sólo repercute en las prácticas de investigación, sino que, en la formación de sus profesionales e investigadores. La educación inclusiva no presenta un método formalizado como tal, su construcción permitiría abordar sus fenómenos con mayor complejidad, capturando la especificidad de cada una de sus partes. Sobre este particular, una vez que senté gran parte de las condiciones epistemológicas de la educación inclusiva, observé que el método se encontraba implico en ellas, es decir, asume un carácter de estrategia analítica construida en un contexto histórico específico. Su dimensión metodológica se interesa por crear condiciones que permitan capturar la multiplicidad de posiciones propias de los fenómenos.

Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al 'método' en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial 'hablar de vuelta' que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario y un sistema reconocitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura 'inclusión como método' puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012), denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica e intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de

formalización de los métodos establecidos. En efecto, una de las características clave del método de la inclusión es la complejidad y su marcado carácter generativo, comprende que,

[...] el mundo es tan rico que nuestras teorías al respecto siempre fallarán en captar más de una parte de él; que, por lo tanto, existe un rango de posibles teorías sobre un rango de posibles procesos; que esas teorías y procesos son probablemente irreductibles para uno u otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener una "vista desde ninguna parte" que pega toda la teoría y los procesos juntos (Law, 2004, p.30).

El problema morfológico, por su parte, alude al estudio de las formas que delimitan el corpus de categorías empleadas en la configuración de su campo, objeto y dominio. En la coyuntura mainstream de carácter endeble, resulta de la asociación, abducción y entrecruzamiento de conceptos derivados de ciertos 'individualismos-liberalismos que legitiman la utilización de nociones, tales como, tolerancia, aceptación, respeto, etc., sin necesariamente crear condiciones que garanticen el funcionamiento de las estructuras y de las relaciones sociales en torno a dichos propósitos. Los conceptos empleados tradicionalmente por la estructura de conocimiento endeble y falsificada de educación inclusiva, ha perdido su inocencia afectado a la estructura de pensamiento que las sostiene. Esta, sin duda, ha demostrado serias limitaciones. La precariedad conceptual del campo –en adelante, su aparato mórfico– exige que cada uno de sus instrumentos sean aplicados según la naturaleza de su contextualismo semántico y lingüístico, entendiendo que, habrán ciertos conceptos que no podrán seguir siendo utilizados de la misma forma, lo que

sugiere la creación de mecanismos que interroguen permanentemente sus usos y aplicaciones. El interés por el estudio de los conceptos nos remite directamente en la comprensión del contenido. Epistemológicamente, el estado de confusión o ininteligibilidad de un campo, objeto, proyecto de conocimiento, dominio metodológico o concepto, se convierte en una estrategia de gran productividad en términos de contenido y ruptura. Los conceptos crean condiciones de (i)legibilidad e (in)inteligibilidad sobre un determinado objeto, “aunque lo que ‘contenido’ quiere decir haya cambiado en el proceso y el ‘conocimiento’ del contenido se perfore junto ‘con’ el objeto y no sólo ‘acerca’ de éste” (Bal, 2009, p.367-368).

El problema morfológico insta un proceso de reconocimiento sobre las premisas fundacionales e inherentes a este enfoque, rechazando una concepción binaria de forma y contenido, ya que muchas de las palabras empleadas en su centro crítico corresponden a palabras-cotidianas-convertidas-en-conceptos. Por tanto, los conceptos empleados en la actualidad para ensamblar el discurso de la inclusión construyen un objeto y una práctica que distorsionan su real significado. Inclusión como método se asume una posición de distancia crítica acerca de sus categorías tradicionalmente empleadas.

Inclusión y consciencia diferencial de oposición: clave en la configuración de su teoría, método y crítica

En este apartado, examinaré la categoría de inclusión a través de los planteamientos efectuados por Chela Sandoval en su brillante obra titulada: “Metodología de oprimidos”, publicada en inglés por University of Minnesota. Para ello, la operación será la siguiente. En primer lugar, intentaré describir la forma de

consciencia histórica que impone el signo de la inclusión y sus modos de semiotización, en segundo lugar, indagaré a través de cuáles coeficientes de poder introducidos por determinados proyectos de conocimientos y movimientos políticos, su estructura queda fuera de las condiciones de posibilidad que regulan las prácticas de transformación del mundo. Finalmente, introduciré argumentos críticos que permiten enriquecer el tropo en análisis en esta conferencia. Antes de iniciar la presente sección del trabajo, quisiera plantear, al menos, dos afirmaciones relevantes con miras a la construcción de los Estudios sobre Educación Inclusiva – espacio de formalización académica–, entre ellas destacan: a) promulgación de una nueva forma de consciencia histórica y b) de una fórmula social y política, etc.

A pesar de la enorme insistencia por académicos, investigadores, diseñadores de la política pública, centros de investigación, profesores, políticos y activistas por situar en primer término la inclusión, la autenticidad de su estructura teórica y fuerza de su discurso se ha mantenido fuera de la construcción de un real dispositivo de transformación del mundo. A pesar que su estructura de configuración heurística se funda en la tesis once de Feuerbach, tal vez, esta peculiaridad genealógica omitida se deba a un funcionamiento que ha estado presente, pero no, en términos de lo imaginable, designado por dicha tesis. La educación inclusiva asume entendimientos diferentes de la transformación, entendimientos que afectan a la dominación, a la opresión, a la subordinación, a la naturaleza del poder y de la resistencia, etc. También es posible observar la presencia de diversas formas de construcción y utilización del sentido de la educación inclusiva, observo así, un matiz hegemónico, eurocéntrico, latinoamericano, tercermundista. Asimismo, coexiste de

forma transversal a cada uno de ellos, un sistema de razonamiento de carácter binarista –ficción de regulación eurocéntrica–, la forma en la que su método y teoría operan se encuentra próximo al funcionamiento (trans)relacional. Estas operatorias develan un diseño mediante el cual los actores sociales pueden trazar puntos a través de las que se encuentran diferentes ideologías en sus trayectorias activistas, políticas y de proyectos de conocimientos. Otra singularidad epistemológica consistirá en develar la actividad de organización de su estructura de conocimiento y de su consciencia, son posibles mediante las condiciones culturales postmodernas. Concebida así, la inclusión se convierte en un ‘medio’ y en una ‘ocasión’ para transformar y alterar los aspectos opresivos de la identidad y el orden social, es un medio de liberación afectiva del orden social dominante. Heurísticamente, la inclusión es un campo ensamblado por diversas formaciones ideológicas las que se disputan permanentemente. Cada una de sus posiciones ideológicas asume un papel caleidoscópico. Al emplearse la inclusión en términos de un dispositivo teórico y metodológico posee la capacidad de otorgar un nuevo significado a diversos problemas complejos de orden educativo, social, político, económico, en sí, escalares y ambivalentes. Asimismo, esta, funciona en un registro completamente diferente a todo lo anterior.

La peculiaridad que designa la propiedad epistemológica del movimiento, no asume un carácter nomadista, exclusivamente, su fuerza constructiva y analítica se aproxima a un movimiento y una estela de orden cinética que transfigura conciencias, poéticas, sentires, afectividades, subjetividades e imaginaciones, al tiempo que insta e interpela a sus espectadores y practicantes a la acción, el cambio

y la transformación. El terreno de la inclusión asume un conjunto de demandas que van más allá de la construcción de justicia, el aumento de niños escolarizados y la extensividad de derechos para todas las personas, es un cita de intimidad con la creación de otros mundos de posibles. En suma, opera más allá de las demandas de las ideologías dominantes que, aunque críticas, adoptan un carácter mainstream.

El estudio de las formas de conciencia de oposición en el campo de la historia intelectual de la educación inclusiva, son afectados, atravesados y entrecruzados por diversos movimientos sociales críticos aglutinados bajo el sintagma 'historia de la conciencia'. Si deseamos comprender la inclusión en tanto mecanismo de oposición, entonces, necesariamente, habrá que mapear y descifrar las características de esta en términos de movimiento social. Traza alianzas y afinidades de diversa envergadura con diversos movimientos de emancipación. La inclusión es un método en sí mismo, ya que, fomenta la emergencia de otras formas de lectura, atendiendo a la metáfora post-colonial 'leer-de-vuelta' o 'leer-de-otro-modo' las políticas de identidad y de los dispositivos de semiotización. Su producción teórica se apoya en el enfoque del punto de vista. El movimiento social de la inclusión no es el movimiento de las minorías del esencialismo, en esta concepción, sus condiciones semióticas resaltan las figuraciones de sujetos sobre-representados en la vulnerabilidad, sin atender comprensivamente a la fragilidad social misma. El movimiento social y político que forja, se aglutina en el centro crítico de la multiplicidad, en adelante, de las singularidades múltiples, albergando así, de forma escalar y relacional, diversos movimientos sociales, concebidos como micro-cosmos de una gran constelación de revolución política de cambio e intervención

en el sistema-mundo. En esta singular formación, son producidas una amplia gama de interacciones y clasificaciones sociales que, según Sandoval (2001), producen otras formas de sujetos sin nombre dentro de la estructura socio-política. Respalda una coalición de sujetos y una política ontológica excéntrica compuesta por diferentes tipos de humanos, en adelante, múltiples singularidades. A esto he denominado una ontología de lo menor o una ontología molecular, inspirado en los aportes de Guattari y Rolnik (2006). La política ontológica de la inclusión expresa una operación intelectual entre líneas. Sin duda esta afirmación es mucho más trascendental que afirmar un simple cambio de conceptos, sin alterar sus significantes y dispositivos de semiotización, desestabilizando así, un conjunto de relativismos epistémicos. La inclusión es una declaración desafiante para el mundo contemporáneo.

Uno de los problemas medulares en la lectura de los fenómenos aglutinados en la comprensión ontológica y epistemológica de la educación inclusiva, consiste en saber identificar quién analiza dichos fenómenos, es decir, cuando los investigadores asumimos luchar por difundir y teorizar la inclusión, lo hacemos desde qué lugar y con qué intención. Hablamos desde la experiencia de marginación, opresión y desigualdad, o bien, capturamos un discurso altamente poderosos que simplificamos sólo para circular en las estructuras académicas. Es muy frecuente observar discursos de luchas a favor de los menos favorecidos – concepción que reconoce que las minorías son mayorías en el mundo– al tiempo que ignoramos sus verdaderas necesidades y diferencias, lo que traigo a colocación es el plano de análisis en el que es inscrita la lectura del fenómeno. La lectura de

los fenómenos en el marco de análisis de la inclusión exige una mayor consciencia de variabilidad del sujeto y de sus problemáticas situadas en clave escalar. ¿Cómo ha respondido a esto la coyuntura actual de la educación inclusiva?

Otro desafío que enfrenta, consiste en aprender a reconocer las partes constitutivas de la naturaleza humana contemporánea, organizadas a través del dispositivo de semiotización de las múltiples singularidades. La inclusión no es otra cosa que un movimiento teórico y político que sintetiza y rearticula las mejores ideas del feminismo, las teorías post-coloniales, los estudios de la subalternidad, la interseccionalidad, los estudios de la mujer, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, etc. –exterioridad del trabajo teórico–. Si bien, las formas de inclusión liberal, acrítica, funcional, a través de las desigualdades e, incluso, cultural, han sido incapaces de examinar las relaciones de poder más allá de un problema ligado a la clase, al género y a las variables tradicionales de desigualdad estructural en su racionalidad, introducidas en su mayoría por la notable contribución de la interseccionalidad. Argumentos que se tornan limitados en la comprensión escalar y (trans)relacional de la producción de diversas desigualdades y representaciones culturales, imponiendo un signo que describe un sujeto unificado de la inclusión en el que se desvanecen una amplia variedad de relaciones estructurales.

Una de las principales deudas que enfrenta la inclusión, es que esta, no ha logrado teorizar la experiencia de todos sus sujetos, especialmente, por presentar debilidades de aproximación al sentido que estructura su política ontológica de lo menor y no del esencialismo. Hasta aquí, la inclusión y la educación inclusiva

reafirman un mapa cognitivo de carácter liberal. En razón de ello, es plausible afirmar que, no existe la teoría, el método y la crítica de la educación inclusiva. La teoría de la educación inclusiva puede ser significada en términos de un corpus de principios claves que se convierten en la base de la acción. Si bien, la crítica hegemónica con la que comúnmente solemos encontrarnos en diversos círculos académicos, es justamente, aquella que reproduce tenazmente lo que he denominado 'concepción de inclusión alojada al interior del capitalismo hegemónico', imponiendo un asalto de la norma de la inclusión, caracterizada por un efecto asimilacionista cuyas estructuras discursivas operan sobre espacios gobernados por diversas expresiones del poder, como si tal efecto, pudiese conducir a la liberación y transformación del mundo.

La inclusión reclama un cambio fundamental en los objetivos políticos, en sus formas críticas y en sus métodos empleados. Lo cierto es que, esto no se conoce con exactitud, por tanto, no sólo el campo y el objeto de la educación inclusiva presentan dificultades para describir su índice de singularidad, es decir, explicar claramente qué es y qué estudia. Situación similar, enfrenta la espinosa preocupación por el método. Su presencia en el mundo contemporáneo requiere de la ampliación de sus objetivos políticos y críticos, de lo contrario se encuentra estrechamente ligada al fracaso o bien, a la imposición de una política de lucha y de resistencia humana reduccionista y restringida. En tal caso, una posible forma de teorización de la educación inclusiva para el mundo contemporáneo, se propone

[...] identificar las conexiones entre sus propios entendimientos y traducciones de resistencia, y las expresiones de conciencia en oposición promulgadas

entre otros grupos raciales, étnicos, sexuales, culturales o movimientos de liberación nacional. Hacerlo exige de un paradigma cambio capaz de transformar todas las nociones de resistencia y oposición, y no solo dentro de los movimientos sociales feministas, pero a través de todos los límites de los movimientos sociales (Sandoval, 2001, p.82).

La inclusión en tanto aparato de reconocimiento de las formas analíticas e interpretativas del mundo contemporáneo asume el desafío epistémico y político de aprehender a visibilizar cómo las relaciones de opresión y dominación –frenos a auto-desarrollo y a la autodeterminación– crean posiciones particulares dentro de cada una de estas estructuras de subordinación, complementando el estudio de los obstáculos complejos que atraviesan la experiencia subjetiva y las trayectorias sociales y de escolarización de todos los estudiantes. La interrogante que emerge es, cómo transfigurar su aparato crítico para configurar un dispositivo de producción de ‘posibles’ a partir de la rearticulación y traducción de variados proyectos de conocimiento en resistencia. Su singularidad permite albergar un corpus de ideologías y prácticas que emergen por conexiones y espacios de interreferenciación entre diferentes teorías, métodos, objetos, compromisos políticos y éticos coherentes con los perímetros de una conciencia de oposición.

Si atendemos a la interrogante que habilita el método de conciencia oposicional en el campo de la educación inclusiva, especialmente, su contribución al desarrollo de diversas modalidades de teorización, encuentran sintonía en al menos dos, de las cinco formas ideológicas de la identificadas por Sandoval (2001), específicamente, en la emergencia de una conciencia de oposición. La primera,

refiere a la conciencia de igualdad de derechos cuyo sentido y alcance alude a la duplicación, la integración será un objetivo de carácter político y psíquicamente, busca la asimilación (Sandoval, 2001). Sobre este particular, cabría destacar que, el discurso liberal de la inclusión impone una agenda de igualdad de derechos y oportunidades que tributa y es cómplice con el orden dominante. La inclusión en su aparato analítico es una contra-respuesta al conjunto de poderes dominantes que trazan las reglas de funcionamiento de la sociedad, evitando imponer signos que actúen en términos mutuamente excluyentes. Los tópicos de análisis de la educación inclusiva prefiero describirlos en términos de problemáticas móviles y puentes, es decir, de naturaleza cinética, ya que posibilita un armamento táctico para intervenir en corrientes de poder cambiantes.

Cada una de estas variantes se convierte en expresiones de articulación de la inclusión liberal. La segunda, alude a la forma revolucionaria, se torna fértil al intensificar las diferencias de naturaleza que expresa cada una de las variables de desigualdad estructurales y representaciones culturales que se propone superar. En efecto, la praxis de la forma revolucionaria de la educación inclusiva, reafirma que,

[...] la asimilación de tales innumerables y agudas diferencias no son posibles dentro de los límites del presente orden social. En cambio, razonan, la única forma en que la sociedad puede afirmar, valorar y legitimar estas diferencias será si las categorías por las cuales se ordena al dominante son fundamentalmente reestructurados. El objetivo de una transformación tan radical es conducir sociedad hacia el objetivo de funcionar más allá de todo poder de dominación/subordinación hechas. Este modo revolucionario de

conciencia opositora se promulgó dentro de los grupos de movimientos sociales en todas las diferencias (Sandoval, 2001, p.96).

Conclusiones: ¿forma sustantiva o adjetival?

Este trabajo ha tenido como contra-punto de análisis que converge en el estudio de los mecanismos de inscripción de lo teórico en el texto y contexto de la educación inclusiva, atendiendo a la amplitud y presencia de diversas problemáticas, influencias y preocupaciones que convergen, se encuentran, chocan y re-articulan en producción de su saber. Cada uno de los aportes que atraviesan reticularmente este escrito, participan de la formulación de un concepto enriquecedor de la inclusión y de sus modalidades de abordaje como institución, campo de conocimiento, herramienta política, objeto de investigación y forma de producción del conocimiento, con el objeto de identificar sus nuevos modos de escribir y leer el mundo. Su escritura desborda los conceptos habitualmente empleados para significar su función heurística y semiótica.

De acuerdo con lo anterior, la interrogante que he preferido abordar en esta última sección del trabajo refiere al alcance adjetival y sustantivo de la educación inclusiva. Este análisis será efectuado haciendo uso de la metáfora post-colonial 'leer-de-vuelta' aplicada a la comprensión de un objeto de conocimiento de carácter complejo, sus funciones sustantivas y adjetivales se encuentran en permanente interacción, las que en sí mismas se constituyen en un analizador y en un corpus analítico-metodológico. La educación inclusiva ha vivido largo tiempo sobre el modelo proporcionado por la filosofía de la denuncia. Si bien, sus objetos de programación no circunscriben a una cadena de fenómenos atravesados por las

diversas formas de desigualdad –constituyente de base no exclusivo–. Su objeto es fabricado en una pulsión latencial entre lo extra e intra-teórico.

La forma sustantiva de la educación inclusiva reside en el centro crítico del dispositivo re-cognoscitivo que se desprende medularmente de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva. La dimensión sustantiva de esta, nos hace ver que los planteamientos de lo inclusivo son inherentes al propio acto de la educación, nacen con la emergencia de la propia educación, los que en el devenir de la historia son afectados por complejas formas de cooptación reguladas por el centro del capitalismo hegemónico. La fuerza sustantiva de la inclusión le regresa al seno de la educación una intensidad inédita que irradia otros lenguajes, afectividades y potencias en devenir.

La condición de especificación que aborda la clausura de este trabajo reside en la cuestión si la educación inclusiva es forma sustantiva o adjetival. De acuerdo a los argumentos presentados en líneas anteriores, es posible afirmar que, ambas formas conviven dialectalmente en configuración de su dominio. En este contexto, la educación inclusiva crea una nueva red de inteligibilidad para experimentar, pensar y practicar la educación que informa a distintos estadios políticos, sociales y culturales, develando complejos intereses afiliativos y campos de información afectivos. Su red de inteligibilidad aborda desde dispositivos otros sus problemas intelectuales, éticos, estéticos y paradigmáticos y el análisis de sus objetos específicos. ¿Podemos aún hablar de objetos?, ¿qué y dónde residen?, o bien, ¿cada uno de estos objetos siguen siendo legibles, posibles y viables?, ¿qué los hace realmente necesarios? La inclusión dibuja un lugar inconmensurable de

producción del conocimiento. Regresando a la interrogante de la fuerza sustantiva y adjetival de la inclusión, sin duda, esto se encuentra relacionado con las contingencias que estructuran las condiciones de audibilidad del campo, ¿qué implica escuchar desde dentro, entre y más allá de diversos campos, conceptos, objetos y proyectos de conocimiento, los sentidos y alcances del dominio aquí examinado. Todo ello, reafirma una nueva modalidad de teorización y análisis académico.

De acuerdo con esto, el alcance de la educación inclusiva exige un análisis pragmático que fomente exploraciones en el campo de lo afectivo, lo social, lo político, lo económico y lo pedagógico, un análisis pragmático, lo que exige superar un conjunto de aleaciones interpretativas equívocas de aproximación. Todo esto, instaura un nuevo tipo de análisis cuyos objetos deben “ser abordados bajo ángulos, métodos, conceptos y agenciamientos completamente nuevos” (Guattari, 2013, p.27). La comprensión epistemológica de la educación inclusiva emerge de complejos parámetros singulares que viajan entre la afectación, los mecanismos escultóricos de la realidad, lo político, la afectividad y la imaginación, etc. La inclusión es un nuevo campo político, heurístico y cultural que promueve una nueva configuración crítica.

Referencias

- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Buck-Morss, (1981). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los*

paisajes. Madrid: Visor.

Derrida, J. (2006). Decir el acontecimiento, ¿es posible? Madrid: Arena Libros.

Feldman, S. (1970). Le scandale du corps parlant. Paris: Seuil

Genete, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.

Guattari, F. (2013). Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles. Buenos Aires:
Cactus.

Guattari, F., Rolnik, S. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid:
Traficante de Sueños

Hall, S. (2011). La cultura y el poder. Buenos Aires: Amorrortu.

Matus, T. (2017). Punto de fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo
Social contemporáneo. Buenos Aires: Espacio.

Mezzadra, S. y Neilson, B. (2012). Border as Method. Durham: Duke University
Press.

Paltí, J. E. (2020). Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la
multiplicidad de regímenes del poder. Entrevistado por Aldo Ocampo
González. Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas.
Universidad Complutense de Madrid. 23(1), 115-119.

Rodríguez, J. (2000). Análisis de la Fuga 16 en sol menor de Bach. Recuperado de
<https://www.teoria.com/es/articulos/BWV861/>

Sandoval, Ch. (2001). Methodology of the oppressed. Minnesota: University of
Minnesota Press.

Smith, L.T. (1999). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos
indígenas. Santiago: LOM.

White, H. (2003). *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London: The Johns Hopkins University.

Whitehead, A. (1956). *Proceso y Realidad*. Buenos Aires: Editorial Lozada.