

En Argentina y ARG, *Más allá de la escuela. Aprendizaje libre*,. Buenos Aires (Argentina): ARG.

# Prólogo. Sobre las condiciones de producción de la educación inclusiva y sus posibilidades de disrupción.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Prólogo. Sobre las condiciones de producción de la educación inclusiva y sus posibilidades de disrupción. En Argentina y ARG Más allá de la escuela. Aprendizaje libre*,. Buenos Aires (Argentina): ARG.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/54>



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>.*

# Sobre las condiciones de producción de la educación inclusiva y sus posibilidades de disrupción

por Aldo Ocampo González <sup>1</sup>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)<sup>2</sup>, Santiago de Chile

*Inclusión<sup>3</sup>*

*Del lat. inclusio, -ōnis*

*Alteratividad / dislocación*

*Procesos de singularización múltiple*

*Dominios estriados*

*Mecanismos de irrupción de la afectividad, del saber y del mundo dado*

Por mucho tiempo, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva ha sido una de mis principales preocupaciones como investigador. Antes de ofrecer cualquier aspecto definicional al respecto, quisiera revelar desde qué lugar he abordado dicha tarea. En un primer momento, al descubrir el libro de Knoor (2005), publicado en español por

---

<sup>1</sup> **Aldo Ocampo González** es chileno. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado sobresaliente mención 'Cum Laude' (UGR, España). Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Integración de Personas con Discapacidad, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Profesor de Educación General Básica. Para contactarlo: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com.

<sup>2</sup> Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional acreditada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el *International Consortium of Critical Theory Programs* (ICCTP), EE.UU.

<sup>3</sup> Introducida por el autor del texto.

la Universidad Nacional de Quilmes, titulado *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, articulé un corpus de exploraciones principalmente relacionadas con el conjunto de condiciones que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Esta afirmación me llevó al descubrimiento de las leyes que regulan el funcionamiento interno del campo –en adelante, el orden de producción–, que opera bajo la premisa del diasporismo epistémico, afirmación antecedida por las nociones de “enredos genealógicos”<sup>4</sup> y “experiencia migratoria”. Cada uno de estos tópicos de análisis será comentado en párrafos posteriores. No obstante, tras descubrir la obra de Kuan-Hsing Chen (2010), titulada *Asia as Method. Toward desimperialization*, publicada por Duke University Press, las formas en las que había abordado el fenómeno se vieron profundamente afectadas y transformadas. Las implicancias epistemológicas de la inclusión en la educación, no solo pueden referir a condiciones heurísticas, sino que estas se encuentran íntimamente ligadas a profundas cuestiones políticas.

Para Chen (2010) las condiciones de producción de cualquier regionalización intelectual constituyen espacios privilegiados de operación del capitalismo cognitivo y del imperialismo intelectual. En sí, formas de regulación de los dispositivos de producción de la subjetivación. Atendiendo a esta premisa, intentaré articular un conjunto de argumentos críticos para comprender las formas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, en estrecha relación con la premisa foucaultiana de *saber-poder*, con el propósito de develar las formas en las que operan y ejercen su poder los modelos políticos y económicos dominantes, develando complejas limitaciones estructurales en la transformación y reinención del sistema-mundo.

Uno de los propósitos que enfrenta el estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva, tiene relación con el corpus de mecanismos que participan en la configuración de la autenticidad de este, mas, si bien esto es clave, su nivel de implicancias

---

4 Los enredos genealógicos aluden a diversas hebras que conectan diversos campos del conocimiento, saberes, proyectos políticos, conceptos y compromisos éticos que se encuentran, dialogan, desterritorializan y reterritorializan en la formación del campo denominado como educación inclusiva.

queda remitido a un nivel heurístico atravesado por lo político. El trabajo crucial de las condiciones de producción del conocimiento enfrenta el desafío de iluminar acerca del conjunto de problemáticas estructurales que afectan a su construcción, con objeto de superar dichas limitaciones proponiendo posibilidades alternativas en la construcción de otro mundo de posibles al momento de educar.

**El estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva no es otra cosa que el descubrimiento de posibilidades alternativas en la creación de otro mundo de posibles<sup>5</sup>. Concebidas así, las condiciones de producción del conocimiento en la singularidad del enfoque aparecen en tanto líneas de fuga, esto es, una estrategia que habilita un cambio en la *lógica-de-sentido* referida a los modos de producir su conocimiento, legitimando mecanismos de aproximación y comprensión a su objeto.** En suma, es un cambio de lógica analítica, semántica y metodológica con grados de afectación creciente. Las reflexiones que expondré a continuación pueden significarse como una propuesta crítica para transformar, desde un punto de vista alterativo, la estructura de conocimiento y al mismo tiempo, transformarnos a nosotros mismos, a nuestras consciencias y marcos de valores.

Coincidiendo con Chen (2010), las condiciones de producción del conocimiento afectan, escalarmente, a los puntos de interreferenciación que existen entre cada una de sus singulares geografías del conocimiento –mapa crítico plurilocalizado– que no solo tiene como función (re)descubrir las condiciones de su saber, sino más bien, aportar por la reconstrucción de la subjetividad y del yo. La riqueza y potencialidad analítica, relacional y sociopolítica de la micropraxis<sup>6</sup> –conjunto de (micro)interacciones (inter)subjetivas que regulan formas de relacionamiento cotidianas–, así como las diversas experiencias históricas y

---

5 En este punto, quisiera destacar el potencial analítico que introduce la noción de “acontecimiento”.

6 La micropraxis es un concepto que tomo de la brillante obra de Foucault. Su aplicación a la educación inclusiva permite develar cómo el conjunto de interacciones cotidianas de las que participamos crean diversas formas de micro-opresiones y micro-dominaciones, muchas de ellas significadas como espacios inclusivos, abiertos a la diversidad, justos socialmente, etc.

políticas de quienes integran los diversos movimientos sociales críticos contemporáneos –historia de la consciencia– pueden contribuir a movilizar nuevos horizontes de posibilidades. La inclusión y la educación inclusiva en este punto se expresan como un contrapunto crítico, y se fundan genealógicamente en la tesis número once de Feuerbach, dedicada a la transformación del mundo. Las condiciones de producción desempeñan una comprensión diferente de los sentidos y alcances de estas en el mundo contemporáneo. A modo de cristalización de tal efecto, será necesario entonces indagar en el tipo de estructuras discursivas y de conocimiento que han incidido y permeado una comprensión que distorsiona el sentido real de lo inclusivo. Para entender cabalmente la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva será necesario, citando a Mózère (2013, p.7), “un conjunto sonoro seleccionado arbitrariamente en la gama de los posibles”, intentando capturar la especificidad de su lengua, rechazando los otros posibles legitimados arbitrariamente por vía de sus equívocos de aproximación a su objeto teórico, empírico y de análisis. Tres aspectos dilemáticos y espinosos, no resueltos en su comprensión epistemológica.

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

y rearticulación de un conjunto de discursos críticos—.

**La inclusión es una singular forma de imaginación epistémica y política, es un dispositivo de imaginación de nuevas posibilidades para el mundo actual, sus formas de vida, afectividad y, ante todo, educación.** De acuerdo con esto, la exploración en torno a las condiciones de producción que planteo en este trabajo se interesan por aumentar el número de puntos de referencia entre sus diversas singularidades epistemológicas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico, develando peculiares prioridades, preocupaciones intelectuales, procesos y modos de semiotización. ¿En qué se funda la materia semiótica de la educación inclusiva como consecuencia del estado actual de su conocimiento? Su singularidad reside en un corpus de fuerzas que definen “un lenguaje dominante, fuertemente sintactizado de ejes paradigmáticos sólidamente codificados” (Guattari, 2013, p.9).

Los equívocos de interpretación que afectan al objeto de la educación inclusiva, específicamente, sus formas de falsificación<sup>7</sup> se encuentran estrechamente vinculados con las condiciones actuales de producción del conocimiento, las que presentan serias limitaciones relacionales y estructurales, con el propósito de descubrir posibilidades alternativas. Cada una de sus singularidades epistemológicas se convierten en puntos de interreferenciación estriadas, asimismo, observo no solo enredos genealógicos en la construcción del saber, sino más bien, un conjunto de fenómenos, factores y procesos políticos, culturales, estructurales y relacionales, éticos, sociales enredados mutuamente, que condicionan las lógicas de funcionamiento del movimiento. Es un espacio de imaginación y de confluencia de una infinidad de discursos críticos que nos invita a articular nuevas posibilidades.

¿Qué tipo de enlaces pueden ser observados entre cada una de las

---

<sup>7</sup> Las formas de falsificación del conocimiento de la educación inclusiva, o su estructura de conocimiento falsificada, permiten observar cómo se ha impuesto un saber que no le pertenece. En otras palabras, se ha construido una figuración incardinada a lo especial contribuyendo a la confusión y tergiversación de su sentido y alcance real. La inclusión no es una mutación lineal de lo especial, tampoco es un nuevo rostro de esta. Es algo completamente nuevo, en fuga e intensamente creativo.

singularidades epistemológicas que configuran el campo de la educación inclusiva?, ¿cómo se vinculan o interactúan cada uno de ellos en la producción de este singular saber? Para responder a estos interrogantes, quisiera relevar el potencial analítico de las articulaciones multinivel que he observado durante mucho tiempo en la interioridad de este campo de estudio. En él, no solo coexiste una, sino múltiples articulaciones epistémicas, que van desde lo inter y lo extra-disciplinar, para llegar a lo post-disciplinar. Si bien se conectan muchas formas, no todas ellas son adecuadas, lo que permite ir ensamblando un determinado campo de estudio. Este es un territorio que opera por multiplicación y rearticulación de sus puntos de encuentro, ejes de movimiento, constelación, etc. Es un espacio de intensas interacciones y diálogos; es el resultado de un conjunto de prácticas heterogéneas que operan en la exterioridad del trabajo teórico<sup>8</sup>.

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

---

<sup>8</sup> La exterioridad del trabajo teórico es clave para entender las formas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva. Nos permite entender que es un terreno que construye su conocimiento más allá de los aportes de diversas teorías, razón por la cual no puede ser delimitada en los paradigmas de ninguna disciplina en particular, cruza y toma lo mejor de diversos proyectos intelectuales con el objeto de fabricar algo completamente nuevo. De ahí, su insistencia nomadista altamente creativa y alterativa.

limitando su sentido y poder heurístico, sociopolítico y emocional.

Las condiciones de producción de la educación inclusiva, pueden ser descritas también en tanto movimiento que impulsa una forma de cambiar los puntos de referenciación y anclaje de su objeto y territorio intelectual. En ese punto, el sintagma transita de su función más directa referida a la descripción de su objeto teórico, empírico y de análisis –este último es el que goza de un mayor estatus de los tres–, abandonando estratégicamente su necesidad de objeto de análisis para transformar las condiciones de producción de su saber, autorizando la presencia de múltiples enfoques y movimientos críticos, no siempre comprendido por la investigación educativa. Sus condiciones de producción exigen *leer-de-otra-forma*, es decir, de lo que esta hace y nos enseña, en la reconocimiento de su objeto, sentidos y alcances. La singular práctica de lectura que imponen las condiciones de producción de la educación inclusiva recupera la idea de Bal (2002), denominada sobre-legible, estrategia que asume “una posición de lectura basada en una multiplicidad tanto de niveles (académicos) como de líneas argumentativas, sujetos y discursos. Se puede leer de muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles” (p.371), respecto del conjunto de fenómenos que atraviesan el territorio de lo inclusivo.

El campo designado como educación inclusiva alberga un conjunto de formaciones discursivas en diversos puntos de la historia, las que, a su vez, albergan diversas tradiciones intelectuales disgregadas. Para entender esto, recurriré a la notable contribución de Chela Sandoval referida a Metodología de Consciencia Oposicional, específicamente, a las estrategias de *apartheid* de dominios teóricos.

¿A qué sentimientos apela y nos conduce el discurso de la inclusión? Su legitimidad moral y emocional se expresa en términos de un objeto del cual aprender, una meta por alcanzar, etc.; se preocupa por identificar cuáles son los enemigos íntimos a los que se enfrenta. Uno de los errores de aproximación al objeto de educación inclusiva se explica, básicamente, por asumir a la educación especial como condición dominante, imponiendo una dictadura sobre sus sistemas de representación o significantes. Si bien actúa como un poder que sanciona y es soberano, su alcance es restrictivo para pensar diversas problemáticas



de mayor alcance que desbordan el purismo de su corpus analítico. El significante que impone el objeto auténtico de esta entroniza e inaugura una amplia gama de funciones que contribuyen a repensar el mundo en términos de comentario performativo, es decir, una fuerza que gira, fractura y cambia el orden de las cosas, produciendo otras formas de entendimientos más audaces.

La inclusión es un marco que sirve para categorizar diferentes realidades y sus peculiaridades. Es, en sí misma, un método, una estructura de conocimiento y un dispositivo de semiotización –serie de imágenes/sistema de representación– que actúa en términos de un dispositivo de conexión reticular de diversos temas, preocupaciones, etc. **Si atendemos a la premisa que describe que la “inclusión” realiza una amplitud de funciones, entonces, deberíamos profundizar en torno al significante y al método analítico que expone el error interpretativo de asumir lo inclusivo como extensión o nuevo rostro de lo especial, superando un conjunto de enfrentamientos innecesarios apoyados en faltas de sustento que ubican a la inclusión en contra de lo especial. No es pensar lo inclusivo en contra de lo especial, sino más bien atender a la fuerza re-cognoscitiva que impone el signo de la inclusión, es una fuerza que actualiza en un doble impulso de creatividad.** Hasta aquí, la operatoria, de carácter prerreflexivo, impuesta de modo arbitrario por los investigadores, teóricos y formadores en el campo, ha consistido en encerrar dentro de un mismo espacio teórico la potencialidad crítica y el llamamiento transformacional y alterativo de la realidad que reside en el campo de la inclusión.

Para ello, observo necesario recuperar una idea que asumí en mi primera tesis doctoral, referida a la necesidad de *desprovincializar* lo inclusivo del significante y a la regionalización de la educación especial, ya que ambas presentan alcances completamente diferentes, evitando que la experiencia de los sujetos de la inclusión se vea exclusivamente gobernada por el liberalismo, el esencialismo –ontológico, metodológico, estratégico, etc.–, el individualismo metodológico, el componente opresivo de sus planteamientos, etc., permitiéndonos recuperar el carácter relacional de su análisis que permea la experiencia subjetiva de

las múltiples singularidades. La tarea crítica de la desprovincialización<sup>9</sup> de lo incluso de la figura imaginaria de lo especial –en adelante, palimpsesto epistémico<sup>10</sup>–, asume un problema que opera en tanto “figura imaginaria que permanece profundamente arraigada y repite las formas abreviadas en algunos hábitos cotidianos de pensamiento que invariablemente siempre subtiende” (Chakrabarty, 2010, p.s/r), actividad devenida en complejas formas de aplicacionismo, extensionismo y atrapamiento del campo en lógicas que no le pertenecen según su naturaleza. La beca de lo “inclusivo” se ha comprometido, casi por definición, con la contratación de cada uno de estos sistemas de razonamiento, sin mayor cuestionamiento.

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

---

9 Idea tomada de Chakrabarty. En mi trabajo teórico la desprovincialización refiere a descentrar o bien arrancar el significante *mainstream* inscrito equívocamente en lo especial.

10 Concepto tomado del campo literario. Refiere a aquello que no se puede borrar. Lo especial es un palimpsesto en la inclusión, ya que no se puede borrar, es algo en permanente disputa; en algún punto, entran en contacto.

en facultades, cursos de capacitación docente, políticas públicas, etc. En efecto, la inclusión en tanto tropo heurístico y político reafirma un compromiso político diferente al consagrado por la imaginación liberal.

Una sección significativa de la falsa inclusión trabaja en la ignorancia de lo que significa incluir y construir un sistema-mundo sobre tales principios, descuidando temáticas que no son realmente críticas o de orden estructural o microescalar, más bien, reafirma un análisis de orden instrumental con compromisos pseudo-políticos. Cada una de las historias de lucha y resistencia de diversas comunidades se convierten en una narración maestra de la gramática canónica de la inclusión, que trabaja a partir del enfrentamiento de oposiciones binaristas. En estas coordinadas observo un conjunto de ficciones de regulación eurocéntrica que invita a sus investigadores a trabajar sobre una relativa ignorancia. **Me interesa descolonizar la mente y el deseo de los futuros maestros al asumir el reto de la inclusión y la construcción de justicia permanente, junto con sus mecanismos y estructuras de producción del conocimiento.** La clave de todo esto reside, en parte, en los dispositivos de producción de la subjetividad, puesto que son sitios claves para la descolonización. Me interesa crear nuevas estrategias para superar los dispositivos que fomentan una visión entrecomillada y estrecha en torno al significado de la educación inclusiva.

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

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

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

alberga un conjunto de preocupaciones y solidaridades. Es una forma eminentemente pasional.

La provincialización de lo inclusivo en lo especial se propone desenredar un conjunto de errores e incomprensiones en torno a la fuerza performativa de lo inclusivo. Hay que problematizar lo inclusivo y lo especial para dismantelar tales formas de incomprensión. ¿Cómo se arrebatara la propiedad de lo inclusivo a lo especial? O bien, ¿se tendría que arrebatar lo especial de lo inclusivo para resignificar sus códigos y fuerzas interpretativas y de análisis? De acuerdo con esto, observo más fértil la segunda empresa destinada a arrebatar de lo inclusivo lo especial, a fin de desestructurar las formas de educacionismo especial que actúan en términos de centrismo epistemológico. ¿Cómo abordar y analizar directamente este problema desde la desprovincialización?, ¿podemos hablar directamente sobre el sentido y el alcance de la inclusión, si reconocemos su provincialización? Para ello, observo necesario transformar la estructura de diálogo que sustenta dichos cambios, enfrentándose a la necesidad de aflojar para cambiar. Sobre este particular, puedo señalar que, en mi trabajo sobre epistemología de la educación inclusiva, he intentado establecer un diálogo por traducción y rearticulación de sus geografías intelectuales o sitios por fuera de los sistemas de enmarcamientos tradicionales empleados para significar sus puntos de anclaje, estableciendo así un proceso más activo de convergencia extra-disciplinar para llegar a la producción de un saber post-disciplinar. Esto exige un proceso de (de)construcción activa. Muchos de estos elementos se ubican al margen de sus sistemas de interpretación tradicionales, o bien no siempre son comprendidos por quienes nos dedicamos al género llamado educación inclusiva.

¿Cuál es el tema del discurso de la inclusión?, ¿es solo la lucha contra la exclusión, la injusticia, las desigualdades estructurales, el fracaso y las representaciones culturales que, exclusivamente, colocan en desmedro a múltiples colectivos de ciudadanos? Me parece oportuno indagar en el inconsciente político-ético que sustenta esta estructura de conocimiento. Altamente relevante resulta indagar cómo en diversas relaciones teóricas y movimientos sociales contemporáneos han ido imaginando y reinventando el deseo por la inclusión. Me interesa

develar sus supuestos analíticos más que inducir a una simple crítica ideológica –que me parece que en gran parte de los discursos se expresa con gran preponderancia, pero sin capacidad de destrabar con profundidad algunos de sus principales objetos de interrogación–. ¿Cuáles son las estrategias para tratar con la inclusión en términos analítico-políticos?

**Es posible afirmar que la inclusión posee esencia y unidad, es algo que siempre se encuentra en mutación permanente.** La inclusión se convierte en un mecanismo de desplazamiento permanente, tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es lo que permite que acontezca el cambio. La idea de desplazamiento –principal propiedad epistemológica de la educación inclusiva– en términos analíticos nos permite superar las faltas de alternativas evitando encerrar dentro de un mismo espacio teórico sus argumentos. **Como primera dimensión de análisis, emerge el problema del otro y de las coordenadas de alteridad (es irrumpir al otro deconstruyéndolo), en segundo lugar, el problema de lo opresivo y del esencialismo, las clásicas oposiciones binaristas.** ¿Qué tipo de oposiciones binaristas tienen lugar en este discurso? Sobre este particular, es menester identificar: a) las oposiciones binarias, que son propias del pensamiento modernista en el examen de la realidad, b) la unidad misma de la inclusión, que es un hecho en sí mismo, es una realidad relacional micropráctica, c) las confidencias epistemológicas, d) la legitimidad del marco del universalismo y el particularismo.

Si avanzamos un paso más allá en la comprensión de las funciones de la inclusión en términos infra-psíquicos, sería plausible interrogarnos acerca del tipo de deseos que esta aglutina en el mundo contemporáneo. En este punto, complementaré el análisis con las dimensiones de producción del deseo, específicamente, planteadas por Guattari y Rolnik (2006).

La inclusión tiene, en parte, claramente, delimitados sus objetos de análisis, no así su objeto teórico y empírico. Para ello, necesita de una renovada comprensión a fin de desestabilizar las formas en que nos relacionamos con ella. Los objetos siempre son instancias psíquicas, hay que develar cuáles son las máquinas de inconsciente que producen tales fijaciones o fijaciones preformadas. Acá hablamos de lo más

hegemónico: lo especial, la insistencia por estar todos los niños en la escuela (universalismo v/s particularismo). Este análisis, desde el punto de vista guattariano, considera: a) mecanismos de agenciamiento del deseo, b) agenciamiento hecho y c) agenciamiento inconsciente. El campo heurístico de la inclusión es un espacio de complejos agenciamientos.

**Si bien los movimientos de lo especial y lo inclusivo se cruzan e interactúan, lo hacen 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 forma escalar.** Es un movimiento de alteración y transformación mucho más amplio. 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 epistémico– 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 asimilación<sup>11</sup> pasiva de lo especial para significar la tarea de la inclusión en el mundo contemporáneo, puesto que en él se entrecruzan una infinidad de problemáticas.

---

11 Coincidiendo con Chen (2010), la asimilación es una calle con sentido único. En ella, lo inclusivo aprende 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, un conjunto de discursos críticos. La educación inclusiva se ensambla a partir de una amplia variedad de proyectos de naturaleza post-crítica. El objeto auténtico de la educación inclusiva surge de la rearticulación y traducción de diversas teorías post-críticas.

## BIBLIOGRAFÍA

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.

Chakrabarty, D. (2010). "Desprovincializar Europa. Pensamiento postcolonial y diferencia historia. New York": Princeton University Press.

Chen, K. (2010). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.

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

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

Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Edit. UNQ.

Mozère, L. (2013). "Prefacio", en: Guattari, F. *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. (pp.7-14). Buenos Aires: Cactus.

Ocampo, A. (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.