

Educación inclusiva: una compleja política de imaginaciones audaces¹

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

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

Recibido: Abril, 2020
Aceptado: Mayo, 2020

RESUMEN

La educación inclusiva no es una afirmación, sino un compromiso ético-político complejo de carácter intervencionista y transformativo del sistema-mundo contemporáneo. Las condiciones de producción de la educación inclusiva se encuentran imbricadas con singulares relaciones históricas, ideológicas y políticas que participan en la construcción de un proyecto de conocimiento en resistencia de carácter post-disciplinar y en permanente movimiento cinético. El sujeto es interpelado por este discurso a través de la fuerza de audibilidad y es en esta complejidad que este discurso adquiere sentido y se convierte en un vector de intervención en el mundo. En efecto, asume una posición de articulación de lo simbólico con lo político, es esto, lo que crea su red de significación y sus efectos de sentidos.

Palabras clave: problema ontológico, inclusión, deseo crítico; condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad.

¹ Texto que presenta un extracto de la tercera parte y final 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).

Inclusive education: a complex policy of bold imaginations

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 not an affirmation, but a complex ethical-political commitment of an interventionist and transformative nature of the contemporary world-system. The conditions of production of inclusive education are intertwined with unique historical, ideological and political relationships that participate in the construction of a project of knowledge in resistance of a post-disciplinary nature and in permanent kinetic movement. The subject is challenged by this discourse through the force of audibility and it is in this complexity that this discourse makes sense and becomes a vector of intervention in the world. Indeed, it assumes a position of articulation of the symbolic with the political, it is this that creates its network of meaning and its effects of meanings.

Keywords: ontological problem, inclusion, critical desire; conditions of enunciability and listenability.

Introducción: interrogantes en torno a la (de)construcción de los sujetos de la inclusión

Cualquier construcción política y heurística sobre educación inclusiva indagará sobre dos puntos espinosos. El primero, referido a la crítica interna de sus formas hegemónicas –proyecto de negatividad y deconstrucción–, y, en segundo lugar, la construcción de interrogantes críticas –proyecto de labor positiva, construcción y edificación– que fomenten la re-significación y encuentro de tales sujetos. Me interesa examinar en esta oportunidad, los mecanismos de producción de los sujetos de la inclusión a través de su reciente historia intelectual, estrechamente ligadas a una estructura de conocimiento falsificada y mixta. Cada una de ellas ratifica un sujeto monolítico singular en algunas de sus principales perspectivas interpretativas. Los sujetos de la inclusión en su actual discurso son objeto de particulares modos de apropiación y codificación a través de la utilización de categorías analíticas empleadas en obras específicas e investigaciones, las que preliminarmente, demuestran un vínculo estratégico con el esencialismo, la opresión y con proyectos de conocimientos cómplices con la desigualdad. Todo ello sugiere una comprensión situada acerca de sus mecanismos configuración y análisis del locus de la inclusión, lo que demanda caracterizar las estrategias textuales empleadas por los investigadores y teóricos del campo para catalogar o no, a determinados sujetos y/o colectividades como parte de este enfoque. ¿Cuál es el discurso sobre los sujetos de la inclusión?, ¿cuáles de sus sistemas de razonamientos colaboran con la heterogeneidad de los sujetos en cuestión?

Cada una de las preocupaciones que profundizo en este apartado, imponen una empresa que distorsiona los dispositivos de semiotización canónicas sistemáticamente reforzados por el campo. La inclusión es un modo de intervención en los discursos académicos hegemónicos, en tanto práctica política resiste y sobrevive a la totalización, es decir, recurre a un conjunto de conocimientos, conceptos y saberes que participan de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Su naturaleza impone un saber académico eminentemente político y afectivo.

Los sujetos de la inclusión pueden describirse en términos de entidades imaginarias construidas a través de diversos discursos figurativos, son además, sujetos materiales y reales al interior de las prácticas de escolarización y producción semiótico-cultural. Todos ellos son sujetos históricos y sus sistemas de representación no poseen necesariamente una relación de correspondencia. La mayor parte de los sistemas de razonamientos sobre los sujetos de la inclusión se sustenta en la relación arbitraria que da cuenta de una autoconsciencia inadecuada efecto del saber académico. Muchas de sus construcciones obedecen a signos estables y a-históricos que mayoritariamente oprimen sus subjetividades y procesos de biografización. Su política ontológica extrañamente construida y constituida en los circuitos académicos dominantes ampara imperceptiblemente la sistematización discursiva de la opresión y del liberalismo. Su presuposición de privilegio y autoconsciencia inadecuada repercute en el efecto-de-saber y en el efecto-de-sujeto en el contexto de un sistema intelectual gobernado en su dimensión pedagógica por el significant de lo especial y su dimensión más global por un

proyecto de conocimiento cómplice con la desigualdad. En ambas perspectivas, coexiste una concepción monolítica de la diferencia de dominio esencialista, que impone una visión reductora y homogénea de los procesos de singularización del ser, fuerza a-histórica que oprime a un gran número de personas y colectividades. Los sistemas de razonamientos vigentes de la educación inclusiva se fundan en un complejo proceso de sistematización de la opresión, poder que hay que definir y nombrar, traza relaciones particulares de actuación –regenerativas y performativas– que no operan en un marco universal de opresión y dominación, sino en un contexto micro-escalar de múltiples relaciones y formas de expresión de estas. Al no constituir una estructura a-histórica sostengo la presencia de una naturaleza performativa y regenerativa de cada una de las expresiones de actuación del poder.

Sobre este particular, la investigación sobre educación inclusiva debe aprender a develar el carácter inherente de la política en la producción de cada uno de sus discursos. Lo inclusivo travestido y fundado en lo especial se convierte en un significante hegemónico, convirtiéndose en ocasiones, en una forma de colonización cognitiva. Por otra parte, la investigación en educación inclusiva debe inscribir su fuerza analítica al interior del marco de funcionamiento político, económico y estructural de desarrollo, de lo contrario se convierte en una acción cognitiva y de reinención del mundo ciega que desconoce un corpus de interconexiones complejas y trampas analíticas que impactan profundamente en la vida de las personas y en los modos de interpretación de estas.

Tensiones en la organicidad de la política ontológica de la educación inclusiva

La construcción de una política ontológica exige determinar algunos presupuestos analíticos que afectan al(los) sujeto(s) de la inclusión y a sus contextos de interpretación. A efecto de tal propósito, será necesario indagar en las estrategias analíticas particulares interrogando acerca de su efecto político en el contexto hegemónico de su saber. ¿Por qué analizar los efectos de la investigación sobre educación inclusiva dentro de la hegemonía global del saber académico? Para responder a esta interrogante, recurriré a la brillante aportación de Tapalde (2008), quien sostiene que, un análisis con estas características ha de focalizar “dentro de la producción, publicación, distribución y consumo de información e ideas. Marginales o no, estos trabajos tienen efectos e implicaciones políticas más allá de su público disciplinar” (p.74).

La configuración de una política ontológica en materia de inclusión –en adelante, ontología de lo menor, es decir, espacio de múltiples singularidades–, coloca en primer término los modos de producción del universalismo de las desigualdades y de la opresión en sus estructuras de análisis. Además, de examinar los modos de producir y catalogar a los Otros dentro de sus mecanismos epistémicos y dispositivos de semiotización. Así como, develar las formas de examinación estratégicas de las nociones de diferencias, singularidad y múltiples singularidades desde el centro crítico del análisis que articula. Cada uno de estos conceptos en las estructuras de conocimiento falsificada y mixta es aplicable de forma universal y transcultural, enfrentando el desafío de descifrar su contexto de emergencia y vinculación. Los supuestos políticos y heurísticos de estos subyacen a determinadas estrategias analíticas, reafirmando la tarea crítica descrita por

Tapalde (2008), respecto “del modelo de poder y lucha que éstas llevan implícito e insinúan” (p.75). Ciertamente, cada una de estas nociones devela un significativo homogéneo y cerrado de la diferencia, lo múltiple y lo singular, reduciendo su fuerza a un dispositivo de semiotización de orden diferencialista que trunca la esencia de sus sujetos. ¿Cómo se construye este sistema de representación? La construcción de la diferencia y la diversidad, preferentemente, en base a un referente normativo apoyado en una gramática analítica de tipo binarista deviene en patrones de homogeneidad. Los primeros argumentos del movimiento en las estructuras académicas reproducían un corpus de elementos biológicos esenciales, imbricados a aspectos universales sociológicos. Tal como indica célebremente, Tapalde (2008, p.77), lo que une a tales colectivos es la elisión entre la imagen de un grupo construido discursivamente y los aspectos materiales de su propia historia. El plano material rescata el conjunto de especificidades históricas e ideológicas de dichas cadenas de desigualdad, opresión y dominación. La investigación sobre educación inclusiva persigue el desafío de superar los errores de aproximación que enfrenta a sus múltiples sujetos en función de mecanismos de una desigualdad, vulnerabilidad y opresión común –homogénea y estática, que los coloca bajo la regulación del significativo dentro de un conjunto no muy bien descrito de relaciones, especialmente, desde el plano escalar, estructural y relacional–. Cada colectividad posee una especificidad histórica. En general la investigación en este campo, no ha sabido comprender sus supuestos ontológicos.

El estatus de objeto del sujeto de la inclusión constituye otro punto álgido. Para Tapalde (2008, p.77), tal nivel de análisis sugiere un examen sobre los modos en

que son afectados por determinados sistemas e instituciones, es lo que puede incidir en la aplicación y uso de determinados conceptos para caracterizar al sujeto al interior de este movimiento en tanto categoría de análisis. Otro aspecto relevante, consistirá en la examinación de los modos de objetualización y de nombramiento de cada uno de las expresiones del ser. Todo ello depende del tipo de prácticas analíticas empleadas para tal empresa. ¿Cuáles son las formas en las que el discurso de la inclusión utiliza a sus sujetos en tanto categorías de análisis? Preliminarmente, afirmaré que, algunas dimensiones analíticas redundan en aspectos ampliamente esbozados a lo largo del presente trabajo, entre ellos destacan: a) víctimas del capitalismo hegemónico y supremacista blanco – traducidos en sujetos vulnerables y afectados por diversas formas de desigualdad–, b) víctimas del colonialismo interno, c) víctimas del desarrollo económico, político, social y estructural, cada una de ellas, fuerzas de regulación de las reglas de funcionamiento del sistema educativo, etc. Todas estas son unidades interpretativas que inscriben la figuración del ser en términos de objetos-que-se-defienden –en esta concepción quedan regulados como víctimas del modelo social–. La inclusión debe ratificar una compleja política de resistencia humana, razón por la cual, este tipo de análisis informará su práctica “con análisis históricos y políticos concretos” (Tapalde, 2008, p.79). El signo heterodoxo que reafirma el movimiento por la educación inclusiva, se propone perturbar y subvertir los significantes vinculados a la raza, el sexo, el género, la clase, etc., que articulan un conjunto de relaciones de dependencia y profundizan las desigualdades estructurales que afectan al funcionamiento de la micropráctica. Sin embargo, la interrogante que emerge es,

¿los sujetos de la inclusión poseen estatus de grupo?, ¿qué las define como colectividades (a)políticas?, ¿es posible esto?, ¿qué contexto común de lucha política comparten?, ¿qué horizontes construyen?

Uno de los mayores retos que enfrenta la configuración de la política ontología de la inclusión –ontología de lo menor–, inspirada en los principios de la revolución molecular, consiste en develar el uso de agrupaciones y/o dependencias universales, traducidas en estrategias de interpretación que inscriben a cada sujeto y sus comunidades de adherencia cuando “se convierten en una agrupación sociológica homogénea caracterizada por dependencias comunes o por la carencia de poder (o incluso por determinadas fortalezas) —con ello estamos diciendo a la vez demasiado y demasiado poco” (Tapalde, 2008, p.80). Cada una de las diferencias descriptivas que imponen se convierte en formas de división entre quienes están dentro y fuera, reforzando una política endeble y a mi juicio, reduccionista para examinar la realidad. El examen de las problemáticas que atraviesan al sujeto de la inclusión no es exclusivamente dependiente de estas formas interpretativas. El estudio de las diferencias descriptivas sienta las bases del examen binarista ‘incluido-excluido’, los problemas de la inclusión operan con centralidad en un análisis (trans)relacional, escalar y multinivel. Lo interesante consiste en observar cómo la sustitución de las formas esencialistas por las del dominio de lo estructural y lo sociológico, no produzcan necesariamente el mismo resultado. Tampoco sería fértil negar la especificidad histórica que habita en dichas categorías. Por todo ello, afirmaré que, los obstáculos de legibilidad del sujeto de la inclusión, devela no sólo el problema ontológico de los grupos sociales –dificultad

interpretativa heredada de la filosófica analítica—, sino que, algo mucho más profundo, debilidades en la construcción de una estrategia analítica. Otra tensión reafirma las obstrucciones de constitución del sujeto político y sus mecanismos de incorporación al amplio abanico de relaciones sociales y estructurales.

En lo que sigue y antes de concluir esta sección del trabajo, examinaré los aspectos definitorios de la política ontológica de la educación inclusiva. A efectos de tal empresa, recurriré a la contribución de Guattari y Rolnik (2006). Uno de los propósitos analíticos que enfrenta el develamiento de su trama ontológica consiste en crear condiciones de legibilidad de los sujetos, es también una política de protesta del inconsciente —ámbitos de producción de formas de existencia (reguladas por diversos agenciamientos del deseo)—. Establece constantemente nuevos modos de existencia, es una zona de complejas formas de producción psíquica. Es también, un dispositivo de reivindicación y afectación de las estructuras de las identidades reconocidas que, a juicio de Guattari y Rolnik (2006), a través de “nuestra consciencia y sus ideales, nos convertimos entonces en los propios productores de algunas secuencias de cadenas de montajes del deseo” (p. 22). La fuerza alterativa que reside en la inclusión posee la capacidad de deslindar las cadenas de producción de la subjetividad, clave en la creación de otros mundos. Es un signo que se opone a la estandarización del deseo, ratifica la propia singularidad de la experiencia de cada ser, es decir, múltiples singularidades —lo menor—, lo que da paso a otros estilos de agenciamientos⁴. En efecto, la inclusión⁵ es un dispositivo

4 Aspecto fundacional en la construcción epistemológica de la educación inclusiva.

5 Economía del deseo en lo social, lo político, lo ético y lo pedagógico.

de “invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia afuera de los territorios sin salida” (Guattari y Rolnik, 2006, p.24).

La concepción ontológica de la inclusión se estructura a partir del centro crítico de la noción de singularidad, específicamente, de las singularidades múltiples. En tal caso, el término singularidad no debe confundirse, ni traducirse, ni colocarse en el mismo plano de significación de la individualidad, pues, esta, tributa con la producción de seres de masas, restringiendo así, la fuerza de su dispositivo de semiotización. El concepto de individualidad conduce a la producción de individuos normalizados amparados en sistemas de sumisión, dominación y opresión altamente sutiles –política ontológica introducida desde la estructura falsificada de inclusión que colinda con la estructura capitalística–, mientras que lo que produce la inclusión son procesos de singularización –modos de subjetivación singulares–, imponiendo

[...] una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros (Guattari y Rolnik, 2006, p.29).

¿De qué manera, la educación inclusiva crea condiciones y coordenadas de alteridad? Tanto la interrogante como su respuesta a ojos del lector pueden parecer de perogrullo, pues, desde la arbitrariedad del significante impuesto por el mainstream, lo inclusivo es sinónimo de alteridad. La concepción de alteridad adoptada que ha permeado gran parte de las estructuras académicas ha reducido a la visibilización y encuentro con el Otro⁶ –proceso inventivo destinado a hablar en nombre de los Otros, dimensión que en Spivak (2006), alude a un problema de representación sociopolítica–, un Otro restringido, sin un rostro claro y muchas veces acomodado en el calco del esencialismo. La inclusión en el rescate de su sentido se propone crear coordenadas de alteridad que configuren de forma escalar relaciones de singularidades, traducidas en acciones tales como:

[...] tomar partido por los objetos menospreciados, establecer relaciones impertinentes, considerar el juego ambivalente en la constitución de la experiencia, prestar atención a las condiciones que permiten que la normalidad ejerza control, comenzar en las líneas erróneas de las ideas para encontrar dónde rompe el sentido, se desafía a su objeto e inconscientemente invierte sus intenciones, y suponer el juego de la diferencia, la división y la alteridad de las prácticas de lectura (Golding, 1997, p.76).

El deseo crítico de la educación inclusiva y la búsqueda de sus condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad

6 Proceso inventivo del que emergen categorías como alteridad, otredad, diferencias, etc., acompañadas de palabras cuya carga afectiva nos hacen sentir bien e integrados en lo mismo que genera sus dinámicas de segmentación. Cuando cada una de estas nociones, eminentemente, políticas, al acompañarse de la carga simbólico-afectiva de la igualdad, etc. dan paso a una operación liberal.

Al encerrar teórica y discursivamente el sentido y alcance de la inclusión en el legado de la educación especial, sigue operando dentro de una empresa modernista, que articula una crítica parasitaria a una multiplicidad de objetos de análisis que convergen y se entrecruzan en el corazón mismo de la inclusión. Como estrategia de superación, observo con fertilidad modificar el terreno de análisis de las condiciones de 'enunciabilidad' y de 'escuchabilidad' de la educación inclusiva en cuanto a su sentido auténtico, es decir, más allá de su error fundacional estrechamente travestido con lo especial. Tal empresa sugiere la multiplicación de sus objetos de identificación, puntos de referencias y construcción de alternativas que permitan superar la extraña política de educación inclusiva ratificada por la investigación, la formación de pre y post-grado, y, muy especialmente, por las estructuras universitarias canónicas y críticas hegemónicas a lo largo del globo. Propongo estas modalidades heurísticas atravesadas por fuertes matices políticos, puesto que, fomentan un movimiento reticular 'más allá' y 'por fuera' de sus marcos de conocimientos convencionales construyendo nuevas alianzas intelectuales con diversos proyectos de conocimiento críticos devenidos en la emergencia de agenciamientos de conceptos, métodos, compromisos éticos y proyectos políticos en el contexto de una nueva solidaridad social planetaria. ¿Cuáles son las trayectorias intelectuales y metodológicas que no pueden ser omitidas al momento de intentar mapear la formación de la estructura de conocimiento, el campo de conocimiento e investigación, el objeto teórico, empírico y de análisis y los conceptos de la Educación Inclusiva?

El deseo crítico que ha orientado mi interés investigador en materia de epistemología de la Educación Inclusiva, consiste en develar la naturaleza singular de su conocimiento. Sin embargo, adscribir a la empresa que pretende deconstruir la educación inclusiva me parece grotesco e irresponsable, puesto que, esta, aparentemente, traza una figuración construida erróneamente sobre un significante que no le pertenece. Lo que es cierto, si no logramos separar y comprender el índice de singularidad de lo especial y lo inclusivo, cualquier intento de avanzar en la consolidación de una modalidad de teorización y/o construcción epistémica simplemente adhiere a un sistema de reproducción implícita de aquello que no es – política de falsa deconstrucción–, o bien, una reproducción encubierta de la dictadura del significante. El intento de construcción y reconceptualización del terreno de la educación inclusiva⁷, amerita la creación de otro espacio, otro lugar, un conjunto de relaciones espaciales heterológicas. A esto he denominado espacio heterotópico o tercer espacio de la inclusión. En él, se repiensen los errores, los dolores, las afectividades, los dispositivos de subjetivación y semiotización, con el propósito de articular un nuevo orden. Si bien, los movimientos de lo especial y lo inclusivo se cruzan e interactúan, aunque de manera muy desigual. En efecto, tal como he insistido y reiterado en numerosas ocasiones, la inclusión es una categoría más amplia y una herramienta más poderosa a través de la cual podemos examinar estratégicamente el mayor impacto de su fuerza en la configuración de un nuevo mundo, es una fuerza que penetra todos los campos del desarrollo humano de

⁷ Para mayores detalles, véase el capítulo: “La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva”, publicado por el Fondo Editorial CELEI.

forma escalar. La inclusión teóricamente es un movimiento de alteración y transformación mucho más amplio.

La integración de la fuerza sustantiva y adjetival de la inclusión en las Ciencias de la Educación, y, particularmente, en los Estudios sobre Educación, requiere un tipo diferente de producción del conocimiento. Una posible estrategia consistiría en articular un dispositivo de inter-comprensión y auto-comprensión en relación con sus espacios vecinos y con lo propio que define la singularidad de su regionalización, reduciendo así, el imperativo de lo especial y de diversos proyectos de conocimiento que son capturados a través de una amplia red de proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad. La presencia del calificativo inclusivo hasta ahora ha sido empleada en gran parte de la investigación y de la literatura especializada como una partícula agregativa. Sin embargo, al examinar las propiedades del adjetivo observo que su presencia nos ayuda a recuperar parte del sentido más intrínseco, cooptado o bien, pedido de la educación. La incorporación del calificativo inclusiva devela en términos heurísticos nuestra propia falta de conciencia sobre el sentido y función misma de la educación, la que como sabemos de sobremanera, se encuentra regulada por dispositivos de producción capitalísticos, incluso, el discurso dominante se encuentra alojado en el centro mismo de este. La interrogante por los ámbitos y/o contornos de definición de la regionalización epistémica y campo de la inclusión, es una tarea espinosa, en parte, por la multiplicación de puntos de inter-referenciación reticulares que tienen lugar en su centro crítico, así como, por la identificación de múltiples objetos de análisis no del todo clarificados.

La mayor parte de la investigación efectuada, coloca en evidencia que algunos de sus ejes de tematización escapan al dominio de los estudios educativos, en ella conviven prácticas heterogéneas de investigación. Nuevamente, la fuerza sustantiva y adjetival de lo inclusivo actúa en términos de una malla de conexión extra-disciplinar, lo que demuestra que, gran parte de sus ejes de tematización, problematización y ámbitos de constructividad proceden de campos alejados a la actividad heurística común legitimada por la investigación educativa. De este modo, observamos que, la mayor parte de la investigación llevada a cabo por diferentes geografías epistémicas, confirma que el mayor número de practicantes de la inclusión –sin necesariamente, denominarla así–, habitan regiones epistémicas y/o relaciones espaciales heurísticas fuera y más allá de la educación, los que muchas veces no comprenden cómo vincular el particularismo de sus aplicaciones en la educación. En este complejo escenario de diáspora es posible reclamar el territorio y dominio de la Educación Inclusiva.

Las implicaciones epistemológicas de lo inclusivo en la educación no siempre son claras. ¿Qué tipo de estudios sobre educación inclusiva hemos estado haciendo?, ¿cuáles son los sistemas de referencias que estructuran dichas propuestas?, ¿cuál es el argumento teórico y político que asumen sus condiciones de producción? La inclusión en parte, sugiere la resolución de condiciones de desigualdad e injusticia endémicas del sistema-mundo –fuerza analítica que regula el funcionamiento de su estructura superficial de producción–. Un interés no visibilizado en el seno de su campo de discusión, es la formulación de un lugar más reflexivo y de una subjetividad más digna, impulso requerido para redescubrir y

reconstruir la subjetividad, resultado de una singular práctica histórica. Como tal, la inclusión, presenta las siguientes características:

- Campo de reflexión autónomo caracterizado por la rearticulación de las teorías post-críticas y recursos heurísticos que se encuentran más allá de estas.
- Instaura nuevos mecanismos de relacionamiento social, afectivo y subjetivo.
- Constituye un mecanismo de análisis de la sensibilidad y del dinamismo psicosocial del poder.
- Estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis.
- Es un poderoso 'tropos' de imaginación epistémica y política para desafiar al mundo y a los procesos educativos.
- La inclusión como método asume el potencial transformador de la redistribución.
- Se propone ofrecer formas para entender como la opresión, la dominación, la exclusión, el racismo afectan al mundo infra-psíquico y la subjetividad de las personas.
- Es un dispositivo de conexión de variadas preocupaciones, intereses y proyectos políticos e intelectuales contemporáneos radicales.
- Es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.
- Es una praxis crítica que moviliza la frontera, es un signo que agita la acción educativa de y para la transformación y la alteración de las estructuras del sistema mundo.

Quisiera concluir esta sección, analizando dos dimensiones cruciales en el estudio de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, como son, las zonas de tensionalidad crítica y los coeficientes de poder que oscilan en la interacción entre sus diversas singularidades epistemológicas y proyectos de conocimientos que confluyen, crean y garantizan la producción de su saber, incorporando prácticas heterogéneas que desborden y subvierten sus formas hegemónicas de producción falsificadas y sus dispositivos de semiotización que de ellas se desprenden. La inclusión al concebirse según Ocampo (2017), en un *mecanismo reconocitivo*, es garantía en sí misma de una renovación crítica de sus lenguajes, formas de análisis, conceptos, preocupaciones intelectuales, políticas y éticas que estructuran el desarrollo de los diversos campos de desarrollo humano.

Bajo ningún punto de vista, la afirmación que he sostenido en variados trabajos que describe la presencia de diversos objetos, métodos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, sujetos territorios, discursos, etc., de ninguna manera asume una operación desinhibida e ilimitada de diversos recursos epistemológicos, reafirmando una política de obscenidad de los campos abiertos (Thayer, 1999). Sin duda, esta explicación exige una aclaración preliminar. La singular construcción de este saber no encuentra su eficacia en mezclar todo con todo, lo que conduce a la emergencia de un collage –operación epistemológica parasitaria– y a un pastiche – simple reunión de elementos que parecen que forman algo autónomo, que se desvanece al mostrar su vacío de identidad y profundidad–. Razón por la cual, me interesa situar mi interés investigador, en la examinación del tipo de afiliaciones

político-intelectuales que tienen lugar en este complejo espacio de diáspora. No todos los elementos que confluyen en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva lo hacen de forma armónica y fluida, sino que, es en la dispersión, el diaspórismo e incluso, en acciones incompatibles, es que se producen dichos itinerarios de movilidad. Cada uno de los elementos que ensamblan su campo de producción, parafraseando a Richard (2003, p.442), introducen diversas lecturas que van recortando el espacio –en movimiento permanente– de la inclusión desde diferentes modalidades y que no pueden reconciliarse tan fácilmente. Tampoco el campo de producción de la educación inclusiva persigue el propósito de amalgamar funcionalmente una amplia variedad de elementos –por ello, recurre a complejas formas de traducción y examinación topológicas– en pos de la diversificación de su objeto –que puede ser descrito en términos de objeto en fuga–

La presencia de una amplia gama de singularidades epistemológicas es propia de campos sintagmáticos, además, es coherente con el principio de heterogénesis y de relaciones exteriores de la epistemología de la educación inclusiva, la que expresa un territorio reticular y abierto articulado mediante un funcionamiento escalar y (trans)relacional. Al constituir un saber en permanente movimiento e inacabado posee la capacidad de (des)incorporar sistemáticamente nuevos aparatos analíticos con el propósito de producir un saber de cara al presente. La inclusión en tanto operatoria intelectual actúa mediante una estrategia desaturizante, manifestándose como un campo prospectivamente infinito. El espacio de diáspora –propiedad más relevante de su campo de estudio– es

afectado por un conjunto de zonas de tensionalidad crítica, al decir de Richard (2003, p.443), acciones que generan tirantez entre los límites de sus recursos epistemológicos, o bien, mecanismos de resistencias entre bordes epistemológicos que se enojan, irritan o, simplemente, se alteran permanente y recíprocamente. Las zonas de tensionalidad crítica para la célebre teórica cultural, devienen en un espacio en el que los límites “se provocan mutuamente debido a los conflictos de autoridad” (Richard, 2003, p.443). Este espacio enfrenta otro problema. No todos sus aportes disfrutan el mismo estatus de legitimidad y poder al aplicarlos o colocarlos en sintonía con los dilemas heurísticos y sociopolíticos que enfrentan las Ciencias de la Educación a través de cada uno de sus sub-dominios. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva –alter ego de las Ciencias de la Educación– es regulado por diferentes coeficientes de poder que expresan cada uno de sus recursos constructivos. Al visibilizar conscientemente cada uno de ellos, es posible observar que, la defensa del argumento por la inclusión es reafirmada como una necesidad, no así, como una propiedad o condición inherente a la humanidad. En efecto, “más que borrar las disonancias o contrariedades entre ellos, se trataría de exhibir el coeficiente de indisposición y de oposición con que ciertos modos de pensamiento se niegan a entrar en la practicidad de la suma que cultiva relajadamente el pluralismo” (Richard, 2003, p.443) de cada uno de sus elementos constructivos.

El espacio de producción de la educación inclusiva opera mediante el diaspórismo epistémico, es un objeto que penetra una variedad de espacios, geografías o regionalizaciones del conocimiento mutuamente interrelacionados de

forma escalar; trabaja integrando zonas previamente desconectadas, las que ofrecen poderosas formas de enriquecimiento sobre sus contornos teóricos. El espacio de producción de la educación inclusiva –en adelante, espacio de diáspora– es atravesado y regulado por un conjunto de relaciones inter-epistémicas de poder desigual –coeficientes de poder– intensificadas. Es una unidad relacional de interreferenciación diaspórica. La singularidad del diaspórismo se expresa mediante el encuentro de variados recursos epistémicos, se rearticulan dando paso a algo completamente nuevo. Si bien, la confluencia de variados recursos intelectuales, conceptuales y metodológicos que crean y garantizan la producción de su conocimiento auténtico, mediante una operación extra-disciplinar –captura y reacomodación de aportes alejados en su actividad científica al dominio del enfoque en análisis– interrumpe la formación de una estructura de conocimiento falsifica y mixta, desafiando la formación de un saber, identificando con claridad el tipo de legados, intensiones e imperativos que designa la inclusión a través de ambas estructuras. Para decirlo en términos abstractos la inclusión es la profundización de formas de agenciamiento que ponen en práctica la transformación educativa. Mientras que, la educación especial –palimpsesto analítico– es necesariamente una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial. La educación inclusiva es teórica y políticamente un movimiento mucho más amplio. Tampoco implica asumir una forma de asimilación⁸ pasiva de lo especial para

8 Coincidiendo con Chen (2010), la asimilación es una calle con sentido único. En ella, lo inclusivo aprender a ser como lo especial, pero nunca al revés. En esta confusión y usurpación de roles, lo especial no necesita hacer nada para adaptarse a las nuevas situaciones, sujetos, territorios y escenarios introducidos por la inclusión. La identidad intelectual, ética, política y pedagógica de lo inclusivo no se encuentra directamente formada por su relación con lo especial, sino más bien, con un conjunto de discursos críticos. La educación inclusiva se ensambla a partir de una amplia variedad de proyectos de naturaleza

significar la tarea de la inclusión en el mundo contemporáneo, puesto que, en él, se entrecruzan una infinidad de problemáticas. ¿Qué estructura de conocimiento se instala a partir de esta comprensión?, ¿qué tipo de imágenes o dispositivos de semiotización producen estas fórmulas interpretativas y qué tipo de justificación retóricas plantean?, ¿cuál es la alteridad que refuerza la inclusión imaginaria en el mundo contemporáneo?, ¿en qué consiste la premisa histórica que actúa en tanto acontecimiento fundacional de la educación inclusiva?

Parte de la fantasía heurística impuesta por la estructura falsificada aludía al signo de la discapacidad y la defectología del cuerpo –impone un mecanismo de lectura-lineal–, mientras que, el sistema de representación elaborado por la estructura mixta redundaba en una alteridad restringida, exclusivamente, destinada a visibilizar la presencia de Otro. Ni la fuerza sígnica de la anormalidad y de las diferencias logan recomponer la política ontológica de la inclusión fundada en la singularidad, fuerza analítica que no cosifica, ni neutraliza la identidad de ningún colectivo. En ambas estructuras de conocimiento se reproduce imperceptiblemente, mediante un sistema de ignorancia sancionada, el problema ontológico de los grupos sociales, concepción en el que la diferencia se convierte en un factor restrictivo y negativo de la identidad. La interrogante que emerge entonces es, ¿por qué razón, si la clave reside en la singularidad, esta, no goza del estatus, ethos y resonancia de la diferencia? Si bien, la diferencia en términos de dispositivo de semiotización posee un mayor alcance de audibilidad y resonancia mental, la

post-crítica. El objeto auténtico de la educación inclusiva surge de la rearticulación y traducción de diversas teorías post-críticas.

singularidad no posee dicha capacidad. Incluso las diferencias cuando no se encuentran en clave de creación de 'coordenadas de alteridad', favorecen la producción "macrorregímenes y microrregímenes de poder, dentro de los cuales las formas de diferenciación como el género, la clase o el racismo se instituyen en términos de formaciones estructurada" (Brah, 2011, p.146).

La aplicación de las diferencias en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva, enfrenta el desafío de reordenar las categorías dominantes, funcionando más allá de toda forma de dominación/subordinación, con el objeto de descolonizar sus condiciones reales de existencia. Esta, es sin duda, otra de las tareas críticas medulares que enfrenta la educación inclusiva. Al posicionar las categorías de discapacidad, necesidades educativas especiales, diversidad, alteridad, grupos vulnerables, grupos en situación de tránsitos migratorios y diferencias en el centro de la estructura de la educación inclusiva, se inscribe la fuerza de la asimilación a lo que muchas veces genera exclusión o múltiples condiciones de desigualdad, argumentación responsable de su fallo fundacional: ubicar lo especial y las teorías de acomodación y asimilación –teorías acríticas de la educación inclusiva (Ocampo, 2016)– dentro de la centralidad de su objeto, construyendo una subjetividad que no reinventa el mundo, sino más bien, actúa en términos de un sistema de extensividad de afectividades extrañas y mecanismos infra-psíquicos detestables. Se observa así, un momento de ruptura y continuidad con el legado del esencialismo y el individualismo metodológico en sus diversas formas. Su retórica permanece lo más viva en las estructuras académicas. La inclusión hoy se convierte en una palabra de moda no sólo en el mundo académico,

sino también en los medios masivos de comunicación y en las interacciones cotidianas propias de la micropráctica, en ocasiones, simplificando su fuerza de análisis e intervención política. Sobre este particular, quisiera destacar que, la comprensión epistemológica de la educación inclusiva que he venido construyendo hace variados años, moldea diversos aportes con la finalidad de reemplazar sus estructuras de conocimiento articuladas sobre equívocos de aproximación que afectan a su fuerza teórica. La interrogante acerca de los elementos que crean nuevas condiciones de posibilidad para asumir el sentido, significativo y dispositivos de semiotización de la educación inclusiva, constituyen interrogantes críticas sin responder. Una empresa heurística con dichas características se ensambla a través de diversos discursos y movimientos críticos contemporáneos, organizados para luchar con una amplia diversidad de proyectos de conocimiento y políticos cómplices con la desigualdad.

La inclusión en tanto fuerza performativa y alterativa de la realidad no es sólo una idea, un punto de anclaje imaginario, sino más bien, un espacio de nuevas formas de identidades, teorías y prácticas que se hizo imaginable y clama por su cristalización. Por esta razón, la teoría y método de la educación inclusiva que propongo, exige una práctica cinética, viajera y en permanente dislocación, cuyo móvil intelectual resida en la búsqueda permanente de un lector crítico que no consulte diccionarios, sino que promueva nuevos modos de lectura de la realidad y del presente. Es un practicante que construye nuevos significados a través del viaje incesante, interroga permanentemente quienes son los grupos intelectuales y políticos que controlan estratégicamente el discurso de la inclusión,

desestabilizando aquellos sistemas de razonamientos que imponen un modelo binarista de pensamiento para superar en encasillamiento analítico de 'incluido-excluido'. Este practicante asume un compromiso ético por la creación de 'posibles' y por la igualación del poder entre diversos colectivos albergados bajo el gran paraguas ontológico de la inclusión –ontología de lo menor–. La inclusión cierra sistemas de significado promoviendo de esta forma intervenir en las estructuras escalares del sistema-mundo, y, con ello, fomentando la emergencia de un método político singular.

La inclusión también puede ser descrita en términos de una estrategia de ordenación epistémica, metodológica, ética, filosófica, pedagógica, económica y ante todo, política y cultural, en otras palabras es una estrategia diferente, un dispositivo de reconocimiento en la organización del mundo y en la investigación de los procesos de escolarización. No apoya al odio, a la desigualdad, a la indiferencia colectiva, sino a lo bello –lo bello, no en el sentido capitalismo– del ser humano, sus afectos y sentires. En tanto metodología específica puede ser emplearse en términos de brújula de reorganización consciente de identificación de una nueva praxis y solidaridad social. La inclusión instaure nuevas formas de estética y política que reorganizan el mundo, su trama y escenas, asume un papel de transcodificación que informa sobre nuevos circuitos de constituciones heurísticas y políticas que operan en un campo de determinación subjetiva particular.

La comprensión de la singularidad⁹ –posicionamiento ontológico táctico– posee el impulso requerido para redescubrir y reconstruir la subjetividad. También puede ser descrita en términos de un dispositivo de recuperación y reconfiguración del yo. Concebida así, la inclusión se convierte en un mecanismo de revitalización política y cultural. En el nuevo contexto de la educación inclusiva la complejidad de hacer educación va mucho más allá. Tanto el estudio de las diferencias como de las singularidades –a pesar de poseer componentes heurísticos, políticos y dispositivos de semiotización diferentes e incluso, alterativos de la realidad–, exige de un estudio situado en torno al tipo de coaliciones introducidas a través de diferencias culturales, raciales, de clase, de sexo, de género y de poder, entre otras. Si bien, gran parte de los sistemas intelectuales empleados por la literatura especializada sobre diferencias develan la articulación de un conjunto de valores y principios éticos que avalan imperceptiblemente una ciudadanía subordinada. Esto es lo que hace que sus dispositivos de semiotización se inscriban permanentemente en los espacios e imaginarios de la marginalidad y la vulnerabilidad, sin ofrecer pistas para comprender la fragilidad humana y social –aspecto crucial en la comprensión de las formas de vida contemporáneas–. La inclusión en tanto mapa cognitivo de realidades psíquicas y materiales que ocupan una particular forma de reinención de la matriz del sistema-mundo. Tal como indica Sandoval (2001):

⁹ Su estudio alberga diferentes posiciones ideológicas que articulan nuevas formas de estar en el mundo. Su dispositivo de semiotización impone una creatividad que brilla como una dialéctica. La política ontológica de la educación inclusiva instaurada en la noción de lo menor y de las singularidades múltiples, produce un fondo de intervención en el mundo interminable, en ella se reorganizan las lógicas del poder y de constitución del sujeto. Una política ontológica con estas características no solo coopta el componente esencialista y opresivo que afecta a los sujetos más visibles de la inclusión que, en el fondo somos todos, no unos pocos como equívocamente ha reafirmado su extraña política travestida con lo especial. Sino que también replantea la identidad y las posiciones políticas en el mundo social y educativo contemporáneo. Posee la capacidad de introducir otras lecturas sobre el objeto de la educación inclusiva.

[...] delinea un conjunto de puntos críticos dentro de los cuales los individuos y grupos que buscan transformar los poderes dominantes y opresivos pueden contribuir a sí mismos como sujetos ciudadanos resistentes y opositores. Estos puntos son orientaciones desplegadas por esas clases subordinadas que buscan formas subjetivas de resistencia que no sean las determinadas por el propio orden social. Estas orientaciones pueden considerarse repositorios dentro de los cuales los ciudadanos subyugados pueden ocupar o descartar subjetividades en un proceso que a la vez promulga y descoloniza sus diversas relaciones con sus condiciones reales de existencia (p.34).

Conclusiones: ¿diaspórismo epistemológico?

Finalmente, intentaré responder a las siguientes interrogantes: a) ¿qué condiciones de posibilidad crea el diaspórismo en tanto espacio de producción? y b) ¿cuál es el imperativo que designa la inclusión? Como premisa central, sostendré que el conjunto de relaciones espaciales y de inter-referenciación epistémico-metodológicas de la educación inclusiva no es un terreno sencillo de comprender y estudiar, puesto que, no posee un lugar definido 'dentro' o en 'relación' con diversos proyectos de conocimiento, compromisos éticos, dilemas heurísticos, ámbitos metodológicos, instrumentos conceptuales y preocupaciones políticas que crean y garantizan la emergencia de su saber. Al reafirmar un trabajo post-disciplinar ofrece y asume distintos desafíos para muchas posiciones establecidas alrededor de la educación, convirtiéndose en un espacio de sensibilidad a las complejidades de las múltiples problemáticas que la afectan. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva se encuentran informada por diversos enredos genealógicos de

dispersión y un repertorio de líneas de fuerzas que han estructurado su campo, asumiendo “presiones a menudo subterráneas y movimientos que condicionan y sobredeterminan dichos campos académicos y otros discursos culturales, distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas” (Bowman, 2010, p.13). Si bien, la construcción teórica de la educación inclusiva emerge por vía de una colección de umbrales rearticulados y un amplio corpus de más allá, enfatiza en la *exterioridad del trabajo teórico*, es decir, captura una amplia variedad de contribuciones que apoyan su interés por conectar campos y responder a preocupaciones intelectuales y pasiones políticas que se encuentran más allá de la académica e incluso, de nuestras referencias geopolíticas de acción. Su centro de producción puede significarse como un espacio en el que confluyen diversos recursos no-autorizados. Crea condiciones que interrumpen e interrogan la diversidad de alianzas opresivas o de *apartheid teórico* que restringen la emergencia de una red de inteligibilidad sobre del dominio y territorio de la educación inclusiva. Hoy, sus planteamientos teóricos y metodológicos pueden ser considerados ininteligibles.

Otro problema que enfrenta la educación inclusiva consiste en el ‘modo-de-lectura’ de diversos fenómenos albergados en su centro crítico de análisis y producción. Su práctica analítica se informa a partir de los valores de la lectura minuciosa –singular modo de revelación–. A pesar que la educación inclusiva lleva mucho tiempo produciendo especialistas –formados en la estructura falsificada de su saber– qué es lo que informa esta formación a los ámbitos políticos y civiles del mundo actual, qué objetivos declarados e intereses afiliativos describe y cuáles son

los campos de información objetiva de los que se nutre. Todo ello, exige un análisis constitutivo de los objetos, campos y sistemas de afiliaciones que participan de la delimitación de sus contornos teóricos. La tarea epistemológica de la educación inclusiva surge de un corpus heterogéneo de contingencias que estructuran sus condiciones de audibilidad, audiencia o escucha 'entre', 'por fuera' y 'más allá' de campos y proyectos académicos canónicos, crítico-oposicionales y de alteración/transformación del mundo. El adverbio 'más allá' es clave en las formas constructivas que asume el campo, así como, en los mecanismos de intervención socio-política. En tanto mapa crítico es regulado por un conjunto de lugares y objetos de conocimiento inconmensurables, que dan lugar a un campo de interacciones formidables que "revela relaciones discursivas complejas, rearticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas, así como brechas, hiatos, aporías y barreras a través de supuestos 'reinos' separados" (Bowman, 2010, p.35). La inclusión y la educación inclusiva en tanto poderes 'tropos' designan un dispositivo heurístico y ético-político muy particular. Su relevancia en el mundo contemporáneo reside en la diversificación de la agenda de investigación de los estudios de la educación inclusiva, desafiando muchas de las suposiciones sobre su sentido, alcance y función en el mundo actual.

Referencias

- Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", *Postcolonial Studies*, 13(3), 239-353.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke

University Press.

Golding, S. (1997). *Eight technologies of otherness*. New York: Routledge.

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.

Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*, 73-159, Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.

Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana*, 79(203), 441-447.

Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnessota: University of Minnessota Prees.

Spivak, G. (2006). *Crítica a la razón postcolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Tapalde, Ch. (2008). "Bajo los ojos de occidente. Saber académico y discursos coloniales", en: Mezzadra, S. (Comp.). *Estudios Post-coloniales. Ensayos fundamentales*, 69-102, Madrid: Traficantes de Sueños.

Thayer, W. (1999). Tercer espacio o ilimitación capitalista. *Revista de crítica cultural*, 18(1), 58-60.