

En Cento de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI, *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Educación Inclusiva: nuevos objetos, nuevas teorías y nuevos problemas para leer el presente.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Educación Inclusiva: nuevos objetos, nuevas teorías y nuevos problemas para leer el presente*. En *Centos de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/62>

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



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 III

Educación Inclusiva: nuevos objetos, nuevas teorías y nuevos problemas para leer el presente¹

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)², Chile

La voz de lo inclusivo

El interés que vertebra esta sección consiste en explorar las formas definicionales de la voz de lo inclusivo. La voz asume una posición analítica ambigua. Esto amerita una advertencia preliminar. La voz -lo dicho en mí o mejor dicho en la intimidad- de la educación inclusiva puede ser estudiada a través de la comprensión de las formas de enunciabilidad de sus fenómenos -exterioridad del trabajo teórico-. La voz entendida como fuerza de activación e intervención en el mundo, remite a mecanismos de examinación definitorios del núcleo; un acto de singularización heurística de sus dominios. Es una voz que se forja en la entidad rearticuladora de muchas cosas, dando cuenta de un objeto excéntrico que emerge en un singular 'más allá' de muchos recursos constructivos.

La exterioridad de la voz de la educación inclusiva constituye una de sus principales insistencias epistemológicas, nos remite a un examen acerca del corpus de relaciones consigo mismo y con sus múltiples modos de existencia. Es una forma heurístico-política de estar presente con relación a su función, trama de significantes y significaciones en el mundo actual, es habitar su fuerza singularizante. Pero ¿en qué reside la disposición vocal de lo inclusivo en la interioridad de la teoría educativa contemporánea y de los sistemas-mundo? Producto de los efectos de exploración de estas respuestas, que nunca son fijas; sostendré que, esta es una voz que acontece en un no-lugar o en una espacialidad fuera-de-serie. Tal como indica Moscardi (2015), "el lenguaje está en la voz pero no es la voz" (p.198). Mi interés investigador en las fuerzas definitorias de la voz de lo inclusivo, profundizan en la tarea crítica de

¹ Extracto de la conferencia magistral de inauguración leída en el Primer Seminario Nacional de Educación Inclusiva, organizado por la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO) y el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, el día 25 de septiembre de 2019, mediante convenio de cooperación inter-institucional.

² 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 reconocida y con estatus afiliativo por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

encontrar el susurro propio de este campo, su voz auténtica y la comprensión de sus formas de enunciabilidad y escuchabilidad en el estudio del presente y de la multiplicidad de objetos críticos que de esta se desprenden.

La pregunta por la voz nos remite a la examinación de sus formas miméticas y fantasmales que proliferan en el marco de sus argumentos tradicionalmente empleados. La relación fantasmal que describo plantea y practica los fundamentos de la educación especial -imposición de su modelo epistémico y didáctico-, manteniendo la intuición y la corazonada de que hablamos de que es otra cosa, es otra la senda que habría que seguir o bien, asumir el deseo de otra cosa; refiero a otra rostricidad y consciencia. Esto permite sostener que existe una disociación entre la práctica y el propio pensamiento, debemos encontrar las señales que nos permitan reconocer la fuerza de singularización del campo, en suma, su voz.

La voz sirve según Žižek (2015) como soporte de la dimensión fantasmática; lo que tenemos hoy en materia de educación inclusiva producto del fallo genealógico es la voz de lo especial, esta voz colorea la fuerza, el sentido y el alcance de lo inclusivo travistiendo sus objetos visuales, metodológicos y heurísticos específicos. Incluso colorea los contornos teóricos de la misma, nos enfrentamos a una afectación de la percepción heurística del campo y de sus objetos teóricos, empíricos y analíticos. Nos encontramos ante un efecto de adecuación de la totalidad orgánica en la que la voz es contextualizada para provocar un engaño analítico y una rostricidad semiótica y morfológica desvirtuada materialmente. También es plausible afirmar que no conocemos con exactitud la voz de lo inclusivo. Para destrabar este fallo fundacional, observo necesario recurrir a la anti-hermenéutica de Freud, herramienta analítica que permite “penetrar hasta la verdad hay que destruir su unidad, concentrarse uno por uno en sus aspectos por separado, y luego permitir que el elemento colorea toda nuestra percepción” (Žižek, 2015, p.11). Necesitamos encontrar el auténtico significado de sí misma. Hay que descentrar esta función equívoca entre lo especial y lo inclusivo para encontrar el conjunto de rasgos singularizantes y sus mecanismos de vinculación que, no proceden exclusivamente, por cadenas de herencias heurísticas. Aquí nos enfrentamos a una confusión de su objeto teórico y de análisis.

Otro punto caliente describe la falta de reconocimiento y apelación del argumento. ¿Qué quiere decir esto? El discurso actual instituido falla a sí mismo a través de su apelación, actuando parcial y restrictivamente en torno a lo esperado. Observo una transición directiva y lineal en cuanto a la misión que hereda el nuevo rostro de lo inclusivo como parte significativa de la sustancia legada por lo especial -el error fundante aquí describe a lo especial como un objeto y estructura de conocimiento que gobierna y que posee la fuerza definitoria para regular las coordenadas de constitución de lo inclusivo. Este argumento que opera en la opacidad discursiva con gran vigor en las coordenadas de las preocupaciones pragmáticas del campo permite sostener que, observa lo especial como el gran objeto teórico de lo inclusivo-. Esta acción heurística fallida se manifiesta en relación con el reconocimiento de su misión y naturaleza, obligándole a actuar en base al estereotipo de lo especial. La voz es entendida como vehículo de significado; en este caso, un significado oscuro, sin rostro propio y sin susurro que anuncie y describa sus propias problemáticas.

¿Cuál es el uso omnipresente de la voz en nuestra práctica? Esta interrogante es clave para la redefinición de la fuerza de singularidad del campo. Un primer aspecto a relevar consiste en la descripción de un universo polifónico de traducción, de no asumir esta tarea, nos enfrentamos al trabajo con voces y vocabularios no del todo coherentes con el índice de singularidad del campo. La voz de la educación inclusiva *mainstream* y muchos de sus elementos fundantes establecen un vocabulario inadecuado. El vocabulario nos ayuda a distinguir los matices del significado, pero, las palabras nos fallan cuando nos enfrentamos a tonalidades infinitas de la voz, que exceden el corpus de sus significados. No es que nuestro vocabulario sea escaso y se deba remediar su deficiencia; sino que, tal como sostiene Moscardi (2015) “ante la voz, la palabra falla de manera estructural” (p.25-26). La intermediación devela una de las características propias de esta voz, esta es una voz intrusa, inquieta, fluctuante, compleja, desconcertante y apremiante, una que no puede ser silenciada y cuestionada con facilidad. Las voces constituyen la textura misma del tejido heurístico que ensamblan y que, gracias a las condiciones de giro y rearticulación dan paso a la emergencia del susurro singularizante de lo inclusivo; una voz no antes escuchada.

La voz es un tropos que guía la reflexión sobre cuestiones morales y heurísticas, es aquella que describe el mandato moral que emite órdenes, advertencias y otras tantas cosas, la voz es algo que reverbera permanentemente en la historia del pensamiento educativo y de la consciencia -el compromiso con formas adecuadas de justicia-, su soporte se halla en la propia voz interior, es aquella que no puede ser silenciada, es portadora de verdad, transformación, de no hacerlo genera un desastre. Es una voz que nos impulsa a la creación de una base firme para analizar los problemas del mundo actual. Su autoridad se encuentra más allá del logos. En tanto base sólida para la constitución de un mundo moral y éticamente más sólido frente a los desastres de deshumanización y fragilidades que nos toca vivir. Implica seguir los dictados de su propia voz interior, este es el verdadero núcleo de naturaleza del trabajo epistemológico de la educación inclusiva.

La voz nos permite conocer la naturaleza de sus acciones, es el vínculo con lo más intrínseco del dominio, con su fuerza de singularización. Si bien otras voces pueden interferir con sus voces, hasta aquí parecería que la educación inclusiva en su constitución heurística es un asunto vocal, una lucha de la voz verdadera contra las falsas voces o los efectos restrictivos en su halo heurístico: lo mimético. La voz verdadera de la educación inclusiva se encuentra determinada por un cierto grado de autoridad, nos sitúa en el plano de la íntima presencia de su ser y de sus múltiples modos de existencia. Para la que la inmaculada intimidad de la voz de lo inclusivo emerja es necesario deslindar las porosidades y los mecanismos de contaminación que desvían y tergiversan la función de la parodia y la mimesis con lo especial y con otros campos críticos mediante recurren a la técnica de aplicacionismo epistémico.

¿Cómo distinguir en el clamor de voces que estructuran su campo de comprensión la naturaleza del dominio? En tal caso, sostendrá Dolar (2007) que,

[...] la voz interior se liga entonces intrínsecamente a la toda poderosa presencia del Otro” (p.108). La voz de la consciencia implica una suerte de moralidad cuya cadena de significante no puede sostenerse asimismo,

necesita de una ética que ayude a la voz a resonar mucho más fuerte sin decir nada. La ética le otorga la capacidad para que no puede ser silenciada, “la voz aparece como el cimiento no significativo, sin significado, de la voz” (p.119).

El sistema de positividad instaurado por el legado de lo especial conlleva a una práctica interpretativa ciega y pasiva en cuanto a la relación estructura-agencia de los sujetos y la diversidad de problemas sobre los que trabaja. Sin embargo, “al ser un llamado nos entrega al Otro y a nuestra propia responsabilidad” (Dolar, 2007, p.119). La voz ética es la voz pura de la enunciación, es aquello que se inscribe más allá del enunciado, nos enfrentamos así, a un enunciado sin enunciado. En la ética la voz es la enunciación y nuestra actuación las que constituyen un dispositivo de materialización de dicha trama de significantes. Pero, la voz de lo inclusivo no solo está supeditada exclusivamente a la enunciación, esta es una enunciación que debe ser completada por el sujeto, por su actuancia y nivel de consciencia de la realidad, el sujeto completa parte de esta forma de enunciación a través de su acción -emite el enunciado y lo asume, siendo este último, uno de sus aspectos más dilemáticos en la configuración de la práctica de lo inclusivo. Esta acción implica hacerse cargo y responder por ella-. Este argumento reafirma mi interés en la micropraxis, es decir, el conjunto de interacciones que estructuran nuestras relaciones cotidianas. Esto nos lleva a sostener que, la voz de la educación inclusiva “no ordena ni prohíbe, pero necesita sin embargo, de una constitución que compele a continuarla” (Dolar, 2007, p.119). Esta es una voz que se encuentra en el propio núcleo de lo inclusivo.

La voz en Lacan (1966 y 2006) constituye la fuente de regulación del superyó -instancia enjuiciadora de lo moral- para que esta emerja es necesario subvertir y superar la visión edipizada de lo inclusivo como forma de lo especial, puesto que constituye la internalización de las normas y reglas de funcionamiento de tal campo. La diferencia estriba entre la voz ética y la voz del superyó de ambas fuerzas heurísticas, reside, exclusivamente, entre la voz de la enunciación y la voz gruesa. ¿Qué quiere decir esto? La voz gruesa para Dolar (2007) da órdenes que solo son confiadas a la voz. Observo a un agente moral con el cual siempre estamos en falta, por más que nos esforcemos estaremos por debajo de sus expectativas; reduce al sujeto a la culpa -esto lo observo en los argumentos que satanizan la función de lo especial y su supuesta trama de segregación-, esta es la voz enloquecida de lo inclusivo o su forma edipizada que describo en páginas posteriores-.

La voz del superyó trabaja en sintonía a una fuerza que disiente y diverge en torno a la función de lo universal, también describe diversas formas de unión. El superyó es un suplemento de la ley. La inclusión es una apertura a la voz radical, a una alteridad radical y otra, la voz siempre viene del Otro, pero este es el Otro interior (Moscardi, 2015). Insiste Dolar (2007) señalando que,

[...] la voz ética no es la del propio sujeto, no es para que el sujeto las domine o controle, aunque la autonomía del sujeto depende completamente de ella. Pero tampoco pertenece al otro sin más, aunque surge de él: pertenecería al Otro sin más, aunque surge de él: pertenecería al Otro si fuera reductible a órdenes positivas, sino fuera meramente una apertura y una enunciación. (En términos kantianos simplificados, podríamos sostener que la razón pertenece al otro, pero no su voz). La voz viene del otro sin ser parte de él; más bien indica e indica un vacío en el Otro, circunscribiéndolo, pero sin darle

consistencia positiva alguna. No tiene propiedades, y aun así es imposible eludirla (p.123).

La voz surge de una curiosa intersección y/o entridad extraña e inquieta, concebida como la juntura entre la singularidad del campo de problemas y lo Otro -no solo la alteridad, sino que, lo no-visto, lo no-imaginado-, es aquello que une, que conecta, es una forma de y-cidad³ o copula analítica, cuya particularidad asume que, esta no pertenece a ninguno de los dos, sino que se reinventa a través de su encuentro y experimentación. Nos encontramos en presencia de un poderoso lazo que exige recomponer las formas de sus anudamientos o sistemas de vínculos. El estudio de la voz de la educación inclusiva implica dos dimensiones: a) la naturaleza y su resonancia y b) la discursividad y su trama de argumentos.

¿Es posible develar la voz interna de lo inclusivo? El *daimon* es la voz interna en Sócrates, es aquello que habita en lo más profundo de la propia consciencia del campo que, es atópica o un complejo mediacional de intersección entre el adentro y el afuera. No es prescriptiva, no nos dice qué debemos hacer, sino que, asume la capacidad de actuar por sí sola, entraña un deseo negativo, una fuerza de cambio y transformación profundamente alterativa. No asume teorías positivas, tampoco buscar erradicar los modos equívocos de la investigación, los conceptos y sus aparatos cognitivos. La educación inclusiva no plantea una respuesta acabada o estable, es impredecible e inacabada. Su voz no encuentra relación con el logos, la relación que impone la educación inclusiva no es en relación al razonamiento lógico convencional.

La voz de la inclusión se convierte en una marca del mundo contemporáneo; es un llamado y una praxis crítica. La voz y la consciencia de la inclusión nos ponen en sintonía con sus asuntos éticos, es una voz que no se puede silenciar, pues interpela a sus falsas voces fantasmales que proceden mediante diversos equívocos de aproximación. La voz es aquello que une al ser -en este campo a los modos de existencia del dominio- y a lo Otro sin pertenecer a ambos, actúa como un elemento de enlace. Es un lazo sin ser parte de ello. Para entender esto, habrá que distinguir entre el mandato y lo resonante de su sonoridad y el campo de argumentos, que se bate entre una amplia variedad de teorías. La inclusión es el deseo de otra cosa, crea algo completamente nuevo y diferente a lo conocido a través de sus diversas influencias analítico-metodológicas. Es un poderoso figural aún no visualizado, ni imaginado.

La dimensión política de la voz devela un signo de experiencias comunes y el habla, esta última concebida como la voz comprensible por el Otro. El logos⁴ -el habla- sigue envuelto en la propia voz, manifiesta lo provechoso y lo nocivo, lo injusto o lo justo, el habla nos ayuda a introducir ciertos contenidos o ejes de tematización. La inclusión es un síntoma de la *bios*, la vida en comunidad. El logos es el que suprime la palabra, corresponde a la polis, está regida por leyes y por el bien común. Establece una relación de excepción al incluir algo a través de su exclusión.

³ Estrategia analítica que permite estudiar aquello que habita entre los términos 'educación' e 'inclusiva', posibilita observar que cosas entran en contacto para ensamblar un nuevo figural para pensar los problemas y temas fundamentales de este campo.

⁴ Corresponde a una tecnología de regulación que recae sobre lo especial.

Hablamos así, de una “topología de la extimidad, la inclusión/exclusión simultánea, que retiene lo excluido en su exterior” (Dolar, 2007, p.131). El corazón de lo social está regulado por el principio de extimidad, es una voz no simple del elemento denominado habla. La voz mimética de lo inclusivo es producto del logos mismo. La voz de la educación inclusiva acontece en un exterior interno de sus proyectos de conocimiento y recursos confluyentes, aquí funciona como un lazo heurístico. Hablamos así, de un lazo vocal que une diversas clases de proyectos de conocimiento a través de la fuerza performativa de lo rearticulatorio.

La voz dota a las palabras de performatividad, la voz puede funcionar como un lazo social que actúa entre diversas comunidades, un espacio de inmediatez, de ejercicio de la voz. Hoy la inclusión en la gran amplitud del término ratifica un estatus de viva voz -viva voce- aquello que se ha materializado en instrumentos legales ratificados por diversos estados a nivel mundial, en ella, “la voz se transforma en meros enunciados constataivos en enunciados performativos” (Dolar, 2007, p.134). Este argumento es performativo cuando entra en acción, de lo contrario al quedar sin compromiso social que ayude a su materialización en la realidad se convierte en una falsa política de transformación del sistema-mundo. Aquí nos enfrentamos al problema de lo constataivo versus lo performativo. ¿Qué quiere decir esto? Lo performativo adquiere poder y materialización cuando las ideas son puestas en circulación y acción, mientras que, lo constataivo se manifiesta en la creación de leyes y decretos -entendidos como códigos de ordenación que débilmente impactan en la realidad-. La educación inclusiva es un lugar de fuerza enunciativa y de acción, es algo que le da voz a su campo de saberes y problemas, puesto que busca performarlo. La voz posee la cualidad de poner en escena determinadas acciones de sus intervenciones en el mundo. ¿Qué es lo que le da validez a la voz de la educación inclusiva? Esta, es una voz que sigue, exclusivamente, un acto de entonación acorde a los problemas constitutivos del sistema-mundo, es un susurro materialista de afectación infra-psíquica.

¿Qué es aquello en esta voz que no puede ser convertido en su significante? Lo inclusivo constituye un reto heurístico que no se deja apropiar, ni capturar por la diversidad de recursos epistemológicos que participan de su ensamblaje. ¿Cuál es el diagrama de la enunciación que traza la fuerza de lo heurístico? Toda voz al decir algo produce la emergencia de un sentido, aquí nos topamos con una doble advertencia: lo que me interesa es explorar la voz auténtica de la inclusión, mientras que la voz exterior constituye una modalidad de enunciación y escuchabilidad, esto es, un singular mecanismo de constructividad de su trama epistemológica. Ambos puntos habitan un poderoso doble vínculo. La exterioridad del trabajo teórico en un primer momento, opera en “una especie de remanente que se manifiesta como *intervocalidad*, un matiz que proviene de otra voz, de la voz del otro, que opera como resonancia en la propia” (Moscardi, 2015, p.202), esta situación debe dislocarse a través de mecanismos que, mediante condiciones de rearticulación y redoblamiento, de lo contrario, se enfrenta a la peligrosa, convencional y cómoda empresa del aplicacionismo epistémico.

De ninguna manera, la exterioridad del trabajo teórico al que aludo reduce su campo de acción a esta modalidad, más bien, es coherente con la premisa que describe la

base epistemológica del dominio de lo inclusivo, de carácter post-disciplinar, es decir, fuerza heurística que orquesta su campo de acción más allá de una gran diversidad de recursos epistemológicos confluyentes. Frente a esta premisa, sostendré que, la voz de la educación inclusiva surge de complejos enredos genealógicos de dispersión, así como, de múltiples encuentros entrópicos de gran intensidad. La voz real de lo inclusivo se encuentra desconectada de su cuerpo argumentante legitimado por los sistemas educativos, instaurando una extraña forma de relación del cuerpo del que brotan.

La voz de la educación inclusiva hoy puede asemejarse al concepto de acusmática (Dólar, 2007; Moscardi, 2015), esto es, una voz cuya fuente de origen y naturaleza no logramos visualizar y comprender, presenta una naturaleza ilocalizable. Estas propiedades describen su funcionamiento diaspórico y nomadista, una fuente ilocalizable a pesar del tipo de experiencia sensible que construye. ¿Qué es lo que no coincide con la naturaleza de la voz de lo inclusivo?

[...] la voz podría definirse como la parte de la cadena significativa que resulta imposible de asumir como “yo” para el sujeto y que se asigna, subjetivamente, al otro. Por eso, Miller escribe: “no oímos voces en lo real, somos sordos a ellas”. Dicho de otro modo: la voz real -un equivalente posible de lo que antes llamamos la voz exterior- sería ese resto inaudible al que se refería Dólar, la fracción vocal no captada por la cultura, aún no estructurada como un lenguaje, todavía no gramaticalizada (Dólar, 2007, p.86).

A través de la voz externa e interna, es posible establecer un grado de realismo entre una y otra. Nos enfrentamos a un problema ontológico de carácter epistémico. Otra tensión significativa consiste en pensar cómo adquieren estatus de objeto el amplio espectro de fenómenos inacabados de la educación inclusiva, y, particularmente, la voz de la educación inclusiva. ¿Qué es aquello que la hace pensable?, ¿qué es lo que marca el advenimiento de este objeto según las demandas epistemológicas del campo? El estatus de objeto de la voz de lo inclusivo y su densidad crítica queda configurada en los principios de múltiples proyectos de conocimiento en resistencia, trazando la dirección que toma y el tipo de horizontes que construye. Necesitamos aprender a escuchar los ritmos internos de este dominio -los que operan en la discontinuidad-, la voz impone una singular fuerza de orquestación discursiva para pensar los problemas del presente. La escuchabilidad es el acto de escuchar fenómenos en una infinidad de proyectos de conocimientos que participan de su formación, pero, dónde se registran tales escuchas de acuerdo a la singularidad de los territorios de lo inclusivo.

El escuchar se puede emplear de diversas maneras. Primero, para escuchar un campo de problemas, no solo escuchamos para describir y trabajar sobre determinados problemas, la inclusión persigue la capacidad de intervenir para hacer escuchar formando un ethos no-vislumbrado. Nos encontramos en presencia del principio de audibilidad y el principio escultórico de la realidad identificados por Ocampo (2019). Mi insistencia en el estudio de la voz y la escucha de lo inclusivo describe que su uso, naturaleza y alcance se encuentra desapercibido en su uso convencional, el doble vínculo que habita posibilita el reconocimiento que, esta, actúe como sistema de registro al captar una amplia diversidad de fenómenos que configuran sus territorios inacabados y permanentes movimientos, coincido con Moscardi (2015) quien señala

que la escucha actúa en términos de un audífono, es decir, algo que nos ayuda a visibilizar y concientizar a amplios colectivos; recupera una hebra de audibilidad a través de múltiples recursos analíticos convergentes, asimismo, hace que sus usuarios se encuentren y reconozcan en dichos tópicos y problemáticas.

La inclusión de la que más hablamos se enuncia a través de la fuerza mimética de lo especial, se consagra en la voz del individualismo-metodológico. Esta trama discursiva es asemajable al *punctum* de Barthes (1986) un fenómeno sin organicidad, la voz es resto de la inscripción del sujeto en el Otro, es un espacio en vía de constitución, algo a lo que tenemos que lograr. La estructura del objeto de lo inclusivo manifiesta su orgánica a través de la figuración designada por el *punctum*. Cuando este domino opera mediante las cadenas hereditarias que establecen un análisis mono-centrado que va desde lo especial hacia la construcción de lo inclusivo solo pretende restablecer la integridad del Otro completándolo por la voz de lo especial. Hay que considerar la voz como objeto éxtimo. La voz es un hueco en el Otro, hueco que reserva un lugar para el malentendido (Dolar, 2007). La pregunta por la voz nos ayuda a encontrar la voz propia, pero ¿cómo se hace lugar a los múltiples efectos que esta voz tiene en sus oyentes?

¿Voz y resonancia de lo inclusivo?, ¿dónde se oye esta voz? La inclusión al trabajar en una apertura por redoblamiento se abre permanentemente, escuchando y hablando acerca de sí misma, que es aquello que permite efectuar dicha operación, una voz va de una extremidad del mundo a otra sin jamás ser percibida (Dolar, 2007). La inclusión pierde su voz cuando acepta alinearse con las formas condicionales de lo especial, imbricándose así, una variedad de objetos de comunicación, aquí prolifera un tú eres previo. Necesitamos relevar la pregunta acerca de quién es la inclusión y sobre qué itinerarios trabaja. Hay que encontrar la fuerza de singularización de su voz separada de sus soportes de constitución y regulación miméticos.

Otra tensión que observo es la incapacidad para describir la relación entre los calificativos ‘especial’ y lo ‘inclusivo’, es necesario aprender a descifrar esta palabra para entender sus singulares modos de relacionamientos. ¿Cómo descifrar la palabra del Otro? La voz de lo inclusivo está al margen de su singularidad. Mi interés investigador en la comprensión de la voz del dominio de la educación inclusiva se encuentra íntimamente vinculado a la pregunta por su índice de singularidad, pudiendo encontrar una aleación con los múltiples modos de existencia del campo.

Estructural y analíticamente,

[...] la voz descompleta al Otro y subraya su falta de garantía. Entonces, hay que considerar la voz como objeto éxtimo, o sea, a la vez íntimo y ajeno; es lo ajeno en el interior. La voz está en el Otro, ya que participa en el aparato del lenguaje, pero siendo un resto insensato, se aparta de la naturaleza de este Otro que es fiador del sentido. La voz es, entonces, un paréntesis, un hueco en el Otro. Ese hueco en el Otro reserva un lugar para el malentendido, un lugar para el deseo en los dichos del Otro. Pero es preciso que el sujeto también contribuya a ello, que admita que uno puede escuchar otra cosa en lo que se dice. “Debemos incorporar la voz como alteridad de lo que se dice [...]”. “Una voz se incorpora. Esto es lo que puede darle una función para modelar nuestro vacío”. Creo que es una frase bastante complicada que

subraya que la voz es primeramente exterior al sujeto, que viene de fuera; es una alteridad que se hace interior cuando se incorpora (Dolar, 2007, p.56)

Insiste el teórico cultural y psicoanalista esloveno,

[...] El sujeto y el Otro lo comparten, comparten ese lugar vacío. Luego el sujeto puede situar su voz como objeto a, o sea la parte insensata de su enunciación en el vacío del Otro, donde puede resonar. Del mismo modo, los decires del Otro resuenan del lado del sujeto, ahí donde el objeto voz ha modelado un vacío. Eso le permite ser sensible a la alteridad de lo que se dice. La alienación del sujeto con el Otro no se hace sin separación, y esa es la función que garantiza aquel objeto, aquel resto de voz (Dolar, 2007, p.60).

Si recuperamos el modo doble que Dolar (2007) nos propone para analizar los efectos de aquello que no ha sido dicho, pero sí experimentado o incluso, aquello que no ha sido imaginado, ni enunciado, nos enfrentamos a una operación heurística clave que necesita aprender a “escuchar voces procedentes de lo más recóndito del yo, voces habitualmente inaudibles por estar ahogadas por el ruido de los procesos de nuestro pensamiento consciente” (p.75). Esta idea es fundamental para expresar los fallos genealógicos que vertebran la tarea de lo inclusivo en el mundo actual. Solo escuchamos el lenguaje de lo especial, esto es, el que lo ha escuchado se apresura a hacerlo resonar en otro vacío de constitución como es lo inclusivo, un territorio inexistente, difuso, pero, cargado de creatividad y esperanza de reinención. Nos enfrentamos aquí, al eco de una enunciación vacía que se repite que sin decir nada, su voz acontece en un espacio hueco sin cuerpo. Necesitamos asumir la exigencia de escuchar “más allá de sus dichos su decir encuentra un eco en nosotros, entonces es cuando se abren nuestros oídos y nos despertamos” (Dolar, 2007, p.102). El efecto de alteridad dice que, “no es el oído lo que se abre, ya que siempre queda abierto, lo que se abre es el espacio vacío de la voz puesto en resonancia por el decir. En su seminario 10, Lacan aún no habla del decir, sino de la alteridad de lo que se dice” (Dolar, 2007, p. 118). En la imbricación de lo especial como inclusivo nos enfrentamos a una falta de garantía del Otro. La escucha opera como radar epistemológico, trata de captar la materialidad de los diversos proyectos de conocimiento y pulsiones de sus implicados.

Entre las principales características de la voz de la educación inclusiva, destacan: a) es una voz capturada y comprendida por diversos proyectos de conocimiento, métodos, conceptos, formas de lectura del mundo, ángulos de visión, etc., b) la condición de esta voz es esculpir la realidad -principio escultórico y de audibilidad- y c) es excéntrica y escurridiza.

Mi interés en las formas definitorias de la voz de este campo permite entender lo que la hace única, puntualiza en la forma sonora que define su esencia y sus fuerzas de singularización del dominio, es un terreno que habla en plural, la voz nos habla acerca del estudio de la subjetividad de la voz y fuerza con la que se expresa el mensaje de la educación inclusiva. La voz equivale a la formas de enunciación del campo, “se constituye en una relación de alteridad y que es en el lugar del Otro que se hace presente” (Moscardi, 2015, p.199). Solo la voz de la educación inclusiva puede expresarse en relación con su cadena de significantes, debemos aprender a develar el objeto indecible al que nos enfrentamos descifrar.

¿Cómo escuchar la voz de lo inclusivo? Esta operación intenta develar el núcleo de la palabra, la voz sugiere una implicación subjetiva ya que se encuentra ligada a una cualidad perceptiva del campo de fenómenos, es la relación del dominio con una diversidad de fenómenos que entran en contacto o bien proliferan de este. ¿Cómo se hace escuchar este fenómeno en relación con los Otros?, es esto lo que traza planos de interlocución con cada uno de los proyectos de conocimiento y recursos convergentes, habla en él o en el exterior. Este es un campo que se ensambla por múltiples voces, mi interés en la voz de lo inclusivo se impone mediante la capacidad para hacer escuchar su voz, hay que ir al encuentro con ella, su secreto reside en aquello en lo que se encuentra inscrito. Ninguna voz actúa de forma armónica, sino que en el giro por redoblamiento permanente. La voz de lo inclusivo vehiculiza esta voz, la convierte en una carta de navegación en diversas direcciones, todas ellas, para leer e intervenir críticamente en el presente.

La voz del territorio y sus significantes

La voz es el soporte de la palabra, de cualquier expresión lingüística y discursiva. Aquí nos enfrentamos a la lingüística de la voz. Establece una relación intrínseca con el significado, es la voz la que posee la capacidad de trazar las direcciones de su corpus de significados. La conexión entre voz y significado se inscribe en lo que Bal (2009) denomina intimidad crítica. La inclusión enfrenta el dilema de encontrar su decir, algo dotado de voluntad con una intencionalidad intrínseca. Este es un campo cargado de sustitutos metafóricos de la voz -cuando se observa desde su figuración *mainstream*-. Este es un campo en el que muchos sonidos funcionan como un sustituto metafórico de la voz, encubriendo su auténtico susurro.

Si la voz es el soporte material para producir significado, su operación en sí misma no contribuye a él. Se convierte en un mediador evanescente. Esto mismo pasa con los significados de la educación inclusiva en uso, los que ratifican que sus enunciados travestidos se disuelven con el significado que produce -aludo a la amplitud del campo-. “La voz es el instrumento, el vehículo, el medio, y el significado es la finalidad” (Dolar, 2007, p.27). La voz es aquello que no contribuye a producir sentido, se convierte en el mediador que posibilita el entendimiento sobre la palabra, la voz hace posible su comprensión. La voz es un mero mediador para alcanzar la comprensión de la palabra, la voz se convierte en un punto ciego en la comprensión de sentido, otro marco que se impone para develar su verdadera función. Todos los significantes emergentes por vía del territorio de lo inclusivo son inacabados, se encuentran en movimiento, son contingentes y abiertos.

Los significantes de lo inclusivo se construyen por oposiciones diferenciales, se basan en un cruce de elementos que no poseen identidad propia, operan en un cruce de diferencias de relación entre diversas cosas. La gran cualidad del lenguaje de la inclusión entraña un deseo negativo, puesto que, impone un deseo y un lenguaje diferente a todos sus significantes convergentes. Es esto lo que hace que lo positivo no emerja con claridad puesto que no posee formas definibles, aun imaginadas y/o comprendidas. La educación inclusiva es un terreno de intensa imaginación. La unidad de existencia de este dominio se expresa mediante el deseo negativo, puesto que sus modos de existencia y fuerza de singularización imponen un significado

diferente acerca de lo que debe entenderse como tal. La negatividad posee la capacidad de producir significados positivos sobre su función.

La voz como fuerza de singularización y constitución del dominio de lo inclusivo

En esta sección me propongo explorar las implicancias analítico-metodológicas de la voz en la constitución del dominio de lo inclusivo, aspecto nulamente abordado en los desarrollos del campo. Debido a la diversidad de tensiones que enfrentan sus territorios, observo necesario encontrar su voz, ¿cuáles son sus implicancias en la construcción y formas de regulación y funcionamiento de un campo de investigación?, ¿cuáles son los efectos de quienes escuchan este discurso? El estudio de la voz en términos epistemológicos nos deriva en la comprensión de los sonidos del campo y sus formas, sus complejos sonidos, nos reconecta con sus formas de escucha requerida. Esta preocupación puede describirse con mayor profundidad haciendo uso de algunas de las dimensiones descritas por Tomatis (2011), aplicadas al control de la voz. En esta oportunidad emplearé cada una de estas dimensiones de análisis intentando encontrar su sustrato y relacionamiento heurístico. La primera de ellas es la impostación, es decir, la capacidad de fijar la voz en las cuerdas vocales del campo, esto es, fijar el mensaje en la fuerza sonora de singularización del dominio, sin vacilaciones y temores. De acuerdo a la presencia de la estructura de conocimiento falsificada referida al efecto mimético de carácter normativo que traviste, parodia e imita, la fuerza pseudo-heurística de lo especial sostiene que sus formas de vocalización se plantean con vacilación respecto de la verdadera trama argumental que exige lo inclusivo.

El timbre de lo inclusivo, es decir, el espectro específico de la voz. Aquí nos enfrentamos a otros aspectos dilemáticos: no conocemos con exactitud el conjunto de elementos que definen el espectro específico de su voz o mejor dicho, de sus voces, lo que es coherente la afirmación de múltiples territorios. El volumen, por su parte, es concebido tradicionalmente como un equivalente a la intensidad de emisión de la voz, pero, si trasladamos esta premisa al contextualismo que aborda esta sección, sostendré que, el volumen es el que modula los efectos de trasmisión del discurso.

Las fuerzas sonoras del campo nos conectan con sus fuerzas de singularización y sus formas de funcionamiento particular en la diversidad de estructuras constitutivas del sistemas-mudo, estas, a su vez, se encuentran vinculadas a la singularidad del lenguaje y a los propósitos de sus territorios. A través de la voz encontramos el índice de singularidad del campo. La investigación acerca de la voz es clave en la comprensión de las fuerzas configurantes de sus territorios, permite afirmar que, este es un espacio ensamblado por una escala de modulaciones -aquí la sección referida a escala opera en proximidad a la metáfora de Wittgenstein⁵ (1974). Aquí emerge otra tarea crítica, ¿cómo ampliar nuestras conceptualizaciones más allá de la palabra? La voz siempre se encuentra ligada a la configuración del dominio y a su índice de singularidad. ¿Qué tipo de implicancias teóricas de la voz se observan en la

⁵ Metáfora planteada por este filósofo sobre el aprendizaje. es algo que se propone trascender las proposiciones para comprender cabalmente el mundo y sus problemas.

comprensión epistemológica de lo inclusivo? La voz es aquello que posibilita la diferenciación del campo en relación a otras geografías intelectuales, entraña una fuerza de diferenciación entre sus diversas partes, cuya constitución de sí mismo se inscribe por introyección del universo simbólico.

La voz posibilita la comprensión de un registro y de un régimen heurístico particular, introduce hebras para develar las formas de constitución de sus territorios psíquicos, la voz puede ser concebida como un representante de las fuerzas y formas de singularización de su halo heurístico, es una operación fronteriza que trabaja en la intersección de muchas cosas. El estudio de la voz traza una política de la escucha de los fenómenos que organizan su campo de problemas y de acción, en ella reside la potencia de su propia práctica, algunas interrogantes críticas, son: ¿qué es la voz y cuáles son sus beneficios heurísticos?, ¿qué es escuchar y hablar y qué beneficios heurísticos y políticos nos plantea?, ¿cuál es la tentativa de pensar con la voz y la escucha los problemas fundamentales del campo de la educación inclusiva? Esto hace problematizar el campo de objetos y fenómenos de otra-manera. La inclusión es un montaje y una fuerza instituyente que participa de la vida política se convierte en una especie de operador que permite rearticular diversos elementos que participan en la configuración del dominio.

Mi interés investigador en la voz de los territorios de lo inclusivo posibilita la comprensión de sus características propias, fomenta la captura de los engaños analítico-metodológicos que circulan en la interioridad del campo. Veamos ahora, las implicancias teóricas de la voz de la educación inclusiva. a) La voz con la que se incluye su función y alcance dentro de las Ciencias de la Educación, b) sus modalidades de incorporación de dicha noción en la cultura y coordinadas políticas del mundo actual, c) la voz y sus formas de vinculación/relacionamiento con sus enredos genealógicos que dan vida a la emergencia de la comunidad de análisis y argumental del dominio, etc. El estudio de la voz se inscribe en lo que denomino estructura profunda de conocimiento de la educación inclusiva.

El estudio de las cualidades sonoras de la educación inclusiva se encuentra implícito en las características basales del propio verbo incluir⁶, es decir, describe sus propias formas de enunciación, es esto, lo que reafirma su naturaleza transitiva. ¿Cuál es la voz que viene desde la interioridad de este dominio?, ¿escuchamos un sonido puro o un conjunto de sonidos equivalentes a una suma de frecuencias? Necesitamos encontrar los sonidos armónicos derivados de los territorios psíquicos de la educación inclusiva, pues, estos, contribuyen a la percepción del timbre que participan de sus condiciones de enunciabilidad, en ellas reside la marca de diferencia heurístico-perceptual del mensaje.

Una de las características sonoras de la educación inclusiva que, a su vez, coincide con el principio de audibilidad y escultórico del dominio, es el de ausencia de los límites, sintagma analítico desarrollada por Lecourt (1990). La ausencia de los límites explica cómo determinados conceptos, mensajes y contenidos se encuentran

⁶ En mi trabajo intelectual he identificado alrededor de once características del verbo incluir. A efectos de este trabajo, solo relevare algunas de sus características principales, entre las que destacan: a) audibilidad, b) proyectividad, c) escultórico) alteratividad, etc.

permanentemente activos, provocando condiciones de alteratividad y disrupción en el sistema-mundo, derivando en una experiencia de simultaneidad omnipresente. Estas coordenadas de constitución y regulación de las formas de enunciabilidad del campo desempeñan un papel determinante en la experimentación de su espectro sonoro y en el tipo de consciencia particular que esta construye. Pero, si la producción sonora de lo inclusivo traza un camino e inaugura un mensaje diferente, ha sido incapaz de tomar un distanciamiento de la fuerza heurística de lo especial. Parafraseando a Anzieu (2010), existiría un fallo en el primer grito del campo, lo que Ocampo (2019) denomina fallo genealógico fundacional. Nos enfrentamos así, a un fallo de conexión entre el índice de singularidad y el mensaje y sus formas de efectuación en la trama de regulación del mundo actual.

La mimesis con lo especial produce una voz monocorde que favorece la confusión de sus sonidos, sus formas de regulación y fuerzas de singularización. En superación de este efecto, necesitamos encontrar el grupo-músico-originario que estructura parte del funcionamiento de lo inclusivo, posibilitando el encuentro con su fuerza estructuradora. ¿Cómo se seleccionan los sonidos de la educación inclusiva? Para ello es necesario asumir un profundo proceso de reconfiguración de sus códigos verbales, en sus formas de enunciación que son a la vez mecanismos psicoanalíticos de construcción epistemológica. En esta última se albergan las formas de producción del deseo del campo. Su efecto sonoro acontece en la entridad del yo -fuerza de singularización del campo- y muchas otras cosas que adoptan un efecto de alteridad epistémica. La inclusión es un fenómeno con múltiples registros dinámicos, multiniveles y heterogéneos.

El campo de lo inclusivo se encuentra regulado por un efecto-de-desconocimiento, contribuye a encubrir el verdadero orden de lo real, asume una imagen que lo reviste de algo que no le pertenece -rostricidad normativa y restrictiva- una gramática y una retórica visual esencialista. En este punto, no podríamos sostener la presencia de un efecto imaginativo, en parte, lo propio de lo imaginario consiste en ocultar la falta del sujeto pero no solo lo de él sino de lo Otro (Dolar, 2007). El problema es aquí, que no se oculta lo que no conocemos, sino pasa inadvertida esta condición de desconocimiento producto de un corpus de ignorancias sancionadas y errores de aproximación a la comprensión del objeto. El problema es que el efecto mimético de sustitución lineal o por cadenas hereditarias parciales y restrictivas a su fuerza heurística hace que los territorios y problemas sobre los que trabaja lo inclusivo adquieran un estatuto visual y un pseudo-halo heurístico de completud, es decir, tal empresa fracasa producto que el Otro -lo inclusivo se convierte en Otro inexistente en cuanto fuerza de alterización epistémica- generando un engaño necesario para entronizar una estructura de conocimiento falsificada, cuya naturaleza no tiene relación con sus fines de constitución en el mundo.

Otro problema que observo describe la función del registro imaginario construido y sancionado en las estructuras académicas y en los usos sociales y culturales del propio término. Aquí el foco analítico profundiza en la experiencia singularizante de su vivencia psíquica precedida y regulada por un cierto tipo específico de relación de alineación con lo especial -en lo pedagógico, es esto, lo que la hace normativa-, lo que se ha justificado inconscientemente por un estado de prematurez clamando la

asistencia de otra figuración heurística consolidada, anticipándole una imagen corporal de completud, consolidando así, uno de sus principales fracasos cognitivos. La experiencia del estadio del espejo -metáfora que tomo desde Lacan (2006)- posibilita comprender situadamente los desarrollos del campo, es posible afirmar que, la trama falsificada de regulación cognitiva de lo inclusivo se encuentra en lo que Dor (1994) denomina cuerpo vacío, espacialidad regulada por lo fragmentario y con una imagen -gramática y retórica visual que no le pertenecen-. Al abrirse al encuentro con múltiples otros hace posible la emergencia de la noción enredos genealógicos de dispersión. El objeto disponibilizado y significado como inclusivo propiedad del *mainstream*, adopta un estatus anticipatorio-imaginativo, fomentando que este fantasee, imagine y haga propias características que no le pertenecen, invistiéndolo con la fuerza de otros objetos. Es un objeto constituido desde su falta radical y un campo edipizado, estamos en presencia de un mecanismo de completación ficticia en cuanto a su forma heurística. Sus formas de efectuación reflejan el significante de lo inclusivo como un reflejo de lo especial, dando paso a un efecto de relleno, promoviendo una certeza de unidad que no le pertenece, o en su defecto, solo parcialmente. La figuración de lo inclusivo adopta un estatus de completud porque reconoce en su supuesta génesis una espacialidad inacabada. Aquí se restringe la forma imaginativa para construir lo inexistente. El problema descrito procede mediante relaciones de reciprocidad y mimetismo.

Edipización de lo inclusivo

El sujeto de la inclusión entraña una relación objetal de carácter pseudo-⁷. ¿Qué quiere decir esto? Establece un plano de relación con aquello que le asigna un sentimiento de castración, extrañamiento y resentimiento, su trama argumental es débil en cuanto a establecer aquello que le falta. Lo que hoy tenemos es que la inclusión completa a la educación especial -visión neo-especial-, imponiendo parte del deseo de esta, respondiendo a una rostricidad que no le pertenece, generado una imagen desajustada y paradójal. Aquí el problema es hacerse deseo de deseo, ¿qué quiere lo especial de lo inclusivo?, ¿se encuentra sometido a una ley arbitraria de regulación heurística? Ciertamente los territorios de lo inclusivo se encuentran regulados y sometidos a los significados proporcionados por lo especial -fuerza de travestización y pseudo-completud-. Nos enfrentamos a un capricho epistémico devenido en un escándalo persistente en sus agendas de investigación. Es necesario transitar hacia la sustitución de un significante por otro significante; necesita aceptar que el objeto de lo inclusivo no es lo especial, necesita subvertir la figuración imaginaria que esta traza. Justamente esto, va a suscitar una rivalidad analítica injustificada adoptada arbitrariamente por múltiples circuitos de investigación, al cuestionar la tarea de lo especial como segregadora -fallo analítico-. La empresa de sustitución del significante por otro significante debe ser superada, más bien, el desafío consistirá en aprender a reconocer sus múltiples formas de existencia.

⁷ Asume una concepción imaginaria construida sobre criterios de legibilidad que producen un efecto de falsedad del propio ser.

Las formas de edipización de lo inclusivo con lo especial describen formas de relacionamiento y cadenas de herencias heurísticas cuyo resultado deviene en un halo ambivalente de deseos amorosos y hostiles sobre la función de lo especial. Nos enfrentamos a una relación edípica de carácter negativa, suscitando formas de rechazo y rivalidad desprendidas de esta extraña e injustificada relación. Esta relación de edipización posee la capacidad de estructurar nuestro sistema imaginario, material y pedagógico-cultural, incluso, presenta repercusiones a nivel de su gramática y lenguaje devenida en un sentimiento persistente de inadecuación sobre su alcance y función en el mundo actual; refiero a un corpus de posiciones potencialmente contradictorias en torno a la fuerza teórica de la educación inclusiva. Para explorar tal constelación será necesario atender a las formas de regreso e imposición a patrones imitativos de la figuración de lo especial como parte de lo inclusivo que son impuestos por un régimen especial-céntrico, mecanismo que denomino como proceso de edipización de lo inclusivo. ¿Cómo romper con los modos clásicos y contemporáneos de imitación y parodia del régimen especial-céntrico comúnmente sancionados por la comunidad académica, las prácticas de investigación, las políticas de formación del profesorado y las políticas públicas? Una operación de lo posible consiste en subvertir la premisa heurística de la falta de argumento para consolidar un proceso de inversión de la dialéctica negativa con el objeto de transformar las prácticas de producción del conocimiento de lo inclusivo. Esta dialéctica debe subvertir los ámbitos de consolidación de una retórica visual. En cierta medida lo especial se convierte en una especie de motor dislocación inicial de tales argumentos. Coincidiendo con Braidotti (2006), esta consolida una fuerza abierta y receptiva al encuentro con otras clases de afectos. Agrega la filósofa y teórica feminista, “la transformación que se produce en el proceso de devenir afirma los afectos afirmativos y alegres sobre los negativos” (Braidotti, 2006, p.90).

Si atendemos estrictamente a la fuerza teórica de la educación inclusiva y a las condiciones que definen su autenticidad, sostendré que, este territorio actúa en proximidad a los presupuestos de la hermenéutica de la sospecha que actúan como un factor de desvinculación de la voz jerárquica de sus cadenas de herencias heurísticas y semióticas. Ingresamos así, en una operación de desobediencia conceptual. Las formas de edipización analíticas y/o teóricas hasta ahora han funcionado de forma inadvertida, su transgresión fomenta la proliferación de nuevas formas de pensamiento. Para alcanzar tal propósito será necesario intencionar la investidura de una fuerza positiva que trabaja a favor de la desposesión de la rostricidad heurística coherente con su propia identidad científica, ética y política, trazando un nuevo estilo educativo. ¿Qué pasa con lo figuración de lo especial? Esta interrogante nos conduce a un efecto pseudo-alter-epistémico que ofrece una descripción de lo Otro como un horizonte móvil, abandonando aquellas marcas de alteridad otrizadas o una figura convertida en un fetiche, sino que, tal como sostiene Braidotti (2006) “es un horizonte móvil de intercambios y de devenires hacia el que se mueven los sujetos no unitarios de la posmodernidad y que, a su vez, les hace moverse” (p.92). La educación inclusiva ha contribuido al producción de otro “proceso vivo de la existencia, refiriéndose literalmente a los espadas intermedios entre lo mental y lo físico, o entre lo teórico y lo experiencial” (Braidotti, 2006, p.92).

¿Edipización de lo inclusivo? En mi trabajo intelectual empleo este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico- como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo a la sobre-imposición del legado de lo especial se necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita un sistema de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, ¿si esto fuese así, de qué depende? Me interesa explorar formas que posibiliten la des-edipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa, es decir, la consolidación de una práctica de des-edipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Observo que tanto las formas de deconstrucción y des-edipización consolidan formas alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como el proceso de edipización.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico -incluso mórfico- ha actuado en el terreno de lo pedagógico como una máquina monumental e intimidadora que hace que muchas que cosas que emprendamos en el marco de la supuesta inclusión adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo que funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o sentimientos de resentimiento que a través de múltiples autores critican y satanizan lo especial como praxis segregadora⁸. El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesada en este argumento, más bien, inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí, la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica des-edipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados por las estructuras académicas y teóricas impuestas por formas especialcéntricas y normocéntricas propiedades de la matriz individualista y esencialista -proceso de edipización de lo inclusivo-. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de-lo-posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia que en el caso de lo inclusivo se paga en relación a la

⁸ Error interpretativo emergente desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

ausencia de un campo construido oportunamente en relación a sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece relaciones y alianzas con hebras subversivas e irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

¿Un encuentro impensado? La educación inclusiva como fenómeno auténtico responde a una identidad heurística radical, explícita un objeto acéfalo y polifacético, no edipizado, es “un objeto que desmonta las relaciones de filiación y pertenencia, movilizándolo el deseo más allá de sus supuestos esquemas de fijación” (Durán, 2016, p.s/r). ¿Cómo leer este deseo a través del estudio de sus condiciones heurísticas? Educación inclusiva, diáspora y nomadismo devienen en un proceso de reconfiguración de su trama heurística y metodológica que impulsa un profundo mecanismo de transformación de “la subjetividad como un proceso intensivo, múltiple y discontinuo de establecer interrelaciones” (Braidotti, 2006, p.92). Los territorios de la educación inclusiva reafirman una naturaleza móvil, mutante y transitoria, cuya identidad se construye en la entridad del devenir, dando cuenta de la naturaleza conectiva del campo por rearticulación y giro, es una forma de establecer conexiones con la multiplicidad de proyectos de conocimientos, teorías, métodos, metodologías, conceptos, sujetos, territorios, proyectos políticos y compromisos éticos, entre otros recursos epistemológicos que en ella confluyen.

Sobre el efecto de seducción de lo especial como nueva rostricidad de lo inclusivo – “lo neo-especial”

Si la voz tiene la singular capacidad de seducir, entonces, qué mecanismo de seducción plantea cuando sus operaciones acontecen a través del calco y la fuerza irracional de la imitación. La fuerza de la mimesis -que es lo que disfrutamos como conocimiento de lo inclusivo ratificado por las políticas públicas y de formación docente, procede mediante formas de reproducción de las condiciones ofrecidas para ser y estar en el mundo a través del terreno de lo especial. Por lo tanto, solo interactuamos, hablamos y conocemos una mimesis, no lo propio de algo más acabado y depurado. Esta mimesis impone el fundamento de lo especial en lo inclusivo dando paso a la emergencia de un nuevo rostro que no sabe qué decir, ni hacer ante problemas que desbordan los vocabularios y tensiones de este singular calco. Resulta imperioso desestabilizar la fuerza colonizadora de lo neo-especial⁹, un rostro que restringe el encuentro con la naturaleza de lo inclusivo.

Uno de los escándalos persistentes que enfrentan los territorios de la educación inclusiva reafirma un doble vínculo, esto es, una espacialidad en la que se amalgaman diversas clases de problemas centrales en la comprensión de su naturaleza. El doble vínculo del que hablo describe un problema epistemológico y pragmático, este último, concebido como un saber que encarna la realidad

⁹ Aludo a una falsa nueva forma o territorialidad heurística. Falsa construcción o novedad teórica.

transformando la vida de las personas. Ambos nudos constituyen puntos calientes en la comprensión de la naturaleza, alcance y sentido del campo, develando que, los planteamientos y supuestos pseudo-epistémicos que hoy erigen su tarea en el mundo actual, demuestran que sus reglas de configuración cristalizan un efecto mimético de producción sustentado en cadenas hereditarias de lo especial, restringiendo su campo de acción hacia la formulación de un lazo de rearticulación e intermediación entre lo estructural -reglas de funcionamiento de la sociedad- y lo micropráctico -experiencia vivida, cotidianeidad, trama de relaciones moleculares-. Antes de avanzar en la exposición de las ideas, quisiera advertir que, la educación especial es una forma de inclusión, mientras que, la inclusión no es una forma de lo especial, encarna una fuerza alterativa, dislocadora y descentradora de las certidumbres y hábitos de pensamiento con el que leemos, participamos y nos ubicamos en el mundo y en sus estructuras.

El efecto mimético es una de las principales armas pseudo-heurísticas desarrolladas por el *mainstream* discursivo que, ante la ausencia de fundamentos de todo tipo claro y disperso por diversas regionalizaciones del conocimiento, contribuyó a ensamblar una rostricidad más evolucionada de la fuerza de lo especial, generando un ensamblaje de carácter travestizado y un halo analítico falsificado. El saber que hoy circula con mayor fuerza en las estructuras académicas, en los medios masivos de comunicación y en la literatura especializada no le pertenece a la inclusión, tanto su fuerza como categorías y recursos metodológicos empleados hacen que el sintagma se traicione en sus propias categorías, produciendo una retórica visual que permanentemente colinda con proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad.

La mimesis del discurso *mainstream* de lo inclusivo deriva en un efecto de imitación en cuanto a la estructura discursiva, marcos de valores que sustentan sus luchas y formas condicionales, así como, la imitación de su naturaleza. Se imita o, mejor dicho, prolifera un efecto paródico que asume la identidad de lo inclusivo como parte de lo especial. Claro está, la herencia de lo inclusivo no se encuentra totalizada en lo especial, esta, surge de diversos enredos genealógicos que, mediante una acción extra-disciplinar -es este argumento el que me permite sostener que en su ensamblaje heurístico y metodológico tienen lugar diversas convergencias epistemológicas-, produce conexiones entre proyectos de conocimiento alejados en su función y lenguaje a este dominio.

La tarea mimética que describo procede mediante unos efectos de duplicación de la fuerza heurística de lo inclusivo mediante la imposición de lo especial, cuya habilidad posibilita la reproducción sensorial de sus dispositivos semióticos corporificados de mayor insistencia y circulación en el sistema-mundo. Este fenómeno, centra su actividad intelectual que parodia en la exterioridad de la fuerza en análisis, es un simple mecanismo imitativo, una actividad que acontece en términos de copia. Todas estas, son manifestaciones del error persistente que funda sus entendimientos que, en sí mismo, es un error o fallo no solo epistémico y de aproximación a su campo de objetos, sino que, en sus modos de representación. Cada una de estas dimensiones reside en lo más profundo de sus falsos sistemas de razonamientos. Producto de este efecto imitativo devenido en prácticas heurísticas

de falsificación, observo el reto de encontrar, por parte de la educación inclusiva su gramática propia. En síntesis, la mimesis nos lleva a pensar en torno a las leyes, mecanismos y conceptos de lo especial para fundamentar lo inclusivo articulando un halo normativo y mono-céntrico para asumir debates que desbordan tales ámbitos de análisis.

El sujeto de la inclusión y la crítica de la razón asumida por el calificativo

En este apartado me propongo explorar los ejes de configuración de la razón inclusiva, una empresa de carácter ambigua y polémica. Esta operación trabaja entre varias cosas, tales como: a) el problema ontológico de los grupos sociales y el complejo psico-ontológico que esta acarrea, b) diversos regímenes del saber, c) diversos estatus de visualidad y dispositivos de semiotización corporificados, etc. Todo ello, forja una red de desdoblamiento y de equívocos que tienen al dispositivo llamado educación inclusiva en un estado de ininteligibilidad e incertidumbre. De la inclusión, es posible sostener que, esta se enuncia y escucha a través de diversos proyectos de conocimientos en resistencias y complejas políticas de imaginación para pensar el contenido y sus envoltorios de cara a los problemas constitutivos de la gran diversidad de estructuras del sistema-mundo. Llevada a la profundidad de sus deseos, esta, transforma el complejo perverso que regula la matriz de esencialismos-individualismos responsables de una práctica cognitiva ciega y binarista, materializada en conflictos en su pensamiento y en su práctica. Esta gramática regulativa de las prácticas de enseñanza no construye al Otro en tanto semejante-a-sí-mismo, sino que lo inscribe en un código semiótico y sociopolítico que es incluido en una práctica de inclusión liberal; un mecanismo de inclusión a través de las desigualdades. La inclusión es el deseo de construcción de otros mundos, se propone superar las prácticas de emergencia y legibilidad de sujetos a través de determinadas categorías -efecto del objetualización del ser, convertidos abyectos de conocimientos-.

La inclusión es un concepto sudoroso, como tal, manifiesta una fuerza alterativa, pasional, relacional, sociopolítica e imaginativa que se opone a toda forma de designación de ficción útil para la disposición de una proyección ideológica cuya atención sea establecer alianzas imperceptibles con la desigualdad, o bien, simplemente omitir problemas profundos de constitución del mundo. Se encuentra más interesada en la creación de formas de vida comprometidas con la inclusión y la justicia. Esta preocupación desempeñará un papel crucial en la descentración y destrucción de la existencia objetual, principio que sea dicho de paso, es lo que estructura gran parte de los sistemas de razonamientos del racismo, del colonialismo, la exclusión, la opresión, etc. Todas ellas, expresiones del poder. La educación especial en general y sus sujetos en particular, se presentan como símbolos de una práctica y existencia restrictiva que progresivamente a través de diversas luchas y acciones micropolíticas ha comenzado a descentrar esta figuración analítica. Sus sujetos constituyen ese ser-otro, un ser históricamente trabajado por el vacío y afectados por criterios de legibilidad que no les pertenecen.

El problema de racionalidad que entraña lo inclusivo como forma de lo especial hace que el vacío que enfrenta el terreno del nuevo calificativo no constituya ni una forma sustantiva, ni mucho mejor un nombre propio, solo una fuerza adjetival que actúa por agregación devenida en la afirmación de una marca de ausencia de un campo heurístico. De esta forma, al ser considerado objeto de conocimiento y de discurso, el figural¹⁰ de lo inclusivo ha profundizado una crisis significativa en cuanto a los usos y alcances de la teoría, haciendo evidente el carácter restrictivo y normativo de sus sistemas de razonamientos, afectando al estatus del campo y a la función del signo y a la representación de su retórica visual que desempeña un papel crucial en la producción de sujetos en la escena de lo escolar. Todo ello da cuenta de un desequilibrio entre las fuerzas de producción ontológicas y las tareas crítico-imaginativas que este dominio se propone trabajar.

La inclusión como pensamiento político en acto

El pensamiento político en acto es el resultado de la fuerza fenoménica y de la intervención de la micropraxis, es aquella agencia que fuerza la regulación creativa e interpretativa del pensamiento a través de la acción emprendida por la propia gente concebida en términos de singularidades múltiples; es aquello que impulsa la gente anónima. Acción que va de la mano con la capacidad de compenetrarse en la escucha, en la capacidad de escuchar no solo con los oídos, sino que, con todo el cuerpo, es un acto de co-penetración con los sentires de la gran multiplicidad de acciones, lo que supone un acto de alterización radical. Esta pieza angular es clave en la modelización de un pensamiento político centrado en la multiplicidad: curiosidad y espontaneidad de la escucha. Para que esto acontezca a través de su fuerza alterativa es necesario recuperar la noción de comprensión plantea por Arendt (1963), cuya fuerza es la que nos permite movernos políticamente, solo a través de la fuerza de la comprensión es posible alcanzar dicho propósito. En ambos casos la escucha, la alterización, la fuerza de la multiplicidad y sus efectos de singularización se convierten en claves contextuales de lo político y de lo inclusivo que impactan en la determinación de los contornos de su micropraxis. Cada una de estas son coordenadas de emancipación política de la singularidad, del pensamiento colectivo y plural. Para Carmona (2018) el “pensamiento plural significa un pensamiento que no es el tuyo, ni el mío, sino el que vamos haciendo entre todos. Es un pensamiento muy práctico, en el sentido de que se tiene en cuenta la situación en la que estamos, que parte de una situación compartida. Es un tipo de pensamiento no teórico, inseparable de la acción, del hecho de que estamos haciendo algo en común” (p.s/r).

La multiplicidad de singularidades posee la capacidad de multiplicar los signos de existencia, es esto, sobre lo que la escolarización debe aprender a organizar sus procesos de trabajo; operación que sugiere una cita de intimidad creativa y alterativa entre el cosmos -lo múltiple- y lo singular -nuevos signos y modalidades de existencia-. Nos enfrentamos así, ante una práctica ontológica no conocida por las estructuras de escolarización, las que proceden mediante el

[...] tejido de cadenas de deseo, de sentido que sólo tiene sentido en molecular, en intimidad, en multiplicidades moleculares «Los principios sólo

¹⁰ Espacio de intensa creatividad, alteratividad y producción de otros ángulos de visión.

valen para el espíritu que piensa, y cuando piensa; pero fuera del espíritu que piensa, un principio se reduce a nada» (Artaud, 1934) (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r).

Braidotti (2006) agrega, señalando que,

[...] Deleuze define este nuevo estilo de pensamiento como «rizomático «molecular» y lo vuxtapone a la forma de pensamiento lineal y autorreflexiva que propicia el falogocentrismo. Estas nuevas figuraciones de la actividad de pensar son escogidas por su capacidad para sugerir formas de interacción o interconectividad reticulares en contraposición a las relaciones basadas en distinciones verticales. Deleuze defiende esta visión del sujeto como un flujo de devenires sucesivos postulando la idea de una conciencia «minoritaria» de la que el -devenir mujer» es, de algún modo, emblemática (p.93).

Devenir-inclusión

La noción de devenir ocupa un lugar central en la obra y pensamiento de Deleuze. Al afirmar que, el conocimiento de la educación inclusiva se construye a través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y de la constelación, nos enfrentamos a un territorio heurístico de carácter inacabado, en permanente mutabilidad, movilidad y transitividad. El devenir es una de las propiedades transversales de regulación y funcionamiento del campo epistémico-político de la educación inclusiva, junto a las de diáspora y nomadismo, las que posibilitan la emergencia de un ensamblaje y de un dominio con conexiones con una multiplicidad de fuerzas analítico-metodológicas. Su naturaleza conectiva funciona a través de la metáfora copulativa o y-cidad que solo puede alcanzar su eficacia a través de la rearticulación o el giro permanente. La comprensión epistemológica que propongo además de constituir un efecto de actualización de todos los campos de la Ciencia Educativa a través de un doble impulso de creatividad, consolida un contra-espacio epistemológico y discursivo que inaugura una forma de pensar diferente sobre una infinidad de problemas constitutivos de su matriz de trabajo. Recordar que la educación inclusiva trabaja sobre problemas no disciplinas, esta es una de sus principales claves heurísticas.

La inclusión que propongo le da la espalda al discurso monológico que sostiene al régimen especial-céntrico que funda parte sustantiva del problema edípico que analizo en páginas anteriores. Asimismo, se convierte en un dispositivo de superación del logocentrismo que impone una estructura pensamiento de carácter dicotómico o binarista -sustancia del discurso *mainstream* de lo inclusivo o de su forma edipidizada- que aborda una diversidad de tópicos de análisis a través de un examen ciego de la producción de las desigualdades. Esta gramática es la que sustenta la regeneración permanente de la metáfora de análisis ficcional referida al 'centro-periferia'. Necesitamos transitar hacia una analítica de carácter multinivel y dinámica para examinar el funcionamiento multiaxial, multi-escalar y multi-dimensional de los procesos de inclusión y exclusión. Esta analítica oferta una comprensión generalizada y jerarquizada de los ejes de producción de las desigualdades, las formas de opresión y dominación que regulan el funcionamiento de los sistemas-mundo contemporáneos. Este argumento permite recuperar la premisa básica descrita por Braidotti (2009) acerca de la diferencia, la que se

encuentra sujeta a un sistema de ordenación jerárquico, efecto mediante el cual, esta representa

[...] un subconjunto dentro de! concepto de identidad como mismidad, es decir, equiparándola a una idea normativa de un Ser que continúa siendo uno y lo mismo con todas sus variadas calificaciones y atributos. Esta univocidad ha sido capturada por el discurso moral de la metafísica occidental que descansa, por lo tanto, sobre una imagen esencialmente normativa del pensamiento, siendo esta norma el Ser de un sujeto que coincide con la conciencia, con el juicio racional y que está dotado de un alma inmortal. De ahí la relevancia de pensar la "diferencia" de un modo que la desvincule del polo reactivo de una oposición binaria que está organizada para afirmar dialécticamente el poder y la primada de lo Mismo. Deleuze apunta su pensamiento hacia la afirmación de la diferencia en términos de una multiplicidad de diferencias posibles; diferencia como positividad de las diferencias (Braidotti, 2006, p.93-94).

Ontológicamente la educación inclusiva enfrenta el desafío de superar la presencia del régimen de mismidad -monismo heterogéneo- fundado sobre un conjunto de atributos propios del Ser -zona imaginaria propia del eurocentrismo, que opera en torno atributos reales u originales que jerarquizan y clasifican a una amplia y heterogénea colectividad de personas-, por una gramática de la diferencia concebida en términos positivos. Esta empresa sugiere una transgresión de orden ontológica afín de consolidar una mismidad concebida en términos de múltiples singularidades. Sobre este particular, insiste la teórica feminista y directora fundadora de la Escuela Holandesa de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Utrech de los Países Bajos, señalando que,

[...] el binomio Mismidad/Diferencia no es especular y, por lo tanto, no se halla dialécticamente conectado mediante la negación, sino que, por el contrario, pertenece a un orden de cosas completa y cualitativamente diferente. Son dos otros, o mismos, positivamente diferentes y desligados de la interconexión dialéctica. Esta inversión del platonismo permite a Deleuze concluir que la Mismidad y la Diferencia no son dos caras de la misma moneda, sino, más exactamente, dos modos de ser inconmensurables y sumamente específicos. Aquí resultan cruciales dos ideas: la idea de que el sujeto es una entidad compleja, heterogénea, no unitaria, y la idea de que, consiguientemente, lo Otro no es un simulacro, un reflejo especular capturado en el viejo «canibalismo metafísico» del sujeto. Lo Otro es una matriz de devenir plenamente consistente por sí mismo o misma, y genera una nueva clase de entidad sobre la que lo mismo depende realmente para su propia autodefinición (Braidotti, 2006, p.95).

El problema de la diferencia y la singularidad -dos formas hipónimas- en el *mainstream* educativo son reguladas por un monismo heterogéneo que dificulta su capacidad para reconstruir lo propio del ser. Haciendo uso del concepto benjaminiano de 'imágenes dialécticas', sostendré que, las obstrucciones del monismo heterogéneo se materializan a través de una retórica discursiva que reconoce que todas las personas son diferentes, mientras que, su retórica visual, se desajusta cuando sus atributos semióticos de sobre-imponen en categorías que describen mediante significantes tradicionales de sujetos atravesados por la abyección o la vulnerabilidad. En ambas modalidades interpretativas, observo, presencia de un dispositivo de diferenciación más que de diferencialismo, esto es,

una sobre-estimulación analítica de los atributos negativos de la identidad por sobre los aspectos que definen nuestra inextricable potencialidad. Por consiguiente, si “la mismidad v/s diferencia son regímenes de verdad absolutamente «otros», es necesario pensar, de nuevo, su interrelación y, si es posible, con cierta dosis de creatividad conceptual” (Braidotti, 2006, p.96).

La inclusión que propongo está más preocupada por la consolidación de figuras alterativas de la subjetividad, en tanto territorio heurístico, esta es un arcoíris de figuraciones alterativas y disruptivas del orden de lo dado, es una pulsión de intensidad creativa que inaugura formas no-vistas, posibilidades desconocidas para habitar el mundo. “Una actividad consciente, en tanto que expresa el deseo de saber, y este deseo es aquello que no puede ser adecuadamente expresado con el lenguaje, sencillamente, porque es aquello sobre lo que se sostiene” (Braidotti, 2006, p.97). El dominio de lo inclusivo es una espacialidad intensiva. En este punto, retorna la insistencia acerca de la potencia del diásporismo y del nomadismo, dos categorías centrales en mi trabajo epistemológico, ambas poseen la capacidad de desedipizar sus sustratos heredados para lograr reconectar con la potencia del ser.

La educación inclusiva no sigue el patrón logofilíco, si bien recurre a la producción del conocimiento y a singulares mecanismos de enunciación de su campo de fenómenos, es plausible afirmar que, su tarea es más disruptiva en el orden de problemas intensamente políticos y contingentes que inauguran una compleja red de efectos de verdad que pueden encontrarse en un estado de interconexión, de excedencia, rearticulación y traducción, demuestra una estrategia que excede y desborda las formas de codificación de diversos proyectos de conocimiento en resistencia y geografías intelectuales que confluyen y participan de su configuración. Lo inclusivo no corre tras tipos de nuevos discursos y formas teóricas más de lo mismo, sino que, correo junto a nuevos sistemas de razonamiento, proyectos de conocimientos, teorías, discursivos, conceptos, etc., alterativos; siempre irá con mayor fuerza a través de vectores analíticos y metodológicos de intensidad creativa.

El conocimiento de la educación inclusiva es un examen poderoso, alterativo y brillante acerca de los mecanismos de producción del conocimiento, atiende a las posibilidades subversivas de la subjetividad, su principal singularidad es que no está preocupada eminentemente por las ataduras canónicas heredadas por las formas del conocimiento, sino que, centra su actividad cognitiva en una espacialidad en la que proliferan nuevos modos de producción del conocimiento estrechamente ligados a sus tensiones políticas, afectivas, subjetivas e imaginativas; deviniendo en una compleja política de producción heurística que desestabiliza las certidumbres y habitualizaciones con las que nos hemos formado. La cristalización de su dominio a través de su forma auténtica fomenta la emergencia de un proyecto afirmativo que sienta las bases de una nueva imaginación audaz para investigar y comprender los fenómenos educativos del mundo actual. La educación inclusiva es una compleja forma de lectura del presente. Es esto lo que me lleva a sostener que necesitamos de una diversidad de categorías para comprender en profundidad la multiplicidad de problemas que hoy afectan a la educación. El problema es que su dominio y sus objetos específicos se lecturan con categorías desgastadas limitando el papel de la intervención sobre su amplio espectro de problemas. Por tanto, su objeto necesita de

otras categorías para reconfigurar su dominio y fuerza teórico-política ante la multiplicidad de problemas constitutivos del mundo actual. La práctica teórica de lo inclusivo es una cartografía de posiciones.

¿Formas disruptivas de la subjetividad?

El problema sobre el que trabajaré en esta sección refiere a la búsqueda de formas adecuadas para la representación de la subjetividad, de acuerdo a otra preocupación intelectual que denomino: territorios psíquicos de la educación inclusiva. Para lograr tal empresa, recurriré a la obra de Braidotti (2004, 2006 y 2009). ¿Qué implica pensar la subjetividad en términos políticos y éticos alterativos en la amplia red de relaciones heterogéneas que definen nuestros sistemas de adherencia y participación en la cultura actual? Un examen con dichas características lucha por el reconocimiento del sujeto en términos de una concepción no-unitaria, propiedad de una compleja de forma ontológica de la multiplicidad de singularidades que opera en oposición al individualismo liberal, su poder actúa en oposición al universalismo moral, empresa que apoya el tránsito comentado por Ocampo (2020) desde una política de investigación que objetualiza al sujeto convirtiéndolos en abyectos de conocimientos, es decir, sujetos subalternizados, exotizados y atravesados por una retórica visual y analítica que impone un signo de aberración. En contraste, la comprensión del ser en la trama onto-epistemológica de la educación inclusiva, apuesta por superar el problema de la producción de abyectos de conocimientos, por la creación de auténticos sujetos de conocimientos, para discutir otros temas que consideren la vida, los afectos y la intensidad creativa del ser. Me interesa examinar las condiciones materiales y semióticas que afectan a la construcción de nuestra trama psíquica. El estudio de las formas de desigualdad ha de puntualizar sobre este tema.

Para Braidotti (2006) “el sujeto es un proceso hecho de desplazamientos V negociaciones constantes entre niveles diferentes de poder y de deseo que no deja de moverse entre la elección voluntaria y los impulsos inconscientes” (p.99). Este argumento apoya la presencia de un sistema de deconstrucción del sujeto con el propósito de emprender la redefinición del sujeto de la educación inclusiva. Hablamos así de una teoría de la multiplicidad y de lo menor -lo singular, lo único-, obstáculo que deberá superar las formas de subyugación del Otro que comúnmente se imponen a través del discurso *mainstream* de lo inclusivo, cuyo desafío es ofrecer criterios de legibilidad del sujeto más allá de los tradicionales sistemas de pensamiento hegemónicos de la que proliferan la gramática del esencialismo y el individualismo, esto supone la emergencia de un dispositivo de redefinición y dislocación de la subjetividad inclusiva y de sus formas de relacionamientos. Nos enfrentamos al desafío de fabricar modos imaginativos y creativos-otros de entender la diferencia y la singularidad. La interrogante es: ¿cómo se activa este sujeto a través de las nuevas tensiones éticas y políticas para lograr la redefinición de la subjetividad en términos generales, que es otra tarea que encarna lo inclusivo?

El estudio de las formas ontológicas y subjetivas del sujeto de la educación inclusiva y de la inclusión, profundiza en la multiplicidad de posiciones definitorias del ser, trazando diferentes líneas de devenir (Braidotti, 2006), es un ser dotado de múltiples

modos de existencia. El campo ontológico y epistemológico de la educación inclusiva se encuentra atravesado por diversos diagramas que describen una amplia variedad de posiciones de sujeto, una unidad relacional integrada por variaciones de estados intensivos, es un espacio de multiplicación de singularidades. ¿Cómo abordar la relación analítica entre el devenir singular con la multiplicidad de singularidades? Si bien, ambas formas no demuestran un abordaje previo, solo evidencian la presunción de un devenir-diferencia y un devenir-singular generalizado, necesitamos transitar hacia un devenir minoritario en oposición y abandono de una figuración común a favor de la consolidación del estilo de subjetividad y relacionamiento que este dominio amerita de acuerdo a su índice de singularidad -identidad-. Hablamos así, de un devenir indiferenciado, un punto de fuga de la gramática del individualismo liberal.

¿A qué campo de visión nos conduce esta política ontológica? Inicialmente, lo que la obra de Deleuze (1970) y Braidotti (2006) nos ofrece es un conjunto de reflexiones en torno a las configuraciones post-humanistas y post-metafísicas del ser. Lo figural como sostiene Braidotti (2006) es clave en la comprensión de las tramas del devenir de ser, como tal poseen la capacidad de tomar distancia de las formas de cooptación del régimen especial-céntrico, un espacio -unidad relacional dinámica de marginalidad- en el que

[...] todos los devenires ya son moleculares. Pues devenir no es imitar a algo o a alguien, no es identificarse con él, tampoco es proporcionar relaciones formales. Ninguna de esas dos figuras de analogía conviene al devenir, ni la irritación de un sujeto, ni la proporcionalidad de una forma. Devenir es, a partir de las formas que se tiene, del sujeto que se es, de los órganos que se posee o de las funciones que se desempeña, extraer partículas, entre las que se instauran relaciones de movimiento y de reposo, de velocidad y de lentitud, las más *próximas* a lo que se está deviniendo, y, gradas a las cuales, se devienen (Deleuze, 1970; citado en Braidotti, 2006, p.102).

La ecuación que traza la empresa 'devenir-minoritario' se convierte en un factor de precondition del propio campo y de su renovada política ontológica. Nos encontramos en presencia de un proceso de transformación de nuestra subjetividad y modos de relacionamientos, inaugura un singular modo de consciencia.

Inclusión: las categorías del pensamiento y otras sensibilidades

Uno de los cuatro problemas fundamentales que enfrenta la educación inclusiva es el morfológico, es decir, una obstrucción y un déficit en el estudio de sus categorías. El estudio de los conceptos desempeña un papel crucial en la comprensión y regulación de los objetos de conocimiento, estos, indica Bal (2009) poseen la capacidad de ayudarnos a comprender o a distorsionar los objetos, entonces, la pregunta que emerge es, si el objeto de la educación inclusiva no es claro es, en cierta media, producto de la sobre-utilización de prácticas de abducción desmedida de conceptos devenida en mecanismos de contaminación lingüísticas. Los conceptos para Deleuze y Guattari (1970) trazan el sentido de lo que decimos y pensamos, estos desempeñan un papel crucial en la vida de los objetos, estos explícitan una base metodológica y deontológica que son singulares formas de sus *proble-matizaciones* medulares -actos

constituyentes que inauguran un horizonte de formas de constitución de sentido que residen en lo más profundo de la creación de los conceptos-.

Todo concepto nos remite a singulares problemas, si aplicamos esta definición a los territorios de la educación inclusiva, entonces, sostendré que, estos relacionan conceptos producidos entre sí. La educación inclusiva construye un horizonte teórico aún no develado. Los conceptos entrañan otra función: asumen la capacidad de crear un nuevo objeto, otras categorías y con ello, ensamblar una nueva imagen del pensamiento que coincide con las demandas del campo, tales como; nuevas fuerzas de singularización, emergencia de una nueva subjetividad y tramas de relacionamientos. Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva inauguran un nuevo plano del pensamiento, transitando por emplazamientos transcendentales de este pensamiento, estos, explicitan la “aptitud del pensamiento para contemplarse y desarrollarse a través de un plano que me atraviesa por varios sitios” (Deleuze, 1987, p.75).

Las categorías que ensamblan el dominio auténtico de la educación inclusiva surgen del centro crítico de la multiplicidad, crea un horizonte de sentido abierto que devela un acto de problematización situado, en permanente movimiento y variable, operan de forma estratigráfico.

La educación inclusiva construye otra sensibilidad analítica, afectiva, subjetiva y relacional, cuya fuerza definitoria de este adjetivo reside en lo más profundo del par alterativo/alteratividad, esto es clave, pues, tal como indica Deleuze (1987) y Canavera (2014), encontrar el sentido de algo, en este caso, del territorio examinado, necesita comprender la fuerza que se apropia de tal cosa. En efecto,

[...] diríase que todos los fenómenos, cualquiera sea su índole (orgánica, social, subjetiva, espiritual, etc.), consisten siempre en signos —o, lo que es igual, en «síntomas»— que «remiten en cuanto tales a estados de fuerzas»: «dada una cosa, ¿qué estado de fuerzas exteriores [activas] e interiores [reactivas] supone?» (DRL, 188); situación —lo habremos entendido— que da pábulo a que las combinaciones sean, asimismo, muy variables. Ahora bien, dado que el sentido —lo hemos visto— se presenta siempre como el envés del signo, se colige luego que el sentido consiste, también, y a su vez, «en una relación de fuerzas, según la cual algunas *accionan* y otras *reaccionan* en un conjunto complejo y jerarquizado» (N, 216) (Canavera, 2014, p.188).

Inclusión: un presente-agente alterativo

Si partimos del supuesto que la educación inclusiva instala otro estilo de subjetividad y modos de relacionamientos, entonces, es posible sostener que trabaja para dar forma a otra sensibilidad, a un acto afectivo-efectivo que actúa en direcciones no imaginadas aún. Todo esto, es el resultado de un complejo sistema de devenir-otro, incidiendo en la refundación del tiempo presente. La inclusión es un complejo signo-sentido, es una modalidad del pensamiento que nos ayuda a pensar lo impensado, nos enfrentamos a nuevos regímenes de signos y problemas. Es un espacio intensivo que enfrenta el desafío de develar “el objeto no reconocido pero encontrado, a saber: el signo-sentido” (Canavera, 2014, p.240).

Inclusión: una nueva imagen de pensamiento

Partiendo de la premisa que el campo heurístico de la educación inclusiva se encuentra en permanente estado de devenir, quiere decir que sus contornos analítico-metodológicos reales no están nunca dados. Su naturaleza acontece en el movimiento incesante de diversas velocidades, premisa coherente con el orden de producción diaspórico de sus territorios que, sea dicho de paso, son intensamente inestables, móviles, nomadistas, todo ello, regulado por el principio de diversidad y heterogénesis. La inclusión y la educación inclusiva fomentan la proliferación de un nuevo concepto de verdad y de realidad, por consiguiente, de escolarización. Realidad y verdad constituyen mecanismos de renovación de aquello que significa el acto de pensar. Las formas de conocer el mundo y sus problemas a través de la razón de la educación inclusiva van más allá de la identificación de la naturaleza y formas de autenticidad del campo, si bien, esta tarea es clave, es necesario trabajar en la creación de otros mundos.

Los territorios de la educación inclusiva articulan su campo de actividad a través de la metáfora de universal-variación, es un movimiento vertiginoso y sin fin, es un pensamiento que trabaja en lo desconocido, es una cartografía y suerte de navegación para comprender los problemas de regulación de los sistemas-mundo. Una de las consecuencias teóricas y prácticas de mayor relevancia que inviste a la estructura de conocimiento falsificada de educación inclusiva devela que sus sistemas de razonamiento no saben pensar aún con profundidad y coherencia en torno a los problemas medulares y de mayor alcance que enfrenta este campo. Con esta afirmación, solo intento dar cuenta que sus sistemas intelectuales son débiles y poco coherentes con la profundidad del campo de objetos visuales, analíticos, teóricos, empíricos y metodológicos que regulan su función de trabajo, cuya analítica describe que un sistema de “ignorancias siempre se presenta como el envés del saber al que presupone” (Canavera, 2014, p.102). Muchos de sus planteamientos se convierten en sinsentidos sobre su propio pensamiento, debilitando la pregunta por la fuerza alterativa que reside en centro crítico.

¿Es posible romper la imagen dominante del pensamiento lo inclusivo -refiero al gobierno del régimen especial-céntrico-? El acto de pensar las coordenadas de autenticidad y naturaleza heurística de la educación inclusiva demuestra una escena de intimidad que se origina en proximidad al mundo interior y la consciencia de sus territorios. Este ejercicio resulta fundamental en la desestabilización de sus pseudo-mecanismos definitorios, solo a través de relaciones exteriores es posible el encuentro de la autenticidad del dominio, de lo contrario, prevalecerá el efecto heurístico de cadenas hereditarias que proceden de forma bidireccional situando su genealogía en lo especial y reconociendo en lo inclusivo un carácter de mutabilidad imprecendente.

Si atendemos a la naturaleza tropológica y alterativa de la educación inclusiva, sostendré que, esta configura una nueva imagen de pensamiento, aquí la sección referida a ‘pensamiento’ devela una singular fuerza de intimidad de carácter genetal, que, si bien, “se opone tanto a la visión idealista de un pensamiento que piensa sólo y por sí mismo (ya se exprese esa predisposición natural en el «innatismo» cartesiano

o en la «reminiscencia» platónica), como a la concepción positivista que equipara el pensamiento con lo adquirido” (Canavera, 2014, p.104). La inclusión es signo de creación y engendramiento de formas alterativas de pensamiento, más bien, adquiere estatus de pensamiento extraordinario, es la operación de pensar en el pensamiento del presente. La inclusión en tanto fuerza alterativa, performativa, tropológica y acontecimental, posee la capacidad de forzar el pensamiento educativo hacia direcciones desconocidas, no-vistas, ni conceptualizadas, su grado de inteligibilidad es parcial o solo referido a pulsiones y deseos; como vector que fuerza el pensamiento posee la capacidad de transformar las bases del contrato educativo a través de la contingencia del encuentro. La educación inclusiva es una compleja política de imaginación.

Inclusión: una operación analítico-metodológica anti-hegeliana

En diversos trabajos he sostenido que la práctica cognitiva a la que recurre *mainstream* de la educación inclusiva devela una operación dialéctica hegeliana, es decir, una heurística ciega y restrictiva para comprender las articulaciones y mecanismos de constitución y operación de los procesos de inclusión y exclusión, así como, del amplio repertorio de desigualdades. En superación de esta práctica cognitiva ciega, propongo la consolidación de una dialéctica inquieta para pensar las formaciones multiniveles y dinámicas que explicita la naturaleza de las múltiples desigualdades y sus repercusiones materiales e infra-psíquicas en cada colectividad.

Si la educación inclusiva explicita una naturaleza viajera, diaspórica y nomadista, entonces, es posible sostener que en tanto territorio heurístico y metodológico no presenta un fundamento firme y seguro, solo hace explícito un encuentro de múltiples recursos que, de ninguna manera, explicitan un punto de partida claro, solo un acto que es posible en la y-cidad o en la lógica de los múltiples entres, una localización imprecisa, figural y liminal que no es terreno de nadie, permitiendo la emergencia de puntos de mutación y agitación del pensamiento. Si aplicamos esta metáfora, sostendré que, las dos secciones del sintagma heurístico ‘educación inclusiva’ no atañen ni al *en sí*, ni al *para sí*, esto es, sino que al deseo de otra cosa. La comprensión de lo que habita entre ambos términos del sintagma exige una operación de carácter antitética que posteriormente será rechazada dando paso a una disyunción de carácter afirmativa, cuya interioridad se encuentra regulada por recursos de diversas clases contrarios que se afirman entre sí. Una operatoria de este tipo asume que “para convertir asimismo la oposición aparentemente cerrada en una «síntesis disyuntiva», en la que los términos contrarios se afirman *a la vez* y no se afirman más que a lo largo de una distancia indescomponible” (Canavera, 2014, p.113).

Una de las coordenadas heurísticas que traza parte del funcionamiento de este campo emerge a través de una antítesis que no pretende la reconciliación de dos o más puntos de vida, ni tampoco impone un montaje de cadenas de trabajo de forma pasivas, sino que, crea algo completamente diferente en el intersticio que habita entre ambos elementos enfrentados. El dominio de la educación inclusiva alberga una gran variedad de recursos constructivos que al encontrarse dialogan, negocian, median, se enemistan, circulan de un lado a otro sin un rumbo fijo produciendo

novedosas aleaciones y mutaciones que se encuentran en un vaivén constate, un flujo de direcciones desconocidas e intensamente creativas. Esta es la base del funcionamiento diaspórico de la educación inclusiva, fuerza que define la naturaleza de las leyes de funcionamiento del campo -orden de producción-. El diasporismo epistemológico de la educación inclusiva impone un signo de síntesis activo-modificante de cada uno de los elementos analíticos, conceptuales, políticos, metodológicos y éticos que entran en contacto en su dominio definido en términos de constelación, en él, la condición de pensamiento del encuentro y de la relación opera en términos de libertad-concreta, un espacio para visualizar lo no-pensado, para valorar aquello que viene desde afuera. La problematización actúa como un acto de verdad.

El encuentro como propiedad epistemológica describe aquello que emerge en la entridad, es decir, entre dos o más cosas por rearticulación y giro, es una acción que es empleada para unirse a lo que se está haciéndose, sostiene Deleuze (1970). La red de relaciones epistemológicas de la educación inclusiva toma distancia de las formas real-actual que imponen las certezas, certidumbres y formas acabadas en cuanto a la función de los mapas cognitivos comúnmente empleados, más bien, está interesado en aquellos espacios subalternizados o no-comprendidos desde donde comienzan a brotar nuevas ideas y comienza a moverse en direcciones opuestas que inauguran nuevas figuras creativas. El objeto de la educación inclusiva travestido con la fuerza del significante de lo especial, responde a una práctica cognitiva hereditaria, que opera en la designación de lo real-actual, es decir, en un marco fijo, estabilizador y normativo; mientras que, el objeto de la inclusión funciona a lo largo de su historia intelectual moviéndose, es un sistema de desviación heurística sin precedentes para la producción de formas creativas, alternativas e imaginaciones audaces de reconfiguración del mundo actual. Uno de los propósitos de este objeto es el cómo de la actualización, el doble impulso de creatividad que imponen sus sistemas intelectuales desde una profunda comprensión de su naturaleza.

El pensamiento relacional es otra condición clave en la comprensión de los contornos epistemológicos generales de la educación inclusiva, a través de esta operación es posible develar que la naturaleza del campo funciona mediante un complejo proceso de puesta en relación por rearticulación -proceso de actualización, diferencialidad y creación-. La naturaleza epistemológica de la educación inclusiva analíticamente es “un juego de redistribuciones incesantes que hacen imposible la fijeza del reparto y la determinación de la jerarquía” (Canavera, 2014, p.114). Es una naturaleza de potencia creativa que hace explícito un territorio inacabado, es un sistema de desfundamentación de la totalidad de los sistemas de razonamientos que vertebran a la Ciencia Educativa. ¿Qué implica pensar la educación inclusiva en términos de desfundamentación/des-fondamiento? Examinemos a continuación, algunas respuestas de-lo-posible.

La desfundamentación a la que conducen los signos de la educación inclusiva, comparte la premisa de Deleuze (1970) de trabajar en la entridad de una amplia red de problemas y tensiones, las que emergen por vía de una compleja forma copulativa o bien, resalta los términos medios sin llevarlos a los extremos. La intervención que traza la trama heurística de la educación inclusiva a las Ciencias de la Educación es

un sistema de evolución viviente y móvil, es una operación alter-epistémica, esto es, en el que cada una de las fuerzas, dejan de ser lo que son, para producir algo completamente diferente mediante complejas formas de rearticulación cuyos grados de afectación imponen en una profunda transformación de sus ejes de funcionamiento. El vínculo entre la educación inclusiva y la Ciencia Educativa traza una singular modalidad de devenir significado como diáfora¹¹ o desplazamiento, develando una ingeniería rizomática. “Los devenires no son fenómenos de imitación ni de asimilación, son fenómenos de doble captura, de evolución no paralela, de bodas entre reinos” (Deleuze, 1987, p.98). La inclusión actúa como un mecanismo que deshace las certezas adquiridas.

Inclusión: un devenir del pensamiento educativo o el pensamiento del devenir

La inclusión como categoría de análisis plantea y busca resolver problemas en función del presente y de sus posibilidades de reinención; en tanto pensamiento y deseo actúa a favor del porvenir. A efectos de este trabajo sostendré que, la inclusión es el operador lógico del devenir, un singular entre-tiempo. La entridad que habita entre ambos términos del sintagma ‘educación inclusiva’ devela una operación heurística de carácter conectiva, un sistema de conjunciones y disyunciones específicas. A esta operación, denomino y-cidad -múltiples usos de y (Bal, 2018)- o múltiples entres, dando cuenta de otro registro terminológico y metodológico. Su utilidad devela un uso maquinístico en términos de Deleuze (1970), la inclusión es un campo de complejas experimentaciones analítico-metodológicas que posibilitan la vigencia de mecanismos para develar la naturaleza de su conocimiento. Su dominio queda compuesto por “flujos de puntualidades heterogéneas y de cortes múltiples que entran en la determinación de una maquinaria deseante” (Canavera, 2014, p.306).

La lucha por las condiciones de reconocimiento heurístico del campo y de su índice de singularidad, constituyen una forma de pensar *problematizante* sobre el campo de fenómenos visuales, heurísticos, metodológicos, culturales, éticos y políticos que afectan y tienen lugar en la Ciencia Educativa; también, la inclusión se convierte en una deformación figural de sus enredos genealógicos. Es un pensamiento que afirma la producción de mundos desconocidos, aún no vistos y comprendidos. La inclusión es el ejercicio analítico de llevar al concepto aquello que ha sido empleado sin este propósito. Además, es un territorio que reconoce parcialmente sus objetos y fenómenos, pero, no distingue los signos, es un espacio que se describe asimismo en términos ambiguos y muy triviales -sin rostricidad específica-, que difícilmente se piensa a sí mismo.

Otra tarea crítica que enfrenta el campo consiste en develar el inconsciente ontológico que es productor *en y de* la realidad, modeliza a la comprensión y funcionamiento de los sistemas-mundo, se devela como la abolición de una imagen dogmática, normativa y reduccionista, cuya identidad científica se encuentra fisurada, oculta. Ahora bien, si el propósito consiste en encontrar los criterios de legibilidad de su índice de singularidad necesita recurrir a un proceso de repetición

¹¹ Unidad de repetición con usos, sentidos y dirección diferentes.

liberadora y selectiva de sus recursos heurísticos convergentes develando una operación plástica, en movimiento y en permanente metamorfosis.

Si el conocimiento de la educación inclusiva forja un saber del presente, se encuentra en permanente movimiento y dislocación, profundamente vinculado a las condiciones de emergencia de un acto de pensamiento, su fuerza alterativa devela un interés y una afirmación por el porvenir, por aquello que está más allá de nuestros alcances sensibles e imaginables, por ese espacio que necesitamos aprender a codificar sin los signos de nuestras herencias, nos enfrenta a la necesidad de vivir, pensar y experimentar lo invivible, aquellas zonas desconocidas en cuanto a la materialidad de existencia, de las pasiones y de los relacionamientos. La inclusión impone un horizonte cambiante, fluctuante y heterogéneo, en él,

[...] el sujeto larvario o en devenir, puede hacer, deshacer y volver a hacer sus problemas, así como los conceptos relativos a dichos planos problemáticos. En efecto, de los desarrollos anteriores acerca de las síntesis pasivas se puede concluir que el tiempo, no sólo es irreductible a «una cuarta dimensión del espacio» (B, 83), sino que, en última instancia, «lleva en sí más dimensiones que el espacio» (PS, 36): pues el tiempo fuera de sus goznes, el tiempo ordinal u *out of joint*, siempre implica una potencialización entre el antes y del después, es decir, un «aumento constante de las dimensiones» (DR, 134) (Canavera, 2014, p.312).

La inclusión como fenómeno y categoría de análisis es una llave de apertura al cambio, a la dislocación y a la alteración, todas estas, formas de materialidad del devenir que encarna su propia función. Si el devenir y las fuerzas de singularización con las que marcan la constitución del ser, entonces, es posible sostener que, ambas marcan la dinámica real del ser, es ella misma el movimiento que lo sustenta. Las condiciones de problematización del gran campo de fenómenos de la educación inclusiva fundamentan su acto de problematización en torno a criterios de educación que

[...] a sabiendas de que ésa difiere en naturaleza del presente de la acción, y escapa forzosamente a cualquier síntesis activa de la conciencia (observación-recuerdo, previsión). Por ello, si pensar es *proble-matizar*, es decir, discernir lo que aparece en la forma de lo indiscernible bajo el punto de vista de la inteligencia, de la razón representativa, a saber: la «diferencia en sí misma»; y si la diferencia en sí misma, al situarse siempre entre dos repeticiones (Canavera, 2014, p.313).

Las condiciones de *proble-matización* operan en la intimidad del campo en términos de acto-de-porvenir, un acto de intensidad creativa fundado en la fuerza del acontecimiento y de la novedad. El porvenir es el que marca un conjunto de respuestas creativas e imaginativas para diversos problemas emergentes, es decir, “si se dice de un acto auténtico de problematización que se confunde con la apertura de un horizonte nuevo de sentido” (Canavera, 2014, p.314), insiste el autor agregando que, “también hace falta decir del sentido como producto que sólo puede ser afirmado como tal sobre la base de una síntesis temporal que posibilite su repetición «para todas las veces»” (Canavera, 2014, p314.).

La inclusión como pastiche acrítico

Si atendemos exhaustivamente al estado actual de producción del conocimiento de la educación inclusiva, es posible sostener que su ensamblaje pseudo-teórico es estructurado a partir de la mezcla desmedida de diversas clases de argumentos y sistemas de razonamientos que, producto de una política de todo vale, provocan el efecto de completud y solidez argumental, al tiempo que son incapaces de generar una visión propia y coherente con las demandas de su índice de singularidad. Este proceso que describo entra en sintonía con las operaciones convencionales del pastiche, es decir, un campo argumentativo que toma diversos elementos y al combinarlos su resultado provoca el efecto de producción original o algo completamente nuevo. La utilidad heurística de la noción de pastiche proporciona ángulos de análisis para examinar las formas de imitación y/o aplicacionismo epistémico frecuentemente adoptadas. La parodia, en cambio, centra su análisis en un mecanismo satírico o burlesco. El pastiche¹² es siempre un homenaje al pasado, es una de las principales prácticas del postmodernismo como sostendrá Jameson (1991).

Para Jameson (1991) el pastiche en tanto recurso constructivo centra su actividad en la combinación en la que ninguno de sus aportes posee una carga ideológica alguna, generando un territorio dinámico pero políticamente neutral, principal propiedad del campo que suelo denominar inclusión liberal. Estas características confluyen en lo que el teórico y crítico literario denomina: 'pastiche acrítico'. ¿Qué es esto? Fundamentalmente, consiste en la superposición de ideas, perspectivas, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, etc., contradictorios, sumado la coexistencia de rasgos de la cultura dominante y sus prácticas en sus múltiples formas imbricadas con acciones de la cultura de masas o bien como elementos de democratización de lo subalterno -como es el caso de la justicia-, sistemas de razonamientos que abogan por la cultura popular y su reconfiguración en el mundo actual, impone una suerte de carnavalización y canibalización de perspectivas y argumentos que banalizan y reducen la función de lo inclusivo a una simple política de todo vale, es decir, a una cierta colección de ideas que no se encuentran entrelazadas o bien, que débilmente entran en sintonía para formar una acción figural propia o una rostricidad que nos remita a la autenticidad del fenómeno. El campo heurístico de lo inclusivo en el *mainstream* al igual que su estructura mixta, forjan un entrecruzamiento de diversas clases de recursos heurísticos y perspectivas, se reducen a una mera colección de ideas que, conectados en ciertos puntos, nos ofrecen aspectos calientes y en fuga para pensar un corpus de problemáticas endémicas a nuestros sistemas-mundo, materializados en argumentos para una revolución anacrónica y políticamente débil.

Ambas estructuras denotan una práctica cognitiva de carnavalización aleatoria de diversos recursos que, poseen la capacidad de construir un halo viso-heurístico que nos habla acerca de lo que es la inclusión, pero, que no logra develar su naturaleza, es más bien, un efecto de pseudo-apariencia y estabilidad; a "lo que Henri Lefèvre bautizó como la creciente primacía de lo *neo*" (1991, p.45). Todos estos argumentos

¹² Término procedente de las Artes Visuales. Es un concepto que desafía a la producción de estilos únicos, pero, que es incapaz de formar un rostro de algo completamente nuevo, solo produce un efecto que no es tal.

me permiten afirmar que, los sistemas de razonamientos comúnmente empleados para significar la función de lo inclusivo estrechamente emparejado o travestido con lo especial, operan en proximidad a la metáfora de 'pastiche acrítico'. Mi interés investigador hace muchos años consiste en re-examinar para refundar los sistemas intelectuales que vertebran el campo de significación denominado educación inclusiva, con el propósito de poner entre signos de interrogación aquellos errores o raciocinios elaborados de forma rápida -campo minimalista-. En efecto, lo que esta tarea crítica persigue es, interpelar su trama argumental "inducida por la repetición (refundadora) y su pluralización atenua y relativiza esta dificultad sin, sin embargo, resolverla" (Alliez, 2011, p.s/r).

La pregunta por la educación inclusiva reclama la fundación de algo inexistente, intentando dejar de relacionar su propia actividad con formas, vocabularios y problemas que no le pertenecen. En esta tarea el propio terreno actúa en términos de agente heurístico, esto es, capta lo necesario y relevante -diasporismo y teoría viajera- que inaugura y autoriza el derecho a la refundación de sus territorios y dominios heurísticas, políticos, éticos, culturales, pedagógicos, metodológicos, etc., cuya fuerza posibilita la emergencia de una visión más avanzada. En efecto, "tenemos que entender que, aunque signifique apelar a un principio incondicionado, fundar es siempre *determinar lo indeterminado*" (Alliez, 2011, p.s/r), sugiere introducir el significante de lo inclusivo en nuevos elementos, en una nueva y en una anti-imagen y retórica visual tradicionalmente legitimada. Esta empresa impulsa una crítica, un sistema de deconstrucción y dislocación de la pseudo-razón impuesta globalmente, es dar forma a aquello que no posee forma, es un intento y un ejercicio de determinar lo indeterminado. La propia actividad heurística se convierte en agente de una producción dislocadora, es un llamamiento contra-epistemológico, una práctica cognitiva de carácter nómada.

La inexistencia analítico-metodológica del campo de la educación inclusiva y su pulsión deseante de dar forma a lo inexistente, de pensar lo no-visto actúa en proximidad a la premisa *deleuziana* de "'tercero originario', el 'significante flotante' que no puede asignarse a un lugar identificable" (Alliez, 2011, p.s/r), lo que articula un espacio de desplazamiento y dislocación permanente que admite tantas direcciones como ordenes posibles -premisas heurísticas claves en la comprensión del orden de producción de este territorio epistemológico: diasporismo y nomadismo-, lo que marca un desapego crítico en cuanto a sus herencias fundacionales y fracasos cognitivos legitimados en tanto matrices y claves analíticas globalmente aceptadas. Es un desapego respecto de sus formas de ficcionalización; por ejemplo, las formas de edipización del campo y la travestización de lo especial como forma de lo inclusivo, comparten en cierta medida, una obstrucción en el sentido de representación del objeto cuyo significante se identifica con cadenas de herencias heurísticas que operan por mimesis y falsificación, produciendo un efecto de restricción heurística, sobre-codificando el objeto en una red de relaciones que no le pertenecen o de ser así, solo es parcialmente. La tensionalidad que describo ratifica una obstrucción en sus mecanismos de reconocimiento por efecto mimético. La inclusión es un territorio en perpetuo desplazamiento, una forma de problemas complejos y formas de transición, "una 'praxis' injertada en estos 'puntos de mutación'" (Alliez, 2011, p.s/r).

Trabajemos ahora en torno a la interrogante: ¿en qué se funda este nuevo objeto?, ¿la educación inclusiva es un nuevo fundamento educativo? La educación inclusiva en términos heurísticos actúa en proximidad a un dispositivo de anti-herencias epistemológicas y metodológicas canónicas, más bien, es una apertura experimental de la multiplicidad -política epistemológica de multiplicidades que derrota la homogeneidad heurística de lo especial-, funcionan mediante conexiones y rupturas -ensamblaje y un terreno de conjunción micropolítica-.

La inclusión como campo y territorio aléctico

Como afirmación inaugural sostendré que los territorios de lo inclusivo develan una naturaleza pluralista en la construcción de verdad, más bien, es una expresión heurística de la diversidad asumiendo que “esa verdad en diferentes dominios se rigen por diferentes propiedades” (McCain, 2016, p.61). Uno de los propósitos que persigue el pluralismo epistemológico de la educación inclusiva es la descentración del problema del alcance, es decir, la capacidad lógica para explicar propiedades de carácter relevantes que actúan en términos de normatividades, siendo su máxima expresión el eclecticismo. El contextualismo epistemológico de la educación inclusiva al reafirmar una de sus múltiples propiedades en torno a patrón de transcategorización y diversidad de sus argumentos, sostiene que,

[...] el pluralismo ha sido propuesto porque se piensa que la mejor explicación de por qué algunas verdades son mejor explicadas por las diversas teorías de la verdad que otras es simplemente que hay diferentes propiedades que hacen verdaderas esas verdades dispares. Hay dos formas principales de cobrar los compromisos generales de pluralismo. El primero, el pluralismo simple, es simplemente la opinión de que no existe una sola naturaleza verdad. En cambio, de acuerdo con el pluralismo simple, la naturaleza de la verdad es diferente para diversos temas. Algunos filósofos han sugerido este punto de vista, pero la mayoría de manera prominente ha sido desarrollada por Crispin Wright (1992, 2001). La opinión de Wright es interesante y merece una seria consideración, no exploraremos sus puntos más sutiles y las objeciones particulares a las que se enfrenta. La razón de esto es bastante sencilla. Si bien Wright defiende el pluralismo sobre la naturaleza de la verdad, afirma que cuando se trata de verdades en la ciencia, la naturaleza de esas verdades es tan realismo describe. Dado que nuestro enfoque principal es el conocimiento científico, es suficiente para nuestro propósito que Wright acepta el realismo (o al menos una versión particular del mismo) cuando llega a verdades científicas (McCain, 2016, p.63).

Otra característica argumental y heurística de la educación inclusiva es su naturaleza aléctica, esto es, la multiplicidad de sistemas de razonamientos y argumentos que entran en contacto y circulan en este entramado develan que las diversas clases de verdades no operan de la misma manera. Hablamos así, de las diversas maneras de ser de la verdad y de las formas cognitivas que nos permiten reencontrar el sentido y naturaleza de lo inclusivo en tanto fuerza de alteración del mundo contemporáneo. El funcionamiento aléctico de lo inclusivo es una de las operatorias heurísticas más significativas de este campo, junto al diásporismo y nomadismo epistemológico, las condiciones de rearticulación y traducción de cada una de sus unidades. “El funcionalismo aléctico, es un papel que pueden desempeñar varias propiedades en diferentes discursos. El funcionalismo aléctico es una teoría interesante de la naturaleza de la verdad que garantiza una consideración seria” (McCain, 2016, p.66).

La teoría de la educación inclusiva que propongo es una teoría de las multiplicidades, es una práctica en sí misma de creación de conceptos que nos permita leer el presente, un tiempo fugaz y evanescente. La teoría y epistemología de la educación inclusiva que propongo trabaja para reconocer otros saberes en la producción de las prácticas culturales, políticas y pedagógicas, es una perspectiva de análisis comprometida con, a través y más allá de la inclusión, en vez de someter la propia categoría a la teoría. Heurísticamente, la educación inclusiva trabaja más allá de un fundamento preexistente al pensar su campo de problemas, más bien, acontece en la búsqueda inacabada de explicaciones-de-lo-posible, comprende que “la verdad depende de una creación y tiene una estructura de ficción” (Moraga, 2013, p.). La educación inclusiva es una teoría educativa que acontece más allá de la designación de lo post-crítico, consolidando una teoría de la creación y de la construcción del sentido.

La inclusión como performance metodológica

La pregunta por las formas metodológicas de la educación inclusiva constituye otra de mis pasiones intelectuales al igual que el estudio de sus condiciones de producción. La operación que emplearé en esta oportunidad sigue la siguiente ecuación: en un primer momento exploraré, bajo la premisa analítica de ruptura de los modos tradicionales de hacer investigación heredadas por las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales con el objeto de interrogar las formas normalizadas¹³ de producción del conocimiento que tienen lugar en la interioridad de este campo. En un segundo momento, el análisis se centra en la exploración de las condiciones y tensiones metodológicas que enfrenta el dominio multiaxial de lo inclusivo, espacialidad que Ocampo (2020) denomina: inclusión como método. Operación que nos ayuda a pensar otros modos de problematización e investigación de lo inclusivo coherente con las demandas del mundo actual. La operación analítica que emplearé será la actitud experimental situada al margen, aquí la sección ‘margen’ recupera los planteamientos de Spivak (2017) respecto a todo aquello que queda fuera de tal tópico de análisis, es una forma de agrietar las ataduras canónicas de los métodos de investigación.

Mi interés en la comprensión metodológica de la educación inclusiva no solo recupera la intención de producir una nueva trama de relaciones para investigar el gran campo de objetos inacabados que en ella confluyen, sino que, agrietar sus lenguajes, formas metodológicas y concepciones, encarna una actitud metodológica que libera el corpus de significantes restringidos instituidos por las estructuras académicas. Uno de los propósitos de la educación inclusiva es la creación de una nueva subjetividad, unos patrones de relacionamientos otros, instaura formas de investigación desconocidas y un sistema de codificación de “deseos, fundamenta un significante que se reterritorializa en el rostro icónico de un régimen que anuncia un patrón y profetiza la deuda, significante rostrificado en una imagen sobrecodificada como punto de subjetivación” (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r).

¹³ Aludo de igual forma a las condiciones monocéntricas y monológicas empleadas en la producción del conocimiento de la educación inclusiva.

Las formas metodológicas de lo inclusivo enfrentan la tarea crítica de interpelar las formas de organización del conocimiento en el marco del capitalismo, así como, el tipo de subjetividad que imponen mediante singulares tácticas de corporificación a determinados colectivos. Este argumento es clave para destrabar la sobre-imposición de la gramática esencialista e individualista metodológica que agudiza la producción de significantes normo-céntricos para investigar los problemas de la desigualdad. El problema es que la investigación albergada bajo el paraguas sintagmático de la educación inclusiva ha sido incapaz de pensar de forma audaz e imaginativa la mecánica constitutiva/regulativa de lo que Ocampo (2017) denomina: formatos del poder o múltiples expresiones del poder, que no son otra cosa que las diversas formas de presentación en las capas y estructuras del sistema-mundo de la desigualdad, la violencia estructural, la discriminación silenciada, la opresión y la dominación, etc., estas últimas entendidas como frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución. La gramática esencialista-individualista ha instaurado diversos regímenes de verdad cuyo impacto ha devenido en la consolidación de un régimen de signos y un dispositivo de significantes cómplices con la desigualdad. Hasta aquí, es posible sostener que, los argumentos triviales convertidos en argumentos académicos ensamblan una trama argumentativa y un proyecto de conocimiento cómplice con la desigualdad, siendo partir de ello que se sobre-codifican sus propósitos y tareas develando una captura por parte del centro del capitalismo cuyo doble vínculo posibilita que, la emergencia y gran circulación de un discurso poderoso para la reinención del mundo, al tiempo que, su tácticas de intervención en el mundo carecen de eficacia para dar respuestas al campo de problemas que enfrentan. Esta tensión se materializa en la producción de subjetividades dóciles que rompen sus ataduras a través de un pensamiento político-en-acto. La función de lo inclusivo hoy se mueve entre lo reprimido y lo permitido, a través de su principio de audibilidad seduce a su multiplicidad de deseos y se apropia de ideas, sentires, lenguajes, dispositivos de subjetivación, etc. La inclusión en su más puro estado es un espacio de seducción del deseo, deseos regulativos de mundo actual.

Si los territorios de la educación inclusiva trabajan en torno a la producción de otros espacios psíquicos para la multiplicidad de formas de singularización del mundo contemporáneo, entonces, es plausible afirmar que lo que le interesa analizar es “la modulación de los flujos moleculares del cuerpo (afecto, deseos, memoria, atención, etc.)” (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r). Será que hoy el *mainstream* discursivo de lo inclusivo actúa como una tecnología de producción de subjetividades productivas, agradables y bien intencionadas en sus emociones para colaborar con un modelo societal en crisis y desgate permanente. Observo así, que dicha trama argumentativa actúa en términos de una imagen dialéctica en términos de Benjamin. Tal grado de efectuación en el mundo contemporáneo se inscribe en torno a la siguiente declamación de Deleuze y Guattari (2006): “serás significante y significado, intérprete e interpretado -de lo contrario, serás un desviado-. Serás sujeto, y fijado como tal, sujeto de enunciación aplicado sobre un sujeto de enunciado -de lo contrario solo serás un vagabundo (p. 164). Otro aspecto que lo inclusivo subvierte es la forma de “imitar lo múltiple a partir de una unidad superior preestablecida” (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r), más bien, crea su propia trama ontológica a partir de la fuerza creativa de la multiplicidad y la singularidad.

Este tópic permite recuperar otro aspecto problemático en la comprensión del discurso *mainstream* de lo inclusivo, el que describe cómo sus halos argumentativos “no buscan «obligar» a que otros se comporten de cierto modo (y en contra de su voluntad), sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad” (Castro-Gómez, 2010, p. 13). El problema es que tales marcos de valores se muestran contrapuestos e incluso, contradictorios según las tensiones declaradas por diversos colectivos y personas. Observo necesario re-interpretar el consumo de la libertad y sus canales de apropiación que posibilitan dicha forma argumentativa sosteniendo que es el propio sistema y sus tácticas de eficacia simbólica el que regula dicho consumo a pesar que parezca crítico. Es necesario aprender a develar los ejes de constitución de la subjetividad y su política de relacionamiento a la fecha desconocida, así como lo es, la figuración de lo especial cuya intencionalidad devela un control encubierto sobre la vida de determinadas colectividades.

Tal como he sostenido en trabajos anteriores, la noción de inclusión -en términos heurísticos designa la función de campo y fenómeno- y el sintagma educación inclusiva -circunscripción y ámbito de formalización académica- expresa una naturaleza alterativa, disruptiva y desobediente, incluso, indócil, esto es,

[...] destruye, cambia los colores, juega, se desterritorializa, crea, canta, se toma el mundo como un laboratorio en un devenir-niño que encuentra sus maneras de jugar, de resistir, de hacer su territorio un tejido, una obra de arte inacabada. Crear es resistir (Deleuze y Parnet, 1996) y la función de la red del cuerpo indócil es resistir y crear trazados de cartografías micropolíticas provocando otros modos de estar y hacerse en el mundo, deviene método menor de descomposición del dispositivo neoliberal (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r).

En este punto, asume

[...] un «juego de intensidad de la constelación ontológica en cierto modo una elección de ser, no solamente para sí, sino para toda la alteridad del cosmos y para lo infinito de los tiempos» (Guattari, 1992, p. 71); después de todo, el Yo es sólo una puerta a la paradoja del «Ser-No-Ser-Siendo» y pares aparentemente opuestos, se integran en una concepción nómada, múltiple, polifónica, compleja, vital y creativa de un rizoma existencial (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r).

La comprensión metodológica de la educación inclusiva se convierte en una práctica experimental y en una pragmática en la que convergen diversas clases de problemas, destruyendo la gran diversidad de *pseudo*-formas empleadas para dirigir sus diversos proyectos de investigación. Asume la empresa de deshacer las formas normativas y canónicas profesadas por determinados métodos de investigación con el propósito de encontrar sus líneas de singularidad para abordar cada uno de sus fenómenos coherentes con su profundidad y multidimensionalidad, constituyéndose así, en una estrategia de desterritorialización que inaugura un juego de constelación metodológica por traducción y encuentro de especificidad. Es un campo de experimentación metodológica, es un cuerpo metodológico que se construye, aludo a un trabajo que se hace sobre sí, asume una potencia intensa y creativa para producir otras estrategias de análisis para profundizar en la comprensión de determinados fenómenos. Concebir la trama metodológica de la educación inclusiva supone

diferenciar varios niveles de trabajo. El primero de ellos, el campo de tensiones de formación y regulación metodológica del dominio -incluye los métodos de exploración de su objeto teórico, empírico y analítico, así como, sus objetos específicos-, el segundo, describe las coordenadas de regulación en tanto estrategia analítica y, el tercer aspecto, describe las propiedades que nos permiten pensar la categoría de inclusión en tanto método en sí mismo.

La tarea crítica de la educación inclusiva que emerge en este punto de análisis es la producción entendida como creación de los contornos metodológicos de la educación inclusiva entendido como líneas de fuga y dispositivos rizomáticos de un campo metodológico que debe ser creado. A la fecha, las reflexiones sobre lo metodológico de la educación inclusiva son inexistentes. Si atendemos estrictamente al signo de existencia del método de lo inclusivo es oportuno interrogar su lógica de funcionamiento en torno a la base epistemológica del campo: lo post-disciplinar. Para alcanzar tal empresa es necesario reconocer que, en la constitución de su ensamblaje heurístico tienen lugar diversas clases de convergencias heurísticas en permanente movimiento, cuyo resultado final se cristaliza en torno a las fuerzas definitorias de lo post-disciplinar. Si bien, lo post-disciplinar es coherente con las leyes internas de funcionamiento del campo, específicamente, a través de las metáforas del diasporismo y el nomadismo epistemológico. En efecto, “abrir el cuerpo a conexiones que suponen todo un agenciamiento, circuitos, conjunciones, niveles y umbrales, pasos y distribuciones de intensidad, territorios y desterritorializaciones” (Deleuze y Guattari, 2006, p.164). El objeto práctico de la educación inclusiva es la experimentación. En este punto, quisiera recuperar la ecuación ‘es’ desarrollada por Deleuze y Guattari (2006) en torno al cuerpo sin órganos. Para ambos exégetas un cuerpo es un conjunto de prácticas, idea que desempeñará un papel crucial en la formulación de la trama metodológica del campo de estudio en análisis, las que operan en proximidad a una multiplicidad enorme que es contraria al caos, ya que no mezcla nada por simple imbricación, la multiplicidad de prácticas y recursos analítico-metodológicos que participan de su ensamblaje asumiendo una analítica inquieta y anárquica -algo disperso y no-localizable con facilidad- que afecta a sus estructuras comprometidas. Toda forma metodológica de lo inclusivo toma distancia de sus herencias metodológicas mediante complejas formas de rearticulación.

Al asumir el planteamiento de Ocampo (2020) acerca de inclusión como método, refiere a la realización del proceso, no algo idílico, canónicamente formalizado con ataduras normativas, sino que, una compleja filosofía de la praxis y de la intervención, es algo que se crea y avanza a media que muta el fenómeno, es algo que apuesta a la imaginación epistémica para abordar la complejidad de los fenómenos que hoy, muchos métodos de investigación célebremente clasificados como parte de las Ciencias Sociales son incapaces de capturar debido a la profundidad y a la complejidad de estos. Aquí, la sección de método toma distancias de sus significantes convencionales apostando por la consolidación de una estrategia analítica para abordar diversos problemas contingentes, es también un mecanismo de desterritorialización de sus supuestos metodológicos heredados. La sección del sintagma referida al ‘método’ se convierte en un punto de fuga que activa la emergencia de una nueva máquina de investigación. Mientras que la porción referida

a la ‘inclusión’ opera en cercanía a lo que Martínez y Ochoa (2017) describen como “ruptura, la destrucción, la creación, la desterritorialización; cuerpo que prueba líneas, movimientos, matices, afectos, ideas, flujo en el intermedio, en el trayecto” (p.s/r). Todos estos argumentos permiten sostener que la inclusión como método es una fuerza creativa y de experimentación política y analítica, es una metodología experimental. Como tal, se expresa mediante la

[...] anárquica, anomal, anexacta, múltiple y sin embargo rigurosa, nómada y maquinica, con Félix Guattari indicamos que es: abierta a un nuevo tipo de «pluralismo ontológico» que requiere a su vez una pluralidad de modos de expresión, una «relatividad enunciativa», en ese sentido afirma que no hay conocimiento sin la mediación de las «máquinas autopoieticas» ya sea de este o de aquel «dominio» epistemológico. En suma, la perspectiva «maquinica» del «esquizoanálisis» postula que la existencia de una «máquina autopoietica», de un territorio de «ser-para-sí», es la condición de posibilidad (en el sentido de la filosofía crítica) de todo conocimiento (Calderón, 2006, p. 6) (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r).

La inclusión como método no es un camino trazado, un método sobre el cual se prescribe trabajar, más bien, encuentra su forma más allá de una ficcionalización metódica o una mera práctica de eventualización teórica -a pesar que emerge de estos-, sino, una reestructuración de las tramas metodológicas empleadas para investigar en el terreno de lo inclusivo, que sea dicho de paso, son injertos de figuraciones y unidades consolidadas transferidas mediante la técnica de aplicacionismo epistémico de metodologías de investigación de las Ciencias Sociales, lo que da cuenta que, sus repertorios metodológicos son inexistentes. Inclusión como método es la desterritorialización de las formas metodológicas codificadas, abre agenciamientos gobernados por multiplicidades de intensidades destruye sus ataduras pre-fabricadas. Su actitud experimental se opone a toda fijeza o predeterminación heurística, opto por develar sus patrones de configuración a través de la lógica de Zemelman (1990): algo-dado-dándose-por-dar. Asume una actitud “que experimenta problematizar, eventualizar y ficcionalizar eso que denominamos «realidad», juega un juego profano que desarticula todo y cuanto se acepta como tal; escucha los silencios que le llaman a la traición, a abandonar las propias filas e ir hacia lo desconocido” (Kundera, 2008, p.100).

¿Qué implica pensar la inclusión como método en términos de ‘práctica de experimentación’? Es una forma de asumir el proceso de investigación, una afirmación y un modo de existencia y regulación de los campos sintagmáticos como disfruto denominando a los territorios como el de educación inclusiva. El experimentar posibilita la creación la emergencia de otras formas de investigación y apropiación de fenómenos trabaja en la entridad de lo conocido y lo desconocido. Si la educación inclusiva consolida una compleja y peculiar política de imaginación y afecto, entonces, sostendré inspirado en Guattari (2013) que,

[...] el afecto traiciona la racionalización: aquí ya nada es medible ni cuantificable, es inefable haecceidad, genius, magia, la muchacha indecible, cuerpo sin órganos, devenir-animal, poder de afectar y de ser afectado. El afecto «es proceso de apropiación existencial a través de la creación continua de duraciones de ser heterogéneas y, en este aspecto, sería mejor renunciar a tratarlo bajo la égida de los paradigmas científicos para tornarnos

deliberadamente hacia paradigmas éticos-estéticos» (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r).

La inclusión como método pretende trabajar en lo impensado o en lo no-visto. En este punto, la argumentación coincide con la práctica política y afectiva de lo inclusivo al reafirmar que su práctica construye agenciamientos relacionales y heterogéneos que funcionan a través de procesos que bordean el orden de lo constructivo, lo deconstructivo y el devenir. Esta heurística sugiere abordar el estudio de los fenómenos, tal como sugieren Martínez y Ochoa (2017) “metido dentro y fuera del juego, y contemplando maravillado lo que ocurre», es la provocación involutiva de pensar lo impensado” (p.s/r). Sobre este participar, agregan los autores señalando que,

[...] multiplica las conexiones, traza planos heterogéneos, deviene imperceptible, asignificante, impersonal. El método es inmanente como pequeñas lecciones de erotismo (Belli, 2009, pp. 93-96), pues cada acontecimiento opera un dispositivo metodológico anexacto, vagabundo y riguroso «la anexactitud no es de ningún modo una aproximación, al contrario, es el paso exacto de lo que se hace» (Deleuze y Guattari, 2006, p. 25), un ensamblaje experimental que implica performances metodológicas de producción de conocimiento no hermenéutico, sino experimental y polifónico: devenir nunca es imitar, ni hacer como, ni adaptarse a un modelo (...) Se acabaron las máquinas binarias: pregunta-respuesta, masculino-femenino, hombre-animal, etc. (...) No es una estructura signifiante, ni una organización bien pensada, ni una inspiración espontánea, ni una orquestación, ni una musiquilla. Es un agenciamiento, un agenciamiento de enunciación. (Deleuze y Parnet, 1980) (Martínez & Ochoa, 2017, p.s/r).

¿Performancia o performatividad metodológica de lo inclusivo? La investigación en este singular territorio analítico-metodológico toma distancia de las prácticas cognitivas de aplicacionismo epistémico o bien, de adaptación a un modelo científico, es un agenciamiento de enunciación parcialmente descifrado.

Epistemología de la educación inclusiva

Un territorio sin epistemología es prácticamente un espacio primitivo y confuso. Estado actual de la educación inclusiva. Este hecho ha orientado uno de mis primeras pasiones intelectuales: el estudio de las condiciones de producción epistemológicas de la educación inclusiva, específicamente, he centrado mi trabajo en comprender la naturaleza de su conocimiento científico. Me interesa en esta oportunidad, explorar los fundamentos de sus debates en clave de epistemología y metodología, lo que ratifica que, “los desafíos para nuestro conocimiento general del mundo que nos rodea son igualmente desafíos a nuestro conocimiento científico” (McCain, 2016, p.12). El estudio de las condiciones de producción del conocimiento científico de la educación inclusiva no solo puntualiza en cuestiones teóricas y especulativas, más bien, profundiza en la interrogante acerca de cómo este saber beneficia concretamente la vida de las personas -condiciones pragmáticas, es decir, hábitos de pensamientos convertidos en acciones concretas destinadas a liberar la zona del no-ser, espacio que a juicio de Fanon (2009) profundiza las desigualdades, las opresiones y las racializaciones, etc., todo saber debe mejorar nuestras condiciones de vida. Para lo cual es necesario contribuir a la producción de nuevos conocimientos científicos. “No se debe simplemente aprender el contenido del actual estado del

conocimiento científico, sino también aprender sobre los métodos que producen tales conocimientos y las características del conocimiento científico (Kampourakis, 2016)” (McCain, 2016, p.32).

¿Por qué preocuparnos por la epistemología de la educación inclusiva? Un argumento sustancial consistirá en reconocer que el sintagma heurístico ‘educación inclusiva’ consolida una ruptura epistemológica múltiple. La comprensión de la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva aporta nuevas perspectivas para entender el funcionamiento de la educación y de la pedagogía ante la multiplicidad de retos del mundo actual, consolida una base teórica sólida para interpretar y aplicar sus conceptos clave en una forma pragmática coherente con las tensiones de la zona del no-ser. En efecto, la interrogante es: ¿mediante qué conceptos es posible pensar la educación inclusiva en términos post-disciplinares?

Cualquier dominio del conocimiento sin epistemología no solo deviene en la asunción de una práctica tecnológica, sino que, en la consolidación de coordenadas primitivas y confusas en cada una de sus dimensiones: heurísticas, ontológicas, morfológicas, metodológicas, etc. Estos dos últimos epítetos son los que mejor describen el desarrollo actual del campo y de su ininteligible índice de singularidad. ¿Por qué resulta importante comprender la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva? Sin duda que, el dominio que forma la educación inclusiva crea un corpus de conocimientos y ángulos de visión que escapan a las formas legitimadas por los marcos epistemológicos canónicos; persigue una analítica capaz de beneficiarse de bases heurísticas más sólidas, en contraposición, al marcado carácter tecnológico de sus propuestas, asume que la interrogante acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo proporciona claves analíticas y contextuales para pensar la naturaleza y envergadura del conocimiento educativo en el siglo XXI.

Mi intención en esta oportunidad es explorar los ensamblajes que fomentan la reconocimiento y transformación de los sistemas intelectuales de la educación inclusiva en términos epistemológicos, cuyo principal desafío es asumir la creación de un cuerpo de saberes que posibiliten la creación de un conocimiento general sobre el mundo, evitando imponer la clásica retórica de asimilación y/o compensación -visión técnica y entrecomillada de la inclusión-. Es un conocimiento que desafía a las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo y, en especial, a los engranajes de configuración que sostienen a diversas estructuras de conocimiento.

En este apartado no solo exploro las características generales del conocimiento de la educación inclusiva, sino que, intento profundizar en la naturaleza de este -tópico que ha constituido una de mis principales pasiones intelectuales durante los últimos años-. La interrogante acerca de la naturaleza del conocimiento de lo inclusivo no solo profundiza acerca del estado actual de su saber -sin teoría, método y categorías claras para leer y comprender la función de su objeto-, sino que, aprender acerca de las figuraciones que este traza e impone al mundo actual, el tipo de métodos que producen tal angulosidad del saber y sus características y dilemas definitorios afín de sostener un conocimiento profundo acerca de los procesos de construcción que amerita la singularidad de este campo. A pesar que el discurso y mensaje de la educación inclusiva parece simple, esta racionalidad de carácter liberal -refiero a la

que gobierna el *mainstream*- propiedad de una cognición alojada al interior del capitalismo hegemónico actual, carece de condiciones pragmáticas, epistemológicas y conceptuales para lograr que tal construcción heurística impacte en la vida de las personas, especialmente, por su incapacidad la producir otros mundos y combatir subversivamente las diversas patologías del poder a lo que llamo 'formatos del poder'.

Como consecuencia de este singular ausentismo epistémico, observo dilemas prácticos en torno a la circulación de decisiones socio-políticas y socio-científicas desinformadas y la amplificación de errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva, travestido, mayoritariamente, por una operación heurística fundada en cadenas de herencias bidireccionadas que se enredan sobre algunos de sus objetos específicos más importantes, entre ellos, el falso heurístico que sostiene que, la educación inclusiva es una mutación o visión más avanzada que lo especial. Este, es sin duda, uno de los fracasos cognitivos más evidentes, reproducido en todas las agendas gubernamentales, políticas públicas y marcos vertebradores de la formación de los educadores.

La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva opera a través de complejas relaciones exteriores formando un ensamblaje de múltiples recursos que entran en contacto mediante singulares aleaciones heurísticas. Si bien, la pregunta por la autenticidad también se inscribe dentro de este marco analítico, surge un problema interpretativo al respecto, quién define o delimita los contornos de dicha trama de autenticidad. Para evitar dichas tensiones -que sea dicho de paso, son de orden sociopolíticas- es que, en esta oportunidad, reflexionaré acerca de las características definitorias del conocimiento de la educación inclusiva y sus problemas fundamentales. Para lograr tal empresa, observo necesario fomentar una comprensión acerca de las cuestiones de orden filosófica, metodológica, política, ética y heurística que se entretajan y que garantizan la emergencia del conocimiento sintagmático denominado educación inclusiva.

Asumir un planteamiento epistemológico sobre educación inclusiva evita reducir su fuerza y función a la creación de una teoría general del conocimiento en este dominio, más bien, su marcado carácter post-disciplinar y diáspora epistemológico refuerzan una empresa cuya intención crea una contra-teoría -acción que legitima la formación de un proyecto de conocimiento en resistencia-. La epistemología de la educación inclusiva no pretende convertirse en una teoría general, sino más bien, en demostrar las imitaciones del pensamiento para reconstruir este proceso. Es una contra-argumentación; algo que se desaprende. Sus esfuerzos teóricos van en búsqueda de formas alternativas de un amplio espectro de normatividades teóricas imbricadas en gran parte de las propuestas sobre transformación educativa. En esta figuración heurística, se apela por la complementariedad más que luchar por la igualdad, se interesa por evitar/liberar las formas de polarización de determinadas categorías. La lucha por la inclusión y la justicia interesa a todo el mundo, no solo a colectividades erróneamente designados como abyectos epistemológicos.

La inclusión se encuentra en todas partes, es una compleja filosofía de la praxis. Para contrarrestar el gran núcleo de efectos desbastadores necesitamos esforzarnos por ser más imaginativos y creativos; trabaja en torno a formas alterativas de la realidad, creando otras posibilidades a partir de otras formas de pensamiento. Necesitamos con urgencia una pragmática epistemológica de la educación inclusiva. “Sin embargo, la consideración de estas distinciones y cuestiones ayuda a profundizar nuestra comprensión de la naturaleza de la creencia, y así profundizar nuestra comprensión de la naturaleza del conocimiento” (McCain, 2016, p.8).

El estudio de la naturaleza del conocimiento nos ayuda a centrarnos en los ejes que describen los contornos de verdad de lo inclusivo -tarea heurística intensamente compleja-, lo que amerita profundizar en el tipo de explicaciones y cómo conducen a la comprensión de su objeto y territorios en permanente movimiento es algo sumamente importante de significar. Al respecto, insiste McCain (2016) señalando que, “es común en la práctica científica adoptar una teoría particular porque las explicaciones que produce nos permiten comprender diversos fenómenos” (p.20). Si atendemos a dos de las claves epistemológicas de la educación inclusiva identificadas por Ocampo (2020), entre las cuales destacan: a) la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia y b) su orgánica es concebida en términos de nomadismo epistemológico y transposiciones heurísticas, observo la configuración una figuración analítico-metodológica que desafía al conocimiento científico y al conocimiento disponible para leer los problemas sustantivos del mundo que, en buena parte, nos permiten resolver los problemas a nuestro alrededor.

La educación inclusiva en tanto dominio heurístico reafirma que esta emerge y se entiende mejor a través de una variedad particular de proposiciones -muchas de ellas, producto de enredos genealógicos- por rearticulación dando paso a algo completamente nuevo que no le pertenece a ninguno de sus campos confluyentes, genealógicos y estructuradores; lo que se opone a la trama proposicional del conocimiento¹⁴. Estoy interesado en examinar las características generales del conocimiento del dominio en análisis.

En lo que sigue asumiré la siguiente operatoria: proposición de algunas claves centrales para interpretar problemas de orden contingentes ligados a la producción del conocimiento de la educación inclusiva. Cada una de estas premisas irá acompañada de una breve explicación. La explicación tradicional del conocimiento de la educación inclusiva se sustenta en una visión mono-céntrica y normo-céntrica de la diferencia, cuyos planteamientos se alejan de la comprensión de los múltiples modos de existencia del ser -la multiplicidad de singularidades-. Su problema epistemológico describe la formación de un territorio ensamblado con múltiples intereses e influencias, pero sin desarrollos teórico-metodológicos propios. Si la premisa es que el objeto de la educación inclusiva viaja y atraviesa una multiplicidad de regionalizaciones y geografías epistémicas y proyectos de conocimientos, entonces, observo que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular producto que los desborda, este hecho heurístico me

¹⁴ La trama proposicional del conocimiento constituye la estrategia por esencia desarrolladas por las epistemologías normativas, cuya analítica se sustenta en “la proposición debe ser cierto, uno debe creer la proposición, y uno debe tener justificación para creer la proposición” (McCain, 2016, p.35).

llevó a afirmar que, su naturaleza reafirma una operación de carácter post-disciplinar, esto es, una trama de convergencias analítico-metodológicas que producen algo completamente nuevo. Por tanto, este nuevo objeto y campo no es propiedad de nadie, a pesar de encontrar en su base múltiples enredos genealógicos entre cada una de sus teorías, conceptos, métodos, etc., cada uno de ellos han sido re-articulados inaugurando una singular trama epistemológica de carácter posicionada y dinámica. Su fuerza epistemológica deviene en la dislocación de lo conocido como educación y/o Ciencias de la Educación.

A modo de cierre, quisiera presentar al lector la enunciación de algunas de las principales claves epistemológicas de la educación inclusiva, entre las que destacan: clave 1: la educación inclusiva trabaja sobre problemas, no sobre disciplinas, clave 2: la educación inclusiva reafirma una consciencia ética diferencial, clave 3: la educación inclusiva es una estrategia liberación de la zona del no-ser, clave 4: el conocimiento de la educación inclusiva se construye mediante el nomadismo y el diásporismo epistemológico, clave 5: la educación inclusiva configura un poderoso ensamblaje y acontece en una compleja espacialidad de relaciones exteriores, clave 6: la educación inclusiva promueve un diálogo experimental entre diversos proyectos de conocimiento en resistencia, clave 7: el poder de las transposiciones heurísticas en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva es fundamental, clave 8: la exterioridad del trabajo teórico de la educación inclusiva, clave 9: la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva devela una compleja forma post-disciplinar, clave 10: la educación inclusiva no sólo produce nuevos conocimientos, sino poderosos ángulos de visión y clave 11: la noción de tiempo en la educación es la heterocronía o múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados.

Retórica visual de la educación inclusiva

No es posible definir con exactitud cuáles son las imágenes de la educación inclusiva y cómo estas se vinculan con su lenguaje analítico, social y pedagógico. Ciertamente, circulan en las estructuras del sistema-mundo un corpus de dispositivos de semiotización corporificados que regulan la subjetividad de determinados colectivos atravesados por el problema ontológico de los grupos sociales, asignándoles criterios para su legibilidad y, por tanto, consagrando una gramática visual que reproduce las formas semiológicas de la matriz de individualismos-esencialismos.

Otra tensión describe que existe muy poca información acerca de la retórica visual de la educación inclusiva, especialmente, acerca de sus métodos investigación y las exigencias de proliferación de acciones para crear tales métodos. La educación inclusiva construye materiales visuales intrigantes sobre los que trabajar. Nuevamente aquí, nos enfrentamos a otra exigencia metodológica que además reconocer que, “estos debates en lo visual, aunque a menudo exagerado, demasiado generalizado, polarizado y poco investigado, también plantean algunos problemas interpretativos clave con que debe involucrar cualquier investigación sobre materiales visuales” (Rose, 2001, p. 36).

Siempre el estudio de las imágenes de lo inclusivo ha de puntualizar en torno a tensiones ligadas al significado, al contexto de recepción y al poder cultural, lo que

exige de “un enfoque que piensa en lo visual en términos de significado cultural, social prácticas y relaciones de poder en las que se inserta; y eso significa pensar en las relaciones de poder que producen, son articulado a través de, y puede ser desafiado por, formas de ver imágenes” (Hill & Helmers, 2008, p.28). Nos enfrentamos a la búsqueda de cuestiones tanto teóricas como metodológicas, así como, morfológicas, es decir, de categorías para leer oportunamente el presente y sus dilemas. La pregunta por la retórica visual es un problema complejo al igual que repertorio de signos que construye la inclusión y que son relevantes para lecturar el mundo en sus formas constitutivas.

Las formas de semiotización que tienen lugar en el campo discursivo de la educación inclusiva reproducen imágenes que forman parte de una construcción cultural más amplia de la diferencia agudizando el problema ontológico de los grupos sociales. ¿Qué es lo que hace que estas categorías se conviertan en objetos de visión? Ciertamente, el campo de educación inclusiva a través de sus diversas estructuras de conocimiento -falsificada, mixta y auténtica- configura a su modo, una determinada cultura visual en la que sus imágenes se integran, interactúan y participan de la cultura social, pedagógica y cultural más amplia. En este punto, un paréntesis: la inclusión, la educación y la cultura constituyen algunas de las palabras más complejas y complicadas por sus diversos usos y connotaciones. Queda pendiente develar el trabajo de imaginación que asume la educación inclusiva, designando modos particulares de percibir su objeto lo que en términos metodológicos nos lleva a asumir una relación visual entre el objeto y el espectador -formas de focalización que develan singulares políticas de la mirada-. ¿Qué formas de ver movilizan los objetos visuales de la educación inclusiva? Observo necesario explorar la gama de prácticas sociales significativas en la que son integrados determinados/regulados por singulares efectos visuales. Este campo construye imágenes visuales que intervienen en la realidad siendo utilizadas con diversos propósitos, cuyos efectos dependen de los usos que se les den; cada una de ellas tiene lugar en un contexto social específico. Estas, a su modo, surgen de singulares dispositivos de semiotización devenidas en mecanismos de corporificación en determinados sujetos, afectando a los modos de interpretar y ver a una determinada imagen.

Las imágenes de la educación inclusiva tienen sus propios efectos visuales afectando el grado de regulación analítica, de significado y contextualismo/recepción de sus valores sociales y usos en la trama socio-pedagógica. Tales efectos son claves en la reproducción de determinadas cargas semiológicas, así como, en sus usos y modalidades de reproducción. La construcción del significado y los medios de utilización de estas -eficacia visual- dependen del contexto social de visión legitimado.

Tensiones y presiones en la comprensión de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva

La comprensión de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva constituye otra de mis pasiones intelectuales. Mi interés investigador se propone comprender cómo son fabricados los signos, las imágenes y los dispositivos semiológicos

corporificados elaborados que son asignados a determinados colectivos de ciudadanos definidos como sujetos a favor de los cuales la inclusión debe trabajar. En este punto, observo necesario efectuar una advertencia: los dispositivos semióticos actualmente en circulación constituyen expresiones sígnicas devenidas en criterios de legibilidad del ser atravesados por la fuerza de la matriz esencialista-individualista. Si bien, las formas de legitimación de las gramaticalidades dominantes en el terreno de la educación inclusiva reafirman progresivamente un efecto heurístico que produce abyectos de conocimiento materializados en una extraña política de educación inclusiva ratificada a nivel mundial de naturaleza esencialista liberal-empresa comprensiva que tiene como función trabajar en la contraposición de marcos de valores para fundamentar su tarea y fuerza en la realidad-. Coincidiendo con Le Breton (2008) la rostricidad desempeña un papel crucial en la emergencia de criterios de legibilidad materializados en efectos-de-sujetos a través de la semiosis social. La rostricidad para Guattari (2013, p.35) desempeña un papel clave en la desterritorialización semiótica.

Hasta aquí, he focalizado mi interés en dos dimensiones de análisis. El primero de ellos, se inscribe en la comprensión de las redundancias significativas que cooptan la esencia singularizante de cada ser y sus modos de existencia en imágenes que trabajan a partir de diferencias universales de cada ser. La segunda, se propone explorar los medios de configuración y elaboración de las imágenes y signos que definen las figuraciones ontológicas de lo inclusivo desde una perspectiva de desterritorialización de sus significantes que delimitan su presencia y medios de interpretación y reconocimiento en la interioridad de las diversas estructuras de participación del sistema-mundo. Ambas preocupaciones comparten el argumento que “la territorialización de las significaciones trabaja a partir de una máquina capaz de poner en juego tanto contenidos estereotipados como tipos de acentos, de entonación, de timbre, de ritmo, etc. Una voz está siempre vinculada a un rostro, aun cuando dicho rostro no está manifestado” (Guattari, 2013, p.235). La rostricidad opera, entonces, como una unidad dinámica compuesta por diversas capas de componentes semióticos.

La extraña política de educación inclusiva legitimada y aceptada por casi todos los estados a nivel mundial, emerge ratificando y legitimando el fallo fundacional y genealógico que Ocampo (2018) describe a través de la travestización e imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para fundamentar los territorios inexistentes de lo inclusivo. Esta operación heurística de orden restrictiva trabaja mediante cadenas de herencias, lo que en mi trabajo epistemológico sobre educación inclusiva significo bajo la técnica de aplicacionismo epistémico y de partícula agregativa. Consolidar una operación heurística de carácter bidireccional que emerja desde lo especial -que es un objeto específico dentro del campo de fenómenos de lo inclusivo- hacia lo inclusivo constituye una heurística que impone una construcción ciega y marginadora de un gran campo de problemas que la fuerza alterativa de este último calificativo se propone efectuar. Ciertamente, otro problema analítico que observo de este fallo genealógico consiste en la consolidación de fuerzas semióticas de sujeción del ser y de sus múltiples modos de existencia construyen políticas ontológicas vacías materializadas en una gran matriz de permanentes binarismos, espacialidad “donde todos los objetos deben ser situados

por relación a mi totalidad personalógica, todos los modos de subjetivación por relación a mi consciencia como reificación ideal, como tangente imposible de esta política de tratamiento por el vacío, de vaciado de todos los contenidos” (Guattari, 2013, p.236). En esta operación, observo un mecanismo de cierre ontológico sobre los procesos de singularización del ser en su infinitud, lo que se traduce en el regreso sistemático e irrestricto a ciertos contenidos sistemáticos estabilizados por vía de significaciones dominantes.

El código ontológico que asume la educación inclusiva desde su estructura falsificada impone una mecánica fundada en la redundancia de la redundancia cuya materialidad es traducida en peculiares efectos de forzamiento semiótico devenidas en condiciones normativas de legibilidad del estudiantado en las prácticas educativas. Esta es una regulación semiótica que penetra y se asienta en diversas coordenadas del poder quedando atrapada en un conjunto de significaciones dominantes. La trama ontológica de la educación inclusiva asume que el “componente de rostricidad que hace tomar cuerpo a la política significativa de una formación de poder dada, debido a que por lo general es desconocida o tenida por secundaria” (Guattari, 2013, p.236). La recomposición ontológica del ser es un agenciamiento de enunciación alterativo sobre los procesos de singularización subjetivante.

Una de las preocupaciones por la pragmática de la educación inclusiva asume el reto de destrabar los modos de subjetivación universales que sustentan la política ontológica de lo inclusivo fundada en fuerza del sustancialismo, el humanismo y el esencialismo enmarcado en una gran matriz de significación que reúne un conjunto de sistemas de significaciones, representaciones y estructuras sociales, políticas, culturales y pedagógicas que operan sobre flujos decodificados de corte universal y un componente de concientización que regula el poder significativo del ser. Es necesario construir una figura de poder-contra-significante, lo que asume la necesidad de establecer

[...] montajes particulares de rostricidad que darán a esta importancia mayor o menor según la evolución de las relaciones de fuerza en presencia o según la naturaleza de las oposiciones micropolíticas adoptadas por los agenciamientos de enunciación involucrados. El mundo y su rostricidad no cesarán por tanto de mantener relaciones singulares (Guattari, 2013, p.238).

La comprensión ontológica de la educación inclusiva reafirma la presencia de diversos niveles semióticos heterogéneos, a su vez, cada una de estas formas semióticas modelizan la subjetividad de cada colectividad. ¿A qué modos de producción de la subjetividad nos conducen los dispositivos semióticos corporificados legitimados por la arbitrariedad epistémico-ontológica de la educación inclusiva?, ¿son estos modos coherentes con los trazados por el capitalismo? Si atendemos a la afirmación que la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia entonces uno de sus propósitos consistirá en producir modos de producción de la subjetividad que derriben progresivamente las tramas de regulación del capitalismo. La inclusión es un movimiento amplio de desterritorialización de las identidades, los modos de relacionamiento y de las referencias subjetivas. Otra tarea que se propone es descentrar los automatismos de repetición implicados en las figuraciones definitorias del ser que acontecen a nivel de ciertas imágenes determinando, por

consiguiente, sus usos ontológicos. La inclusión debe avanzar hacia la elaboración de una estrategia que nos permita articular una comprensión global de sus modos de producción de la subjetividad, en otras palabras, profundizar en las dinámicas de configuración y procesos de singularización del ser, siendo justamente esto último, lo que la educación inclusiva es incapaz de comprender a través de sus modos e itinerarios de definición del ser regulado por un sistema de equivalencias categoriales.

Conclusiones: un objeto excéntrico

La pregunta por el objeto de la educación inclusiva es clave para inaugurar los debates epistémicos y metodológicos de este territorio. Sin duda, esta es una interrogante compleja debido a las características del campo, las que describen que su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina en particular producto que las fuerzas de constitución y singularización del mismo desbordan a cada uno de los marcos disciplinarios, perspectivas, conceptos y paradigmas con los que se relaciona. A mi modo de ver, lo más espinoso de este objeto reside en el propósito de construir un objeto completamente nuevo que no le pertenezca a nadie, es esto, lo que construye este territorio.

Si bien es cierto, este es un fenómeno que viaja por diversas geografías del conocimiento, teorías, conceptos, objetos, métodos, territorios, proyectos políticos, compromisos éticos, etc., sin embargo, no se queda fija en ninguno de ellos, más bien, al ser regulado por leyes internas basadas en el nomadismo y diáspora epistemológico -orden de producción- este construye algo completamente diferente, evitando quedar atrapado cada una de sus herencias heurísticas.

Una de las características del objeto de la educación inclusiva es su carácter excéntrico, cuyo significado y uso se emplea en términos de algo raro, con un cierto estatus que desborda y disloca las formas canónicas y alternativas producidas y legitimadas en cuanto a su función; su carácter reside en una fuerza alterativa de la realidad. La fuerza de la inclusión debe vincularse con el horizonte cultural, nos ayuda a dar cuenta de las paradojas del presente, visualizando nuevos objetos de trabajo y relaciones posibles en torno a cada uno de ellos.

Para cartografiar las formas de este objeto excéntrico recurriré, en parte, a la obra de Jameson (1991), específicamente, a la categoría de meta-comentario que, es una forma de interpretación a través de la cual nos enfrentamos a su naturaleza y a sus modalidades de apropiación. Para el teórico cultural, “el *metacomentario* se constituye como herramienta interpretativa sobre el análisis de la ideología y lo que plantea es la desarticulación del *código maestro* que se lee en las producciones culturales para exponer las implicancias políticas refractadas en esas manifestaciones” (p.22).

Si examinarnos el tipo de objetos nos ofrece la educación inclusiva, sostendré que este singular territorio heurístico “confronta sus nociones con las de otras teorías y establece un campo de discusión que no las excluye sino dialécticamente” (Jameson, 1991, p.24). Es necesario pensar al objeto en sí mismo y a las que categorías que nos ayudan a estructurar dicho terreno, cada una de estas, nos ayudan a procesar las

tareas de trabajo de los objetos. Hay códigos maestros de interpretación de este objeto, los que forman una red compleja de interrelaciones que permiten trabajar sobre los problemas del presente. Su objeto y objetos específicos inciden en la fabricación de determinadas prácticas sociales, los que, a su vez, participan en la construcción de un cambio de sensibilidad.

Los conceptos con los que es ensamblado el objeto de la educación inclusiva tienen como función heurístico-política leer el presente. En tal caso, ¿cuál es el presente que emerge de tales planteamientos y nociones? Cada uno de estos conceptos entrañan formas de imaginación crítica que nos ayudan a leer y definir el presente. Un aspecto espinoso consistirá en saber cómo pensar a través de estas, así como, las políticas escriturales y conceptuales, incluido sus modos de producción nos ayudan a producir entendimientos acerca de los modos de mutación de los entendimientos sustantivos del régimen estético-intelectual de la educación inclusiva, creando marcos que fomentan nuevas formas de inteligibilidad para investigar la vida común -la micropráctica-. Estos conceptos hacen pensable las relaciones entre los objetos y sus lenguajes con las tensiones del mundo actual.

REFERENCIAS

- Alliez, E. (2011). Rhizome (With no return). Recuperado el 12 de noviembre de 2020 de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/rhizome-with-no-return>
- Anzieu, D (2010). *El yo piel*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Arendt, H. (1963). *Sobre la revolución*. Buenos Aires: Penguin Books.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad, los múltiples sentidos de “y”. *Versants*, Vol.3, Núm. 65, 187-209.
- Barthes, R. (1986). “El grano de la voz” y “El acto de escuchar” en *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Canavera, J. (2014). *Gilles Deleuze: pensar problemáticamente*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

- Carmona, J. (2018). *Paciencia de la acción. Ensayo sobre la política de las asambleas*. Madrid: Akal.
- Deleuze, G. (1970). *La lógica de sentido*. Barcelona: Edit. Six Barral.
- Deleuze, G. (1987). *El bergsonismo*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *El Anti Edipo*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2006). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- Dor, J. (1994). *Introducción a la lectura de Lacan*. Gedisa. Barcelona.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Guattari, F. (1992). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Hiil, Ch. & Helmers, M. (2008). *Defining visual rhetorics*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Kundera, M. (2008). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. París: Seuil.
- Lacan, J. (2006). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 23, El sinthome*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Bretón, D. (2008). *Antropología del cuerpo y del dolor*. Buenos Aires: Edit. Six Barral.
- Lecourt, E. (1990). *Freud et le sonore*. París: L'Harmattan.
- Martínez, C. & Ochoa, J. (2017). Actitud esquizoanalítica. Esquizoanálisis, un método menor de descomposición del dispositivo capitalista. *Tabula Rasa*, n.26, pp.221-245.
- Moscardi, M. (2015). "La voz exterior. Instancias teóricas de un objeto excéntrico", en: Bocchino, A. & Prado, E. (Comp.). *Nuevos objetos/Nuevas teorías. Teorías críticas sobre el presente*. Mar del Plata: EUDEM.
- Moraga, P. (2013). Deleuze: el deseo, el falo y el inconsciente. Recuperado el 19 el octubre de 2020 de: <http://www.revistavirtualia.com/articulos/220/estudios/deleuze-el-deseo-el-falo-y-el-inconsciente>
- McCain, (2016). *The nature of scientific knowledge. An explanatory approach*. Birmingham: Springer.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Ediciones CELEI.

- Ocampo, A. (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaest.disput*, 13 (27), 18-54.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE Publications.
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.
- Tomatis, A. (2011). ¿Qué es el método Tomatis? Recuperado el 06 de septiembre de 2020 de: <http://www.tomatis.cl/metodo.shtml>
- Wittgenstein, L. (1974). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Traducido por David Pears y Brian McGuinness. Londres: Routledge.
- Žižek, S. (2015). *Menos que nada*. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico. Madrid: Akal.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

