

En Aldo Ocampo González, *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

# Incluir: un verbo intransitivo.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2019). *Incluir: un verbo intransitivo*. En Aldo Ocampo González *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/qvy>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

## CAPÍTULO VII

### Incluir: un verbo intransitivo<sup>1</sup>

Aldo Ocampo González

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

#### Introducción: la educación inclusiva como proyecto de conocimiento

La ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno, constituye junto a su objeto –el qué– y método –el cómo–, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica –micropolítica epistémica y analítica–, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y/o opresión –por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal–, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva, tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante unívoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y dominación históricamente construidos, cuyo poder organiza a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho ‘en’ la educación.

La educación inclusiva en tanto estrategia analítica y política, articula su poder de intervención en el mundo, se emplea para abordar las diversas formas de desigualdad que estructuran los procesos de escolarización, especificando, cómo determinados saberes o proyectos políticos y educacionales contribuyen silenciosamente a reproducir desigualdad haciendo uso de algunos de los principios más elementales propuestos por este campo. Analiza críticamente, qué proyectos de conocimiento sirven a la desigualdad, la opresión y a la dominación. Sin duda, proliferan argumentos vinculados a la multiplicidad de formas del esencialismo y del individualismo metodológico, sistemas de razonamientos

---

<sup>1</sup> Trabajo publicado en Ecfrafrasis. Revista de Estudios Críticos de Arte y Cultura Contemporánea. Octubre de 2019.

en los que el sujeto queda estratégicamente excluido de proyectos significados ‘en resistencia’. La inclusión encuentra su campo de actividad más allá de un análisis mono-sistema -binarismo incluido/excluido-, se propone introducir un mayor nivel de complejidad en el estudio de los problemas educativos, abandona el estudio de la desigualdad desde un punto de vista mono-categorial. Su razón, en parte, dedica su actividad analítica a examinar las formas sociales en las que cada formato del poder tiene lugar, sugiriendo un análisis más profundo, complejo y matizado, respecto las (re)articulaciones entre las estructuras sociales y las representaciones culturales (Hill Collins, 2015).

El campo de Educación Inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Construye un espacio *no-disciplinar*; no fijo en ninguna disciplina y en ninguno de sus campos de confluencia. Más bien, viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos, en cada nuevo aterrizaje extrae lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber. Su comprensión rebasa los límites disciplinarios al reconocer que las formas de conocimiento que le son propias se resisten a operar en una lógica exclusionaria, repercutiendo seriamente en la organización de los procesos de formación del profesorado, producto de la fragmentación de sus disciplinas<sup>2</sup>. La configuración teórica de la Educación Inclusiva opera en el movimiento, en el encuentro, en el pensamiento de la relación, en el caos y en la constelación; forja una estructura de conocimiento abierta, compuesta por un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas, cuya funcionalidad reside en el concepto de síntesis disyuntiva.

¿Es la Educación Inclusiva una disciplina? Como aproximación preliminar, afirmaré que no, puesto que su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de Educación Especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incompreensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en un significante erróneo o bien, que instrumentaliza e inscribe su actividad. Continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial, sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica. ¿Por qué la Educación Inclusiva concierne a la educación en general?

Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *“requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de*

---

<sup>2</sup> Instala una formación paradisciplinar. Para mayores detalles, véase: “La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar”.

*ámbitos y autores diversos*” (Virno, 2003, p.75). La formación del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en una estructura de conjunción compleja. Al conformar “*un espacio plural puede la disciplina diferenciar sin subordinar lo que es diferido y, sin establecer, una jerarquía de lo que es y no legítimo con base en una supuesta objetividad cuyo soporte es implícito e incommunicable*” (Suescún, 2002, p.197). Como tal, es un fenómeno que viaja y se moviliza por intensas y complejas singularidades epistemológicas, concebidas como herramientas analíticas que permiten abordar una compleja multiplicidad de aspectos de la realidad. Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). ¿Qué es, entonces, lo que este estilo de investigación y análisis que propongo haría al interior de la Ciencia Educativa y la pedagogía en general?, ¿qué cosas no podría hacer si continúa operando dentro del marco analítico y conceptual tradicional? En efecto, es

[...] en el doble sentido de la deconstrucción, en dónde encontramos un modelo para construir el espacio no disciplinar. Uno de los caminos para liberarse de los modelos disciplinares y disciplinarios totalizantes es el que nos lleva a reconocer las fronteras de la disciplina y sus límites, el papel que ésta juega en la construcción de sus objetos de estudio; la responsabilidad que tiene con el conocimiento que éste produce (Suescún, 2002, p.196).

La afirmación: *‘la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina’*, no sólo refiere al conjunto de elementos que participan de su circunscripción intelectual y de sus ámbitos de formalización académica, sino que iluminan su función y apertura de su estructura disciplinaria a partir de contribuciones provenientes de lo anticolonial, lo post-colonial, la corriente interseccional, el feminismo, la filosofía política, de la diferencia, los estudios visuales, la teoría crítica, los estudios queer, de género, de la mujer, la interculturalidad crítica, la física, los estudios de la subalternidad, el pragmatismo, etc. convirtiéndose en una *categoría analítica de intermediación*. Si ésta no se encuentra fija en ninguna disciplina, ¿de qué manera es posible circunscribir el dominio de su objeto? Tradicionalmente, los dominios disciplinares son definidos a partir de sus objetos de estudios, pero, ¿qué sucede cuando este rebasa los límites disciplinarios históricamente aceptados y legitimados?, construye su saber por fuera de cada uno de sus aportes que son capturados en una malla de conexión de carácter reticular, posibilita la resolución de problemas ante una variedad de temáticas -heterotopicalidad<sup>3</sup>-, instala una nueva manera de pensar y asumir los problemas educativos. La Educación Inclusiva como práctica crítica otorga respuestas complejas. Al respecto, Bal (2004) indica que

[...] el estatus de tal movimiento dentro del pensamiento y la organización académica. La respuesta a si nos estamos enfrentando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina (p.12-13).

La configuración de la estructura intelectual de carácter relacional de la Educación Inclusiva, no surge por vía de acumulación de disciplinas o disposición de un conjunto de éstas organizadas en torno a un tema, más bien, dicha opción deviene en una empresa estéril en la construcción de un campo y objeto de conocimiento. Su dimensión post-disciplinaria consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie. Sobre este particular,

<sup>3</sup> Principal característica de su campo de investigación.

insiste Bal (2004) agregando que, *“la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos”* (p.13). Emerge por vía de desarticulación y rearticulación de cada uno de sus elementos, en la discontinuidad y en el vuelco, forja una estructura de conocimiento que sigue la lógica hegeliana de *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, la cual, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

Se convierte en una zona de agitación del pensamiento educativo, deviene en un mecanismo de fractura, plantea un disturbio en la organización semiótica de su sentido, es un vector de dislocación de la trama intelectual que sustenta los proyectos de escolarización a través del lente de la justicia social. Interesa des-ocultar el signo pasivo e ideológicamente neutral que impone el signo de la inclusión, lo que según Richard (2009) sugiere comprender cómo se articulan diversos tipos de engranajes e imbricaciones en la constitución de un determinado discurso, otorgándole un cierto tipo de eficacia en su circulación en el mundo.

La gramática epistemológica de la Educación Inclusiva se estructura sobre categorías<sup>4</sup> temáticas que forjan la transformación. Interesa crear nuevas visiones que afecten a las disciplinas que confluyen en la organización de su campo de estudio. Lo que se propone crear la base de lo nuevo, que no sólo reúna diversas actividades conceptuales, epistemológicas y metodológicas, sino que además, produzca un nuevo saber y objeto a través de un conjunto de intercambios. Sobre este particular, Bal (2018) agrega que, *“los mismos problemas trae el adverbio “más allá”, que sugiere que podemos dejar el (mal) pasado atrás y movernos a un (mejor) presente. Esto nos insta a cerrar los ojos a la persistencia de algunos de aquellos malos elementos del pasado, que están reenocados y preservados en el presente”* (Bal, 2018, p.5).

### Sobre el verbo ‘incluir’ y el adjetivo ‘inclusiva’

Incluir es un verbo que posee sentido por sí solo. No requiere de recursos complementarios para alcanzar su propósito y desplegar su función epistemológica, política, ética e interpretativa. En esta sección, exploro las posibilidades analíticas y metodológicas desprendidas del centro de actividad del verbo *incluir*. Si bien, todo verbo es definido como una categoría gramatical compleja, al expresar su estructura superficial una *forma verbal infinitiva*, su función analítica aborda descriptivamente funciones sobre el sentido y existencia del concepto o bien, como régimen proposicional. Sin embargo, la depuración de la estructura profunda del objeto de la Educación Inclusiva, devela que, el verbo incluir, expresa un complejo *carácter intransitivo*, fundamentalmente, posee la capacidad de actuar por sí sólo, provocar algo en la realidad. En esta arista, la función imperceptible que reside en el verbo *incluir* se conecta con dos propiedades epistemológicas significativas del concepto, la *capacidad escultórica, proyectiva y arquitectónica* de la realidad y la *capacidad de audibilidad*. Su carácter intransitivo se conecta además, con la premisa de la performatividad, cuya fuerza enunciativa interviene la realidad, dislocándola hacia otros rumbos inimaginados. La fuerza interpretativa del

<sup>4</sup> Problema morfológico de la Educación Inclusiva.

verbo incluir en su dimensión intransitiva, altera los estados de conciencia, remueve los regímenes escópicos, reinventa vocabularios, instala condiciones provocativas a nivel epistémico y político. Lo intransitivo en este caso viene dado por la fuerza escultórica que reside en el concepto. Forja un signo de cambio de mentalidad. A través de su condición de audibilidad establece complejas formas de afectación e interpelación al sujeto, su conciencia e historicidad. El verbo *incluir* afecta al sujeto, es eminentemente político, interviene el mundo e interpela a sus espectadores.

Las formas de afectación del sujeto y de la realidad cultural, política, económica, educativa, etc. a través del verbo incluir, denota una operatoria orquestada, fundamentalmente, en la *diátesis*. El verbo incluir<sup>5</sup> es además, un verbo performativo. Al operar en la conciencia del sujeto y en la realidad, su acción se constituye en el centro de la palabra, en él, tienen lugar diversas formas de actuación y afectación. En tanto verbo activo moviliza la transformación, altera la gramática dominante, sus vocabularios e instrumentos de acción. Se caracteriza por forzar las cosas al avance. ¿Qué fuerzas participan en la designación de su carácter activo/activador de la realidad? Recuperando los aportes de Barthes (1987) la *fuerza agencial* reside en un proceso anterior, en el que su acción es modelada por un conjunto de preocupaciones irresueltas sobre la justicia, la humanidad, los derechos y las condiciones de equidad aplicados a la educación, reinstalando la noción derridaniana de *citacionalidad*, es decir, una invención social. Atendiendo a la preocupación analítica sobre la fuerza agencial que reside en el proceso anterior de constitución de la acción del verbo, se observa que, su actuación se vuelve performativa al materializar un cambio, anclado previamente, en la resituación de la memoria social e historia de la conciencia.

El verbo *incluir* en tanto vector de análisis y configuración de la realidad, articula su actividad a través de las nociones de performatividad –capacidad para realizar lo enunciado– y performance –múltiples formas de actuación e intervención de la realidad y del espacio–. A través de esta última, establece condiciones para permanecer en la conciencia y memoria de sus interlocutores, a través de singulares formas de alteración del(os) estado(s) mentales de quien(es) la(os) oye(n). En tanto categoría de análisis, expresa la cualidad de *mutualidad*, es decir, su fuerza analítica impacta en el propio concepto –afectándolo– y afecta al entorno. Sólo con oír el susurro del verbo activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Vista así, la Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la transformación y de la transgresión. Es una pedagogía de lo menor. Bajo ningún punto de vista constituye una práctica específica para un tipo particular de estudiantes, tampoco se concibe como una modalidad alternativa de la educación, pues implícitamente se atrapa su performatividad en un cambio reduccionista, institucional y absolutista, sin efecto en la realidad. Es ante todo, un *comentario constructivo* que desafía al saber pedagógico contemporáneo. Las obstrucciones que enfrenta la noción de inclusión en tanto campo y fenómeno, residen, sin duda alguna, en el centro crítico del propio verbo.

¿Por qué el verbo incluir es un *verbo realizativo*? Lo realizativo constituye un objeto polisémico y de larga data en la filosofía analítica. A objeto de atender a la interrogante que abre el párrafo, recurriré a la contribución del lenguaje realizativo inaugurada por J.L. Austin y ampliamente difundida en su obra póstuma: “¿Cómo hacer cosas con palabras?”. La premisa central del lenguaje realizativo consiste en señalar que,

---

<sup>5</sup> Verbo activo. Según la RAE (2019), los verbos intransitivos constituyen expresiones gramaticales que no requieren de un complemento para para que una oración singular tenga sentido. Poseen la capacidad de actuar por sí solos.

sus enunciados *“no son verdaderos ni falsos y en realidad realizan la acción que describen”* (Culler, 1998, p.115). Son enunciados que actúan e intervienen la realidad. El verbo incluir, en este sentido, no designa acciones, realiza, moviliza, pone en acción, esculpe y activa, es ante todo un verbo activador de la transformación y la alteración del orden dominante. Es en la fuerza activadora donde reside la conexión con la metáfora ‘movilización de la frontera’, a través de su fuerza enunciativa asume la función de penetrar en otras lógicas, mover fronteras en la interpretación de la realidad, consolidar nuevas modalidades de vida y espacialidades educativas. El sentido realizativo del verbo incluir permite, primariamente, abrazar el lenguaje y sentido de la inclusión, es un sistema que hace cosas en el mundo, que activa, esculpe, afecta e interviene. Sus enunciados movilizan la conciencia, la búsqueda de otras formas de vida más centradas en las necesidades de la revolución molecular. Crea condiciones que permitan develar una nueva esperanza social, mágicamente da vida a sus ideas y conceptos -principio de audibilidad-. Es un verbo creador de mundo, razón por la cual Ocampo (2019) sostiene que, los conceptos de acontecimiento y performatividad expresan un estado hipónimo. Otra propiedad que expresa el verbo incluir es su estatus de acontecimiento -giro acontecimental-, es un verbo que transforma el mundo. Si la inclusión -campo de conocimiento y fenómeno- y la educación inclusiva -circunscripción intelectual- fundan su actividad en el ideal de la transformación social, entonces, genealógicamente, su función enunciativa impone el legado de la tesis número once de Feuerbach, trazando una compleja política de imaginación.

La tabla que se presenta a continuación, sintetiza las principales características que develan la intención y acción discursiva de la Educación Inclusiva a la luz de un conjunto de distinciones analíticas cruciales en la comprensión del funcionamiento de su lenguaje. Nunca la relación entre lo que se dice y hace es armónica, se encuentra atravesada por un conjunto de tensiones heurísticas.

El sentido ‘constatativo’ del discurso de la inclusión	El sentido ‘realizativo’ del discurso de la inclusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Afirmación de las cosas tal como son, lo que en el caso de la inclusión, corresponde a la filosofía de la denuncia y a la perturbación empática. Su regulación consiste en afirmar el estado de las cosas, denunciando su perversión. Esta es la principal característica hoy del discurso de la inclusión y la justicia.</li> <li>● Devela una compleja imagen de la situación existente en el mundo, por ejemplo, situaciones de desigualdad.</li> <li>● Es un lenguaje que nos hace ver lo mismo que ya sabemos, insistiendo en un régimen de la mirada sobre lo que sabemos que fracasa. No otorga pistas para su subversión y transformación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Producto de una fuerza imaginativa, activadora y escultórica de la realidad.</li> <li>● Lo realizativo opera mediante categorías que actúan como vectores de dislocación, intervienen la realidad y cambiando las cosas. Organiza el mundo hacia un nuevo estado.</li> <li>● Consolida una compleja política de imaginación acerca de futuros posibles. Moviliza la frontera.</li> <li>● Es un lenguaje que da forma al mundo. También puede ser concebido como un vector de desplazamiento y de batalla política.</li> <li>● Es clave para pensar sobre los</li> </ul>

	acontecimientos educativos, fortalece una teoría del cambio.
--	--

Tabla 1: Principales diferencias emergentes del verbo incluir en su dimensión constativa y realizativa. Fuente: elaboración propia.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico puede ser leída en términos de ‘parodia del sin original’, en tanto identidad paródica, fomenta condiciones desestabilizadoras, crea novedosas formas de irrupción, denota una condiciones móvil, sin una ubicación exacta. ¿Qué redes de significación introduce la ‘inclusión’ y la ‘educación inclusiva’, en términos de un sistema de no-identificación con las formas y códigos históricamente legitimados en la experiencia social, educativa y política? Entre sus principales desafíos destacan: a) la necesidad de dar cuenta de la relación existente entre los múltiples sujetos de la inclusión y los proyectos estado-nación y b) la formulación de un horizonte de interpelación del pensamiento educativo en la interioridad de este entramado de relaciones propuestas a través de la razón de la educación inclusiva. Finalmente, la educación inclusiva en términos epistemológicos, *traza una nueva intelectualidad*, impone un complejo entramado gramatical, un singular campo de latencias, sobresaltos, residuos y palimpsestos. Cada una de las dimensiones antes descritas sobre la fuerza analítica y teórica del adjetivo ‘inclusiva’, se convierte en un sitio de contra-enunciación dominante de la escolarización y de diversos proyectos intelectuales y políticos.

Si el conocimiento de la educación inclusiva viaja por diferentes campos del conocimiento, develando un conjunto de complejas mutaciones, migraciones, forclusiones, etc. da cuenta de las intenciones y movimientos de cada una de sus herramientas conceptuales. Si atendemos a la especificidad del sintagma ‘educación inclusiva’, es posible reconocer entre sus principales características, un concepto flexible, flotante, viajero, con un significante vacío y superpuesto, con un alcance demasiado grande. ¿Qué tipo de prácticas de inclusión se crean a partir del uso de determinados conceptos? Sin duda, la más extendida, es una práctica analítica de carácter estratégica articulada en torno a la racionalidad del individualismo metodológico.

El carácter conjuntivo que designa el sintagma educación inclusiva configura una compleja forma copulativa y conjuntiva, que términos analíticos puede ser concebida a través de la metáfora de la y-cidad, es decir, un espacio intermedio en el que se conectan diversas clases de preocupaciones intelectuales. La ‘y-cidad’ no es solamente un sistema de relaciones sino de implicaciones profundas en la construcción del conocimiento, la unión refleja un plan de composición, es un campo de experimentación conceptual. La ‘y-cidad’ define su funcionamiento a través del principio de complementariedad, estrategia que tiende a la unión de elementos de naturaleza heterogénea y contraria, b) la infinidad de elementos entre campos, conceptos, teorías, disciplinas en contradicción, c) la ‘y-cidad’ opera a través de la metáfora del tercer incluido -la lógica de ‘y’ o ‘e’, mecanismo de interrelaciones e integración de diversas herramientas epistemológicas. Instala una lógica que a partir de la contribución de Lupasco, designa un estado dinámico intermedio y en potencia -lo no manifestado- y actualización -lo manifestado-. La ‘y-cidad’ como espacio intermedio o zona de intermediación epistemológica, opera en términos de un campo de fuerza conciliador de una amplia multiplicidad de elementos, es un lugar en permanente interacción y mutación.

La ‘y-cidad’ es clave para comprender el espacio de diáspora, desborda las programaticidades convencionales, explicita un *sistema re-cognoscitivo*, opera como un espacio de intersticialidad. El campo epistemológico de la educación inclusiva es un terreno compuesto por múltiples conexiones –principio de heterogénesis–, lo intermedio del sintagma es lo que establece conexiones singulares, forma una particular conjunción, articulada a través de la metáfora de ‘síntesis-disyuntiva’. En efecto,

[...] para hacer conexiones uno no necesita conocimiento, certeza, o incluso ontología, sino más bien una confianza que algo puede salir, aunque uno todavía no está completamente seguro qué, Hume sustituyó a la certeza cartesiana una probabilidad de creencia, pero Deleuze empuja la cuestión de la creencia en esa zona de una "posibilidad improbable" que ningún lanzamiento de dados puede abolir (Rachjman, 2000, p.7).

En este sentido, retomo la metáfora de la ‘y-cidad’, puesto que facilita la propensión al conjunto de procesos que legitiman su acción en el mundo, así como, el conjunto de interconexiones que delimitan lo que realmente es. La ‘y-cidad’ de la educación inclusiva opera en términos de una singular y compleja forma conjuntiva de carácter disyuntiva, cuyas líneas de segmentariedad, estratificación y fuga, operan en términos de reciprocidades multiniveles. La dimensión viajera de la educación inclusiva, precedida por la idea de campo y objeto en permanente movimiento y acción relacional, indica que, *“las teorías pueden perder su originalidad y posición crítica a medida que viajan de un dominio a otro”* (Hill Collins, 2015, p.12). El viaje como metáfora clave en la construcción del conocimiento impone un conjunto de tecnologías de rearticulación de sus objetos, saberes y conceptos. Sus usuarios son siempre heterogéneos, marcados por diversas referencias geopolíticas, demostrando una preocupación endémica al quehacer educativo.

A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *“requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos”* (Virno, 2003, p.75). Concebir la educación inclusiva en tanto praxis crítica, sugiere una relación significativa con la opresión, la dominación, la violencia estructural, etc.

La tabla que se presenta a continuación, tiene por objeto abordar las principales características del sintagma educación inclusiva. No obstante, exige una advertencia preliminar. Cada una de las dimensiones contenidas en la tabla, se inscriben y desprenden de la sección del sintagma ‘inclusiva’.

Características del concepto	Principales características
a) Estructural	Analiza críticamente la multiplicidad de formas de funcionamiento de las estructuras sociales. En su acepción tradicional, su tarea es articulada en torno a un problema

	<p>‘técnico’; sustentada en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–, en la convivencia de marcos de valores antagónicos que justifican y apelan su necesidad en la sociedad actual, al tiempo que desplazan su potencial crítico al interior del capitalismo hegemónico. Todo ello demuestra dos cosas: a) la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto, precedido por la nebulosa que condiciona su estructura de conocimiento y b) la incapacidad para entender el propio término. La Educación Inclusiva concebida bajo éstos términos, sugiere atender, tal como indica Young (2002) a <i>“las prácticas cotidianas de una bien intencionada sociedad liberal”</i> (p.74), así como, al conjunto de impedimentos sistemáticos que afectan transversalmente a la multiplicidad de diferencias –universo mosaico– que compone la totalidad. Concebida así, la inclusión, se convierte en un fenómeno ‘estructural’ y ‘relacional’, lo que confirma lo señalado por Young (2002), respecto que, no sería <i>“el resultado de elecciones o políticas de unas pocas personas”</i> (p.74). La Educación Inclusiva como fenómeno estructural se dirige a intervenir en los formatos del poder, en las normas, marcos de valores, símbolos, sistemas de relación y mediación político-cultural que modelizan su tarea y discurso. En suma, es la transformación de las reglas institucionales que trazan el funcionamiento de la sociedad y configuran sus sistemas educativos.</p>
<p><b>b) Relacional</b></p>	<p>El carácter relacional que introduce el calificativo ‘inclusiva’ permite superar los efectos opresivos en la comprensión de las diversas patología sociales crónicas, reconoce que su estudio no puede ser delimitado en marcos estáticos, sino que opera en el dinamismo permanente. En este caso, la relacionalidad se opone al enfoque categorial, razón analítica por antonomasia que estructura los sistemas de razonamientos de la educación inclusiva. El pensamiento de la relación otorga elementos metodológicos para intervenir en los patrones inter-institucionales del poder –formas configurantes del funcionamiento estructural– sistemáticos que impiden que las personas construyan formas de vida más vivibles. Examina como operan las estructuras sociales. ¿A qué tipo de relacionalidad nos conduce el discurso de la inclusión? El pensamiento relacional introduce implicancias significativas en la comprensión crítica de la educación inclusiva, referida al corpus de relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. El calificativo ‘inclusiva’ introduce un singular modo de análisis acerca de los procesos relacionales que se encuentran en su misma naturaleza. Las formas de relacionalidad que tienen lugar en la interioridad de este campo, son similares a las determinadas por Hill Collins (2019) en el terreno de la interseccionalidad, entre ellas, encontramos: a) la</p>

	<p>suma, b) la articulación y c) la co-formación. Lo relacional opera mediante una inter-acción que envuelve e involucra diversas perspectivas y variables de análisis.</p>
<p><b>c) Escultórico</b></p>	<p>La dimensión escultórica del adjetivo ‘inclusivo’ refiere a la capacidad del discurso para intervenir y modelar la realidad. La condición escultórica es proyectiva y arquitectónica, construye un singular estilo de subjetividad y realidad, se encuentra estrechamente ligada a la creación de otro mundo. Al operar en la consciencia del sujeto y en la realidad, su acción se constituye en el centro de la palabra, en él, tienen lugar diversas formas de actuación y afectación. En tanto fuerza de intervención en la realidad, moviliza la transformación, altera la gramática dominante, sus vocabularios e instrumentos de acción. Se caracteriza por forzar las cosas al avance. La dimensión escultórica del calificativo inclusiva impone al enunciarse un signo heterodoxo, que provoca cambios epistémicos, políticos éticos y pedagógicos, construye un nuevo estilo de subjetividad. Lo inclusivo jamás adopta un carácter ambiguo, es siempre interactivo, relacional, solicita la atención e implicación activa del espectador. Lo inclusivo siempre es político, no vale de nada, reducirlo a una práctica arbitraria en la que conviven diversos grupos –concebidos a través del problema ontológico de los grupos sociales–, siempre es un acto político, logra una intervención crítica y transformadora en el mundo. La inclusión instala un signo cuestionador que invita a la producción de nuevos mundos, constituye una instancia de interpelación, una mirada recelosa de la realidad y de sus principales patologías sociales crónicas, como dispositivo de perturbación empática pone en tensión prácticas sociales, principios éticos, significantes políticos y saberes académicos, discursos e instituciones. Altera el pensamiento social, invita a salir de las categorías epistemológicas tradicionales en las que se fundamenta dicho fenómeno, muchas de ellas, tienden a distorsionar la comprensión de su objeto teórico y empírico.</p>
<p><b>d) Intransitivo</b></p>	<p>Incluir es un verbo que posee sentido por sí solo. No requiere de recursos complementarios para alcanzar su propósito y desplegar su función epistemológica, política, ética e interpretativa. Si bien, todo verbo es definido como una categoría gramatical compleja, al expresar su estructura superficial una <i>forma verbal infinitiva</i>, su función analítica aborda descriptivamente funciones sobre el sentido y existencia del concepto o bien, como régimen proposicional. Sin embargo, la depuración de la estructura profunda del objeto de la Educación Inclusiva, devela que, el verbo incluir, expresa un complejo <i>carácter intransitivo</i>, fundamentalmente, posee la capacidad de actuar por sí sólo, provoca algo en la realidad. En esta arista la función imperceptible que reside en el verbo <i>incluir</i></p>

	<p>se conecta con dos propiedades epistemológicas significativas del concepto, la <i>capacidad escultórica, proyectiva y arquitectónica</i> de la realidad y la <i>capacidad de audibilidad</i>. Su carácter intransitivo se conecta además, con la premisa de la performatividad, cuya fuerza enunciativa interviene la realidad, dislocándola hacia otros rumbos inimaginados. La fuerza interpretativa del verbo incluir en su dimensión intransitiva, altera los estados de conciencia, remueve los regímenes escópicos, reinventa vocabularios, instala condiciones provocativas a nivel epistémico y político. Lo intransitivo en este caso viene dado por la fuerza escultórica que reside en el concepto. Forja un signo de cambio de mentalidad. A través de su condición de audibilidad establece complejas formas de afectación e interpelación al sujeto, su conciencia e historicidad. El verbo <i>incluir</i> afecta al sujeto. Las formas de afectación del sujeto y de la realidad cultural, política, económica, educativa, etc. a través del verbo incluir, denotan una operatoria orquestada, fundamentalmente, en la <i>diátesis</i>. El verbo incluir<sup>6</sup> es además, un verbo performativo.</p>
<p><b>e) Performativo</b></p>	<p>El calificativo ‘inclusiva’ devela una compleja naturaleza provocativa, opera en tanto estrategia alterativa de la realidad social y escolar. Es un signo de movilización de la frontera. Esta forma adjetival realiza lo que enuncia, esculpe e interviene la realidad. Es una invitación, una incitación o provocación.</p>
<p><b>f) Audibilidad</b></p>	<p>Propiedad que surge del encuentro y rearticulación de las categorías de ‘performatividad’, ‘intransitividad’ y ‘escultórica’. La audibilidad se asocia con el <i>ethos</i> que instala a nivel de conciencia del espectador/interpretante. Devela una compleja operación cognitiva, que sólo con escuchar dicha categoría activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Audibilidad y capacidad escultórica participan en la consolidación del enlace de realización.</p>
<p><b>g) Abierto</b></p>	<p>Opera en un conjunto de relaciones exteriores –exterior constitutivo–, la configuración de su conocimiento opera más allá de los confines heredados, transforma los entendimientos intelectuales y metodológicos. Es en la exterioridad y en la apertura en la que acontecen nuevas posibilidades de rearticulaciones. La categoría de exterior constitutivo posibilita el entendimiento que toda forma producción de la identidad –del sujeto y en la producción del saber– se establece en relación con lo diferente. Lo abierto en tanto dimensión de análisis, permite dar cuenta de los itinerarios y el conjunto de circunstancias que movilizan la acción y el cambio, es decir, un ejercicio que cobra su sentido en función de un determinado marco de recepción, análisis e interpretación.</p>

<sup>6</sup> Verbo activo. Según la RAE (2019), los verbos intransitivos constituyen expresiones gramaticales que no requieren de un complemento para para que una oración singular tenga sentido. Posee la capacidad de actuar por sí solo.

<b>h) Dispositivo de intermediación</b>	Posee la capacidad de conectar y albergar una amplia multiplicidad de elementos, dispersados por diversas geografías del conocimiento, conectados en algún punto al objeto -abierto y ambivalente- de la educación inclusiva. La noción de intermediación se encuentra contenida en la metáfora de la red y en la estrategia decisional de dispositivo de Foucault. La captura siempre es re-articulatoria.
<b>i) Y-cidad<sup>7</sup></b>	Se convierte en un comentario performativo, es una estrategia que excede las operatorias de los límites y campos disciplinares, se interesa por indagar en aquello que habita entre ambos términos, es decir, el conjunto de preocupaciones y elementos que entran en contacto en la formación del sintagma 'educación inclusiva'. Obedece a la lógica de 'y', es decir, a las múltiples formas de conexión -lógica del tercer incluido-.
<b>j) Tropológico</b>	El adjetivo 'inclusiva' devela una compleja naturaleza tropológica. El tropo en esta oportunidad se convierte en una estrategia propia de la filosofía analítica, destinada a develar un conjunto de sistemas de razonamientos alterativos de la realidad. Su función reside en la capacidad de invertir y girar las cosas hacia otras perspectivas de comprensión. La acción tropológica se encuentra estrechamente ligada al trabajo con conceptos. A través de determinados conceptos podemos girar positiva o negativamente, la producción de sentidos de un determinado objeto de conocimiento. Los tropos en epistemología no sólo invierten, modifican o alteran las formas de aprobación a un determinado fenómeno, sino que, otorgan un sentido distinto a lo habitual a las categorías que ensamblan su estructura -problema morfológico-.
<b>k) Vector de desestabilización</b>	El calificativo 'inclusiva' posee la fuerza teórica y analítica para movilizar la frontera, es decir, penetrar en otras lógicas de funcionamiento y operación. Actúa en términos de un dispositivo de fractura y desestabilización de la realidad, su intelectualidad y pensamiento. Quebranta las lógicas de operación de las estructuras educativas, sociales, políticas y económicas. Desarma las categorías vigentes. La actividad sígnica de la educación inclusiva impone un signo de carácter heterodoxo.
<b>l) Dispositivo de perturbación empática</b>	Conceptualizar el adjetivo 'inclusiva' en términos de un 'dispositivo de perturbación empática' sugiere una operación que emerge <i>"aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva"</i> (Hite, 2016, p.19). Insiste la investigadora norteamericana, agregando que, es <i>"un terreno cognitivo y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción"</i> (Hite, 2016, p.19).

<sup>7</sup> Concepto tomado de Bal (2018).

m) Trayecto abierto	El adjetivo ‘inclusiva’ opera en términos de ‘trayecto abierto’, alude a la propiedad epistémica de permanente movimiento. Configura un saber que se perfila en permanente construcción, movimiento, cambio, en proceso, construcción y situación. Incorpora lo social y lo político en una singular trama de configuraciones de subjetividad.
---------------------	--

Tabla 2: Principales características del adjetivo ‘inclusiva’. Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones: pensar la inclusión en términos de dispositivo performativo

Sin duda alguna, el concepto de dispositivo (*dispositif*) constituye una de las nociones analíticas más importantes y, a su vez, polémicas del pensamiento y programa intelectual de Foucault. La naturaleza conceptual del dispositivo devela un sentido elástico, escurridizo y en ocasiones ambiguo. El dispositivo en tanto categoría de análisis se convierte en un recurso *disputado* por un amplio número de disciplinas<sup>8</sup>, “*habilitando una articulación fructífera con otros campos del saber*” (Heredia, 2014, p.84). Los contornos analíticos del dispositivo quedan definidos a partir de una *red de elementos heterogéneos* que se encuentran entrelazados<sup>9</sup> de diversas maneras, lo que en el caso particular de la Educación Inclusiva se expresa en la captura, en la convergencia y en la confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas, concebidas como objetos, métodos, teorías, influencias, conceptos, saberes, compromisos éticos, proyectos políticos, marcos teóricos, territorios, sujetos, etc. describiendo una estructura teórica abierta compuesta por una multiplicidad de elementos heterogéneos –principio de heterogénesis<sup>10</sup>–. La diversidad de vínculos que organizan y sustentan la actividad de su estructura se sostienen en la noción de red. Red<sup>11</sup> y dispositivo<sup>12</sup> operan analíticamente como para-sinónimos. La red evidencia su carácter procedimental y analítico al interior del dispositivo, refleja un espacio de líneas e interconexiones que operan a través de un *entrelazamiento discontinuo*. Su matriz analítica es clave en la comprensión de la “*naturaleza del ensamble, el tipo de relación específica, que puede existir entre los elementos heterogéneos que forman una red dentro de una multiplicidad espacio-temporal determinada. Asimismo, remarca el carácter variable y dinámico que asumen los elementos al interior del dispositivo, pudiendo algunos de ellos cumplir diversas funciones, cambiar de función o devenir operativos en otro nivel*” (Heredia, 2014, p.87), especialmente, en el develamiento de la funcionalidad de la estructura teórica de la Educación Inclusiva. ¿A qué pragmática de la *multiplicidad*<sup>13</sup> nos conduce la Educación Inclusiva?

El dispositivo en tanto herramienta teórica configura su actividad en una red de relaciones intensas e inestables, concibiendo a ésta última, a través del movimiento y el dinamismo –propiedades epistemológicas de la Educación Inclusiva–. Su organicidad tiene lugar en el pensamiento de la relación y del encuentro, articula un campo

<sup>8</sup> Ocurre un efecto similar con los conceptos de inclusión y Educación Inclusiva.

<sup>9</sup> Sugiere un estudio pormenorizado de la diversidad de vínculos que participan del ensamblaje de la estructura teórica de la Educación Inclusiva, organizada a partir de “*la disposición de una multiplicidad de elementos heterogéneos interrelacionados*” (Heredia, 2014, p.87).

<sup>10</sup> Principio explicativo de la Educación Inclusiva, describe conexiones heterogéneas de lo heterogéneo.

<sup>11</sup> Categoría implicada en la noción de dispositivo, específicamente, la metáfora de lo reticular. La red determina la materialidad del dispositivo y el marcado carácter disímil de los vínculos que sostienen su actividad.

<sup>12</sup> Su emergencia intenta responder a algo que irrumpe en el espacio.

<sup>13</sup> La multiplicidad constituye el fondo operativo del dispositivo.

configurado por elementos de diversa naturaleza, su funcionamiento se define a partir de diversos estilos de vínculos<sup>14</sup> entre cada uno de sus elementos confluyentes; en este caso, cuyas operaciones en la fabricación del saber de la inclusión, operan en la rearticulación de diversas clases de objetos, métodos, teorías, influencias, campos de conocimiento, conceptos, saberes, marcos teóricos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. las relaciones entre cada una de las singularidades que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, alcanza su funcionalidad a través de *“un grado de variancia permanente, así como relaciones de condicionamiento mutuo. Ambos alteran su intensidad en relación directa con la disposición y dispersión de elementos al interior del dispositivo”* (Vega, 2017, p.139). La noción de dispositivo se encuentra en lo más profundo del ensamblaje de la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Deviene en una

[...] red que coincide en extensión con los límites del conjunto de elementos heterogéneos que se encuentran vinculados en función de una coyuntura específica. Y, puesto que el dispositivo es el lugar de un proceso de “sobredeterminación funcional”, los elementos heterogéneos que componen el conjunto o red se encuentran en constante cambio, dado que “...cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá (Vega, 2017, p.139).

Un dispositivo es sinónimo de una formación social específica, delimita una gramática *-rejilla de ideas-* y un objeto, estableciendo modos singulares de acceso a él. Un dispositivo posee la capacidad regular la subjetividad, demostrando *“la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (Raffinsoe, 2008)”* (Vercellino, 2016, p.1010). Concebir la Educación Inclusiva en términos de dispositivo configura una práctica teórica y pragmática de la multiplicidad, propende según Heredia (2014) a repensar los procesos pragmáticos de producción en campos configurados a partir de elementos heterogéneos como el aquí discutido, habilitando su articulación con campos alejados en su actividad científica, enriqueciendo fuerza analítica y sus tareas hermenéuticas. La Educación Inclusiva en tanto campo teórico-metodológico construye un singular estilo de dispositivo, si bien sigue la lógica foucaultiana, define su quehacer a partir del principio de heterogénesis *“define la pluralidad como un sistema de heterogénesis que se organiza sobre la base de las diferencias puras por las que se constituye estas diferencias puras producen los estados de cosas en los que están encarnados y al mismo tiempo subsisten dentro de estos estados de cosas, sin perder su poder para producir nuevos estados de cosas”* (Boven, 2014, p.175). Es un campo eminentemente configurado por una diferencia de intensidad<sup>15</sup> que da lugar a la captura, a la confluencia y a la circulación de diversas clases de elementos. La heterogénesis se convierte en un principio organizador y configurador de su estructura de conocimiento, propende al reconocimiento de diversas clases de multiplicidades epistemológicas que erigen su funcionalidad, cuya operaciones tienen lugar según Boven (2014) en tres niveles de análisis tales como: a) la multiplicidad diferencial de ideas virtuales, b) la multiplicidad implícita de dramas intensivos y c) la amplia y cualitativa diversidad de conceptos actuales.

<sup>14</sup> Una de las preocupaciones analíticas del dispositivo es que enfatiza en la naturaleza del vínculo. En el caso particular de la Educación Inclusiva, el dispositivo configura una red de movimientos de diversa naturaleza y magnitud, integrado por dislocaciones, alteraciones de funciones -rearticulación-, cambios de posiciones, capturas y forclusiones, etc. Sus vínculos expresan grados de varianza de diversa magnitud y formas de condicionamiento mutuo a través de cada elemento que en él confluye. La red forja un orden de producción específico que en el caso de la Educación Inclusiva opera a través de la metáfora de diáspora y de la diseminación.

<sup>15</sup> Condición productiva de la diversidad.

¿Es posible pensar los sistemas de razonamientos y fundamentos de la Educación Inclusiva en términos de enunciaciones performativas?, ¿a qué responden éstos enunciados<sup>16</sup>? El saber epistemológico, político y ético que forja este enfoque, bajo ningún punto de vista se convierte en una simple perspectiva educativa más. Su complejidad atraviesa radicalmente todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa y la pedagogía, alterando sus vocabularios, contenidos, formas interpretativas y metodológicas. La fuerza performativa de la Educación Inclusiva actúa sobre sus agentes –ninguno de ellos escapa a esta acción–, a través de la palabra reestructura la conciencia educativa<sup>17</sup>, redije la acción educativa, disloca su *locus* de producción. ¿Qué elementos participan y confluyen en la elaboración del programa epistémico-político de la fuerza performativa de la inclusión? En tanto enunciado performativo, realiza una acción, *altera* el funcionamiento de la realidad social, cultural y educativa. Lo alterativo se convierte en un parasinónimo de la fuerza creativa que alberga la noción de acontecimiento. La performatividad sólo alcanza su propósito sí, compromete su acción a una obligación social particular. “*Si realiza lo que enuncia, no es todavía un performativo*” (Lazzarato, 2006, p.241), el discurso de la inclusión crea algo nuevo –esperanza, conceptos, ideas, saberes, etc.– si esta reafirma una obligación social particular, por ejemplo, la ampliación de oportunidades educativas o el fortalecimiento del destino social de los estudiantes a través de un determinado proyecto educativo, nos encontramos en presencia de un performativo que moviliza el cambio.

La inclusión forja un discurso que únicamente al aproximarlos al acto de audición actúa sobre la realidad, las personas y sus consciencias. Su fuerza performativa reside en la naturaleza del acto social. Toda su fuerza enunciativa se encuentra en conexión con la multiplicidad de formas que adquiere la obligación social. El estudio de los mecanismos de performatividad de la Educación Inclusiva no deben ser confundidos con la *acción estratégica* de determinados enunciados a los que recurre su discurso para alcanzar un estilo particular de intervención en el mundo. Lo performativo en el discurso de la inclusión adquiere un estatus indeterminado, expresa variados usos y formas de aplicación. Tradicionalmente, ha sido concebido como una acción discursiva que realiza aquello que enuncia. Por otra parte, es posible pensarla en términos de acción sobre acciones posibles como indica Lazzarato (2006). Sin embargo, analíticamente, la Educación Inclusiva constituye un discurso de alteración de lo existente, se abre a la posibilidad de la creación de lo nuevo, desestabiliza las formas históricamente legitimadas de entender la diferencia al interior de una práctica social concreta. Sobre este particular, adhiero a la explicación de Lazzarato (2006) a través de la cual concibe lo performativo como algo en estado de “[apertura] a lo imprevisible, a la indeterminación de la respuesta-reacción del otro (de los otros)” (p.243). Concebir la fuerza performativa de la Educación Inclusiva en términos de indeterminación, focaliza en la invención, en la producción de algo que no sabemos en lo que puede devenir, nada está previamente instituido. Por esta razón, observo que el centro articulador de lo performativo es configurado a partir de la fuerza acontecimental.

El carácter performativo de la inclusión no sólo refiere a la capacidad de transformación de lo dado, a la alteración de la gramática escolar y pedagógica, etc. más bien, constituye un dispositivo que interviene la realidad cuya modelización no instituye

<sup>16</sup> Los enunciados de la Educación Inclusiva se desmarcan de otros enunciados, ratificando su carácter móvil y viajero, no cierra la enunciación en una sólo expresión, se conecta multiaxialmente con otros ámbitos, reafirmando su carácter de indeterminación.

<sup>17</sup> La Educación Inclusiva se convierte en una síntesis y expresión de la historia de la consciencia.

un efecto predeterminado, se abre a la *creación de lo posible*. Su fuerza performativa se convierte en una tecnología escultórica al modelar la realidad en referencia al lente de lo indeterminado, persigue la *transformación de lo dado*. No necesariamente por que hablemos de inclusión, quiere decir que el giro acontecimental tiene lugar, lo común es observar sistemas novedosidades, es decir, acciones parciales, débiles o bien, que nada dicen relación con la operación perseguida. Tal operación analítica tiene lugar en la modificación del estado de las cosas, en el carácter alterativo de lo que enuncia; entonces, ¿de qué depende la eficacia de la fuerza transformativa? La acción performativa de la inclusión acontece en el presente, consolida la movilización de nuevas racionalidades para pensar la escolarización, la enseñanza, la organización de la escuela, su espacialidad, la estructura del aula y sus dinámicas, las formas de concebir el aprendizaje, etc. En suma, performatividad y acontecimiento se convierten en operaciones tropológicas<sup>18</sup>, alteran los modos dominantes de escolarización, los vocabularios y los regímenes de verdad que los sostienen. El tropismo es sinónimo de movimiento permanente orientado a lecturar críticamente el presente.

La *performatividad del dispositivo* se expresa mediante la captura y conexión de diversas clases de elementos recursos epistemológicos cuyo engranaje de tipo dinámico posibilita el ensamblaje de una racionalidad que cambia los regímenes de verdad legitimados. Surge para responder a un problema ético-político cuya singularidad traza procedimientos que esculpen la realidad, o bien, un fenómeno o una práctica particular, se convierte en *recurso activador* que afecta a sus observadores y agentes, sensibilizándolos acerca de lo que la inclusión puede significar para nuestras vidas y, especialmente, en la constitución de otros mundos posibles. Es, en este acto de dar forma que acontece la performatividad. La complejidad de la fuerza no sólo devela una naturaleza alterativa de las cosas -lo dado-, adopta un sentido escultórico pues interviene espacialidades, marcos de pensamientos, formas conceptuales, maneras de sentir y estar en el mundo. El lugar de la fuerza performativa de la inclusión emerge en el movimiento, en la constelación y en la producción de lo nuevo, es una invitación a repensar las formas políticas e ideológicas que sostienen el entendimiento de la educación y su vínculo con lo social y lo cultural. Su carácter activador se convierte en un llamamiento de la criticidad en tanto mecanismo de análisis, describe aquello que la educación hace en el mundo. La inclusión es ante todo una provocación, efectúa un *llamamiento a liberar* el mundo de toda fuerza opresiva, reconoce el marcado carácter vacío de las políticas educativas para transformar el mundo y colocarlos en la senda de producción de otros mundos. Concebida así, prefiero significarla en tanto dispositivo de alteración, intervención-consentido, dislocación y provocación. En suma, propiedades intrínsecas de una educación crítica. Si bien, lo performativo apela al cambio, éste, alcanza tal empresa si acontece en la relación *educación e intervención*<sup>19</sup> en el mundo.

¿Qué rol juega la conjunción copulativa ‘e’<sup>20</sup>?, ¿a qué tipo de intervención en el mundo nos conduce la inclusión y, particularmente, la Educación Inclusiva? la inclusión acontece en la búsqueda de nuevas formas de relaciones analíticas y políticas, se compromete profundamente con el conflicto político que constituye un mundo plagado de injusticias distributivas y trabas al autodesarrollo. Sin embargo, la performatividad de su

<sup>18</sup> Vocablo vinculado esencialmente al giro y al cambio. Implícitamente, consiste en modificar, restringir o alterar de algún modo el significado de algo. Etimológicamente, la noción trópico o tropológico deriva de *tropikos*, *tropos*, que en griego clásico significaba "giro" y en koine "manera" (White, 2003). La tropología formaliza una lógica basada en un conjunto de estrategias propias del cambio y la transformación.

<sup>19</sup> La interrogante por las formas de intervención en el mundo remite a la pluralidad de respuestas.

<sup>20</sup> Abstracción políticamente significativa que establece nuevas formas de relación analítica.

discurso no se alcanza con la mera enunciación del adjetivo ‘inclusivo’, sino a través del tipo de compromiso ético y político que en ella tienen lugar. Lamentablemente, la concepción de Educación Inclusiva fundamentada en una estructura de conocimiento falsificada, restringe el compromiso con el conflicto político. El campo de la Educación Inclusiva eminentemente disputado por diversas influencias, también puede ser descrito en términos de un *dispositivo heurístico*<sup>21</sup> implicado en la construcción de objetos más poderosos, para intervenir el mundo, comprometiendo ideas, sensaciones, percepciones, subjetividades, etc. La inclusión conlleva un implícito mandato politizador y su marcado compromiso ético describen un terreno de una compleja lucha política e ideológica.

Un aspecto relevante que la inclusión debe fomentar es la educación de la conciencia crítica del profesorado concebido como un espacio de enfrentamiento constructivo, orientado a visibilizar e intervenir en las prácticas que contribuyen a “*negar la política del racismo, el sexismo, el heterosexismo, etcétera, que se traslucen en lo que enseñamos y en cómo lo enseñamos*” (hooks, 1994, p.37). Es menester que los educadores sean capaces de reconocer de qué manera su deseo de ser más inclusivos, respetuosos de las singularidades de sus estudiantes y agentes del cambio, ha incidido en la transformación sustantiva de sus prácticas de enseñanza. El problema de la enseñanza<sup>22</sup> de la Educación Inclusiva<sup>23</sup> atraviesa un espinoso campo de problemáticas. Una de las más significativas consiste en hablar de la raza, las opresiones, las desigualdades, la discapacidad, los niños con problemas de aprendizaje, entre otras figuras de alteridad restringidas; consolida una fachada integradora, sin necesariamente referir a contenidos que remitan a una comprensión profunda del fenómeno, constituyen especialmente, categorías de sujetos marginales al interior del centro del poder. No constituye una voz capaz de reivindicar el espacio escolar y cultural –sustentado en una ontología pluralista– en tanto dispositivos de justicia social, valida un lenguaje elitista de la educación que describe una “*falta de disposición de abordar la docencia desde una perspectiva que considere la conciencia de la raza, el sexo y la clase social*” (hooks, 1994 p.37).

¿Por qué la inclusión abraza el cambio<sup>24</sup>?, ¿cómo es examinada la realidad a partir de la inclusión?, ¿sólo basta con afirmar que existen diversas clases de injusticias y poblaciones en riesgo? Observo en términos analíticos que la inclusión posee la capacidad de desnaturalizar formas opresivas y esencializadoras que afectan y condicionan el desarrollo humano, reconociendo que la mayor parte de sus argumentos poseen sólidas implicancias políticas y especificidades históricas. La inclusión se convierte en performance<sup>25</sup> –acción– conceptual, política, ética, epistemológica, cultural y pedagógica. En relación a la pregunta que apertura la reflexión de este párrafo, me parece relevante recuperar la *discusión práctica* implicada en la configuración de sistemas de transformación de la educación a favor de una experiencia social y pedagógica inclusiva y más justa socialmente. Sin duda, esto sugiere un cambio en el estilo docente, se abre a la presencia de múltiples maneras de practicar la educación. Una discusión acertada sobre

---

<sup>21</sup> La Educación Inclusiva concebida como dispositivo heurístico expresa múltiples usos, deviene en una práctica analítica abierta e indeterminada, pudiendo funcionar incluso, en términos de una estrategia de pegamento conceptual y metodológico.

<sup>22</sup> Define un nuevo lenguaje de la crítica. No sólo refiere al estatuto de la crítica, sino que rescata la multiplicidad disciplinaria que da vida al campo de producción de la Educación Inclusiva. Refiere a la malla de conexión y a la red dinámica que sostiene dicho campo.

<sup>23</sup> Requiere de la consolidación de un espacio pedagógico crítico de lo menor. La teoría de la Educación Inclusiva que articulamos en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) es concebida como una praxis liberadora.

<sup>24</sup> Conduce a un cambio concebido como *actualización*, un doble proceso de creación.

<sup>25</sup> Su activación e irrupción se expresa en diversos planos de análisis de la realidad.

las formas de discusión práctica de la transformación educativa requiere formas de entendimiento más profundas y cercanas a todo público, dicha cuestión involucra un cambio progresista. Esta es in duda, otra característica de la fuerza performativa de la inclusión<sup>26</sup>. Constituye así, un mecanismo de oposición a las *lógicas de banalización* de la complejidad del lenguaje académico (Giroux, 1997).

Si la epistemología de la Educación Inclusiva<sup>27</sup> es sinónimo de teoría educativa contemporánea, entonces, (re)articula un complejo proceso de actualización de ésta última, ¿qué supone pensar la teoría de la Educación Inclusiva en términos de intervención? La fertilidad de la teoría sólo tiene lugar en la medida que nos permite conectar con los problemas reales de la educación, con las formas de sufrimiento, desesperanza, alegría o cariño que atraviesan la experiencia subjetiva de la escolarización, se constituye en la práctica de la pregunta, de la imaginación, de la respuesta creadora hacia otros mundos. Si la teoría no deviene en una operación tropológica resulta estéril, tiene por tanto que luchar para intervenir en la realidad, acontecer en ella, aperturar nuevas formas de vida, educación y escolarización. De lo contrario cristaliza un efecto parasitario que conduce a comprensiones reduccionistas del fenómeno y sus posibilidades. La teoría de la Educación Inclusiva es ante todo un *acontecimiento* -lugar de imaginación de futuros posibles-, es una respuesta de creación a lo posible. ¿De qué sirve la teoría de inclusión que asalta? También describe un uso *intervencionista* al desafiar al status quo, lo social, lo cultural y lo crítico. En ella el sujeto vive la experiencia de teorización, persigue la liberación colectiva, reduce la brecha entre la teoría y la práctica, traza modalidades de acción, hábitos de ser y de encarnar el mundo a través del lente de la multiplicidad, la justicia y la inclusión. Es una teoría que configura una nueva consciencia para pensar y analizar una variedad de temáticas. Como paradigma sugiere atender a la forma en que diversos colectivos la utilizan para explicar el mundo y las problemáticas de la escolarización, mientras que, concebida en términos de método<sup>28</sup> esta debe encontrarse en estrecha relación a un fenómeno socioeducativo empírico.

Como teoría educativa crítica contribuye a la ampliación y diversificación de los principios de equidad, justicia, bienestar social, discute de cara al presente la noción de bien común, noción no siempre bien abordada en las propuestas políticas contemporáneas en su relación con la ampliación del destino social y la diversificación de la oferta educativa disponible para la multiplicidad de diferencias, superando los usos ambiguos que se desprenden de nociones como lo público y lo inclusivo, a pesar de estas últimas, evidenciar una prominente figuración en diversos discursos críticos contemporáneos revolucionarios y radicales. La inclusión plantea entendimientos más complejos acerca de la educación, la justicia, el bienestar social, la escolarización y el desarrollo humano. Es concebida como una noción central para comprender el devenir de la educación, en tanto construcción fundamental para todo lo que pensamos y hacemos. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural, como tal, se convierte en una estrategia de investigación<sup>29</sup> y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre

---

<sup>26</sup> Estrategia de fortalecimiento de la conciencia crítica. ¿Cómo se educa la conciencia crítica?

<sup>27</sup> La epistemología de la Educación Inclusiva constituye una formación teórica y metodológica singular que no hace otra que actualizar la ciencia educativa, razón por la cual, prefiero plantearla en términos de una nueva teoría educativa.

<sup>28</sup> En la actualidad, el campo de producción de la Educación Inclusiva demuestra un *déficit metodológico* significativo, lo que no sólo acarea problemas para la investigación y el entendimiento de la fuerza analítica del concepto, sino que especialmente para la formación.

<sup>29</sup> Constituye una forma de desarrollar explicaciones más complejas para temas específicos de investigación en materia de educación.

ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos. La inclusión como *categoría de análisis* se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos, son endémicos y articuladores de la experiencia social. La inclusión como cambio de paradigma informa sobre el funcionamiento de las estructuras de escolarización, respecto a la permeabilidad y condicionamiento de los sistemas de poder.

## REFERENCIAS

- Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50.
- Bal, M. (2018). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de Diferencia e Inclusión, efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a *Revista Horizonte de la Ciencia*, 10 págs. En revisión.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Boven, M. (2014). A System of Heterogenesis: Deleuze on Plurality. Recuperado el 12 de enero de 2019 de <https://philarchive.org/archive/BOVASO>
- Culler, J. (1998). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Hill Collins, P. (2019). Intersectionality's Definitional Dilemmas. Recuperado el 18 de junio de 2019 de: <https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/annurev-soc-073014-112142.pdf>
- Hite, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática, y la política de los encuentros en los espacios de la memoria en Chile*. Colección Signos de la Memoria. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Heredia, J.M. (2014). Dispositivos y/o Agenciamientos. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIX-Nº1 (2014), pp. 83-101.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- Ocampo, A. (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.

Suescún, M.C. (2002). “Más allá de la historia del arte como disciplina: la cultura visual y el estudio de la visualidad”, en: Flórez-Malagón, A., Millán de Benavides, C. (Edit.). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. P.82-95. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Rachjman, J. (2000). *The Deleuze Connections*. The MIT Press.

Richard, N. (2009). “Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber”. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>

Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 1005-1025.

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

