

Inclusión¹ como método²: dilemas críticos en torno a sus condiciones de producción³

Aldo Ocampo González⁴
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
Chile

Recibido: Abril, 2020
Aceptado: Mayo, 2020

RESUMEN

Las condiciones de producción, de cualquier regionalización intelectual, constituyen espacios privilegiados de operación del capitalismo cognitivo y del imperialismo académico. En sí, formas de regulación de los dispositivos de producción de la subjetivación. La instauración de nuevas coordenadas de alteridad ha de superar la complicidad con ciertos liberalismos-individualismos que conducen a sistemas de razonamientos ingenuos y acríticos. La educación especial es una forma de inclusión, mientras que la inclusión no es una forma de lo especial, es una estrategia de mayor alcance. El campo discursivo de la educación inclusiva es un espacio de permanentes intercambios de posiciones ideológicas e interacciones comunicativas complejas, mediaciones a través de las cuales se producen sentidos. Sus formas de enunciabilidad y escuchabilidad describen una compleja y singular fuerza intervención, que funciona como una red de palabras en movimiento, devenidas en una práctica, que permite comprender los modos de hablar del mundo.

Palabras clave: heteroglosia, inclusión como método, condiciones de producción.

1 En adelante, modo de irrupción, estrategia de dislocar, alterar y cortar la producción lineal, canónica de producción de sentidos; es también un procedimiento afectivo de fractura de lo dado, un dispositivo de desmontación de lo escuchable, es un grito de audibilidad. Modo de irrupción en la producción del conocimiento educativo, ético y político; poderosa empresa tropológica.

2 Para efectos de este trabajo tomaré distancia de las definiciones y planteamientos de corte instrumental que lo describe en términos de un instrumento o herramientas, sino que, será entendido como un movimiento autorreflexivo y una estrategia de análisis (esta última, se encuentra contenida en los propios planteamientos que he venido elaborando en torno a la epistemología de la educación inclusiva).

3 Texto que presenta un extracto de la primera parte de la conferencia magistral de inauguración del Congreso Internacional de Educación, organizado en 2020 por la Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Las condiciones de producción no sólo aluden al conjunto de elementos y procesos que crean y garantizan la emergencia de un determinado saber, sino que, a una red de complejas y singulares relaciones que mantiene con cada uno de ellos.

4 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, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Profesor de Educación General Básica.

Inclusion as a method: critical dilemmas around their production conditions

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

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
Chile

Received: April, 2020

Accepted: May, 2020

ABSTRACT

The production conditions of any intellectual regionalization constitute privileged spaces for the operation of cognitive capitalism and academic imperialism. In itself, forms of regulation of the devices of production of subjectivation. The establishment of new coordinates of alterity must overcome complicity with certain liberalisms-individualisms that lead to systems of naive and uncritical reasoning. Special education is a form of inclusion, while inclusion is not a form of the special, it is a more far-reaching strategy. The discursive field of inclusive education is a space of permanent exchanges of ideological positions and complex communicative interactions, mediations through which it produces meanings. Its forms of enunciability and listenability describe a complex and unique intervention force, functioning as a network of moving words that become a practice that allows us to understand the ways of speaking of the world.

Keywords: heteroglossia, inclusion as a method, production conditions.

Introducción: en torno a la política del enunciado

Inclusión = alteratividad / dislocación / procesos de singularización múltiple / dominios estriados / mecanismos de irrupción de la afectividad, del saber y del mundo dado...

La pregunta por la política del enunciado –en su dimensión teórico-política⁵– de la educación inclusiva⁶ se encuentra íntimamente ligada al estudio de las condiciones de enunciabilidad⁷ y de escuchabilidad⁸ exigidas por este campo de análisis e investigación. Coincidiendo con Bajtín (1993), el enunciado es, siempre, una totalidad de sentido, estrechamente ligada al objeto que discute, reafirma así, un singular modo de imbricación y una ruta de abordaje hacia sus múltiples fenómenos convergentes. Las condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad son claves en la comprensión del objeto, dominio y campo de la educación inclusiva –de naturaleza post-disciplinar y micro-política–. Sus enunciados se encuentran en conexión reticular y multiaxial con una amplia variedad de flujos de análisis por vía de deslimitación transrelacional –regulación por diferencia de intensidad–, da cuenta de un terreno de convergencia entrópica de múltiples recursos analíticos, metodológicos y formas teórico-políticas –es un dominio que se construye por vía

⁵ Enfatizo en lo 'político' del enunciado permite transformar toda forma de enunciación utilitarista en una interacción enunciativa de carácter performativa. Lo político de los enunciados de la educación inclusiva, describen la posibilidad de conflicto entre su diversidad de expresiones que constituyen su terreno de posibilidad de intervención en el sistema-mundo. Sus formas de enunciabilidad y escuchabilidad describen una compleja y singular fuerza intervención, funcionando como una red de palabras en movimiento devenidas en una práctica que permite comprender los modos de hablar del mundo. El sujeto es interpelado por este discurso a través de la fuerza de audibilidad y es en esta compleja que este discurso adquiere sentido y se convierte en un vector de intervención en el mundo.

⁶ Complejo campo de intervención e imaginación, su politicidad depende de codificaciones y actos críticos que subvierten determinadas jerarquías de valores, ideas, proyectos de conocimientos, entre otras, traducidas en sistemas de totalizaciones represivas.

⁷ Sus condiciones de enunciabilidad de la educación inclusiva operan en la exterioridad de su trabajo analítico-metodológico. Tanto las condiciones de enunciabilidad como las de escuchabilidad operan 'entre', 'por fuera' y 'más allá' de territorios académicos, proyectos políticos y compromisos éticos.

⁸ Para el autor de este trabajo, las condiciones de escuchabilidad son distintas a las condiciones de audibilidad presentes en el campo de la educación inclusiva. Las primeras, refieren a las formas de decir algo, de expresión de sus enunciados, etc., mientras que, las segundas, por su parte, aluden mecanismos sofisticados de operación de los enunciados que crean un ethos, movilizan estados de consciencia, etc. De ambas, resulta más poderosa la 'audibilidad', característica clave del adjetivo inclusiva.

de diversos *agenciamientos* discursivos, conceptuales, heurísticos, éticos, políticos y metodológicos, entre otros—. La eficacia constructiva y heurística de su enunciado, reside en sus mecanismos de vinculación con otras formas de enunciación —múltiple entramado cuyo continuum incorpora diversos materiales enunciativos. De ninguna manera, esta operación trabaja a favor de la separación de una predicación de otra, sino que, se encuentra involucrado y en tránsito permanente entre cada una de ellas—, entrelazada por singulares estrategias de coalescencia natural, trazando una esfera de comunicación epistémica no antes conocida.

La singularidad de las formas enunciativas de la educación inclusiva puede describirse en términos de un campo cruzado de múltiples enunciaciones de carácter reticulares e irrumpidas, cuya gramática opera en el “flujo de acciones discursivas entrelazadas e interdependientes, cada una de las cuales siempre está orientada hacia un otro, hacia su escucha y contestación” (Sisto, 2015, p.8). El campo discursivo de la educación inclusiva es un espacio de permanentes intercambios de posiciones ideológicas e interacciones comunicativas complejas, mediaciones a través de las cuales produce sentidos alterativos. En efecto, asume una posición de imbricación rearticuladora de lo simbólico con lo político, es esto, lo que crea su red de significación y sus efectos de sentidos. Su enunciado posee una fuerza y función de contestación, inaugura un dispositivo heurístico-político que le habla a otros contextos de análisis y desarrollo. Es un enunciado en permanente movimiento, organización y desorganización, atravesado por el dinamismo, la inquietud y la imprevisibilidad. La educación inclusiva no es una afirmación, sino un

compromiso ético-político complejo de carácter intervencionista y transformativo del sistema-mundo contemporáneo.

Su código epistemológico opera mediante la coexistencia rearticulatoria, cinética y trans-decodificadora de variadas clases de elementos, recursos y singularidades que crean y garantizan la emergencia de su saber informado por una conciencia de genealogías imbricadas y las líneas de fuerza que presionan sobre cada uno de sus elementos constructivos. Las formas enunciativas expresadas por la educación inclusiva auténtica “inauguran nuevas prácticas de lectura que problematizan las maneras de leer. Y consecuentemente, por qué no, también se dislocan sus maneras de producir sentidos” (Orlandi, 2012, p.99). Asimismo, describe un enunciado en permanente devenir, es una forma discursiva inquieta, es un decir que esculpe, altera y fractura la realidad. Se opone a las formas silenciosas de repetición heurística, su fuerza acontece en el agenciamiento de lo dislocativo.

Es una estructura que, literalmente, alberga diversas expresiones, es un territorio de oposiciones democráticas, fundado en el principio de coexistencia, en el conflicto de diversos proyectos de conocimiento, estrategias políticas, compromisos éticos, objetos, conceptos, discursos, sujetos, teorías, etc., cada una de estas formas, ensamblan un dominio discursivo-epistemológico en resistencia. Significar el campo de producción de la educación inclusiva a través de la noción de *heteroglosia* fomenta la presencia de condiciones de enunciabilidad que hablan en el idioma de otros, estos otros, corresponden a diversos recursos epistemológicos que circulan, viajan, chocan, se encuentran, re-articulan, alteran, dislocan, etc., permanentemente, en la interioridad de su estructura de conocimiento, espacialidad

regulada por complejas relaciones exteriores⁹. A través del concepto de heteroglosia¹⁰ se confirma lo que Ocampo (2018) afirma, respecto que, la organización del campo epistemológico de la educación inclusiva opera en términos de fractalidad, es una geografía plagada de lenguajes, acentos y pliegues reticulares. La noción de heteroglosia es clave en la reconocimiento del objeto teórico, empírico y de análisis de la educación inclusiva, estrategia crucial en su teoría e investigación. El estudio del campo discursivo, así como, las circunstancias de enunciación y escuchabilidad, y, sus condiciones de producción siempre, incluyen, el contexto socio-histórico, ideológico y político que alberga dicho espacio de fenómenos e intensos intereses e influencias. Las condiciones de producción siempre involucran a los sujetos y a su situación. Sin duda, esta afirmación, merece una nota a pie de página.

Si bien es cierto, el objeto de la inclusión trasciende el campo de las teorías educativas ayudando a comprender lo subjetivo, lo político, lo social, lo cultural y lo económico desde otras posiciones y sistemas de razonamientos. Tal empresa sólo se alcanza mediante la producción de singulares dispositivos de producción semiótica e instrumentos conceptuales que logren dar cuenta de las nuevas formas de significación exigidas por su entramado heurístico. Su objeto es polifónico, en fuga, inquieto e inacabado, su carácter móvil y flotativo es lo que hace que se encuentre en constante construcción. Su aparato cognitivo es objeto de realización

⁹ La exterioridad es un principio epistemológico crucial en la configuración del dominio de la educación inclusiva. Antes de ofrecer cualquier delimitación conceptual, quisiera enfatizar que, en la comprensión epistemológica del campo aquí discutido convergen las 'relaciones exteriores' y la 'exterioridad del trabajo teórico'.

¹⁰ Para Bajtín (1993), corresponde a la cualidad real del lenguaje.

situada –influencia de la dialéctica marxista–, es un campo que se articula en el misterio de la multiplicidad, concebida esta, no sólo como la aglutinación de elementos diferentes, sino que, problemas complejos (Mengue, 2008). La educación inclusiva es, en sí misma, un registro esquemático de reconocimiento de la multiplicidad, una expresión semiológica y heurística abierta, incompleta, en permanente ruptura y dislocación. El proyecto intelectual que impone adopta un carácter transcientífico y transrelacional, es decir, cruza por vía rearticuladora, una variedad de dominios, objetos, regionalizaciones, etc., proponiéndose mostrar lo emergente; a su vez es producido y produce la fuerza de la multiplicidad abierta e infinita de su ser y de sus problemáticas. Es, también, una palabra y un sintagma de transgresiones accidentales. Al afirmar que, el saber de la educación inclusiva se encuentra en el movimiento permanente, crea un saber de cara al presente, específicamente, porque su forma y contenido se encuentran íntimamente unidos en este fenómeno. Su objeto y saber (co)existen en la intención viva, articulan un espacio de complejas relaciones y mecanismos de interreferenciación en el que convergen y tienen lugar diversas clases de problemas, propósitos y luchas sociales, políticas éticas, epistémicas, metodológicas, etc., observamos así, un campo de interacción y disputa, por vía de una dialéctica inquieta devenida en una singular afirmación creativa.

La singularidad del enunciado teórico de la educación inclusiva

El enunciado en la arquitectura epistémica de la educación inclusiva, devela un singular uso inter-epistémico que conduce a “la existencia no sólo de un hablante, sino de un oyente, la enunciación es una acción lingüística siempre

orientada hacia un otro, incluso en la aparente ausencia física de éste en el contexto” (Bajtín, 1993, p.45). El enunciado teórico de la educación inclusiva reafirma una composición en la que diversos elementos se desenvuelven en un mismo proceso, reflejando un sentido que no es significado; “un significado abstracto consensual, su significación sólo cobra existencia en su relación con las circunstancias concretas de enunciación” (Sisto, 2015, p.9).

Cada enunciado al interior de este singular terreno epistemológico opera bajo la lógica de *campos de fuerzas*, vectores que empujan hacia el encuentro con la heterogénesis –principio epistemológico clave en la configuración de la arquitectura de la educación inclusiva–. También pueden ser significadas en términos de unidades en permanente movimiento favoreciendo la estratificación, los pliegues y las acciones reticulares de cada una de sus unidades de significación, elaborando una esfera de usos lingüísticos coherentes con las manifestaciones del *índice de singularidad del campo*, fomentando una red de inteligibilidad entre sus interlocutores y sus grados de proximidad al campo y sus lenguajes. Es un espacio discursivo y analítico gobernado por las multi-posicionalidades.

La fuerza heurística del enunciado de la educación inclusiva posee la capacidad de dislocar las convencionales políticas, éticas y epistémicas y las formas de ficcionalización y las formaciones imaginarias de la realidad, al funcionar como un eco reticular de muchas otras voces¹¹ que son rearticuladas en un compás de alta intensidad. En su dimensión político-epistémica es una estrategia que irrumpe

¹¹ Las voces colindantes el terreno discurso y los enunciados de la educación inclusiva se encuentran próximos al concepto de ‘voz media’ propuesto por White (2003).

los enlaces de sentido habitualmente legitimados para hacer, practicar y experimentar la educación y sus sentidos asociados. Es un espacio de desobediencia epistémica, un enunciado de rupturas y saltos imaginarios. En sí, es un lenguaje del acontecimiento y una compleja política de imaginación, su carácter irruptivo sólo se hace efectivo en la acción, impactando sustantivamente en sus regímenes visuales, sentidos y alcances, rompiendo y dislocando el imperio de la mudez epistemológica. La inclusión es siempre sinónimo de intervención, acción y alteratividad del sistema-mundo y de sus estructuras escalares.

La construcción de las formas del conocimiento de la educación inclusiva funciona por 'fuera' y 'más allá' de la relación cognoscitiva que define la relación entre sujeto-objeto. En efecto, acontece e inscribe su actividad heurística en las condiciones de posibilidad de sus objetos al tiempo que ofrece singulares estilos de construcción de subjetividad. Reconoce de este modo, la emergencia de diversos acontecimientos que participan de la configuración del dominio. La especificidad del dominio de lo inclusivo reafirma un marcado carácter acontecimental y de alta politicidad. Cualquier mecanismo de examinación heurística debe, necesariamente, remitir a una ontología histórica de lo que somos y de lo que conocemos. La interrogante por el dominio, su red objetual, campo, etc., promueve de un análisis que puntualiza acerca de los mecanismos que visibilizan el acontecimiento de surgimiento íntimamente imbricados al poder.

Las palabras y los enunciados de la educación inclusiva¹² operan en tanto territorios políticos de alta intensidad. Frente a esta afirmación, cabe preguntarse, ¿qué estructura de sentido intenta derribar y producir? Es un lugar estratégico en la creación de condiciones de inteligibilidad, una herramienta epistemológica que transcodifica un corpus de conocimientos acumulados, delimitando espacios de significación que trabajan a favor de nuevas formas de codificación del mundo. ¿Cuál es la naturaleza de sus significantes? Los enunciados de la educación inclusiva poseen la capacidad de desestabilizar la sintaxis político-ético institucionalizada por parte del pensamiento liberal que justifica su acción en las estructuras académicas canónicas. En tal caso, el poder intervencionista de sus textos no reside en sus grados de popularidad, sino que, en la fuerza que aloja su irrupción, dislocación y transformación de las formas analíticas y sus vocabularios empleados para significar singulares problemas educativos. Son dispositivos de producción de inteligibilidad histórica. Lo inclusivo denota un campo en el que conviven diversos regímenes de enunciación, sistemas de representación y modalidades de construcción del saber.

Si los enunciados empleados por la educación inclusiva expresan un marcado sentido político, lo correcto es afirmar que, esta, es un poderoso tropos político-epistémico. La interrogante acerca del sentido político de sus enunciados, atenderá a tres grandes ejes: a) el tipo de monopolios que las abducen y las emplean, b) el

¹² Ambas unidades expresan un complejo trabajo de despojamiento. Al intentar dar forma a la educación inclusiva, introduce complejos principios de deformación, reinvención y transformación del quehacer educativo, de sus problemáticas y modos de análisis. se opone a las operaciones cifradas que habitan en la boca de todos, es decir, en la imposición de modos normativos que restringen el potencial del cambio.

tipo de administraciones y sus formas utilitaristas y c) los modos de leer determinados problemas constitutivos/regulativos del sistema-mundo. Los enunciados expresan un campo de fuerzas que crean singulares formas de inteligibilidad, también, son formas de (trans)codificación del conocimiento delimitando espacios de significados. Sus enunciados son eminentemente heurísticos, pero también, políticos, éticos, identitarios, etc., cada uno de ellos operan en tanto sistema de ordenación del conocimiento. En cada forma de enunciación acontecen singulares modos de conocimiento.

Otra particularidad de estos enunciados, reside en la creación y disposición de condiciones de equidad entre sus mecanismos de representación y experiencias, constituyendo un dispositivo de dislocación y alteración de las formas de complacencia de la investigación significada como parte de la educación inclusiva, puesto que, crea códigos de figuración teórica que dota a sus enunciados de coherencia a partir de la integración de los aspectos definitorios de orden teórico y empírico de su objeto. Cada una de las formas de enunciación de la educación inclusiva interrogan la validez de sus sistemas de razonamientos y categorías que los describen, o bien, son empleadas para lecturar su objeto de conocimiento y análisis. La política del enunciado de la educación inclusiva opera en términos de una política de reacomodación de los signos y de transformación del orden de sus significados que impactan en la examinación y abordaje de singulares fenómenos, captando la globalidad y la especificidad de sus problemáticas. En efecto, la singularidad analítica de cada enunciado asume la disrupción de los supuestos analíticos y metodológicos de carácter normativo, opresivo y esencialista que,

convencionalmente, fundamentan lo que se entiende como discurso o teoría de la educación inclusiva.

La inclusión, en este contexto, se convierte en un eje de producción, enunciación y escuchabilidad de un saber que reinventa y deforma los modos habituales, incluso, aquellos significados bajo el significante de lo alternativo –que en la actualidad, son casi movimientos hegemónicos que toman distancia de los ejes de funcionamiento de la gramática escolar convencional–, concebidos en tanto dispositivos de crítica a los proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad, del desplazamiento de las formas tradicionales de significar ontológicamente –y sus categorías– a cada uno de sus sujetos desde el lenguaje de la normatividad al lenguaje de la singularidad y la revolución molecular –lo menor–. Lo inclusivo es hoy, un territorio complejo propiedad de la heterogénesis y de las relaciones exteriores, gobernado por la convergencia y disposición estriada de diversas clases de singularidades epistemológicas, su funcionamiento devela una operación cercana a la del metálogo. En tanto espacio heterogéneo es integrado e informado por lecturas, saberes y conceptos críticos, muchos de ellos, albergados bajo el paraguas de movimientos críticos contemporáneos, o bien, regionalizaciones epistémicas soterradas que guardan un gran potencial crítico para la reinención del mundo. El dominio de ‘lo inclusivo’ constituye un territorio complejo y en resistencia permanente a los modos opresivos, esencialistas, liberales y normativos que circulan y atraviesan múltiples planteamientos, discusiones académicas, justificaciones de la política pública y programas de formación del profesorado.

En el dominio de lo inclusivo, se asume la teoría como práctica – planteamientos próximos a la filosofía de la praxis–, inscribiendo su fuerza de intervención y regulación del mundo en un compromiso y no en un mero sistemas de afirmaciones positivas –tónica frecuente en los planteamientos liberales y mainstream de este enfoque–. Sus principios son siempre políticos, alterativos y escultóricos de la realidad (sistema-mundo). No obstante, su fuerza analítica y discursiva reafirma un marcado sentido transgresor, colocando en tensión las regulaciones interpretativas –incluso su fertilidad– del binarismo como pieza angular en la elaboración de su campo de problemáticas. En efecto, la cristalización del dominio de lo inclusivo se expresa no en términos de “un conjunto de contenidos que haya que aplicar, sino un conjunto de reglas y dinámicas metodológicas útiles para leer, pensar e imaginar la vida diaria” (flores, 2018, p.56). Esto confirma el propósito que la inclusión se enseña y aprende en la interacción de la micro-praxis. Desde allí, se enseña y aprende a leer y performar la realidad. La inclusión es todo aquello que se opone a la desigualdad, la opresión, la dominación etc., fomenta la desestabilización de lo dominante/normativo, apuesta por la creación de nuevos mundos de posibles. En cualquier caso, no refiere a nada en particular, pues, todo su conjunto es una gran singularidad de sentido.

¿Qué quiere decir que los enunciados de la educación inclusiva expresen un carácter performativo? Básicamente, constituyen expresiones discursivas y formas de saberes que intervienen la realidad, alterando y transformando su sentido. Sus enunciados se encuentran atravesados por diversos estratos textuales, en ocasiones, desvalorizados, se oponen a la aplicación utilitarista de su interacción

performativa de tipo absoluto. Su naturaleza queda regulada a través de la posibilidad del conflicto, puesto que, expresan un carácter de audibilidad –principio que describe que sólo con escuchar el adjetivo se movilizan otros estados de conciencia, imponiendo un ‘ethos’ singular–, escultórico –fuerza que se desprende de la audibilidad, a través de ella, su discurso modela, interviene y esculpe las diversas capas del sistema-mundo–. Ambos principios, a su vez, características del calificativo inclusiva, se conectan la dimensión de alteratividad de la realidad, cuya fuerza analítica busca transformar, remover y deformar lo habitual, dando paso a algo completamente nuevo.

En torno a las condiciones de producción de la educación inclusiva

Por mucho tiempo, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva ha sido una de mis principales pasiones investigativas. Antes de ofrecer cualquier aspecto definicional al respecto, quisiera relevar desde qué lugar he abordado dicha tarea. En un primer momento, al descubrir el libro de Knoor (2005), publicado al español por la Universidad Nacional de Quilmes, titulado: “La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia”, articulé un corpus de exploraciones principalmente relacionadas al conjunto de condiciones que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Esta afirmación, me llevó al descubrimiento de las leyes que regulan el funcionamiento interno del campo –en adelante, el orden de producción–, propiedad que opera bajo la premisa del diaspórismo epistémico. Afirmación, antecedida por las nociones de ‘enredos genealógicos de dispersión’, ‘experiencia migratoria’ ‘espacio de diáspora’. Cada uno de estos tópicos de análisis

será comentado en párrafos posteriores. No obstante, tras descubrir la obra de Kuan-Hsing Chen (2010), titulada: “Asia as Method. Toward desimperialization”, publicada por Duke University Press, las formas en las que había abordado el fenómeno se vieron profundamente afectadas y transformadas. Las implicancias epistemológicas de la inclusión en la educación, no sólo puede referir a condiciones heurísticas, sin que estas, se encuentren íntimamente ligadas a profundas cuestiones políticas.

Para Chen (2010), las condiciones de producción de cualquier regionalización intelectual, constituyen espacios privilegiados de operación del capitalismo cognitivo y del imperialismo intelectual. En sí, formas de regulación de los dispositivos de producción de la subjetivación. Atendiendo a esta premisa, intentaré articular un conjunto de argumentos críticos para comprender las formas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, en estrecha relación con la premisa foucaultiana de ‘saber-poder’, con el propósito de develar las formas en las que operan y ejercen su poder los modelos políticos y económicos dominantes, develando complejas limitaciones estructurales en la transformación y reinención del sistema-mundo. Uno de los propósitos finalísticos que enfrenta el estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva, no sólo dice relación con el corpus de mecanismos que participan en la configuración de la autenticidad de este. Si bien, esto es clave, su nivel de implicancias queda remitido a un nivel heurístico atravesado por lo político. El trabajo crucial de las condiciones de producción del conocimiento enfrenta el desafío de iluminar acerca del conjunto de problemáticas estructurales que afectan a su construcción, con el propósito de

superar dichas limitaciones proponiendo posibilidades alternativas en la construcción de otro mundo de posibles al momento de educar.

El estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva no es otra cosa que el descubrimiento de posibilidades alternativas en la creación de otro mundo de posibles¹³. Concebidas así, las condiciones de producción del conocimiento en la singularidad del enfoque, son concebidas en tanto líneas de fuga, esto es, una estrategia que habilita un cambio en la *lógica-de-sentido* referida a los modos de producir su conocimiento, legitimando mecanismos de aproximación y comprensión a su objeto. En suma, es un cambio de lógica analítica, semántica y metodológica con grados de afectación creciente. Las reflexiones que expondré a continuación, pueden significarse como una propuesta crítica para transformar desde un punto de vista alterativo, la estructura de conocimiento –que en el caso de la inclusión, expresa un carácter falsificado y mixto, no auténtico–, y, al mismo tiempo, transformarnos a nosotros mismos, a nuestras consciencias y marcos de valores.

Coincidiendo con Chen (2010), las condiciones de producción del conocimiento afectan, escalarmente, a los puntos de interreferenciación que existen entre cada una de sus singulares geografías del conocimiento –mapa crítico plurilocalizado– que no sólo tiene como función (re)descubrir las condiciones de su saber, sino más bien, aportar por la reconstrucción de la subjetividad y del yo. La riqueza y potencialidad analítica, relacional y sociopolítica de la micropraxis –

¹³ En este punto, quisiera destacar el potencial analítico que introduce la noción de 'acontecimiento'.

conjunto de (micro)interacciones (inter)subjetivas que regulares formas de relacionamiento cotidianas—, así como, las diversas experiencias históricas y políticas de quienes integran los diversos movimientos sociales críticos contemporáneos —historia de la consciencia— pueden contribuir a movilizar nuevos horizontes de posibilidades, siempre que sean afectados por complejas condiciones de traducción cada uno de sus aportes. La inclusión y la educación inclusiva en este punto se expresan como un *contra-punto crítico*, las que se fundan genealógicamente en la tesis número once de Feuerbach dedicada a la transformación del mundo. Las condiciones de producción desempeñan una comprensión diferente de los sentidos y alcances de estas en el mundo contemporáneo, constituyen a su vez, una de sus tareas críticas más poderosas. A modo de cristalización de tal efecto, será necesario entonces, indagar en el tipo de estructuras discursivas y de conocimiento que han incidido y permeado su comprensión falsifica, y, en ocasiones, que distorsionan el sentido real de lo inclusivo. Para entender cabalmente la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva será necesario, parafraseando a Mózère (2013, p.7), “un conjunto sonoro seleccionado arbitrariamente en la gama de los posibles”, intentando capturar la especificidad de su lengua, rechazando los otros posibles legitimados arbitrariamente por vía de sus equívocos de aproximación a su objeto teórico, empírico y de análisis. Tres aspectos dilemáticos y espinosos, no resueltos en su comprensión epistemológica.

Otro aspecto clave en la comprensión de las condiciones de producción de la educación inclusiva bordean con gran familiaridad, una de las preocupaciones de

Guattari (2013), específicamente, referida “al análisis micropolítico que busca explorar la manera en las que estas significaciones y estos controles dominantes “funcionan” en el nivel económico, social, cultural y en nosotros mismos, la mayoría de las veces a nuestra espalda” (p.8). Su propósito consiste en develar el tipo de lenguaje que ha participado de la estabilización y/o entronización de un conjunto de sistemas de razonamientos que no tienen nada que ver con la fuerza sustantiva de la educación inclusiva. El estudio de las condiciones de producción atiende los alcances del lenguaje en la estabilización de un determinado discurso acerca de la inclusión. Sobre este punto, se observa la necesidad de explicar los ejes de auto-transformación que enfrenta la educación en su conjunto a través de diversos puntos de interreferenciación de sus diversos objetos, métodos, disciplinas, teorías, discursos, conceptos, interdisciplinas, proyectos de conocimiento, compromisos políticos y éticos, sujetos, etc. —es un espacio de confluencia y rearticulación de un conjunto de discursos críticos—.

La inclusión es una singular forma de imaginación epistémica y política, es un dispositivo de imaginación de nuevas posibilidades para el mundo actual, sus formas de vida, afectividad, y, ante todo, educación. De acuerdo con esto, la exploración en torno a las condiciones de producción que planteo en este trabajo, se interesan por aumentar el número de puntos de referencia entre sus diversas singularidades epistemológicas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico, develando peculiares prioridades, preocupaciones intelectuales, procesos y modos de semiotización. ¿En qué se funda la materia semiótica de la educación inclusiva como consecuencia del estado actual de su conocimiento? Su

singularidad reside en un corpus de fuerzas que definen “un lenguaje dominante, fuertemente sintactizada de ejes paradigmáticos sólidamente codificados” (Guattari, 2013, p.9).

Los equívocos de interpretación que afectan al objeto de la educación inclusiva, específicamente, sus formas de falsificación se encuentran estrechamente vinculadas con las condiciones actuales de producción del conocimiento, las que presentan serias limitaciones relacionales y estructurales, con el propósito de descubrir posibilidades alternativas. Cada una de sus singularidades epistemológicas se convierten en puntos de interreferenciación estriadas, asimismo, observo no sólo enredos genealógicos en la construcción del saber, sino que más bien, un conjunto de fenómenos, factores y procesos políticos, culturales, estructurales y relacionales, éticos, sociales enredados mutuamente, los que condicionan las lógicas funcionamiento del movimiento –aquello que está en un estado dado-dándose-por-dar’. Es un espacio de imaginación y de confluencia de una infinidad de discursos críticos que nos invita a articular nuevas posibilidades. ¿Qué tipo de enlaces pueden ser observados entre cada una de las singularidades epistemológicas que configuran el campo de la educación inclusiva?, ¿cómo se vinculan o interactúan cada uno de ellos en la producción de este singular saber? Para responder a estas interrogantes, quisiera relevar el potencial analítico de las articulaciones multinivel que he observado durante mucho tiempo en la interioridad de este campo de estudio. En él, no sólo coexiste una, sino múltiples articulaciones epistémicas, que van desde lo inter y lo extra-disciplinar, para llegar a lo post-disciplinar. Si bien, se conectan muchas formas, no todas ellas, son adecuadas, lo

que permite ir ensamblando un determinado campo de estudio. Este es un campo que opera por multiplicación y rearticulación de sus puntos de encuentro, ejes de movimiento, constelación, etc. Es un espacio de intensas interacciones y diálogos, el resultado de un conjunto de prácticas heterogéneas, opera en la exterioridad del trabajo teórico.

La inclusión examina una amplia gama de problemas que surgen mayoritariamente de la experiencia de personas a travesadas por la desigualdad, así como, problemáticas relacionadas con nuestras experiencias en la micropráctica. Su propósito consiste en organizar intervenciones de carácter micropolíticas o en resistencia en los espacios locales de desarrollo de cada grupo o colectividad. Sobre este particular, quisiera relevar el potencial de la forma verbal, adjetival y sustantiva de la inclusión, la que se ocupa mayoritariamente en términos de un llamamiento emocional que pretende la integración, la solidaridad y la instauración de nuevas coordenadas de alteridad, superando la complicidad con ciertos liberalismos-individualismos que conducen a sistemas de razonamientos ingenuos y acríticos. Un ámbito de opacidad y hostilidad que enfrentan tales propósitos consiste en develar cómo los niveles de funcionamiento del sistema social en sus dimensiones éticas, relacionales y estructurales, actúan como mecanismos de interferencia, limitando su sentido y poder heurístico, sociopolítico y emocional.

Las condiciones de producción de la educación inclusiva, en parte, pueden ser descritas en tanto movimiento que impulsa una forma de cambiar los puntos de referenciación y anclaje de su objeto y territorio intelectual. En ese punto, el

sintagma transita de su función más directa referida a la descripción de su objeto teórico, empírico y de análisis –este último, es el que goza de un mayor estatus de los tres–, abandonando estratégicamente su necesidad de objeto de análisis para transformar las condiciones de producción de su saber, autorizando la presencia de múltiples enfoques y movimientos críticos, no siempre comprendidos por la investigación educativa. Sus condiciones de producción exigen *leer-de-otra-forma*, es decir, de lo que esta hace y nos enseña en la reconocimiento de su objeto acerca de sus sentidos y alcances. La singular práctica de lectura que imponen las condiciones de producción de la educación inclusiva recupera la idea de Bal (2009), denominada ‘sobre-legible’, estrategia que asume “una posición de lectura basada en una multiplicidad tanto de niveles (académicos) como líneas argumentativa, sujetos y discursos. Se puede leer de muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles” (p.371), respecto del conjunto de fenómenos que atraviesan el territorio de lo inclusivo.

El campo designado como educación inclusiva alberga un conjunto de formaciones discursivas en diversos puntos de la historia, las que a su vez, capturan diversas tradiciones intelectuales disgregadas. Para entender esto, recurriré a la notable contribución de Chela Sandoval referida a Metodología de Consciencia Oposicional, específicamente, a las estrategias de apartheid de dominios teóricos. Esto nos lleva además, a preguntarnos por el ‘conocimiento de base’ y por el ‘conocimiento de aplicación’ que sustenta los planteamientos de la educación inclusiva, en cada una de sus estructuras de conocimiento identificadas en su incipiente historia intelectual. Incluye la pregunta por el objeto del discurso.

¿A qué sentimientos apela y nos conducen el discurso de la inclusión? Su legitimidad moral y emocional se expresa en términos de un objeto del cual aprender, una meta por alcanzar, etc.; se preocupa por identificar cuáles son, los enemigos íntimos a los que se enfrenta. Uno de los errores de aproximación al objeto de educación inclusiva se explica, básicamente, por asumir a la educación especial como condición dominante, imponiendo una dictadura sobre sus sistemas de representación o significantes. Si bien, actúa como un poder que sanciona y es soberano, su alcance es restrictivo para pensar diversas problemáticas de mayor alcance que desbordan el purismo de su corpus analítico. El significante que impone el objeto auténtico de esta, entroniza y apertura una amplia gama de funciones que contribuyen a repensar el mundo en términos de comentario performativo.

La inclusión es un macro que sirve para categorizar diferentes realidades y sus peculiaridades. Es, en sí misma, un método, una estructura de conocimiento y un dispositivo de semiotización –serie de imágenes/sistema de representación– que actúan en términos de un dispositivo de conexión reticular de diversos temas y preocupaciones, preferentemente. Si atendemos a la premisa que describe que la ‘inclusión’ realiza una amplitud de funciones, entonces, debiésemos profundizar en torno al significante y al método analítico que expone el error interpretativo de asumir lo inclusivo como extensión o nuevo rostro de lo especial, superando un conjunto de enfrentamientos innecesarios apoyados en faltas de sustento que ubican a la inclusión en contra de lo especial. No es pensar lo inclusivo en contra de lo especial, sino más bien, atender a la fuerza re-cognoscitiva que impone el signo de la inclusión, es una fuerza que actualiza –en un doble impulso de

creatividad—. Hasta aquí, la operatoria, de carácter prerreflexiva impuesta de modo arbitraria por los investigadores, teóricos y formadores en el campo, ha consistido en encerrar dentro de un mismo espacio teórico la potencialidad crítica y el llamamiento transformacional y alterativo de la realidad que reside en el campo de la inclusión.

Para ello, observo necesario recuperar una idea que asumí en mi primera tesis doctoral, referida a la necesidad de *des-provincializar* lo inclusivo del significante y regionalización de la educación especial, ya que ambos presentan alcances completamente diferentes, evitando que la experiencia de los sujetos de la inclusión se vea exclusivamente gobernadas por el liberalismo, esencialismo —ontológico, metodológico, estratégico, etc.—, el individualismo metodológico, el componente opresivo de sus planteamientos, etc., permitiéndonos recuperar el carácter relacional de su análisis que permea la experiencia subjetiva de las múltiples singularidades. La tarea crítica de la desprovincialización de lo inclusivo de la figura imaginaria de lo especial —en adelante, palimpsesto epistémico—, asume un problema que opera en tanto “figura imaginaria que permanece profundamente arraigada y repite las formas abreviadas en algunos hábitos cotidianos de pensamiento que invariablemente siempre se subtienden” (Chakrabarty, 2010, p.s/r). Actividad devenida en complejas formas de aplicacionismo, extensionismo y atrapamiento del campo en lógicas que no le pertenecen según su naturaleza. La beca de lo ‘inclusivo’ se ha comprometido, casi por definición, con la contratación de cada uno de estos sistemas de razonamientos, sin mayor cuestionamiento.

¿Es la inclusión un producto de la historia o un contra-punto de la historia? Para responder a esta interrogante, observo necesario *leer-de-otro-modo*. En primer lugar, cabría destacar que, la inclusión como discurso académico ha sido producida mayoritariamente en la interioridad de espacios académicos institucionales, esto es, lugares de baja intensidad crítica, muchas veces reflejando un conjunto de alianzas con proyectos de conocimientos cómplices con la desigualdad, que imponen un conjunto de razonamientos que confunden y/o restrieguen su potencial de transformación de la realidad, en el que el sujeto teórico de todos sus problemas es, una parte de la población afectada históricamente por variables de desigualdad, como son, las personas en situación de discapacidad, en vez de reconocer que, la fragilidad humana es transversal y constitutiva del principio de variabilidad humana. Este sin duda, es el sujeto soberano a todas las singularidades que constituyen la política ontológica de la inclusión. Tal espacio teórico da como resultado a una visión falsificada de inclusión y lo más peligroso, impone una noción de inclusión liberal (Ocampo, 2019) que opera silenciosamente en la formación del profesorado, en las prácticas de investigación, en centros de investigación, en facultades, cursos de capacitación docente, políticas públicas, etc. En efecto, la inclusión en tanto tropo heurístico y político reafirma un compromiso político diferente al consagrado por la imaginación liberal.

Una sección significativa de la ‘falsa inclusión’ trabaja en la ignorancia de lo que significa incluir y construir un sistema-mundo sobre tales principios, descuidando temáticas que no son realmente críticas o de orden estructural o micro-escalar. Más bien, reafirma un análisis de orden instrumental con compromisos

pseudo-políticos. Cada una de las historias de lucha y resistencia de diversas comunidades se convierten en una narración maestra de la gramática canónica de la inclusión, que trabaja a partir del enfrentamiento de oposiciones binaristas. En estas coordenadas observo un conjunto de ficciones de regulación eurocéntricas, invitando a sus investigadores a trabajar sobre una relativa ignorancia. Me interesa descolonizar la mente y el deseo de los futuros maestros al asumir el reto de la inclusión y la construcción de justicia permanente, junto con sus mecanismos y estructuras de producción del conocimiento. La clave de todo esto reside en parte, en los dispositivos de producción de la subjetividad, puesto que son sitios claves para la descolonización. Me interesa crear nuevas estrategias para superar los dispositivos que fomentan una visión entrecomillada y estrecha en torno al significado de la educación inclusiva.

La educación inclusiva en tanto proyecto político y de conocimiento en resistencia, toma distancia de las prácticas políticas convencionales. La inclusión en su trama afectiva y nuevo formato de relacionamiento construye una estructura de sentimientos que va más allá del encuentro entre diversas alteridades, se propone trabajar en la creación de otras *coordenadas de alteridad*, fomentando un nuevo terreno psicoanalítico y social que se abre a nuevas posibilidades de relacionamiento y estar-consigo-mismo-y-con-los-otros. La inclusión como método formula un marco analítico para desarrollar una comprensión más adecuada de sus lenguajes, vocabularios, prácticas y perspectivas significadas como parte del estatus de su movimiento. A tal efecto, establece un diálogo con una infinidad de objetos, teorías, métodos, sujetos, conceptos, proyectos de conocimiento,

proyectos políticos y compromisos éticos. Otro aspecto interesante consiste en reconocer que la obsesiva crítica y minorización a la educación especial –en ocasiones obscena y arbitraria, efecto de una mala lectura, digo ‘mala’ lectura no en términos post-coloniales que supondría una relectura o lectura de otra forma, sino una lectura errada y fundada en un corpus de equívocos de interpretación– requiere asumir, que el error ha estado al leer desde la inclusión lo especial, es decir, informar un campo desde uno que no posee información, termina limitando el campo por el objeto del propio análisis, develando así, una forma crítica parasitaria. El sitio de lo especial en la amplia gama de mecanismos de interreferenciación, informa muy discretamente a la configuración los territorios de la educación inclusiva, el que es un campo de lenguajes críticos. En cierta medida, es un localismo inter-epistémico que parte de su discurso transgrede, sensibiliza y desplaza sutilmente ciertas pasiones y afectividades. Lo inclusivo en tanto dispositivo de reconocimiento fomenta la emergencia de nuevas posibilidades políticas, que en su mayoría, emergen de prácticas y experiencias acumuladas por diversos movimientos sociales críticos contemporáneos, previas condiciones de traducción. La inclusión en términos analíticos es un método de interreferenciación, al plantear un horizonte imaginativo que desestabiliza diversos modos de entender y conceptualizar los sentidos de la educación en tanto praxis general. Tal como he enunciado en trabajos recientes, la inclusión es una *paroxia* de la educación, es decir, un alter ego, un espejo; su función consiste en reactualizar y fracturar la teoría educativa contemporánea. Sobre este particular, observo oportuno preguntarse qué es lo que informa cada

sección del sintagma a la configuración de este. La inclusión es un mapa de conceptualización emergente.

Inclusión como método no reduce su espectro de trabajo a un conjunto de proposiciones teóricas, sino más bien, construye un procedimiento de análisis que otorga dinamismo al estudio de determinados procesos educativos. ¿Cuál es la implicación epistemológica de la inclusión para la educación y el mundo actual? Si bien, esta es clara, amerita un análisis pormenorizado. El argumento que presenta el proyecto de conocimiento en resistencia y el proyecto político de inclusión para el mundo contemporáneo, se propone la consagración y cristalización de un espacio más autorreflexivo y un estilo de subjetividad más vivible, alberga un conjunto de preocupaciones y solidaridades alterativas. Es una forma eminentemente pasional.

La provincialización de lo inclusivo en lo especial, se propone desenredar un conjunto de errores e incomprensiones en torno a la fuerza performativa de lo inclusivo. Hay que problematizar lo inclusivo y lo especial para dismantelar tales formas de inteligibilidad. ¿Cómo se arrebatara la propiedad de lo inclusivo a lo especial o bien, se tendría que arrebatar lo especial de lo inclusivo para resignificar sus códigos y fuerzas interpretativas y de análisis? De acuerdo con esto, observo más fértil la segunda empresa destinada a arrebatar de lo inclusivo lo especial, a fin de des-estructurar las formas de educacionismo especial que actúan en términos de centrismo epistemológico. ¿Cómo abordar y analizar directamente este problema desde la desprovincialización?, ¿podemos hablar directamente sobre el sentido y el alcance de la inclusión, si reconocemos su provincialización? Para ello, observo necesario transformar la estructura de diálogo que sustenta dichos

cambios, enfrentándose a la necesidad de aflojar para cambiar. Sobre este particular, puedo señalar que, en mi trabajo sobre epistemología de la educación inclusiva he intentado establecer un diálogo por traducción y rearticulación de sus geografías intelectuales o sitios por fuera de los sistemas de enmarcamientos tradicionales empleados para significar sus puntos de anclaje, estableciendo así, un proceso más activo de convergencia extra-disciplinar para llegar a la producción de un saber post-disciplinar. Esto exige un proceso de (de)construcción activa. Muchos de estos elementos se ubican al margen sus sistemas de interpretación tradicionales, o bien, no siempre son comprendidos por quienes nos dedicamos al género llamado educación inclusiva. Cada una de estas operatorias exige un campo de relaciones espaciales singulares entre cada una de sus regionalizaciones epistémicas y discursivas. En adelante, un campo de fuerzas y relaciones de alta intensidad entre diversos aportes, refiero a los ejes o líneas centrales de formación del discurso de la inclusión.

Conclusiones: lo inclusivo, un espacio de multilocalización

¿Cuál es el tema del discurso de la inclusión?, ¿es sólo la lucha contra la exclusión, la injusticia, las desigualdades estructurales, el fracaso y las representaciones culturales que, exclusivamente, colocan en desmedro a múltiples colectivos de ciudadano? Me parece oportuno indagar en el inconsciente político-ético que sustenta esta estructura de conocimiento. Altamente relevante, resulta indagar cómo en diversas relaciones heurísticas y movimientos sociales contemporáneos han ido imaginado y reinventado el deseo por la inclusión. Me interesa develar sus supuestos analíticos más que inducir a una simple crítica ideológica –que me parece que en gran parte de los discursos, se expresa con gran preponderancia, pero sin capacidad de destrabar con profundidad algunos de sus principales objetos de interrogación–. ¿Cuáles son las estrategias para tratar con la inclusión en términos analítico-políticos?

¿Es posible afirmar que la inclusión posee esencia y unidad?, disfruto más sosteniendo que es algo que se encuentra en mutación y desplazamiento permanente. Tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es lo que permite que acontezca el cambio. La idea de desplazamiento –principal propiedad epistemológica de la educación inclusiva– en términos analítico nos permite superar las faltas de alternativas evitando encerrar dentro de un mismo espacio teórico sus argumentos. Como primera dimensión de análisis, emerge el problema del otro y de las coordenadas de alteridad (es irrumpir al otro deconstruyéndolo), en segundo lugar, el problema de lo opresivo y del esencialismo, las clásicas oposiciones binaristas, ¿qué tipo de oposiciones binaristas tienen lugar en este discurso? Sobre

este particular, es menester identificar: a) las oposiciones binarias son propias del pensamiento modernista en el examen de la realidad, b) la unidad misma de la inclusión es un hecho en sí mismo, es una realidad casi táctil, c) las confianzas epistemológicas, d) la legitimidad del marco del universalismo y el particularismo según Chen (2010), se enmarca en el colonialismo, entonces, si aplicamos esto a la noción de inclusión, en qué residiría esta perspectiva o punto de vista.

Si avanzamos un paso más allá en la comprensión de las funciones de la inclusión en términos infra-psíquicos, sería plausible interrogarnos acerca del tipo de deseos que esta aglutina en el mundo contemporáneo. En este punto, complementaré el análisis con las dimensiones de producción del deseo, específicamente, planteadas por Guattari y Rolnik (2006). La inclusión tiene, en parte, claramente, delimitado sus objetos de análisis, no así su objeto teórico y empírico. Para ello, necesita de una renovada comprensión afín de des-estabilizar las formas en que nos relacionamos con ella. Los objetos siempre son instancias psíquicas, hay que develar cuáles son las máquinas de inconsciente que producen tales fijaciones o fijaciones preformadas –acá hablamos de lo más hegemónico: lo especial, la insistencia por estar todos los niños en la escuela (universalismo v/s particularismo). Este análisis desde el punto de vista guattariano considera: mecanismos de agenciamiento del deseo, b) agenciamiento hechos y c) agenciamiento inconsciente. El campo heurístico de la inclusión es un espacio de complejos agenciamientos.

Referencias

- Bal, M. (2009). Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje. Málaga: Cendeac.
- Bajtín, M. (1993). Problemas de la poética de Dostoievski. México: FCE.
- Chakrabarty, D. (2010). Desprovincializar europa. Pensamiento postcolonial y diferencia historia. New York: Princeton University Press.
- Chen, K. (2010). Asia as method: towards deimperialization. Durham: Duke University Press.
- 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
- Lazzarato, M. (2006). Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficante de Sueños.
- Mengue, Ph. (2008). Deleuze o el Sistema de lo múltiple. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Mozère, L. (2013). "Prefacio", en: Guattari, F. Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles, 7-14. Buenos Aires: Cactus.
- Ocampo, A. (2018). La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias. Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva". Revista Boletín Redipe, Vol. 8(3), 66-95.

Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Santiago:
LOM.

Sisto, V. (2015). *Desde el discurso a la actividad dialógica heteroglósica*.

Recuperado de:

http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/sisto_dialoheteroglosia.pdf