

Fondo Editorial CELEI (Santiago de Chile).

# Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa.

Aldo Ocampo González, Ricardo Sánchez lara, Rolando Pinto Contreras y Alejandro Madrid Zan, Cristopher Yáñez-Urbina.

Cita:

Aldo Ocampo González, Ricardo Sánchez lara, Rolando Pinto Contreras y Alejandro Madrid Zan, Cristopher Yáñez-Urbina (2020). *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa*. Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/63>

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



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>.*



UNIVERSIDAD  
BERNARDO  
O'HIGGINS

## Reinvenciones e Interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por justicia educativa

Aldo Ocampo González (Comp.).



Sello editorial  
Puntos de fuga



## Datos de catalogación bibliográfica

**Aldo Ocampo González (Comp.).**

Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

**ISBN: 978-956-386-035-1**

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación inclusiva; derechos culturales; interculturalidad crítica; políticas educativas; políticas culturales; decolonialidad; historiografía; prácticas lectoras; prácticas letradas; epistemologías del sur; epistemología de la educación inclusiva; justicia educativa; teoría crítica; post-colonialidad; interseccionalidad, epistemología y teoría de la educación inclusiva; investigación de la educación inclusiva, etc.

Páginas: 188



**NOVIEMBRE, 2020 (Primera Edición)**

**Aldo Ocampo González (Coord.).**

Reivindicaciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa

**ISBN: 978-956-386-035-1**

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad Bernardo O'Higgins | UBO | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad Bernardo O'Higgins | UBO | Chile

**Ciudad:** Santiago de Chile

**Diseño:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

**Composición:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

**Contacto:** [celei@celei.cl](mailto:celei@celei.cl) – [ediciones@celei.cl](mailto:ediciones@celei.cl)



\*\*Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

*Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.*

# REINVENCIONES E INTERPELACIONES CRÍTICAS PARA EDUCAR EN TIEMPOS COMPLEJOS. LA LUCHA POR LA JUSTICIA EDUCATIVA

Aldo Ocampo González (Comp.)

## **Autores:**

Rolando Pinto Contreras  
Alejandro Marco Madrid Zan  
Ignacio Figueroa Céspedes  
Ricardo Sánchez Lara  
Cristopher Yáñez-Urbina  
Aldo Ocampo González



# CONSEJO EDITORIAL

## EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

### Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España  
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador  
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México  
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España  
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España  
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba  
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile  
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México  
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina  
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina  
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil  
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU  
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México  
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España  
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España  
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina





# Índice

<b>Prólogo</b>	11
<b>La inclusión como revolución cultural</b>	
<i>Aldo Ocampo González</i>	
<b>Introducción</b>	16
<b>La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación</b>	
<i>Aldo Ocampo González</i>	
<b>Capítulo I</b>	62
<b>Política, educación e igualdad</b>	
<i>Alejandro Marco Madrid Zan</i>	
<b>Capítulo II</b>	74
<b>Educación literaria, intersecciones y exclusiones: un marco para repensar la clase de literatura</b>	
<i>Ricardo Sánchez Lara</i>	
<b>Capítulo III</b>	91
<b>Educación inclusiva: nuevos objetos, nuevas teorías y nuevos problemas para leer el presente</b>	
<i>Aldo Ocampo González</i>	
<b>Capítulo IV</b>	143
<b>(Des)Escolarizar el cuerpo : analizando/transformando la educación</b>	
<i>Cristopher Yáñez-Urbina e Ignacio Figueroa Céspedes</i>	
<b>Capítulo V</b>	168
<b>El currículum crítico emancipador, constituyente estructural de la justicia social. La mirada desde los territorios mapuche Lafquenche, de Laguepulli</b>	
<i>Rolando Pinto Contreras</i>	
<b>Sobre los autores</b>	184







## **Prólogo**

### **La inclusión como revolución cultural**

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)<sup>1</sup>, Chile

El alcance de la inclusión y su vinculación con la justicia social y educativa es estrecha, especialmente, al no estar preocupada por examinar, con exclusividad, las condiciones de redistribución -si bien, este es un objetivo central- focaliza su interés en el estudio de los procesos sociales y culturales, convertidos en procesos pedagógicos que socavan diversas formas de opresión y dominación, por ejemplo. Tal como sostiene Young (2002) algunos “comportamientos, imágenes y estereotipos que contribuyen a la opresión de los grupos marcados corporalmente están generalizados, son sistemáticos y se generan y refuerzan mutuamente” (p.255). Metodológicamente, aquello que la educación inclusiva necesita aprender a leer es la opacidad de singulares prácticas ético-culturales que establecen mecanismos imperceptibles conducentes hacia formas de inclusión y justicia liberal. La interrogante rectora girará siempre en torno a la construcción e imaginación de formas de inclusión y justicia auténticas para liberar a cada sujeto y sus comunidades de adherencia de los efectos psíquicos y materiales de cada una de las expresiones del poder materializadas a través de las múltiples de expresiones de la desigualdad, la opresión, la discriminación silenciada, la dominación, etc.

La inclusión, al concebirse como una revolución cultural, puntualiza en la cristalización de una compleja política de imaginación y acto de intervención en las estructuras del sistema-mundo. Nos conduce hacia un estado de intensa creatividad y de realización mayor, es sinónimo de un horizonte de sentido-otro, completamente diferente; sustenta sus articulaciones a través de nuevas formas de relacionamiento, afectividades y mecanismos de estar junto a los Otros. Al reescribir los fundamentos y tramas de regulación de las estructuras del sistema-mundo y, particularmente, las reglas de funcionamiento de la sociedad y del sistemas educativo en su conjunto, es necesario alterar los hábitos culturales. Para ello, es necesario consolidar una consciencia que desde las interacciones en la micropráctica fomenten tales

---

<sup>1</sup> Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional 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.

entendimientos. Entender la educación inclusiva como una revolución cultural no es otra cosa que apostar por la creación de otros modos de experienciación de la cultura. Es, ante todo, un singular mecanismo de producción de la consciencia, al mismo tiempo, fomenta la proliferación de un régimen estético-afectivo y una semántica no-imaginada.

La inclusión como revolución cultural está más interesada en la construcción de nuevas reglas culturales y reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, es una suerte de revolución del sujeto. La revolución cultural es una forma de transformación radical de las estructuras de la cultura; intelectualmente, favorece el despliegue de otros puntos de análisis para interpretar los fenómenos educativos. La inclusión como “la revolución cultural que desafía la asociación de algunos grupos con cuerpos abyectos implica también la politización de estas definiciones de grupo” (Young, 2002, p.257). En este sentido, la inclusión hoy es incapaz de subvertir la trama de mecanismos de opresión que afectan a la experiencia vivida de cada sujeto y sus comunidades de adherencia. Nos enfrentamos aquí, a un problema metodológico sin salida, ya descrito por Ocampo (2017) y sobre el llamamiento que Young (2002) ofrece críticamente, asegurando que, “el logro de la igualdad formal no elimina las diferencias sociales, y el compromiso retórico con la igualdad de las personas hace imposible siquiera el mencionar de qué manera esas diferencias estructuran actualmente el privilegio y la opresión” (p.276).

La inclusión es una revolución cultural que desafía gran parte de los sistemas de razonamientos occidentalocéntricos, eurocéntricos y normativo-céntricos que permean de forma celebratoria gran parte de los dominios y geografías especializadas que constituyen el ensamblaje denominado Ciencias de la Educación. Ante todas las cosas, desafía los mecanismos de politización que sostienen determinadas políticas ontológicas y de producción/representación de grupos particulares. Nos enfrentamos a uno de los fundamentos que vertebran el concepto de pedagogías de lo menor, es decir, expresiones minoritarias articuladas en una estructura mayoritaria que desestabilizan y deforman la gramática escolar y sus formas dominantes, acción que puede ser descrita en un doble impulso de creatividad y afirmación de los mecanismos de singularización subjetiva de cada ser. Otro desafío que enfrenta la educación inclusiva es la consolidación de una consciencia discursiva cuyos significados consoliden una analítica atenta a los dispositivos de producción de injusticias cuya naturaleza incluye todas las dimensiones de la vida social. Sobre este particular, insiste la teórica norteamericana, señalando que,

[...] solo el cambiar los hábitos culturales en sí mismos hará cambiar las opresiones que ellos producen y refuerzan, pero el cambio en los hábitos culturales solo puede acontecer si los individuos adquieren conciencia de sus hábitos individuales y los cambian. Ésta es la revolución cultural (Young, 2002, p.250).

La inclusión en tanto revolución cultural trabaja para politizar fenómenos y problemas del orden del (in)consciente, proceso que se consolida mediante mecanismos de toma de conciencia o de concientización denominados en la corriente *freiriana*, espacios de encuentros que contribuyen a develar los modos de opresión estructural, relacional y cultural que afectan a diversos colectivos. ¿Es posible hablar

de políticas institucionalizadas en la toma de consciencia? Antes de responder a la interrogante, quisiera señalar que, la categoría de inclusión a través de su principio de audibilidad genera formas de concientización y sensibilidad social lo que solo puede ser descentrado mediante prácticas de educacionismo o inmersión social. Es necesario que

[...] un sistema educativo comprometido con la justicia racial puede facilitar bibliografía que describa los procesos de trato diferencial inconsciente, y organizar talleres en los que los y las educadoras reflejen y discutan sus propias conductas y actitudes respecto de las y los estudiantes de distintas razas (Young, 2002, p.259).

Si la inclusión forja una peculiar y desconocida revolución cultural, entonces, deberemos reflexionar acerca del papel que desempeña la emancipación en este contexto. Un aspecto clave consiste en describir la dinámica de interacción y el tipo de imágenes culturales que se desprenden de las experiencias de opresión y dominación, o en su defecto, las modalidades que producen frenos de diverso tipo a diversas colectividades. La inclusión enfrenta un dilema definitorio particular, esto es, participa de las desigualdades estructurales y de las representaciones que interroga; esta, necesita crear sus propias imágenes para destrabar sus imaginarios simbólicos y semiológicos destinados a alterar sus condiciones de receptividad legitimadas.

La inclusión, como programa de cambio para el mundo actual, puede cristalizar tales propósitos si es capaz de responder a las experiencias reales de sus actores, espacialidad abierta y fractal en la que las singularidades múltiples se afirman en su propia diferencialidad. Una matriz con estas características debe articular una analítica capaz de comprender los procesos y relaciones que producen la materialidad del conjunto de enfermedades sociales que agudizan las prácticas de menosprecio social. De acuerdo con esto, la inclusión se convierte en una tecnología de carácter ‘exnominación revolucionaria’ en términos *barthesianos* o un sistema de ‘meta-ideologización’ en términos de Sandoval (2001), lo que designa una “operación de apropiación de formas ideológicas dominantes, y su uso completo para transformarlos. Esta tecnología es absolutamente necesaria para hacer intervenciones intencionadas en la realidad social” (Sandoval, 2001, p.78). La inclusión como revolución cultural entraña una compleja política de concientización lo que “al crear sus propias imágenes culturales remueven los estereotipos sobre ellas mismas que habían recibido” (Young, 2002, p.261).

## REFERENCIAS

- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Ocampo, A. (2020). Relaciones de-lo-posible en torno al umbral lectura e inclusión. *lulu coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Editorial El hacedor.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnessota: University of Minnessota Prees.

Young, I. M. (2002). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia: Pre-Textos.



## **Introducción**

### **La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación<sup>2</sup>**

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)<sup>3</sup>, Chile

#### **Investigar la inclusión, investigar el presente**

La comprensión de la educación inclusiva por mucho tiempo ha estado estrechamente emparejada con la fuerza, forma y alcance de la educación especial, producto de un conjunto de errores de aproximación a su objeto. Sin embargo, hace ya varios años, su campo de visión y horizonte de sentido se ha diversificado expandiéndose hacia otros rumbos, comenzando a utilizarse por diversos campos, muchos de ellos forman parte de sus influencias y territorios por los cuales viaja y se moviliza este saber. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar cautelosamente qué tipo de teoría designa.

Las categorías de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ son más que una palabra de moda. En tanto forma analítico-metodológica ofrece una posibilidad conectiva de diversas perspectivas y enfoques que mediante las técnicas de rearticulación y traducción dan paso a algo completamente nuevo. Es más que un conjunto de términos, intervenciones teóricas, premisas, definiciones de problemas y propuestas de solución. Como teoría la educación inclusiva funciona como una gran teoría para pensar acerca de la diversidad de problemas educativos, éticos, políticos y culturales. Al entender el “concepto como un dispositivo heurístico o un método que es particularmente útil para detectar la superposición y la co-construcción de visibles y, a primera vista, hilos invisibles de desigualdad” (Lutz, 2001, p.39). La inclusión es una herramienta analítica y práctica viva de interrogación y cambio del sistema-mundo.

---

<sup>2</sup> Extracto de la sección final 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, bajo convenio de cooperación inter-institucional.

<sup>3</sup> Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional 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.

Investigar la inclusión supone aprehender a comprender e intervenir en sus múltiples niveles de análisis. Esto demanda responder a un primer dilema definitorio: la inclusión opera a nivel estructural, individual y micropráctico acompañado de un estudio acerca de los niveles de análisis, entre los cuales destacan: experiencia, praxis intersubjetiva, regímenes institucionales y niveles de representación simbólica y discursiva. ¿Cómo llevar estos niveles a la constitución de un análisis que incluya cada uno de estos niveles? Para ello, habrá que develar el pilar teórico de este ensamblaje o el punto de inflexión crucial en su desarrollo, se “necesita comenzar cuestionando de forma cruzada las categorías que pasan a primer plano a primera vista” (Lutz, 2001, p.40).

Los fenómenos<sup>4</sup> que conforman el campo de problemas de la educación inclusiva incardinan un “flujo de fuerzas y relaciones no formadas pero generativas que funcionan para producir realidades particulares” (Law, 2004, p.56), la comprensión del mundo y sus problemas es algo mucho más complejo de explorar que demanda otros métodos para capturar la especificidad de cada uno de ellos. Sostengo que el fenómeno de lo que denominamos educación inclusiva actúa bajo la metáfora del remolino, es decir, es algo que va y viene, se encuentra atravesado por grados de magnitudes y cambios impredecibles diversos. Mi interés investigador inicial en la naturaleza y en los desarrollos metodológicos de la educación inclusiva posibilitan imaginar métodos que capturen la especificidad del cuerpo de fenómenos configurantes de carácter imprevisible y fluctuante. Advierto que dicho interés no efectúa, ni está interesado en proponer una táctica de borradura radical de las herencias metodológicas legadas principalmente por las Ciencias Sociales; más bien, es una empresa interesada en dos cuestiones puntuales y a la vez espinosas: a) develar la naturaleza y las configuraciones metodológicas de los territorios de lo inclusivo en tanto método de investigación y sistema de intervención en sus problemas, así como, comprender la especificidad de los posibles métodos para explorar su objeto y, b) reformular, traducir y rearticular los compromisos teóricos y empíricos tradicionalmente signados como parte de este campo. Sus propósitos asumen que, “el problema, entonces, no es buscar la retirada sino más bien cómo participar. Se trata de cómo hacer buenas diferencias en circunstancias donde la realidad es incognoscible y generativa” (Law, 2004, p.57). Es un impulso por responder a la exterioridad de los fenómenos que vertebran este singular, contingente y complejo campo de trabajo.

Regresando a la metáfora del remolino que puede ser aplicada a la organicidad de los fenómenos constitutivos de lo inclusivo y a los contornos teóricos del mismo, sostengo que, estos, operan en el movimiento, en el pensamiento de la relación, en la deslimitación, en el encuentro y en la constelación. Sin embargo, investigar la producción del conocimiento a través del movimiento como recurso heurístico nos permite concebir, en cierta medida, ya que no es su única propiedad, su funcionamiento en términos de remolino como metáfora analítica. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, si atendemos a la clave epistemológica que define a la educación inclusiva como un territorio en permanente movimiento que trabaja sobre una gran diversidad de problemas, no de disciplinas, sostendré que, la inmensidad

---

<sup>4</sup> De carácter generativos no-formados.

del campo de análisis y sus problemas aparecen y desaparecen actuando bajo la fuerza del acontecimiento, lo que define una naturaleza imprevisible que actúa bajo la premisa de Zemelman (1992) esto es, algo dado-dándose-por-dar. Son estas características, las que por su carácter nomadista y diaspórico, reafirman una trama de fragilidad, algo que no está instituido, que se moviliza, migra, viaja y es errante. “El remolino nos encuentra a nosotros, nos atrapa, nos sorprende, no deja de moverse, fluye rítmicamente” (Didi-Huberman, 2018, p. s/r).

Las comprensiones sobre lo que significa el método, se encuentran separadas de lo que tradicionalmente han sido legitimadas y concebidas en las estructuras académicas. Mi interés investigador se orienta a demostrar que

[...] el mundo es tan rico que nuestras teorías al respecto siempre fallarán en captar más de una parte de él; que, por lo tanto, existe un rango de posibles teorías sobre un rango de posibles procesos; que esas teorías y procesos son probablemente irreductibles para uno otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener un "vista desde ninguna parte" que pega toda la teoría y los procesos juntos (Law, 2004, p.62),

son fenómenos que no pueden ser atrapados fácilmente con los formatos metodológicos instituidos debido a que desbordan la especificidad que estos se proponen leer. Aquí nos enfrentamos a otro dilema definitorio: a los ejes de constitución de la práctica metodológica de la educación inclusiva, cuya función asume la tarea crítica de develar procesos de descubrimiento y respuesta a sus principales tensiones a través de la subversión, transformación y diversificación de las concepciones y herencias estructurantes de cada método y, en consecuencia, metodologías de aplicación. Me interesa superar la producción e institucionalización de verdades específicas devenidas en certezas temporales de carácter afirmativas. Comparto

[...] la idea de que efectivamente hay y conjuntos limitados de procesos, conjuntos únicos de procesos, que se descubrirán si solo llevas una vida de investigación saludable. También quiero deshacerme de un compromiso con una versión particular de la política: la idea de que a menos que atienda a ciertos más o fenómenos menos determinados (clase, género o etnia serían ejemplos), entonces tu trabajo no tiene relevancia política. Quiero subvertir el método ayudando rehacer métodos: que no sean moralistas; que imagina y participa en política y otras formas del bien en formas novedosas y creativas; y ese comienzo hacer esto escapando del postulado de la singularidad y respondiendo creativamente a un mundo que se considera compuesto por un exceso de fuerzas generativas y relaciones. Para hacer esto, necesitaremos deshacer muchos de nuestros hábitos metodológicos, incluyendo: el deseo de certeza; la expectativa de que generalmente podemos llegar a conclusiones más o menos estables sobre cómo son realmente las cosas; la creencia que como científicos sociales tenemos ideas especiales que nos permiten ver más allá que otros en ciertas partes de la realidad social; y las expectativas de generalidad que están envueltos en lo que a menudo se llama "universalismo". Pero antes que nada necesitamos deshacer nuestro deseo y expectativa de seguridad (Law, 2004, p.67).

Las formas metodológicas de la educación inclusiva se inscriben bajo el significante de caja de herramientas que actúan por cortocircuito vinculándonos estratégicamente a puntos específicos de la realidad mediante formas de des-

prendimiento y des-aprendizaje. Es una forma metodológica interesada en la emergencia de otros ámbitos de visión, se proponen trabajar en las huellas de lo oculto del campo de fenómenos que ensamblan su dominio, nos conduce al encuentro de una nueva sensibilidad metodológica. El estudio de la educación inclusiva no se reduce a un solo método o una gran definición metodológica que fuerce su pensamiento, tampoco puede ser reducido a un conjunto de técnicas aplicadas a tipos de realidades particulares que queremos conocer; más bien, se trata del tipo de educación inclusiva e inclusión que queremos practicar. Estos argumentos actúan en contraposición a la designación canónica que describe que “el peligro del método es que cede a reemplazo mecánico” (Appelbaum 1995, 89). “Reemplazo mecánico” tiene Nada que ver con las máquinas. Más bien tiene que ver con la automática” (Law, 2004, p.73).

Los fenómenos que residen en el centro crítico de aquello que llamamos educación inclusiva se leen de modos diferentes, es decir, recurren a la técnica de sobre-legible planteada por Bal (2009), lo que sugiere, que la complejidad de determinados fenómenos exige leerlos en diversos niveles y a minutos, a sobresaltos. En efecto,

[...] Si las realidades pueden construirse, Latour y Woolgar también muestran que es difícil hacer esto. En la práctica las ideas brillantes están muy lejos de las realidades. Y es la palabra “práctica” que es la llave. Si hay nuevas realidades “allá afuera” y nuevos conocimientos de esas realidades “aquí adentro” deben ser creados, luego prácticas que pueden hacer frente a un hinterland de preexistentes. Las realidades sociales y materiales también tienen que ser construidas y sostenidas (Law, 2004, p.74).

## **Ataduras canonizantes para hablar en torno a las posibilidades de un método o una metodología de investigación**

Quisiera inaugurar este apartado centrando su intención analítica en la exploración de criterios específicos e instrumentos para el desarrollo de investigaciones en el terreno de los estudios sobre educación inclusiva. Sus respuestas proporcionan acciones significativas para el desarrollo de líneas de investigación, grupos de investigación, formación post-gradual especializada y de vanguardia, claves epocales y contextuales para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas. El ejercicio que asumo, en esta oportunidad, devela el deseo de

[...] intentamos sistematizar y hacer explícito un conjunto de saberes teóricos, procedimentales e institucionales que suelen circular de modo disperso e informal, o que se hallan disgregados en manuales pocas veces específicos de “metodología de las ciencias sociales” o en libros del tipo *Cómo se hace una tesis* (que dicen a la vez demasiado y demasiado poco al lector con pertenencia y orientación disciplinaria definida) (Dalmaroni, 2020, p.7).

El problema es múltiple. La educación inclusiva en tanto circunscripción histórica específica de verdad explícita la ausencia de un método en su triple función. La primera, describe la ausencia de un método de investigación coherente con las tensiones y necesidades de las coordenadas y naturaleza heurística del campo; la segunda, asume el déficit de métodos para explorar las configuraciones y regulaciones de su objeto. Finalmente, la tercera, asume la necesidad de concebir la

inclusión -campo y fenómeno- en términos de una estrategia analítica<sup>5</sup>. Lo cierto es que, al presentar un marcado déficit metodológico sus consecuencias no solo afectan al desarrollo de las prácticas de investigación en uso, sino que, repercuten, especialmente, a nivel pragmático en la formación de sus profesionales. Otro punto caliente para pensar lo metodológico del campo, da cuenta que sus contornos no constituyen un objeto de reflexión permanente entre los investigadores que significan su tarea en torno a los diversos significantes de la educación inclusiva, esto demuestra que sus prácticas se anclan a modelos y diseños de investigación propios de las Ciencias Sociales que, mediante la técnica de partícula agregativa, anexan el calificativo 'inclusiva' o el sintagma 'educación inclusiva' ensamblando un repertorio heurístico por aplicacionismo, sin lograr configurar un repertorio metodológico propio para investigar sus propios problemas<sup>6</sup>.

Estudiar la formación del método y de las metodologías de investigación de la educación inclusiva se vinculan a problemas epistemológicos y teóricos particulares, me interesa explorar sus contornos metodológicos en términos de caja de herramientas, en función de los contextos particulares de enunciación, escuchabilidad y emergencia de determinados fenómenos que son albergados bajo los múltiples usos de la educación inclusiva. Interesa de forma particular explorar sus itinerarios metodológicos y rutas de trabajo que posibilitan la inauguración de una cartografía de recursos para investigar, interactuar, dialogar y experimentar con la multiplicidad de objetos visuales, retóricos, políticos, éticos, pedagógicos, epistémicos y metodológicos. Asimismo, pretendo mapear un corpus de saberes teóricos y procedimentales comúnmente empleados en los trabajos de investigación cuyas premisas heurísticas y metodológicas circulan por diversos manuales de metodología de la investigación de las Ciencias Sociales.

En efecto, en este capítulo, trabajaré en torno a la cuestión del ausentismo metodológico de la educación inclusiva, entendiendo tal ausencia en diversas direcciones. Una de ellas, articula su análisis en torno a la no-presencia de un método o un conjunto de métodos propios de la educación inclusiva para investigar su campo de fenómenos; una segunda, puntualiza en torno a la problemática del precario estudio de las formas comprensivas ligadas a la mecánica interna de cada uno de los formatos del poder o la gran diversalidad de formas de injusticias, opresiones, exclusiones, discriminaciones, dominaciones y otras complejas formas heterogéneas de 'ciones'. Un tercer aspecto, estudia los problemas metodológicos del campo.

Uno de los problemas frecuentes que experimentan los campos sintagmáticos<sup>7</sup> en materia de investigación y sus ensamblajes metodológicos, devela la ausencia de

---

<sup>5</sup> Al concebir la educación inclusiva como estrategia analítica construye un mecanismo de interacción con diversas clases de problemas confluyentes en este campo. Asume un mecanismo de producción diferente del conocimiento de esta singular circunscripción intelectual.

<sup>6</sup> Los problemas analíticos y metodológicos de la educación inclusiva desbordan el corpus purista de fenómenos tradicionalmente legitimados. Más bien, asume que, su campo de fenómenos no logran ser comprendidos en su especificidad a través de las formas metodológicas heredadas. Para resolver tal obstrucción, propongo concebir la inclusión como método, una estrategia imaginaria destinada a la transformación de su estructura de conocimiento y cuerpo categorial.

<sup>7</sup> El concepto de campos sintagmáticos ha sido propuesto por mí. Bajo tal denominación, aludo al conjunto de campos emergentes en el marco de la post-modernidad, explicitan una nomenclatura

métodos y metodologías propias, más bien, tiende a cooptar y abducir mediante la técnica de aplicacionismo epistémico y de partícula agregativa a la sección metodología el sintagma heurístico educación inclusiva, otorgando demasiada información que no tiene mucho que ver con las formas intelectuales y procedimentales que el campo asume en la comprensión de sus fenómenos, y, en otras, muy poca, en relación a las demandas de cada fenómeno. El problema se reduce a lo siguiente: en la actualidad los fenómenos desbordan las posibilidades metodológicas de comprensión disponibilizadas, su multidimensionalidad y multicausalidad hace que no todos los fenómenos logren capturar el real centro de problematización, proporcionando respuestas parciales y, en ocasiones, superficiales en torno a sus principales dilemas. Sobre este nudo crítico regresaré en párrafos posteriores, por ahora, continuemos examinando, aunque de forma simple, algunos de los presupuestos que desde mi posición teórica resultan medulares. A tal efecto, observo necesario explorar las condiciones ideológicas de enunciación y las prácticas intelectuales que estas sostienen en cada uno de los ejes de tematización del figural heurístico denominado 'educación inclusiva'.

Si bien, la relación método-metodología no prescribe bajo una forma canónica en los territorios de la educación inclusiva, puesto que, su objeto al desbordar las formas paradigmáticas de cada una de sus disciplinas y campos intelectuales confluyentes en su ensamblaje, no puede ser delimitado en la interioridad o centralidad de estos; situación que asume errónea la existencia pura de un método en terrenos viajeros y nómadas como el aquí analizado, mucho menos un saber generalizado, bajo presupuestos de una supuesta metodología que organiza sus formas de enseñanza. Ciertamente, estas son preguntas que debemos responder cautelando que la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva necesita encontrar sus formas analíticas de enseñanza y educacionismo metodológico con el objeto de promover formas más creativas y audaces de investigación y soluciones a problemas apremiantes del mundo que habitamos y producimos. Las formas de enseñanza de la investigación en este terreno dependen de objetos y contextos particulares.

Dalmaroni (2020) sostiene que,

[...] en algunas disciplinas y tradiciones de investigación y por lo menos durante cierto lapso, parece razonable reconocer el predominio a veces explícito de métodos más o menos acotados al género de temas y problemas propio, es decir itinerarios diversos pero estables, rutinarios o protocolizados de investigación en una disciplina particular (p.8).

El problema es que la educación inclusiva a nivel metodológico no explicita itinerarios estables, ni rutinarios, ni protocolizados en relación a la captura y problematización de determinados fenómenos. Solo existe aplicación de los métodos convencionales de investigación, especialmente, cualitativa pero no una configuración que responda a las tensiones y necesidades analíticas de sus territorios. Esto demuestra una obstrucción en la rostrificación del universo-teórico crítico; este resulta fundamental, sobre todo, en la trazabilidad de sus itinerarios. Nos

---

integrada por dos o más palabras y en su organicidad reafirman cuatro problemas fundamentales -entendidos como déficit-, a su vez, compartidos por la educación inclusiva, tales como: ontológico, epistemológico, metodológico y morfológico.

encontramos así, en presencia de un doble problema: a) dificultades y errores de aproximación a cada uno de los objetos que dan vida a la gran constelación de fenómenos de la educación en clave inclusiva y b) presiones metodológicas en cuanto a los recursos necesarios para capturar la profundidad de cada fenómeno. ¿Cómo construir un propio método de investigación que responda a los dilemas en constante movimiento en este singular territorio?

Las prácticas de investigación en este terreno, trabajan sobre condiciones epistemológicas genéricas heredadas de carácter transtextual o con múltiples usos y aplicaciones en diversos campos, más que, condiciones específicamente metodológicas relativas a su singularidad heurística. ¿Cómo afecta esto a problemas medulares y a singulares territorios de investigación albergados bajo las denominaciones de inclusión y educación inclusiva?, ¿qué controversias, agendas y límites describen el estado actual del dominio? Un problema constante en este campo es la organicidad de sus temas-problemas de investigación a través de subjetivemas<sup>8</sup> para explicar determinados fenómenos, en cierta medida, son estos, los que configuran gran parte de la filosofía de la denuncia al describir determinados nudos críticos.

El estudio del amplio espectro de fenómenos que constituyen las prácticas de investigación de la educación inclusiva, exigen de diálogos y de vida de contacto con campos, geografías y territorios de estudio que hablan otros lenguajes, poseen otras gramáticas y procedimientos para comprender e interpretar el mundo, estos, mayoritariamente, forman parte de un incomprendido ‘más allá’ que traza su base epistemológica de carácter post-disciplinaria, es un espacio de trabajo que escucha y enuncia sus problemas en los límites y más allá de sus múltiples campos y veces de contacto. De acuerdo con esto, nos damos cuenta que la pregunta por las condiciones metodológicas de investigación de lo inclusivo designa una trama rizomática y performativa, lo que sugiere una precisión fundamental: en ella tienen lugar diferentes regímenes intelectuales, analíticos, léxicos, metodológicos, etc., estableciendo una relación conflictiva, altamente intensa, entrópica y disarmónica. Sus contornos metodológicos dan cuenta de una singular trama de tensionalidades críticas, es decir, un espacio analítico-metodológico que funda una singular clase de conflicto al develar que los bordes de cada campo o espacio establecen una relación tensa. La constelación que forja da cuenta de una estructura heterogénea, pero, en ciertos momentos, atravesada por una operación paratáctica, es decir, una simple reunión de elementos pasivos que instauran una figuración próxima a la noción de Jameson (2000) de pastiche acríptico<sup>9</sup>. Recordar que, el pastiche es una de las principales expresiones de la post-modernidad y de sus campos de investigación.

¿Qué supone pensar la inclusión y la educación inclusiva como método? Examinar las posibles configuraciones metodológicas que ambas categorías demandan en sus

---

<sup>8</sup> Cargas valorativas del lenguaje o expresiones subjetivas que poseen una alta carga valorativa en la producción y ensamblaje de unidades discursivas y estructuras de enunciación signadas como parte de lo inclusivo. En buena parte, estas, son las responsables del lenguaje y los modos de asumir la tarea analítica en la estructura falsificada y mixta de conocimiento de lo inclusivo.

<sup>9</sup> Técnica procedente de las Artes Visuales. Su función y aplicación heurística en este singular terreno de análisis devela la integración de diversas perspectivas y recursos constructivos que, superficialmente, solo con superponerse producen un efecto de dar cuenta de algo completamente nuevo que no es tal.

desarrollos heurísticos, exige asumir que, tanto ‘inclusión como método’ y ‘educación inclusiva como método’, crean una propuesta crítica de transformación de su estructura de conocimiento vigente y, al mismo tiempo, transforman nuestra conciencia, nuestras formas de relación con los otros y nuestros modos de relacionamiento con el mundo. Vistos así, ambos fenómenos para reconfigurar su tarea necesitan interrogarse acerca de las formas de comprender el mundo a través de la inclusión y la justicia. Un campo científico sin epistemología es, en cierta medida, un terreno primitivo y confuso. Si asumimos que una de las funciones metodológicas que comparten ambas categorías es su capacidad para ser empleados en términos de puntos de anclajes imaginarios de orden sociopolíticos, estructurales, relacionales, afectivo, subjetivos y microprácticos, etc., es lo que fomenta su sentido alterativo.

Cada uno de los problemas que estos se proponen comprender se convierte en puntos de referencias que exigen una atención multiaxial, son formas metodológicas que se adentran en la comprensión multicausal y multidinámica de su corpus de fenómenos. Inclusión como método interroga los diseños metodológicos instituidos formalmente por las Ciencias Sociales interesándose en develar cómo cada uno de estos marcos de trabajo no logra capturar la complejidad y profundidad de los problemas sobre las cuales trabajan ambas categorías. La fuerza teórica y política de la ‘inclusión’ y de la ‘educación inclusiva’ constituye complejos dispositivos de transformación del yo y de reconstrucción de la subjetividad. En lo que sigue, intentaré movilizar un conjunto de horizontes y perspectivas alterativas para comprender los desarrollos metodológicos de-lo-posible en este singular terreno heurístico. Es el deseo de avanzar en rumbos diferentes sobre sus exigencias de constitución metodológicas.

El gran campo de fenómenos que estructuran lo que denominamos ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ describen cosas que son complejas, difusas y desordenadas, refiero así, a las coordenadas del nomadismo y diaporismo epistemológico, cada uno a su forma, develan las reglas de funcionamiento internas del campo -orden de producción-. Sus fenómenos se textualizan, presentan y actúan en la realidad de formas muy diferentes, por lo que, insistir en aplicar un conjunto de metodologías y/o métodos tradicionales que actúan sin atender a la naturaleza y modos de existencia y demandas intelectuales de los territorios de lo inclusivo. El argumento es que los métodos disponibilizados no capturan la complejidad, profundidad y multiaxialidad de modos de textualización de cada uno de sus fenómenos. Hay muchas comprensiones, tensiones y texturas que no están siendo comprendidas en su magnitud. El problema se reduce a lo siguiente: los problemas sobre los que trabaja la educación inclusiva se “deslizan y deslizan, aparecen y desaparecen, cambian de forma o no tienen mucha forma, son altamente imprevisibles, estos son solo algunos de los fenómenos que apenas son atrapados por los métodos de las ciencias sociales” (Law, 2004, p.13) y, muy particularmente, por las prácticas de investigación de la educación inclusiva. Me interesa avanzar en la destrabación de partes del mundo que son capturadas y encriptadas por dichas formas investigativas, es imperioso avanzar en la consolidación no solo de un conjunto de métodos para investigar, sino que, en métodos capaces de explorar y aproximarnos a la comprensión de los objetos inacabados que forman la gran constelación de fenómenos que estructuran su estructura de conocimiento.

[...] Si gran parte de la realidad es efímera y evasiva, entonces no podemos esperar respuestas únicas. Si el mundo es complejo y desordenado, entonces al menos parte del tiempo tendremos que renunciar a simplicidades. Pero una cosa es segura: si queremos pensar en los líos de realidad, entonces tendremos que enseñarnos a pensar, practicar, relacionarse y saber de nuevas maneras” (Law, 2004, p.18);

es este, uno de los propósitos heurísticos centrales en la investigación de la educación inclusiva.

El conocimiento de la educación inclusiva, claro como está presenta una naturaleza sociopolítica, relacional, afectiva y micropráctica en resistencia, trabaja en la producción de formas alterativas-imaginativas no-comprendidas aun por sus espectadores. No es solamente un conocimiento especulativo, abstracto a nivel heurístico, sino que, sus modos de examinación de la realidad adoptan formas de encarnación, es un conocimiento que es construido a través de las emociones, necesitamos interrogar y recomponer los modos de comprender e intervenir en la gran diversidad de estructuras del sistema-mundo. La investigación sobre educación inclusiva encuentra formas de conocer lo diferente, lo no-visto, lo resbaladizo; son fenómenos que no pueden ser capturados a través de los modos convencionales de proximidad metodológica debido a explicitar una compleja práctica imaginativa de transformación del orden dado. Lo inclusivo designa formas metodológicas que actúan en términos de performance<sup>10</sup>, emergiendo la necesidad de pensar en otras metáforas para emprender sus actividades analíticas. Tal descentramiento en palabras de Law (2004) provendrá de

[...] métodos para el análisis de materiales visuales, enfoques de rendimiento y comprensión de los métodos como poética o narrativa intervencionista se han vuelto importantes. Estudiantes de antropología, estudios culturales y sociología han lidiado con formas de pensando y describiendo subjetividades descentradas y la geografía complejidades que surgen cuando la intimidad ya no necesariamente implica proximidad. También existe la sensación de que los flujos globales son inciertos, impredecibles de hecho caótico en el sentido matemático (p.46).

El campo de objetos inacabados que estructuran los territorios de la educación inclusiva reconoce que estos están transformando la naturaleza de su teoría y sus usos, así como, los modos de existencia de los sujetos y sus estructuras de participación y prácticas sociales que habitan. Law (2004) advierte que, “hablar de “método” todavía tiende a invocar un repertorio de respuestas relativamente limitado hablar de “método” todavía tiende a invocar un repertorio de respuestas relativamente limitado” (p.51), insiste el investigador que, el “argumento sostenido para una forma de pensar sobre el método eso es más amplio, más suelto, más generoso y, en ciertos aspectos, bastante diferente a la de muchos de los entendimientos convencionales” (Law, 2004, p.53). Los fenómenos investigativos en este territorio adoptan un carácter efímero, lo indefinido y lo irregular; es un mecanismo contra-metodológico que inaugura nuevos itinerarios de investigación.

---

<sup>10</sup> Actúan en términos de sistemas de razonamientos y herramientas de análisis que alteran el curso habitual de las cosas, especialmente, de sus formas de investigación; ejecutan modos diferentes en el abordaje de ciertos fenómenos.

¿Qué tipo de reglas metodológicas sugiere este dominio? Todo método y objeto surge al interior de una formación social y contexto específico, si atendemos a esta singular clave heurística, sostendré que, una de sus primeras características lo describen como contra-intuitivo, es decir, “los métodos, sus reglas y aún más prácticas de métodos, no solo describen sino que también ayudan a producir la realidad que entienden (Law, 2004, p.57). ¿Qué tipo de realidad producen los métodos de investigación requeridos por la educación inclusiva?, ¿cuál es la comprensión de la naturaleza de la investigación? La obstrucción se reduce a la ausencia de develamiento de las formas metodológicas de lo inclusivo; ciertamente, es objeto de encubrimiento y naturalización. La necesidad general de comprender las reglas adecuadas y procedimientos de investigación en este terreno no forma parte de las preocupaciones de los investigadores del campo. Esto sugiere la necesidad de reglas mucho más amplias para comprender el mundo para la inclusión y la justicia social. Muchos de los fenómenos y procesos definidos como parte del gran halo de problemas del dominio necesitan ser descubiertos y, para ello, exigen de otras categorías.

## **¿Proyecto de investigación?**

Existen diversas acepciones para referirnos al sentido y alcance del sintagma ‘proyecto de conocimiento’ y ‘proyecto de investigación’. Para examinar los contornos definitorios del término proyecto de investigación recurriré al trabajo de Dalmaroni (2020), para quien, este, es afectado y atravesado por diversas acepciones. La primera, describe un propósito y una función institucional, destinada a la consecución de incentivos económicos, adquisición de puntuaciones en la escala académica o bien, una artesanía<sup>11</sup> destinada a la clausura de un ciclo formativo. En un sentido más intelectual, un proyecto de investigación asume una carta de navegación de carácter provisional y azaroso en el tratamiento, proximidad y comprensión de un determinado fenómeno. Es también, la constitución mórfica y estructural de un determinado problema a develar. Tal como indica Dalmaroni (2020) un proyecto de investigación constituye un singular género discursivo en el que son codificadas determinadas prácticas intelectuales, impone y asume una singular forma escritural, de lectura de textos y trabajo con conceptos; es un espacio abierto en el que participan diversas clases de recursos teóricos, metodológicos, conceptuales, léxicos, retóricos, etc., que intentan responder a la especificidad del campo en el que un determinado fenómeno es albergado.

La interrogante acerca del tipo de proyecto de investigación que designan las categorías de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ analítico-metodológicamente explica cómo hacer cosas con la teoría, su arquitectura permite desarrollar habilidades para formular preguntas relevantes que fortalezcan las prácticas de análisis e intervención, así como, apoyen al investigador a inscribir su trabajo en contextos más amplios y divergentes, estableciendo puentes y diálogos que fomentan la emergencia de prácticas conceptuales emergentes, superando prácticas de

---

<sup>11</sup> Tomo este concepto de Santos (2009), quien a su vez, lo retoma desde la Arqueología. Su función en términos heurísticos posibilita conexión o diálogo entre diversos recursos en aspectos particulares. Es clave en la comprensión heurística de fenómenos que acontecen en la exterioridad del trabajo teórico y del diásporismo y nomadismo epistemológico.

producción de teoría de carácter porosas. En su reemplazo recurre a un dispositivo de rearticulación, traducción e interpenetración de diversas clases de recursos. Nos encontramos en presencia de un terreno aléctico.

El proyecto de conocimiento en tanto género explícita un repertorio de formas de presentación de las ideas, conceptos, formas de empleo de la escritura, sin decirlo, forja e impone una gramática y una forma de codificación que debe encontrar su fuerza de singularización coherente al índice de singularidad del campo<sup>12</sup>. El proyecto de investigación signado como parte de terreno heurístico de lo inclusivo, devela una operación escritural de orden canónica que reproduce las formas legitimadas por la academia y sus lenguajes, esto quiere decir, que sus problemas se escriben en términos de ciertas prescripciones de habitualización y educacionismo sancionadas, por otra parte, su campo de fenómenos es enunciado en otros idiomas, lenguajes y gramáticas que develan algunos de sus principales campos de confluencias y enredos genealógicos, cuyas tensiones y choques necesitan de condiciones de traducción. Es frecuente que la investigación sobre educación inclusiva, en sus reportes de resultados o en sus trabajos de divulgación explíciten una política de abducción de idiomas, conceptos y metáforas, sin previa rearticulación. Esto me permite sostener que, estos, hablan en un idioma que no le pertenece, el desafío es hacer emerger sus propias formas de escritura, gramática y lenguaje. La pregunta sigue siendo, ¿cómo escribir para dar cuenta de la profundidad de los problemas que atraviesan al campo investigativo de este dominio?

Desde mi posición teórica observo, a la luz de los argumentos antes expuestos, la necesidad de aprender a escribir en el lenguaje de lo inclusivo; el problema es mucho más complejo, remite a una singular forma de enunciación aún no develada, ¿a qué situación enunciativa nos conduce? Para responder a esta interrogante, observo necesario distinguir el tipo de situación enunciativa que demanda la naturaleza del campo, así como, caracterizar el tipo de género académico que este impone. Agregaría, además, la tipología de signos que en él tienen lugar y las condiciones de recepción, junto a los conceptos articuladores de su abanico de problemas. ¿Qué clase de género es la educación inclusiva y la inclusión? Ambas categorías de análisis demuestran que no solo son un género exclusivamente académico, sino contingente e intensamente político, inauguran una nueva clase de género<sup>13</sup>. Examinemos esta cuestión por unos instantes. La pregunta por el género nos remite a los mecanismos de proposición de sus argumentos, tesis y presupuestos, incluso, mientras elaboro estas frases, viene a mi mente, insistentemente, una pregunta derridaniana acerca de cómo son leídos su diversidad de problemas. El estudio de las condiciones que delimitan el género de un proyecto de investigación en el territorio de lo inclusivo sugiere que, “un texto académico es no sólo un discurso predominantemente comunicativo-referencial, sino que además apunta a lo que podríamos llamar *autosuficiencia semántica*” (Dalmaroni, 2020, p.20). Disfruto

---

<sup>12</sup> En el texto: “Bordes críticos de la educación inclusiva”, acuñé la expresión ‘índice de singularidad’. Categoría que permite describir la esencia y función analítica con claridad del campo. Es aquello que permite definir al territorio de lo inclusivo con exactitud, se encuentra íntimamente ligado a la comprensión de su identidad científica.

<sup>13</sup> Este género posee autosuficiencia semántica.

entendiendo a la ‘inclusión’ y a la ‘educación inclusiva’ como un dispositivo de performatividad heurística.

Otro aspecto relevante de considerar es el uso de los conceptos -otra de mis pasiones intelectuales-, los conceptos no deben confundirse con meras palabras, ya Mieke Bal en ese maravilloso texto publicado en su versión castellana por Cendeac, titulado: “Conceptos viajeros en las Humanidades: una guía de viaje”, explica que, los conceptos a diferencia de las palabras poseen estatus metodológico, es decir, nos ayudan a pensar sobre problemas. Los conceptos son teorías en miniaturas, resisten a fuertes tempestades heurísticas y a cambios metodológicos, ante todo, crean condiciones de diálogo e interacción; tienden la capacidad de tender puentes entre diversos campos de estudio. Los conceptos son claves en la formulación de todo proyecto de investigación, juegan un papel crucial en la presentación del problema de investigación actuando como elementos creadores de inteligibilidad y rostricidad singularizante de un problema, estos poseen la capacidad de ayudarnos a comprender en profundidad un determinado objeto, o bien, lo distorsionan, cuando este es poco claro o existen prácticas de abducción lingüísticas abusivas -principal propiedad del campo mainstream de lo inclusivo-.

En este punto, atendiendo a una de las treinta y dos claves heurísticas identificadas por Ocampo (2020) de la educación inclusiva, ‘la educación inclusiva trabaja sobre problemas, no sobre disciplinas’, observo necesario organizar determinadas secciones del trabajo en torno: a) conceptos clave, b) conceptos ordenadores del fenómeno y del campo, c) conceptos-llaves -aquellos que abren problemas singulares-, etc., cada concepto empleado debe ser profundamente delimitado. Sobre este particular, insiste Dalmaroni (2020) puntualizando sobre la necesidad que, se “delimite con claridad remitiendo a un marco teórico específico y a un corpus de bibliografía que permita restringir con precisión sus alcances (o que, en base a ese marco y a esa bibliografía, el proyecto se diferencie críticamente de las definiciones disponibles y las corrija mediante una reelaboración propia que debe hacer explícita)” (p.21). La pregunta por los conceptos acontece a través de un patrón de intimidad crítica<sup>14</sup>, esto es, una interlocución, es una cita de persuasión estratégica para hacer comprensible algo que para muchos no lo es, o en su mejor escenario, muchos lo han pensado, pero han encontrado dificultades para su abordaje. Un proyecto de investigación es una de las distintas materialidades, instrumentos y condiciones de producción especializadas en la intimidad de un campo, también, puede ser significado a un mecanismo de reflexividad.

Todo proyecto de investigación velará por la describir, plantear y explicitar coherentemente la lógica del problema o de los problemas que se propone analizar, esta pericia depende, en cierta medida, de los campos en los que el analista ha sido educado. El género de la educación inclusiva en términos investigativo actúa a través de la metáfora del sobre-legible<sup>15</sup>, sus fenómenos se leen en diversos planos y

---

<sup>14</sup> Expresión trabajada por Bal (2009) quien toma esta idea de la obra de Spivak. La teórica cultural holandesa propone por intimidad crítica una relación horizontal de enseñanza, fundamentalmente, articulada en concepción de alteridad radical.

<sup>15</sup> Metáfora de análisis propuesta por Bal (2009). Es altamente efectiva en el análisis de problemas entrecruzados o bien, que en su interioridad, albergan una sobredosis de recursos constructivos. Permite leer entre muchas cosas niveles y planos de intención/producción/recepción.

direcciones, es un género difícil de definir y operacionalizar. Esto desempeña un papel importante en la problematicidad de cada fenómeno o tema de investigación.

Pero ¿cómo proceder de manera metódica en este campo, cuándo lo que queremos investigar se convierte en una proble-matización? Un primer aspecto consistirá en poseer amplios repertorios de fenómenos, en función de ellos, seremos capaces de formular variadas preguntas para tensionar la investigación, es probable que las respuestas a estas preguntas experimenten un cierto estado de parcialidad, un estado-construido, algo está por darse. El campo de la educación inclusiva producto de no-vislumbrar sus formas auténticas o contornos definitorios, plantea una serie de respuestas provisionarias a preguntas trascendentales para el desarrollo humano y las condiciones de escolarización.

## La teoría y su utilidad en el proyecto de investigación

La pregunta por la teoría es clave en la organicidad de un proyecto de investigación, no solo define el contenido ideológico y crítico, sino que también, su dimensión política. En este sentido, la teoría de la educación inclusiva que propongo se co-penetra con lo político. Razón por la cual, será fundamental describir el tipo de legitimidad académica que produce e instala, así como, el valor social que materializa en la diversidad de estructuras de los sistemas-mundo. Para Dalmaroni (2020) “un cierto estado de la teoría en un sentido amplio -digamos, un estado del pensar crítico- permite advertir y construir ciertos problemas y no otros” (p.34). La inclusión inaugura una nueva modalidad de intervención en los modos de pensar y abordar los fenómenos que convergen en sus territorios, se convierte en una estructura estructurante del repertorio de problemas constitutivos del mundo actual.

Si la educación inclusiva designa un tipo de teoría viajera, mutante, nómada y con una morfología de funcionamiento con proximidad a la metáfora del virus<sup>16</sup> descrita por Deleuze (1970), entonces, sostendré que su función ya no actúa en términos de un vector que impone y sanciona determinados tipos de verdades sobre discusiones disciplinares particulares y sus paradigmas, es algo que dice mucho más que esto, actúa como un sistema de orientación, supera el interés de las discusiones propias de determinados campos disciplinares producto que su objeto desborda los paradigmas rectores de cada una de ellas. Pero, si la teoría de la educación inclusiva entraña una operación post-disciplinar, entonces, ¿de qué se desplaza? Emerge así, una nueva advertencia: lo *post-* en este campo no asume las demandas explícitas de su referente, más bien, opera en proximidad a la ruptura, a la transitividad no-lineal, a la emergencia de otras imágenes de pensamiento aun no-vislumbradas. Lo *post-* opera en sintonía con la fractura de los modos instituidos del saber. Examinemos a continuación, aunque brevemente, los usos del vocablo teoría.

Tal como comenta Biset (2020) la teoría puede ser significada como la aventura de la mirada, aquello que actúa por excedencia disciplinar, involucra una modalidad de reconocimiento en la aproximación e interacción con diversas clases de objetos. La teoría de la educación inclusiva que propongo plantea una nueva forma de indagar la especificidad de sus objetos visuales, teóricos, analíticos, políticos, etc.; construye,

---

<sup>16</sup> Metáfora que alude a singulares formas de contagio, mutación y diseminación de ideas.

como tal, un “nuevo materialismo o ciertos modos de pensar la vida” (Biset, 2020, p.2). En este sentido, el significante de teoría al que adhiero no apela exclusivamente a la ruptura de las disciplinas, más bien, busca la reinención de estas, trazando nuevas coordenadas heurísticas, esta surge del encuentro rearticulador de variados continentes que se asumen como movimientos teóricos centrales en el desprendimiento de sus herencias o cadenas heurísticas bidireccionales que inauguran una mimesis normativa. Cada uno de los campos de confluencia y continentes concursantes en la emergencia de su rostricidad auténtica, actúan “como *indicios* de un gesto teórico que permiten un punto de partida” (Biset, 2020, p.3) alterativo.

¿Cómo funcionan las condiciones de recepción en la configuración de esta singular teoría?, ¿cuáles son los vectores constitutivos de sentido? En cierta medida, la teoría auténtica de la educación inclusiva se encuentra estrechamente ligada a la experiencia, es este hecho, el que permite reconocer que la teoría no se encuentra escindida de la praxis, convirtiéndose así, en una teoría de deliberación creativa e imaginativa, “un proceso crítico y reflexivo que puede conducir a un cambio, una práctica, una cura del individuo o del colectivo” (hooks, 2019, p.s/r). La inclusión inaugura un poderoso movimiento sociopolítico estructural-imaginal-pasional; es un discurso hecho praxis en la micropáctica<sup>17</sup>, una lucha antisegregacionista y plural contra las desigualdades. Es una teoría “capaz de estimular su sentido crítico y avanzar hacia una práctica que libere a las minorías de la opresión. Pero para hacerlo, es necesario combatir los métodos pedagógicos arcaicos, descentralizar el conocimiento teórico y reconocer la falta de compromiso de la academia para acercar la teoría a la práctica” (hooks, 2019, p.s/r). La teoría de la educación inclusiva es una teoría de la liberación, persigue “superar la barrera del pensamiento hegemónico para mostrar que las palabras sirven para comprender la naturaleza de nuestra situación y los medios por los cuales podemos involucrarnos y transformar nuestra realidad” (hooks, 2019, p.s/r).

## **Bases analíticas para un proyecto de investigación sobre educación inclusiva: algunos rasgos distintivos de su pensamiento**

El propósito que abordo en este apartado ha rondado parte mi trabajo por largo tiempo. Si bien la educación inclusiva como campo heurístico y forma específica de verdad constituye un terreno y tradición reciente en la academia, hace preciso destacar que, lo inclusivo aborda mucho más que lo especial, conectando con una variedad de movimientos críticos contemporáneos, entre ellos, la interseccionalidad, el feminismo, la filosofía de la diferencia, las teorías post-coloniales, los estudios de la subalternidad, etc. A través de esta identificación propongo una reacción contestataria para documentar cómo la designación *mainstream* del propio término no incluye los aportes y legados de las perspectivas enunciadas, las que, a su vez, constituyen parte de sus enredos genealógicos trazando un mapa multi-localizado,

---

<sup>17</sup> Conjunto de interacciones cotidianas que posibilitan la creación de otras fuerzas afectivas y modos de relacionamientos entre iguales. También, permite observar cómo en un plano de igualdad tienen lugar singulares modos de opresión y dominación, entendidos cada uno de estos, como formas de frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución.

reconoce que todos ellos, son parte sustantiva integral hacia el develamiento de su estructura auténtica del conocimiento. La inclusión además de ser un filosofema<sup>18</sup> es también, un concepto sudoroso<sup>19</sup>.

La inclusión y la educación inclusiva son fenómenos cambiantes y dinámicos, ambos constituyen parte sustantiva de su esencia heurística. Si bien, los términos cambiantes y dinámicos demuestran en la interioridad de este campo, usos y efectos diferentes, analíticamente, dan cuenta del movimiento incesante sobre la cual se construye su conocimiento, forjando una imagen de pensamiento inacabado, imprevisible e inquieto. Por otra parte, uno de los rasgos distintivos del pensamiento inclusivo otorga un lugar destacado al cambio y a la transformación, propiedades claves para que este actúe materialmente como un proyecto de justicia educativa y social. La inclusión como práctica y pensamiento deben mutar permanentemente para consolidar prácticas y políticas de resistencia humanas e intelectuales coherentes con los tiempos que nos toca vivir. La inclusión y la educación inclusiva son complejas filosofías y praxis de resistencia, así como, políticas de imaginación. Ambas, en tanto proyecto de investigación, nos conducen a formas de relacionamiento totalmente desconocidas. Este punto, se encuentra directamente ligado a la emergencia de nuevos dispositivos de emergencia de la subjetividad y de los afectos. Sin duda, uno de sus puntos más calientes.

Las tensiones descritas anteriormente tienden a omitir los nuevos ángulos de visión a los que nos conducen el reconocimiento intrínseco de las herencias y memorias epistémicas que estructuran el campo auténtico de lo inclusivo, imponiendo un correlato fuertemente edipizador por parte de sus formas discursivas *mainstream*. Muchas de ellas, asumen sin analizar mayormente que, este tipo de vinculaciones analíticas son improcedentes o bien, equívocas, lo que en su versión más positiva refuerza el argumento que, la educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia trabaja entre muchas cosas y más allá de estas, por condiciones de rearticulación. Este efecto de violencia epistémica sancionada mediante sistemas de ignorancias legitimadas por las estructuras académicas devela un problema de punto de vista. El estudio de la “experiencia de un grupo oprimido coloca a sus miembros en una posición en la que ven las cosas de forma diferente, pero su falta de control sobre los aparatos ideológicos de la sociedad hace que expresar un punto de vista auto-definido sea difícil” (Hill Collins, 2008, p.128).

La propia ecuación legadas por las ‘ciones’, es decir, la multiplicidad de rostros del poder, exclusiones, dominaciones, opresiones, discriminaciones, etc., exigen nuevos análisis sobre las diferencias que caracterizan a determinados colectivos, como tarea crítica asume el desafío de “explicar estas relaciones variables y en desarrollar análisis sobre cómo estos puntos en común se experimentan de manera diferente” (Hill Collins, 2008, p.128).

La práctica y el pensamiento de la educación inclusiva sugieren una advertencia: ninguna de las colectividades comúnmente empleadas en su actual discurso adopta un estatus homogéneo, sino que, entiende a cada colectividad como una fuerza de

---

<sup>18</sup> Alude a un gran concepto que se encuentra en todas partes.

<sup>19</sup> Alude a un concepto incómodo.

singularización estrechamente ligada a un conocimiento y punto de vista grupal y relacionamente legitimado. Es, esto, lo que define el estatus del dominio en términos de metáfora<sup>20</sup>. La exterioridad en tanto fuente de la modernidad y de sus mecanismos de otrificación de una amplia variedad de sujetos y colectividades, poseen la capacidad de estimular la resistencia y destrabar los criterios de legibilidad que los ubican en la interioridad del problema ontológico de los grupos sociales. La inclusión debe examinar profundamente el tipo de experiencia vivida y los impactos psíquicos e infra-psíquicos de las personas. Aquí, vale la pena recuperar el tipo de conocimientos que cada comunidad crea y pone en práctica para superar la amplia diversidad de obstáculos y formas de relegamientos, este tipo de conocimiento inaugura otros territorios psíquicos y micropolíticos, los que reemplazan la trama dialéctica por una política de dialogicidad puntualizando en el conocimiento grupal construido, estimulando un cambio de consciencia- la educación inclusiva es una poderosa forma de concientización.

La teorización que propongo sobre educación inclusiva es intento por repensar mediante complejas transposiciones heurísticas, éticas y políticas las formas convencionales de enunciación y praxis de la teoría educativa contemporánea. La teoría de la educación inclusiva puede actuar, en oportunidades, como un lugar de sanación para muchos colectivos atravesados por el signifiante de la subalternidad y sus representaciones imbricadas con el conjunto de individualismos-esencialismos imperceptibles incrustados en su política intelectual. Se propone dar respuestas a interrogantes que no han sido abordadas de forma refinada, o bien, no debidamente abordadas por sus comunidades de adherencia. El sentido de la sanación lo empleo en términos de una acción de auto-recuperación devenida en la cristalización de un sistema de liberación colectiva que no sólo impone un signo de redefinición de la acción política, sino más bien, un sistema de imbricación entre teoría y praxis que opera por reciprocidad. En efecto, tal como agrega hooks (2019), “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función solo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin” (p.12). La teoría de la educación inclusiva analiza cautelosamente un conjunto de formas sutiles y singulares de pensar la realidad y sus insistencias críticas.

Uno de los principales problemas que observo en los trabajos, reportes de investigación y libros publicados bajo la denominación de ‘teoría de la educación inclusiva’, enfrentan un dilema de definición consustancial, esto es, la posesión de un término no es condición para que la teoría y su praxis emerjan. Mucha de la teoría de la educación inclusiva -refiero especialmente a la que opera en la denominada estructura de conocimiento falsificada<sup>21</sup>- opera sin saber-poseer el término, solo hace un uso inflacionario del propio concepto. Generalmente, cuando imparto algún curso, seminario o conferencia, e intento hacer ver al público que al hablar de educación inclusiva, solo estamos hablando de simplemente de lo más finito de la

---

<sup>20</sup> El estado actual del campo de la educación inclusiva y su estatus, no puede ser significado en términos de paradigma, metodología, teoría, etc., producto de sus características. Solo es posible asumir una decisión definitoria en términos de metáfora, es decir, explicación empleada por diversos grupos con fines y propósitos diferentes. Es algo que no le pertenece a nadie.

<sup>21</sup> Conjunto de categorías, perspectivas y métodos que travestizan la función de lo inclusivo en el legado de lo especial. Es un saber que no le pertenece, solo se superpone creando una figuración que habla en un idioma que no le pertenece.

propia educación, es este efecto de *alter ego epistémico* el que nos invita a vivir en torno a los principios de la inclusión, sin tener que mencionar este calificativo contantemente. Es esto último, lo que organiza parte de la praxis crítica de la que hablo en algunas secciones de este trabajo. Sin duda, la teoría es un modo de proyección de formas interpretativas no-fijas e intensamente creativas. Hacer teoría sobre inclusión implica que la creación de hábitos de existencia y vivencia deba encarnar la acción, es una forma de compromiso con la lucha por la reinención del mundo desde otros lugares.

La dimensión dialógica de la educación inclusiva posibilita su entendimiento como praxis y conciencia crítica, como tal aborda una amplia variedad de sujetos, colectividades, cuerpos de conocimientos y prácticas institucionales. Como tal, “dicha teoría reconoce que éstas constituyen un grupo entre muchos otros situados de formas diferentes dentro de contextos de injusticia. Lo que hace «crítica» a la teoría social crítica es su compromiso con la justicia, para el propio grupo y para otros” (Hill Collins, 2008, p.116). Es una forma de resistir al trato diferencial producto de las prácticas de inclusión a través de las desigualdades. ¿En qué reside el poder de las prácticas dialógicas? El poder que reside en el signo de lo dialógico consiste en saber formular interrogantes oportunas y respuestas imaginativas y audaces para comprender el punto de vista de sus usuarios, su propósito emerge desde la co-penetración e imbricación entre teoría y pragmática, es la materialización de un saber hecho carne, un repertorio de conocimientos destinados a liberar a los sujetos de la zona del no-ser, develando sistemas de apropiación de la realidad que emergen del contra-punto que asume que “la responsabilidad primaria en la definición de una cierta realidad recae en las personas que viven esa realidad, quienes realmente tienen esas experiencias” (Hill Collins, 2008, p.122).

## **Inclusión como**

Por mucho tiempo, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva ha sido una de mis principales pasiones investigativas. Antes de ofrecer cualquier aspecto definicional al respecto, quisiera relevar desde qué lugar he abordado dicha tarea. En un primer momento, al descubrir el libro de Knorr (2005), publicado al español por la Universidad Nacional de Quilmes, titulado: “La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia”, articulé un corpus de exploraciones principalmente relacionadas al conjunto de condiciones que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Esta afirmación, me llevó al descubrimiento de las leyes que regulan el funcionamiento interno del campo -en adelante, el orden de producción-, propiedad que opera bajo la premisa del diasporismo epistémico. Afirmación, antecedida por las nociones de ‘enredos genealógicos de dispersión’, ‘experiencia migratoria’, ‘espacio de diáspora’. Cada uno de estos tópicos de análisis será comentado en párrafos posteriores. No obstante, tras descubrir la obra de Kuan-Hsing Chen (2010), titulada: “Asia as Method. Toward desimperialization”, publicada por Duke University Press, las formas en las que había abordado el fenómeno se vieron profundamente afectadas y transformadas. Las implicancias epistemológicas de la inclusión en la educación, no sólo puede referir a condiciones heurísticas, sin que estas, se encuentren íntimamente ligadas a profundas cuestiones políticas.

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

El estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva no es otra cosa que el descubrimiento de posibilidades alternativas en la creación de otro mundo de posibles<sup>22</sup>. Concebidas así, las condiciones de producción del conocimiento en la singularidad del enfoque son concebidas en tanto líneas de fuga, esto es, una estrategia que habilita un cambio en la *lógica-de-sentido* referida a los modos de producir su conocimiento, legitimando mecanismos de aproximación y comprensión a su objeto. En suma, es un cambio de lógica analítica, semántica y metodológica con grados de afectación crecientes. Las reflexiones que expondré a continuación pueden significarse como una propuesta crítica para transformar desde un punto de vista alterativo, la estructura de conocimiento -que, en el caso de la inclusión, expresa un carácter falsificado y mixto, no auténtico-, y, al mismo tiempo, transformarnos a nosotros mismos, a nuestras consciencias y marcos de valores.

Coincidiendo con Chen (2010), las condiciones de producción del conocimiento afectan, escalarmente, a los puntos de interreferenciación que existen entre cada una de sus singulares geografías del conocimiento -mapa crítico plurilocalizado- que no sólo tiene como función (re)descubrir las condiciones de su saber, sino más bien, aportar por la reconstrucción de la subjetividad y del yo. La riqueza y potencialidad analítica, relacional y sociopolítica de la micropraxis -conjunto de (micro)interacciones (inter)subjetivas que regulan formas de relacionamiento cotidianas-, así como, las diversas experiencias históricas y políticas de quienes integran los diversos movimientos sociales críticos contemporáneos -historia de la consciencia- pueden contribuir a movilizar nuevos horizontes de posibilidades, siempre que sean afectados por complejas condiciones de traducción cada uno de sus aportes. La inclusión y la educación inclusiva en este punto se expresan como un *contra-punto crítico*, las que se fundan genealógicamente en la tesis número once de Feuerbach dedicada a la transformación del mundo. Las condiciones de producción

---

<sup>22</sup> En este punto, quisiera destacar el potencial analítico que introduce la noción de ‘acontecimiento’.

desempeñan una comprensión diferente de los sentidos y alcances de estas en el mundo contemporáneo, constituyen a su vez, una de sus tareas críticas más poderosas. A modo de cristalización de tal efecto, será necesario entonces, indagar en el tipo de estructuras discursivas y de conocimiento que han incidido y permeado su comprensión falsificada, y, en ocasiones, que distorsionan el sentido real de lo inclusivo. Para entender cabalmente la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva será necesario, parafraseando a Mózère (2013, p.7), “un conjunto sonoro seleccionado arbitrariamente en la gama de los posibles”, intentando capturar la especificidad de su lengua, rechazando los otros posibles legitimados arbitrariamente por vía de sus equívocos de aproximación a su objeto teórico, empírico y de análisis. Tres aspectos dilemáticos y espinosos, no resueltos en su comprensión epistemológica.

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

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

Los equívocos de interpretación que afectan al objeto de la educación inclusiva, específicamente, sus formas de falsificación se encuentran estrechamente vinculadas con las condiciones actuales de producción del conocimiento, las que presentan serias limitaciones relacionales y estructurales, con el propósito de descubrir posibilidades alternativas. Cada una de sus singularidades epistemológicas se convierten en puntos de interreferenciación estriadas, asimismo, observo no solo

enredos genealógicos en la construcción del saber, sino que más bien, un conjunto de fenómenos, factores y procesos políticos, culturales, estructurales y relacionales, éticos, sociales enredados mutuamente, los que condicionan las lógicas funcionamiento del movimiento -aquello que está en un estado dado-dándose-por-dar'. Es un espacio de imaginación y de confluencia de una infinidad de discursos críticos que nos invita a articular nuevas posibilidades. ¿Qué tipo de enlaces pueden ser observados entre cada una de las singularidades epistemológicas que configuran el campo de la educación inclusiva?, ¿cómo se vinculan o interactúan cada uno de ellos en la producción de este singular saber? Para responder a estas interrogantes, quisiera relevar el potencial analítico de las articulaciones multinivel que he observado durante mucho tiempo en la interioridad de este campo de estudio. En él, no sólo coexiste una, sino múltiples articulaciones epistémicas, que van desde lo inter y lo extra-disciplinar, para llegar a lo post-disciplinar. Si bien se conectan muchas formas, no todas ellas son adecuadas, lo que permite ir ensamblando un determinado campo de estudio. Este es un campo que opera por multiplicación y rearticulación de sus puntos de encuentro, ejes de movimiento, constelación, etc. Es un espacio de intensas interacciones y diálogos, el resultado de un conjunto de prácticas heterogéneas, opera en la exterioridad del trabajo teórico.

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

Las condiciones de producción de la educación inclusiva, en parte, pueden ser descritas en tanto movimiento que impulsa una forma de cambiar los puntos de referenciación y anclaje de su objeto y territorio intelectual. En ese punto, el sintagma transita de su función más directa referida a la descripción de su objeto teórico, empírico y de análisis -este último, es el que goza de un mayor estatus de los tres-, abandonando estratégicamente su necesidad de objeto de análisis para transformar las condiciones de producción de su saber, autorizando la presencia de múltiples enfoques y movimientos críticos, no siempre comprendidos por la investigación educativa. Sus condiciones de producción exigen *leer-de-otra-forma*, es decir, de lo que esta hace y nos enseña en la reconocimiento de su objeto acerca de sus sentidos y alcances. La singular práctica de lectura que imponen las condiciones de producción de la educación inclusiva recupera la idea de Bal (2009), denominada 'sobre-legible', estrategia que asume "una posición de lectura basada en una multiplicidad tanto de niveles (académicos) como líneas argumentativa, sujetos y

discursos. Se puede leer de muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles” (p.371), respecto del conjunto de fenómenos que atraviesan el territorio de lo inclusivo.

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

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

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

Para ello, observo necesario recuperar una idea que asumí en mi primera tesis doctoral, referida a la necesidad de *des-provincializar* lo inclusivo del significante y regionalización de la educación especial, ya que ambos presentan alcances completamente diferentes, evitando que la experiencia de los sujetos de la inclusión se vea exclusivamente gobernadas por el liberalismo, esencialismo -ontológico,

metodológico, estratégico, etc.-, el individualismo metodológico, el componente opresivo de sus planteamientos, etc., permitiéndonos recuperar el carácter relacional de su análisis que permea la experiencia subjetiva de las múltiples singularidades. La tarea crítica de la desprovincialización de lo inclusivo de la figura imaginaria de lo especial -en adelante, palimpsesto epistémico-, asume un problema que opera en tanto “figura imaginaria que permanece profundamente arraigada y repite las formas abreviadas en algunos hábitos cotidianos de pensamiento que invariablemente siempre se subtienden” (Chakrabarty, 2010, p.s/r). Actividad devenida en complejas formas de aplicacionismo, extensionismo y atrapamiento del campo en lógicas que no le pertenecen según su naturaleza. La beca de lo ‘inclusivo’ se ha comprometido, casi por definición, con la contratación de cada uno de estos sistemas de razonamientos, sin mayor cuestionamiento.

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

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

que fomentan una visión entrecomillada y estrecha en torno al significado de la educación inclusiva.

La educación inclusiva en tanto proyecto político y de conocimiento en resistencia, toma distancia de las prácticas políticas convencionales. La inclusión en su trama afectiva y nuevo formato de relacionamiento construye una estructura de sentimientos que va más allá del encuentro entre diversas alteridades, se propone trabajar en la creación de otras *coordinadas de alteridad*, fomentando un nuevo terreno psicoanalítico y social que se abre a nuevas posibilidades de relacionamiento y estar-consigo-mismo-y-con-los-otros. La inclusión como método formula un marco analítico para desarrollar una comprensión más adecuada de sus lenguajes, vocabularios, prácticas y perspectivas significadas como parte del estatus de su movimiento. A tal efecto, establece un diálogo con una infinidad de objetos, teorías, métodos, sujetos, conceptos, proyectos de conocimiento, proyectos políticos y compromisos éticos. Otro aspecto interesante consiste en reconocer que la obsesiva crítica y minorización a la educación especial -en ocasiones obscena y arbitraria, efecto de una mala lectura, digo 'mala' lectura no en términos post-coloniales que supondría una relectura o lectura de otra forma, sino una lectura errada y fundada en un corpus de equívocos de interpretación- requiere asumir, que el error ha estado al leer desde la inclusión lo especial, es decir, informar un campo desde uno que no posee información, termina limitando el campo por el objeto del propio análisis, develando así, una forma crítica parasitaria. El sitio de lo especial en la amplia gama de mecanismos de interreferenciación, informa muy discretamente a la configuración de los territorios de la educación inclusiva, el que es un campo de lenguajes críticos. En cierta medida, es un localismo inter-epistémico que parte de su discurso transgrede, sensibiliza y desplaza sutilmente ciertas pasiones y afectividades. Lo inclusivo en tanto dispositivo de reconocimiento fomenta la emergencia de nuevas posibilidades políticas, que, en su mayoría, emergen de prácticas y experiencias acumuladas por diversos movimientos sociales críticos contemporáneos, previas condiciones de traducción. La inclusión en términos analíticos es un método de interreferenciación, al plantear un horizonte imaginativo que desestabiliza diversos modos de entender y conceptualizar los sentidos de la educación en tanto praxis general. Tal como he enunciado en trabajos recientes, la inclusión es una *paroxia* de la educación, es decir, un alter ego, un espejo; su función consiste en reactualizar y fracturar la teoría educativa contemporánea. Sobre este particular, observo oportuno preguntarse qué es lo que informa cada sección del sintagma a la configuración de este. La inclusión es un mapa de conceptualización emergente.

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

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

## **Inclusión como campo de investigación**

La comprensión de la educación inclusiva como campo de estudio y objeto de investigación constituye su primera preocupación epistemológica, sumada a la ausencia de metodividad. Una de las consideraciones más relevantes consiste en evaluar los criterios y las prácticas que participan de la teorización de la educación inclusiva, en tanto campo de estudio de su objeto de investigación. En parte, esta operación, permite entender que, ciertos saberes, conceptos y herramientas metodológicas se colocan al servicio de la dominación y la regeneración invisible de las desigualdades a través de una construcción discursiva al servicio de la justicia. El llamado es a explorar los sistemas de circulación de ideas que enfrenta la teoría de la educación inclusiva en las estructuras académicas institucionales y no-institucionales, develando cómo funciona esta teoría en la sociedad y ante las principales tensiones educativas, específicamente, cuanto estas, se significan como teorías (post)críticas, transformativas y orientadas a la creación de justicia educativa y social. Si bien es cierto, existen variadas publicaciones de libros y artículos que por título llevan 'teoría de la educación inclusiva', al desmenuzar sus componentes y categorías de ensamblaje, se impone un sistema de enmarcamiento que se aleja de su objeto, inscribiendo su fuerza analítica en el legado de lo especial, articulando una estructura de conocimiento falsificada. Cuando la educación inclusiva es

concebida como una extensión lineal de la educación especial, se encuentra ante una encrucijada. Es necesario ofrecer un análisis serio acerca de lo que esto significa.

Si bien, en la actualidad gran parte de la comunidad académica y profesional de la educación, así como, de otros campos, recogen y recuperan algunas de las ideas de mayor alcance sobre la educación inclusiva, a este proceso denominaré 'fase de descubrimiento'. Mientras que, las dimensiones ligadas a la constitución de la investigación y a la praxis crítica, requiere niveles de mayor maduración, especialmente, a partir del redescubrimiento de la autenticidad de su objeto. Todo ello invita a la construcción de un análisis más acabado sobre su objeto y prácticas desde una perspectiva post-disciplinar. Observo también relevante, preguntarnos por los conceptos que nos ayudan a pensar, ensamblar y estudiar el objeto, dominio y método de la educación inclusiva en términos de una ciencia post-disciplinar.

La complejidad asociada a la delimitación de sus dilemas definitorios, en parte, se debe a la presencia de su orden de producción -diasporismo epistémico-, al emerger del encuentro, la relación rearticulatoria y de la traducción de diversas perspectivas, muchas de ellas, dispares, exige un análisis sobre sus condiciones teóricas afín de evitar la proliferación y abducción de nuevos dilemas de orden teórico-metodológicos. Teóricamente, la educación inclusiva construye un singular tipo de conocimiento educativo, dirigido a explicar cómo y por qué las cosas son como son en el mundo escolar y educativo y su relación con múltiples fuerzas de mediación social. Es común observar en educación a muchos investigadores y profesionales, negar el efecto y potencialidad de la teoría, sin embargo, la teoría siempre afecta y regula el mundo, a pesar de no siempre ser tan evidente -impone una práctica ciega-. La teoría de la educación inclusiva en tanto dispositivo post-crítico, es empleada para materializar condiciones de cambio, razón por la cual, prefiero concebirla como un comentario performativo. Vista así, forja un singular tipo de conocimiento ambivalente y multi-axial, es decir, funciona en diversos niveles de análisis y dimensiones, sólo se enfoca en lo educativo, sino también, afecta a lo político, lo cultural, lo económico, etc. Inscribe su ámbito de realización, preferentemente, en la interacción mediacional propia del mundo educativo y social. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la educación inclusiva, desde la cristalización de nuevas espacialidades educativas, estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. Si bien, uno de los principales propósitos de la educación inclusiva consiste en cambiar el mundo y los procesos de escolarización, asume el desafío intelectual de construir conocimientos que contribuyan a movilizar la frontera. El dispositivo post-crítico denominado 'educación inclusiva' deviene en un proyecto intelectual y político de base amplia, alberga mediante una compleja y singular forma de constelación diversas perspectivas de análisis y herramientas metodológicas. La heterogénesis del campo es, sin duda, principal fortaleza.

Una de las deudas que enfrenta la teoría de la educación inclusiva, se traduce en la ausencia de conceptos, principios, cuerpos de saberes y herramientas metodológicas, que permitan asumirla como una teoría post-crítica y una ciencia post-disciplinar. La operación teórica que impone este campo puede ser descrita en términos de problema gramatical. ¿Mediante qué herramientas conceptuales, es posible concebir la inclusión como una teoría educativa post-crítica? Lo más sensato debido al dinamismo del campo, es concebir la inclusión como una teoría en construcción permanente, de allí que la construcción de su saber, se encuentre en permanente movimiento. Si bien, la educación inclusiva cubre y atraviesa una amplia gama de dominios temáticos, surge la necesidad de describir cautelosamente las características de su comunidad interpretativa. La teoría de la educación inclusiva que he venido desarrollando hace ya varios años, sugiere la construcción de un vocabulario elemental coherente con su autenticidad epistemológica, que permita comprender aquello que es significado y legitimado como inclusión y educación inclusiva en sus principales comunidades interpretativas. Explora e interroga críticamente, su ‘mandato crítico’, especialmente, constituye un terreno de múltiples resistencias epistémicas y analíticas, así como, de metodologías y saberes en permanente resistencia. A esto, denominé en 2016, micropolítica epistémica<sup>23</sup>, constituyendo una de las principales características de su epistemología. A través de ella, se impone un signo y compromiso crítico para erradicar toda forma de opresión, dominación, permitiendo según Hill Collins (2015) analizar los “marcos epistemológicos más amplios que regulan las definiciones de lo que cuenta como teoría y cómo se evaluarán las teorías” (p.20). Otros temas relevantes en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva destacan, la relacionalidad rearticulatoria y la traducción como temas centrales en la configuración de su saber y dominio, así como, el compromiso con la justicia social y educativa y la creación de otros mundos, etc. Por esta razón, prefiero concebirla como una estrategia de creación de lo posible. Sin duda, la construcción teórica de la educación inclusiva reclama una reflexión aproximada acerca de la formación de su método. Lo epistemológico y lo metodológico, en este caso, develan un estatus en construcción. La configuración de su saber impone un proyecto intelectual de resistencia. En relación a las prácticas metodológicas de la educación inclusiva, cabe señalar, un vacío significativo al respecto.

La educación inclusiva en tanto objeto, concepto y dominio, expresa un patrón de funcionamiento basado en el movimiento y en la constelación, viaja y se moviliza por una amplia variedad de disciplinas, campos, discursos, teorías, métodos, territorios, sujetos, compromisos éticos y proyectos políticos, los que al confluir y encontrarse en una malla de conexión reticular configuran un espacio diaspórico de producción. Hasta aquí, pareciera que su base epistemológica adopta un carácter interdisciplinar. Si bien, en la formación de su campo de estudio coexisten y se entrecruzan diversas operatorias cognitivas, especialmente de carácter interdisciplinar y extra-disciplinar, su saber es construido en el encuentro, la rearticulación y la traducción de cada una de sus singularidades epistemológicas, adopta un carácter post-disciplinar, eminentemente marcado por no encontrarse fijo en ninguno de sus aportes, el

---

<sup>23</sup> Se orienta a analizar cómo el poder epistémico traza límites y posibilidades a sus investigadores.

permanente carácter viajero -que en cada nuevo aterrizaje y contacto con diversos elementos, cambia-.

Sin duda, lo más significativo en la construcción de su conocimiento reafirma que su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina, objeto, teoría y método particular, más bien, recurre a complejas formas de extracción de aportes, rearticulación y traducción, con el objeto de producir un nuevo saber. El error más frecuente es reconocer en el concurso de elementos de diversa naturaleza -paleta de heterogeneidades-, un 'entre' o una articulación interdisciplinaria de baja intensidad. La operación cognitiva que traza lo 'post-' a diferencia de lo interdisciplinar, consiste en la rearticulación de elementos mediante complejas condiciones de traducción. No mezcla todo con todo, sino que, extrae a través de los principales enredos disciplinarios, conceptuales, teóricos, objetuales, metodológicos, entre otras, los traduce -crea condiciones de legibilidad epistémica-, fabrica un saber por fuera de cada uno de sus aportes. ¿Cómo se expresan los sistemas de razonamiento de la educación inclusiva?

Sin duda, la creciente aceptación de la inclusión como campo de conocimiento es evidente, no obstante, sus condiciones de regulación y configuración siguen siendo punto invisibilizados. El creciente interés por académicos, investigadores y profesionales provenientes de diversas disciplinas es un hecho constatado, sumado a ello, la multiplicación de trabajos, reportes de investigación, artículos y libros demuestra que la 'inclusión' en tanto fenómeno y campo de estudio, devenida en la educación inclusiva, espacio de complejas relaciones analítico-metodológicas configura una singular circunscripción intelectual que ha operado bajo una razón intelectual falsificada. ¿Bajo qué condiciones, los planteamientos teóricos de la educación inclusiva construyen un orden social más justo?, ¿cuáles de ellos, constituyen ámbitos de análisis que pasan inadvertidos entre sus profesionales e investigadores, al tiempo que el poder de la teoría conduce a un la creación de un orden social injusto? Ofrecer alguna respuesta a preguntas de este calibre, sugiere atender cautelosamente a los dispositivos retóricos de interpelación y crítica al término, objeto y significante de educación inclusiva.

Sin duda, el interés en el campo de estudio de la educación inclusiva ha crecido sustantivamente, no siempre sus tópicos de análisis se inscriben en la centralidad del locus de articulación de su objeto. La mayor parte de trabajos publicados tienden a combinar las nociones de inclusión con la imposición del legado epistémico y didáctico de educación especial, articulando un concepto y un significante restrictivo, nos invita a pensar en términos de disyunción permanente, articulando una gramática pedagógica y una ingeniería sociopolítica basada en el individualismo metodológico. Las consecuencias teórico-prácticas desprendidas de estas operaciones, descuidan la capacidad de analizar el funcionamiento de las estructuras educativas a través de las articulaciones del poder en sus diversas expresiones, específicamente, mediante qué dispositivos se crean y garantizan condiciones de cooptación y arrastre a las fronteras del derecho 'en' la educación. Una de las preocupaciones más importantes de la inclusión como dispositivo de transformación -social y educativa- puntualiza un examen en torno a la configuración de los espacios

-educativos, sociales, políticos, culturales, pedagógicos, económicos- y a sus estrategias de producción.

Aquí nos enfrentamos a la ausencia de mecanismos que permitan leer las configuraciones y el funcionamiento de los espacios educativos, los que a través de la imposición del legado de educación especial y la comprensión restrictiva y absoluta de la alteridad, dan paso a la metáfora de 'inclusión a lo mismo', es decir, a la invariabilidad de las estructuras educativas, a la incapacidad de los diseños curriculares, didácticos y evaluativos, a la ceguera de sus conceptos fundantes para crear otras formas de propuestas educativas. Inclusión es sinónimo de producción de otros mundos, impone un significantes dislocativo y alterativo sobre el quehacer educativo, interpela al saber pedagógico. Es necesario aprender a crear dispositivos de atención a la producción de obstáculos complejos y dinámicos que afectan relacionamente las trayectorias sociales y educativas, así como, los procesos de biografización de nuestros estudiantes y ciudadanos, concebidos bajo la metáfora de totalidad = multiplicidad de diferencias. Si bien, el género 'educación inclusiva' expresa un estatus transcientífico, es plausible también afirmar que, el abordaje de su campo de investigación, la mayor parte de sus trabajos menciona la accesibilidad, la discapacidad, las necesidades educativas, el aumento de niños matriculados en procesos de escolarización, una visión ciega del derecho a la educación, la búsqueda de la justicia, la equidad y la igualdad, así como, un débil examen acerca de la raza, el género, la clase y otros marcadores de desigualdad, etc. Todos tópicos de análisis combinan, parcialmente, los contornos teóricos, rasgos distintivos y zonas fundamentales intelectual y político de la educación inclusiva (Ocampo, 2019).

Mucha de la investigación significada bajo el sintagma educación inclusiva no siempre aborda la especificidad y la profundidad de sus dilemas definitorios. En parte, producto del ausentismo de pautas epistémico-metodológicas que permitan atender a la especificidad del nuevo dominio cognitivo que le impone a la teoría y praxis educativa contemporánea. En tal caso, sus contornos pueden ser concebidos como un proyecto colectivo que construye un nuevo término que emerge a través de diversos enredos, formas traductológicas y estrategias de rearticulación de diversas prácticas teóricas, métodos, objetos, conceptos, disciplinas, sujetos, compromisos éticos y proyectos políticos. De ninguna manera, forja un cuerpo de conocimientos y preocupaciones íntimas estáticas, su orden de producción opera en el dinamismo. ¿Qué elementos nos permiten atender a la especificidad interpretativa de la educación inclusiva como campo y objeto de conocimiento?

Uno de sus dilemas definitorios clásicos consiste en que, académicos, investigadores, trabajadores de la política pública, maestros y ciudadanos, con facilidad saben reconocer lo que es o no, la inclusión, pero, no siempre saben cómo definirla o abordar su especificidad. Coexiste así una actividad cognitiva que desborda, analíticamente, la actividad signíca impuesta. Consecuencias de este tipo, desempeñan un papel crucial en la definición del campo.

Otra dificultad, consiste en la elasticidad del campo, devenida en la legitimación imperceptible de un abanico de políticas de todo vale. No todo lo que es significado bajo la ambigüedad del sintagma 'educación inclusiva' participa de su ámbito de

definición epistémico, ético y político. La presencia de políticas de todo vale participa de la articulación del campo y objeto, reflejando estrecha y reduccionistamente, los intereses de cualquier segmento cuya popularidad hace que pierda sentido, desvirtuando su función e intervención en el mundo. Un paso significativo en el estudio de procesos constitutivos del campo atiende al conjunto de procesos que legitiman en el marco de dichas operatorias. Analíticamente, una estrategia consistirá en dar cuenta de las mutaciones que atraviesan varias definiciones del concepto. El dilema de definición del campo y del objeto se encuentra en los detalles del fenómeno.

El consenso general legitimado en torno a las categorías ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’, refiere con firmeza a la creación de un mundo capaz de albergar a todos, un ‘todos’ bastante homogéneo, en la centralidad e interioridad de estructuras sociales, políticas, culturales y educativas reguladas por diversas expresiones del poder. Un consenso hegemónico sobre sus contornos generales se funda, pedagógicamente, en la creación de un nuevo rostro de educación especial -neo-especial-, imponen la figura de la discapacidad y de las necesidades educativas, configurando un concepto equivoco, especialmente, en términos ontológicos. Los términos ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ aluden referencialmente a creación de nuevos espacios educativos más cercanos a la naturaleza humana del estudiantado. En términos estructurales y relacionales, asumen una percepción crítica que diversas formas de desigualdad actúan recíprocamente. La inclusión es un arma de denuncia, intervención, regulación y transformación de una amplia variedad de formaciones sociales específicas responsables de producir complejas formas de desigualdades sociales. Sin duda, heterogeneidad de ambas nociones demuestran variaciones en su comprensión y práctica, cuya convergencia consiste en desafiar la multiplicidad de formas de injusticias, opresión y dominación que se impregnan en nuestras vidas.

El problema central de definición que enfrenta la educación inclusiva demuestra que, sus académicos, investigadores, trabajadores culturales, diseñadores de la política pública y educadores creen que conocen la inclusión y su aplicación al servicio de lo educativo. Sin embargo, la conceptualización de maneras diferentes, recurriendo, específicamente, a diversas formas de nombrarla -efecto del enredo de diversas prácticas teóricas y metodológicas sobre las que se articula el campo- y utilizarla. Esta situación posibilita entender ambas categorías como términos dinámicos y flexibles, expresiones que operan a través de la fluidez de definición, reafirmando la ausencia de reglas de funcionamiento del campo. Tal ausentismo epistemológico refleja un saber acumulado en prácticas, es decir, el campo de educación inclusiva asume en términos de tecnología. La necesidad de un marco interpretativo que revele la especificidad de su campo y objeto, fomentan procesos intelectuales y políticos de carácter dinámicos, para lecturar el mundo y el universo simbólico que alberga sus principales prácticas. Fomenta, además, herramientas para clarificar sus modalidades de focalización y sus puntos de análisis más elementales, los que, sin duda, van más allá de la búsqueda de justicia -núcleo temático clave-, etc. La clarificación de su objeto y método introducen herramientas y coordenadas para navegar en la inmensidad del término.

Si bien, ofrecer una respuesta concreta en torno al qué -dilema de definición- de la educación inclusiva puede imponer una cierta camisa de fuerzas, me parece oportuno afirmar que, no posee una definición definitiva, puesto que, es un saber en permanente movimiento y constelación, forja un saber de cara al presente. Un presente bastante evanescente, si atendemos a la observación de Hall (2011) respecto que, siempre trabajamos detrás de lo que deja el paradigma, es decir, las teorías se vuelven de acceso a todas las personas y campos, después que el fenómeno ha mutado y las explicaciones y sistemas de razonamiento que se emplean tienden a adquirir un sentido de estrechez. La comprensión de todo campo de investigación y objeto de conocimiento exige de la presencia de conceptos ordenadores. Coincidiendo con Bal (2009), los conceptos al actuar en términos de teorías en miniaturas, poseen la capacidad de ayudar a interpretar pertinentemente un objeto, o bien, a distorsionar su sentido y alcance. El papel que desempeñan los conceptos no sólo fomenta el entendimiento entre diversos campos, disciplinas, ejes de análisis, etc. sino más bien, ofrecen el develamiento de las complejas formas de abstracción que residen en su objeto. Los conceptos sientan condiciones de equidad cognitiva, participan en la formación/deformación, en la estabilización/desestabilización y en la comprensión/distorsión de los objetos de conocimiento, desempeñan un papel de regulación epistemológica y analítica. El poder del trabajo con conceptos a juicio de Bal (2009) fomenta la capacidad de enfrentar opciones interpretativas -las que, en este campo, expresan un carácter multiaxial y ambivalente-, instauro condiciones de equidad cognitiva -esto es justamente lo que no tiene el campo- permitiéndole a todo el mundo poder emplearlo. Un concepto sólidamente elaborado fomenta el reconocimiento y encuentro con sus objetos, teorías y supuestos. De acuerdo con esto, las nociones de 'inclusión' y 'educación inclusiva', develan algunos nudos problemáticos a nivel conceptual, entre los cuales destacan: a) la superposición y travestización de ambos significados y significantes, b) un dudoso valor heurístico, traducido en categorías poco claras y débilmente definidas, c) contribuyen a extender su espectro de inteligibilidad y aproximación a su objeto -problema morfológico-, d) sus formas de intencionalismo se alejan de la autenticidad de su objeto.

La educación inclusiva devela un singular mecanismo de encuentro, constelación y plasticidad, albergando su centro de producción alrededor de un embalaje dinámico de diversas teorías, prácticas metodológicas, marcos disciplinarios, proyectos políticos, compromisos éticos y comunidades interpretativas, las que desarrollan sus propia comprensión en torno a su objeto u objetos específicos. Los problemas de definición del término, dominio y territorio, en parte, son el resultado de complejas formas de falsificación de sus cuerpos de saberes, así como, la reiterativa aplicación de su objeto en términos de ficción de regulación. No es mi intención en contribuir a la imposición de límites rígidos y canónicos asociados a la comprensión teórica y metodológica de la educación inclusiva, lo que sin duda, deviene en un examen miope de la realidad. La constitución del campo no sólo inscribe su fuerza analítica en la fabricación de una estrategia de comprensión, sino más bien, aporta elementos para avanzar en la creación de otro estilo de subjetividad y producción de otros mundos que escapan y desbordan las delimitaciones conceptuales, analíticas y metodológicas ofrecidas hasta ahora por la literatura especializada.

## **Inclusión como estrategia analítica**

Concebida la educación inclusiva como estrategia analítica, refiere a las condiciones de producción del conocimiento, operatorias articuladas sobre las siguientes dimensiones: a) la naturaleza del saber, b) su orden de producción -diseminación y diáspora-, c) el conjunto de condiciones que crean y garantizan la producción de su saber -malla de conexión reticular-, d) el conjunto de condiciones intra y extra-teóricas. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva es ante todo una epistemología de la dispersión. Su saber epistemológico impone un signo heterodoxo y un conjunto de operaciones articuladas a través de la metáfora de punto de mutación. Sin duda, la 'inclusión' y la 'educación inclusiva' proporcionan un marco provocativo y alterativo para analizar las realidades políticas, educativas, sociales, económicas y culturales de una amplia multiplicidad de ciudadanos. La educación inclusiva como campo de estudio alberga una amplitud de diversos nuevos conocimientos y ejes de análisis, sin embargo, muchos de ellos, constituyen temas de análisis y discusiones de base en diversos campos de estudios, por lo que resulta llamativo observar la revisitación permanente de tópicos de análisis. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cuáles son los temas propios de la educación inclusiva?, ¿cuáles de estas formas de producción del conocimiento emplean la inclusión y la educación inclusiva en tanto estrategia analítica?

¿Qué es lo que hace que un análisis sea inclusivo o bien construya justicia centrado en la multiplicidad de diferencias? Sin duda, no refiere, exclusivamente, al uso del término, como muchas de las políticas de formación del profesorado en la última década han incurrido en la operación de insertar los adjetivos de inclusión/inclusiva, diversidad, diferencias, etc. en diversos programas de asignaturas en titulaciones de pre y postgrado, etc. -abducción de nomenclaturas que no dialogan con el contexto epistémico auténtico del fenómeno-. Situación similar ocurre en campos tales como, el deporte, la lectura, la didáctica, el currículo, las políticas públicas. No se aborda y examina la especificidad del fenómeno, exclusivamente, mediante la referencia al propio término. Lo que hace que un análisis o proceso de investigación reflexiva o aplicada sea significada a través de la fuerza interpretativa del adjetivo 'inclusiva', refiere a la adopción de un modo singular de pensar sobre determinados problemas educativos, sociales, políticos, económicos y pedagógicos ligados a la construcción de justicia, igualdad y equidad compleja para la multiplicidad de diferencias.

La construcción de sentido sobre los conceptos 'inclusión' y 'educación inclusiva' debe ir más allá de la mera sensibilidad. Son categorías de análisis que recogen diversos sentidos y que contiene múltiples matices. Si bien la exploración de los contornos teóricos de la educación inclusiva en tanto ámbito de circunscripción intelectual resulta fértil en la medida que, cada disciplina, objeto, teoría, método, concepto, discurso, etc., son sometidos a complejas condiciones de rearticulación, permitiendo la examinación de nuevos tipos de conocimientos y herramientas metodológicas, razón por la cual, la traducción desempeña un papel crucial en la construcción de un nuevo objeto y saber. La educación inclusiva en tanto campo y fenómeno devela un complejo dinámico que forja un saber en permanente movimiento y transformación. La interrogante que aborda los temas para el análisis constituye una de sus formas de focalización más elementales. Otra forma de análisis

contribuye a expandir el enfoque, desde un razonamiento disyuntivo centrado en la ficción de regulación de incluido/excluido, por uno más cercano a la articulación de múltiples desigualdades estructurales que regulan la tarea educativa. En este desplazamiento, la “raza, clase y género incorporan la sexualidad, la nación, el origen étnico, la edad y la capacidad como categorías similares de análisis (Kim-Puri 2005)” (Hill Collins, 2015, p.24). Sin embargo, la relación entre ciudadanía e inclusión, a pesar de expresar una relación hipónima -una contenida en la otra-, escasamente, expone argumentos fértiles en torno la transformación del mundo y el empoderamiento crítico de las personas. La educación inclusiva nos invita a examinar y repensar los problemas sociales y escolares que se intersectan en la construcción del destino social, ofreciendo “una concepción más amplia de complejas desigualdades sociales” (Hill Collins, 2015, p.24).

El funcionamiento epistemológico de la educación inclusiva devela un conjunto de definiciones y aproximaciones de carácter heterogéneas, es decir, variadas y articuladas en su especificidad, a través de una amplitud de objetos específicos que tienen lugar en la constitución de su dominio. A pesar del escaso desarrollo epistemológico y teórico -digo teórico en relación con el compromiso con la teoría y no con el pastiche que impone su actividad a través de una abducción desmedida de leyes y códigos de ordenación-, ha sido abordada como una perspectiva y un concepto, preferentemente. En oportunidades, algunos autores confunden los términos de perspectiva, enfoque y paradigma, designando un significante vacío sin atender a las condiciones epistemológicas que posibilitan su comprensión en la interioridad de dichas categorías -se observa un problema morfológico que afecta a sus categorías de ensamblaje, análisis y producción-. Mientras que, el abordaje del fenómeno en términos de ‘tipo de análisis’ y ‘punto nodal’ de los procesos educativos carece de soportes analítico-metodológicos. Sin embargo, a juicio de Hill Collins (2015) todas estas denominaciones “recurren a las teorías sociales existentes, con el objetivo de profundizar el análisis de desigualdad” (p.27). Las preocupaciones de orden metodológico constituyen una de sus nulidades analíticas, así como también lo son, su validez empírica, develando ausencia de desarrollos metodológicos coherentes con su base epistémica. La educación inclusiva carece de un enfoque preciso y propio. ¿Cómo conceptualizar la inclusión dentro de un diseño de investigación? Integra aportes procedentes desde lo post-colonial, los estudios queer, los estudios de género, de la mujer, feministas, interseccionales, etc. Sin duda la configuración epistémica y metodológica de la educación inclusiva emerge a través de una gran constelación de proyectos intelectuales.

Una de las principales características de la epistemología de la educación inclusiva refiere a su dimensión ‘micropolítica’ de carácter ‘analítica’, configura una estrategia de resistencia a los efectos del poder en la fabricación del conocimiento. En tal caso, Hill Collins (2015) señala que, el nuevo conocimiento y el método de la educación inclusiva, forman parte de las relaciones de poder, ambos se encuentran en lo más profundo de lo que examinan. Lo micropolítico de su episteme dedica un porción esencial a reconocer que, el conocimiento no es políticamente neutral -énfasis actual del discurso más extendido sobre inclusión-. Otra deuda pendiente consiste en develar los supuestos epistemológicos de su propia práctica. Concebir la inclusión como “cualquier otro marco teórico, ya fuera como teoría social que puede

ser utilizada y criticada dentro de las normas académicas prevalecientes mal interpreta este campo” (Hill Collins, 2015, p.28).

El conocimiento institucionalizado de la educación inclusiva articula un proyecto intelectual y político subversivo que inscribe su fuerza analítica y teórica en la interioridad y reproducción de relaciones sociales complejas. Estas operaciones, constituyen un conjunto de tecnologías de cooptación de la subjetividad, la inclusión y la justicia social y educativa a alojadas al interior del capitalismo hegemónico. Su regulación intelectual contribuye a la articulación/reproducción imperceptible e interna al discurso de la inclusión de diversas expresiones del poder, imponiendo una ficción de regulación para comprender el mundo y la cristalización de condiciones de justicia, igualdad y equidad, devenidas en prácticas homogéneas a través de las cuales se emplea la inclusión como estrategia de análisis, a pesar de constituir un campo con suposiciones específicas de interpretación, queda la deuda por múltiples colectivos que este discurso excluye estratégicamente de sus temas de análisis.

El conocimiento de la educación inclusiva opera en términos relacionales, atendiendo a las formas de regeneración y rearticulación permanentes en las que convergen las preocupaciones acerca de la raza, el género, la igualdad, la equidad, la multiplicidad de capacidades distribuidas multiaxialmente en diversos segmentos de la sociedad. Las categorías que ensamblan su campo de trabajo operan en términos de construcción/transformación mutua. La inclusión surge de la necesidad de responder estratégicamente al conjunto de cruces que sustentan las articulaciones de los diversos formatos del poder, exigiendo atender al funcionamiento metodológico de las caras ocultas del poder. Su discurso se forja en la interioridad de una formación social específica, concebida como medida de superación de complejas formas de desigualdades estructurales múltiples. Vista así, la inclusión se convierte en un fenómeno transcultural estructural-específico.

### **Inclusión como praxis crítica**

La tercera preocupación epistemológica que enfrenta la educación inclusiva aborda los contornos de su praxis crítica, orientados a describir aquello que está en juego. Esencialmente, establece un conjunto de conexiones con la construcción de condiciones de justicia social y educativa, la examinación de relaciones estructurales que crean poblaciones excedentes, la regeneración permanente de la multiplicidad de expresiones del poder, etc., concebir la ‘inclusión’ y la ‘educación inclusiva’ en tanto praxis crítica, permite emplear un gran abanico de preocupaciones, cruces y rearticulaciones teóricas y metodológicas y conceptos de diversas maneras. Reclama la visibilización de proyectos intelectuales interconectados. Por esta razón, prefiero concebir la ‘inclusión’ como proyecto de justicia social y la ‘educación inclusiva’ como proyecto de justicia educativa, ambos coinciden en la lucha contra diversos tipos de desigualdades estructurales. Constituye una estrategia que agudiza el compromiso político de la educación. La praxis crítica que instala el discurso de la inclusión forja un conjunto de normas sobre las cuales operará una singular comunidad interpretativa. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la educación inclusiva desde la cristalización de nuevas

espacialidades educativas, estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

La preocupación por el tipo de praxis que configura la educación inclusiva comienza examinando cómo determinados colectivos de profesionales e intelectuales usan la inclusión y la educación inclusiva. Si bien, en la configuración de su dominio, uno de sus ejes de trabajo consiste en la lucha contra la multiplicidad de desigualdades sociales complejas, ámbito que constituye un tópico analítico multiaxial y ambivalente -presente en diversos dominios y niveles de análisis-. ¿Qué elementos permiten describir la ‘inclusión’ y la ‘educación inclusiva’ en tanto praxis crítica? La inclusión es, ante todo, un dispositivo dinámico, posee la capacidad de operar en términos de un concepto maleta, es decir, captura diversos elementos ideológicos y discursivos que modelizan las coordenadas de su praxis. La educación inclusiva en términos epistemológicos opera en términos de interconexión, rearticulación y traducción de diversos proyectos de conocimiento. Su campo puede ser significado como un espacio de confluencia de lo múltiple, regulado bajo la performatividad de lo rearticulatorio. Las categorías de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ posibilitan el análisis de cuestiones sociales profundas, inscritas en lo más profundo de la constitución del mundo. Desde una perspectiva relacional, asume el carácter dinámico de las relaciones estructurales de producción que crean poblaciones excedentes o en riesgo. El análisis relacional aplicado al estudio de la educación inclusiva ha sido introducido por Ocampo (2017, 2018 y 2019). Como tal, profundiza en temas más amplios, permitiendo entender la inclusión y la educación inclusiva como proyecto de justicia social y educativa. ¿Cuáles son los temas centrales y los contenidos sobre los que se articula el proyecto de conocimiento de la educación inclusiva? Excluyo en la interrogante, la categoría de inclusión, pues esta alude al fenómeno y al campo, mientras que, el sintagma educación inclusiva alude a la circunscripción intelectual, al corpus de ejes de delimitación disciplinaria, en este caso, de carácter post-disciplinar. Una de las formas interpretativas más comunes ligadas al reconocimiento de la ‘educación inclusiva’ y la ‘inclusión’ en tanto proyecto crítico-complejo<sup>24</sup> de justicia social, al proponerse remediar las complejas formas de desigualdades sociales de carácter estructural e interroga las representaciones culturales<sup>25</sup> que sustentan la comprensión ontológica de determinados grupos. Es menester, interrogar críticamente, las operatorias que dan lugar al problema ontológico de los grupos sociales. Explicita así, una “conexión entre lo social, la justicia y la solución de las desigualdades sociales complejas” (Hill Collins, 2015, p.28).

Es plausible afirmar que la comprensión analítico-metodológica de la educación inclusiva explícita diversos patrones que articulan sus marcos de entendimientos. Retorna aquí, el problema del aplicacionismo epistémico, estrategia que por antonomasia conduce a la articulación pasiva de diversos elementos, configurando un pastiche, es decir, una mezcla de cosas que intenta imponer un sello completamente

---

<sup>24</sup> Expresión acuñada por Ocampo (2018).

<sup>25</sup> No se conocen cuáles son las representaciones culturales que interroga la inclusión como tal.

nuevo que no es tal. El riesgo que observo en el aplicacionismo consiste en intentar crear un nuevo saber atrapándolo en marcos externos al fenómeno, imponiendo sutilmente, un mecanismo de falsificación del saber. Sin duda, este último problema merece una nota a pie de página. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto y materialista, utilizándose de diferentes maneras. Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión “requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos” (Virno, 2003, p.75). Concebir la educación inclusiva en tanto praxis crítica, sugiere una relación significativa con la opresión, la dominación, la violencia estructural, etc.

La educación inclusiva en tanto praxis crítica contribuye: a) visibilizar la acción/agencia de grupos históricamente significados como poblaciones en riesgo y en situación de exclusión, pero, excluidos estratégicamente de este discurso, b) la creación de mecanismos que permitan enfrentar, estratégicamente, las persistentes desigualdades estructurales que permean y se reproducen a través de la enseñanza y la construcción curricular, c) atiende al conjunto de renegociaciones y traducciones de identificación del sujeto a través del concepto de multiplicidad de singularidades. Sin embargo, los vínculos entre inclusión y política siguen siendo estériles, especialmente, en la producción científica. Las estructuras académicas institucionales tienden a evitar, a naturalizar y a restringir el conjunto de implicancias políticas relevantes que residen en el discurso de la inclusión. En tal caso, su propósito consiste en examinar “proyectos de conocimiento que tomen posición; tales proyectos harían criticar las injusticias sociales que caracterizan las desigualdades sociales complejas, imaginar alternativas y/o proponer estrategias de acción viables para el cambio” (Hill Collins, 2015, p.32). La enseñanza de la justicia social y educativa y de los derechos humanos, constituyen otro ámbito analítico en la constitución de la educación inclusiva en tanto praxis crítica, orientada al abordaje de problemas de orden post-crítico -la educación inclusión es una expresión teórica de lo ‘post’-. La enseñanza de los derechos humanos considera la sugerencia analítica efectuada por Hill Collins (2015), quien, enfatiza que, “los derechos humanos requieren herramientas más efectivas para identificar los tipos de distinciones que constituyen discriminación. En un mundo donde las peticiones de violaciones de derechos humanos podrían agruparse en varias categorías, conceptualizar la discriminación se vuelve importante” (p.30).

Una preocupación intelectual que atraviesa el dominio de análisis de la educación inclusiva, en tanto praxis crítica y estrategia analítica, consiste en examinar los mecanismos de alojamiento de las nociones de inclusión, justicia social y educativa, equidad e igualdad al interior del centro del capitalismo hegemónico. Esta preocupación intelectual vio la luz por primera vez, en verano de 2017, materializándose en la publicación de la editorial del número 2, volumen 1, de

Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

La educación inclusiva como movimiento, ya que debido a la precariedad comprensiva de sus contornos teóricos y metodológicos, no puede ser definida en términos de paradigma, perspectiva o enfoque, alcanzó su madurez durante las dos primeras décadas del siglo XXI, consolidación extremadamente emparejada con una estructura de conocimiento falsificada. Lo auspicioso que introduce dicho movimiento, consiste en imponer un significante que lucha sin cesar contra las caras ocultas de la opresión y la dominación, que atraviesan relacionalmente, a la totalidad de la población concebida en términos de singularidades múltiples, contribuyendo a develar “nuevas formas de ver las desigualdades sociales y las posibilidades de cambio social” (Hill Collins, 2019, p.3). ¿Qué posibilidades plantea para el cambio social? Si bien, la idea de cambio y transformación parecen estar en todas partes, no siempre logra consolidar una estrategia de alteración del orden social. Entre los ejes clave para teorizar la educación inclusiva, consiste en develar las tradiciones de conocimientos resistentes que crean y garantizan el conocimiento de la educación inclusiva. En tal caso, su ensamblaje recoge de la teoría de la interseccionalidad,

[...] la acción social y la experiencia han sido dimensiones interdependientes importantes de teorización avanzada por grupos subordinados. Para las personas penalizadas por el colonialismo, el patriarcado, el racismo, el nacionalismo y sistemas similares de poder, las experiencias con la opresión son a menudo el catalizador para analizar críticamente estos sistemas y tomar medidas dentro de ellos (Hill Collins, 2019, p.19).

Sobre este particular, insiste la teórica norteamericana, señalando que,

[...] además, la experiencia y la acción social están vinculadas al contexto social: constituyen formas de fundamentar la teorización dentro de las relaciones de poder, no como una reacción al poder, sino como una acción social en respuesta a las relaciones de poder. Dentro de la teoría social occidental, las acciones sociales y las experiencias que a menudo se interpretan como datos que se incluirán dentro de las teorías sociales existentes o sesgos que se excluirán de ellas. La experiencia no es valorada, la forma de saber y teorizar a través de la acción social no puede verse como teorizando en absoluto. Estos supuestos epistemológicos devalúan importante herramientas teóricas que catalizan y dan forma al conocimiento resistente. Grupos que promueven estudios críticos de raza, feminismo y estudios decoloniales, entre otros, confrontan acusaciones de ser demasiado particularistas tanto al invocar sus propias experiencias al analizar el mundo y al enfocarse en la opresión y dominación. Sus acciones para cambiar el mundo social no los hacen más bien informados pero más sesgados (Hill Collins, 2019, p.20).

A nivel metodológico, los desafíos de la educación inclusiva, ratifican la necesidad de consolidar un vocabulario capaz de analizar el mundo social, escolar y educativo, por sobre un mero mecanismo de aglutinación de colectivos matriculados en la escuela, o bien, la persistente constelación de individualidades atravesados por el significante de la abyección. El campo de educación inclusiva alberga un conjunto de comunidades investigativas de carácter heterogéneas, enriqueciéndose a través de la interconexión interpretativa de diversos proyectos intelectuales. En relación con el

contexto de descubrimiento de la educación inclusiva, emergen nuevas preguntas a nivel epistémico y metodológico, para ello, observo necesario indagar en un vasto corpus de conocimientos que se encuentran fuera del canon tradicional que reafirman las estructuras académicas institucionalizadas, facilitando la comprensión de sus contornos teóricos y metodológicos. Si bien es cierto, el núcleo de construcciones que convergen en su estudio constituye un punto espinoso, ciertamente, es inteligible la condición de rearticulación del dispositivo teórico post-crítico (Ocampo, 2018).

¿Qué tan crítica y post-crítica es hoy?, ¿a qué tipo de análisis crítico y post-crítico nos conduce? Antes de ofrecer cualquier tipo de respuestas, quisiera analizar las posibilidades y limitaciones de las teorías críticas, respecto del objeto y dominio que construye la educación inclusiva. Asimismo, me interesa examinar, aunque, brevemente, las advertencias críticas de lo post-. Desde el surgimiento del movimiento de lucha por educación inclusiva han estado presentes diversas tradiciones críticas, muchas de ellas, han operado a través de una construcción diaspórica, no siempre, reconocidas. Consecuencia de ello, ha sido la incapacidad de consolidar un cuerpo específico de teorías críticas que permitan abordar la comprensión de su objeto, sentido y alcance. En efecto, “estos modelos de práctica se basan en las tradiciones intelectuales críticas y en los movimientos sociales radicales que adquirieron relevancia a finales de los sesenta y principios de los setenta” (Healy, 2001, p.13).

Una de sus deudas pendientes consiste en encontrar los conceptos que definen su práctica -en sus diversos niveles de análisis-, claro está, no son los conceptos del individualismo metodológico o del esencialismo liberal, lenguajes que conducen a una práctica teórica y pedagógica de inclusión opresiva y esencialista. Los conceptos de la educación inclusiva corresponden al universo de la multiplicidad, puesto que, nociones como la alteridad, la raza, la otredad, la heterogeneidad, la diferencia y la singularidad, entre otras, se albergan en el centro crítico de la multiplicidad. Por esta razón, defiendo la opción analítica que plantea el desarrollo conceptual de la educación inclusiva a través de la multiplicidad de diferencias -evita la carga esencialista (en sus diversas expresiones) y opresiva- como mecanismo de superación del concepto de necesidades educativas especiales, propiedad de la ingeniería del individualismo metodológico, cuya función de regulación impone un signo de ficción en torno a la comprensión del sujeto y sus procesos de aprendizaje, legitimando el efecto multi-categorico, necesario para el funcionamiento de las políticas públicas y la asignación de recursos. Todo ello, da cuenta del entrecruzamiento de diversos estilos de oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos. En suma, se convierte en un significante de carácter esencialista liberal, al tiempo que, impone una concepción de sujeto incluido basada en la abyección y en la disyunción. La multiplicidad de singularidades, por su parte, impone un signo que no cierra las posibilidades del sujeto en sistemas de enmarcamientos reduccionistas que producen alteridades restringidas, sino más bien, encuentra su función de regulación en la exterioridad, espacio compuesto por un entono no-organizado. La clave ontológica en la comprensión del sujeto de la inclusión radica en la noción de ‘exterior constitutivo’.

La educación inclusiva construye un sistema ‘recognoscitivo’<sup>26</sup>, es decir, una nueva forma de racionalidad o razón teórica, cuya sustancia comprende que los supuestos que esta persigue, son en su mayoría, los mismos que los planteamientos por la justicia social más radical. Adopto este último término de la literatura de Mouffe y Laclau (2007). Muchos de los temas de investigación que son legitimados como parte de la estructura teórica de la educación inclusiva, carecen de compromiso con la lucha por la justicia en sus dimensiones sociales y educativas. Esta afirmación, solo es visible en la medida que, atendemos a la ventaja ‘crítica’ y ‘post-crítica’ de la educación inclusiva. Los lazos que devela la primera, remiten a cuerpos de conocimientos y estrategias de resistencias epistémicas -dimensión micropolítica-, orientados a superar la reproducción implícita de explicaciones opresivas, ejemplo de ellos, son los mapas abstractos del desarrollo. Mientras que, la ventaja post-crítica, enfatiza en la búsqueda persistente de condiciones para entender la educación de la multiplicidad de singularidades. Sin embargo, ambas dimensiones, carecen de conceptos definitorios de su propia práctica.

¿Inclusión (anti)opresiva y (anti)esencialista? El prefijo ‘anti’, en esta oportunidad, no designa una operación intelectual negadora, o bien, un mecanismo de oposición, exclusivamente. Si bien, integra estas en su función analítica, se propone abrir nuevos espacios de examinación acerca de las deficiencias lógicas ligadas al funcionamiento del argumento central de la educación inclusiva como proyecto de conocimiento ligado a la justicia social y educativa. Un factor clave consiste en reconocer que, la literatura significada como parte del sintagma educación inclusiva, no siempre, ayuda entender y desarrollar su práctica. Mayoritariamente, reafirma un fundamento dificultoso capaz de concebir a esta en términos de una propuesta educativa y política progresista. La educación inclusiva se vuelve opresiva en la medida que carece de sistemas de razonamientos que conducen a la reproducción de condiciones de opresión en su implementación. La tabla que se presenta a continuación, tiene como propósito sintetizar los principales elementos de la visión ‘esencialista’ y ‘crítica’ de la educación inclusiva.

<b>Educación Inclusiva esencialista</b>	<b>Educación Inclusiva crítica</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acrítica y funcionalista.</li><li>• Sustenta su actividad en los principios del individualismo metodológico.</li><li>• Sujeta a una invasión positivista.</li><li>• Preeminencia de una visión tecnológica.</li><li>• Al ser acrítica articula su actividad sobre mecanismos de asistencialismo y estrategias de acomodación, a través de las cuales, se reproduce el orden dominante legitimando los marcos de valores de la cultura dominante.</li><li>• Los sujetos emergen a partir de categorías analíticas específicas, propias de sistemas de regulación capitalista.</li><li>• Su centro crítico intelectual se encuentra contenido en el déficit, asume el sujeto desde la teoría del riesgo.</li><li>• Las diferencias son esencializadas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Crítica, emancipadora y deconstruccionista.</li><li>• Dependencia a movimientos sociales críticos contemporáneos.</li><li>• Su centro crítico contenido en la noción de multiplicidad, reemplaza los conceptos de necesidades educativas especiales por multiplicidad de diferencias.</li><li>• Las diferencias son concebidas como propiedades inherentes al ser humano. Rechazan las medidas de ficticias de comparación entre grupos. Se interesa más bien, por abordar las diferencias en un plano de equidad e igualdad analítica.</li><li>• Énfasis en políticas de transformación.</li><li>• Sujeta a una invasión post-estructuralista y anti-opresiva.</li></ul>

<sup>26</sup> Refiere a la instalación de una nueva razón teórica.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Énfasis en políticas de afirmación positiva.</li><li>• Visión objetivista de la democracia, la igualdad y la justicia social.</li><li>• Reproduce la ideología liberal de justicia e inclusión.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Otorga pautas para la resignificación de las prácticas sociales, de sus mecanismos de reconocimiento de los sujetos y de sus modalidades de categorización.</li><li>• Orienta su actividad a la construcción de categorías propias de la multiplicidad, pues sus conceptos epistemológicos surgen de esta gramática.</li><li>• Énfasis relacional en la comprensión de las múltiples desigualdades y expresiones del poder.</li></ul>
---	---

**Tabla 1: Características de la visión esencialista y crítica de la Educación Inclusiva.**

**Fuente: elaboración propia.**

La designación que efectúan el sintagma ‘investigación de la educación inclusiva’, exige un reconocimiento crucial: sus contornos emergen mediante complejos enredos, saltos y giros que oscilan entre discursos, prácticas, teóricas y vocabularios diferentes, que intentan construir una práctica de investigación que es asemejable a una figuración imaginativa no-vista ni comprendida en su magnitud, incluso, de lo que ni siquiera hemos oído. La investigación a juicio de Dalmaroni (2020) “sigue nombrando en muchas culturas un conjunto de prácticas, disposiciones, subjetividades y creencias que raramente se confunden del todo con otras y que las personas toman como base para hacer ciertas cosas y no otras” (p.63). El descubrimiento cientificista de afectación de lo inclusivo permite sostener que las formas metodológicas de investigación de la educación inclusiva han existido a través de mecanismos de aplicacionismo epistemológico, restringiendo el encuentro con sus verdaderas coordenadas de abordaje de los fenómenos. Otro nudo crítico se encuentra determinado por el corpus, es decir, un conjunto más extenso de sistemas de razonamientos y recursos que ayudan a organizar y sentar las bases de un posible método de investigación de orden plural y diversal en el este terreno. ¿Cuál es la paradoja que enfrenta la demanda por el método? El método es aquello que justifica formalmente un conocimiento científico, en cierta medida, determina la (in)capacidad del propio objeto.

## **Conclusiones: la educación inclusiva como proyecto de conocimiento**

Los problemas y desafíos epistemológicos de la educación inclusiva en los que me intereso, intentan comprender los mecanismos de afectación no solo sobre el uso del término, sino que, exploran su función intervencionista en el mundo contemporáneo. Me interesa explorar las figuraciones alterativas que acontecen por fuera de las exigencias canónicas de la investigación. La inclusión en tanto proyecto de conocimiento en resistencia persigue el deseo de justicia social y la transformación progresiva, introduce otros sistemas de razonamientos producto de interpenetración de los legados del feminismo, la interseccionalidad, la filosofía de la diferencia, los estudios culturales asiáticos, los estudios de la mujer, los estudios queer y de género, los estudios post- y decoloniales, etc. Ante el agotamiento de los programas de cambio, la inclusión emerge como una figuración creativa y alterativa de la realidad, un dispositivo de esperanza renovada, una estrategia de reforma social de

carácter relacional que opera en las intersecciones zigzag de lo macro y micro estructural. Si el deseo de la inclusión persigue la producción de lo nuevo, entonces, deviene en una figuración que activa un espiral de profundos cambios. Es signo de un desafío abierto y un vector de disipación heurística que trabaja en la creación de una noción diferente de responsabilidad ética que reconfigura al ser, no se limita sólo al encuentro con este. Construye nuevas figuraciones o modos de imaginar diferentes marcos de pensamiento sobre lo político, lo social y lo educativo.

La epistemología de la educación inclusiva ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y de aproximarnos a una red de fenómenos, denota una operación abierta, inquieta, afirmativa de carácter no-dialectal e intensamente creativa. También, puede ser concebida como una morfología heurística dinámica, ensamblada por intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades heterogéneas -principio de heterogénesis-. Es algo que trabaja en la cuestión epistémico-óptica del 'llegar-a-ser', un movimiento que nos conduce a una etapa superior de realización, es un dominio en permanente construcción. Rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de puntos de fuga que afectan las formas de pensar y a sus usos heurístico-políticos. Entre las principales características que definen la inclusión como proyecto de resistencia, destacan:

- La inclusión en tanto categoría de análisis participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales y políticas que interroga. Atiende significativamente a las formas que hacen que su conocimiento sea comprensible y aplicable a los problemas del mundo actual.
- La inclusión en tanto estrategia política construye singulares mecanismos para descolonizar el inconsciente. No sólo trata de poner en práctica diversas clases de derechos, sino que, su racionalidad permea la vida de las personas y sus formas de relacionamiento y subjetividad, más allá del problema antitético del derecho a la redistribución y a la diferencia.
- La inclusión a nivel estructural reclama una acción performativa, se encuentra inextricablemente vinculada al análisis de las lógicas de funcionamiento del poder, cuyo énfasis va más allá del estudio de las estructuras de desigualdad.
- La inclusión es un movimiento deconstructivo-transformacional-creativo. Se propone reconocer las formas de resistencia, haciendo ver qué cosas el trabajo crítico en este campo ha omitido. Para ello, es fundamental desafiar las aceptaciones acríticas el término, poniendo en evidencia el conjunto de prácticas en las que el discurso y su trama argumentativa conduce a fantasías coloniales y capitalistas sobre la diferencia y la singularidad.
- La epistemología de la educación inclusiva es un *comentario performativo*, como tal, se interesa por recomponer sus alcances en el mundo académico y político. Construye una nueva forma de intervención práctica y un dispositivo de producción de la subjetividad singularizante.
- La política del contenido teórico en su mayoría avanza por esfuerzos nómades y diaspóricos entre diversos proyectos de conocimientos, formas metodológicas,

teorías, compromisos políticos y éticos, conceptos, (inter)disciplinas, territorios, etc. De ninguna manera, intenta ubicarse en proximidad a lo metáfora de obscenidad de los campos abiertos. La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento que trabaja al margen y desde los márgenes con cada uno de sus aportes convergentes.

- La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia deshace y trasciende los sistemas de otrificación, esto es,

[...] al centrarse y reafirmar la identidad en las categorías de raza, lengua y nación, se prolonga hasta nuestros días, a veces en la buena voluntad de celebrar la diversidad y la hibridez; y otras, en la acentuación 'orgánica' de esa misma diferencia para legitimar discursos excluyentes y -en su lado más oscuro- racistas (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 789),

imponiendo un conjunto de esencialismos-individualismos que obstruyen el acceso a su comprensión epistemológica y singularidad contextual y política en el mundo actual. Al reafirmar la educación inclusiva un campo ensamblado por silenciosas formas de individualismos-esencialismos, enfrenta el desafío de avanzar en la subversión de

[...] un tipo de diferenciación que en última instancia es aditiva o método acumulativo, que requiere que otros se nombren como otros mientras retener el término genérico como la cuadrícula de inteligencia general, la morfología que tiene el poder de dar cuenta de adicionales, incluidos divergentes o desviados (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 792).

La naturaleza post-disciplinar de la educación inclusiva describe un fenómeno que no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna de las disciplinas y proyectos de conocimiento que colaboran en su configuración. Su objeto, campo y dominio emergen en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, escucha y fabrica su corpus de conocimiento 'más allá' y 'por fuera' de sus aportes convergentes. La exterioridad constructiva del territorio hace que muchas personas ubicadas dentro del campo educativo, así como, algunos fuera de estos lenguajes y confines analíticos y metodológicos mal entiendan sus demandas y contornos. Lo mismo sucede cuando se afirma que la inclusión no posee método, inferir por completo esta acción, puede conducir a ciertos errores. Es claro su halo de ininteligibilidad al respecto. Cuando afirmo que, los desarrollos intelectuales de la educación inclusiva no demuestran un método claro, sostengo que, esta, carece de una forma analítica propia que tracen los nortes de la investigación y de la formación de sus educadores, así como, el tratamiento de cada uno de sus fenómenos. Me interesa ser consciente de la amplia variedad de confluencias y convenciones epistémico-metodológicas que se entrecruzan, interconectan en zigzag y desfiguran -entiéndase como un acción que produce otra cosa- el campo educativo, en tanto sistema de transformación de la experiencia. Esta multiplicidad de elementos no tiene por qué imponer un signo de borradora sobre los temas más candentes sobre cuales la inclusión llama la atención en el mundo contemporáneo, intensifica la sofisticación de sus formas de análisis y constructividad.

Sus múltiples formas de vinculación no siempre son aparentes. Los esfuerzos para producir nuevos conocimientos no pueden dispensar con los aparatos a través de los

cuales se produce la información, se clasifica, e interpreta. La inclusión como proyecto de conocimiento no se ubica dentro de ningún marco específico. Se interesa por abrir nuevas vías de pensamiento -signo de movilización de la frontera-. Su heurística no trabaja exclusivamente interrogando las lógicas institucionales del conocimiento y de la investigación, o en contra de la norma. Ciertamente, atiende al conjunto de imbricaciones imperceptibles en las que su objeto interactúa con proyectos de conocimiento propios de la desigualdad. En tanto forma epistemológica trabaja en la creación de su propia metodología de análisis. ¿Qué quiere decir esto? Crea un espacio analítico, político y discursivo de otro modo, que opera por fuera de lo habitual -heterológico-, evitando la obstaculización de un campo insurgente como el aquí analizado. Otro punto crítico es su nula alfabetización metodológica y epistémica, es un terreno de radialidad cuya operación heurística no acontece a través de cada uno de sus recursos constructivos confluyentes, sino en una acción dialectal singular no-hegeliana, compleja e inquieta. Es un campo que informa a otros campos y es informado por muchos territorios divergentes -ensamblaje-.

De acuerdo con la singularidad de la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es posible definir sus contornos metodológicos en términos 'sensibilidad analítica' -concepto que tomo prestado de Cho, Crenshaw & McCall (2013) y Hill Collins (2015)-. ¿Cuáles son las implicancias de la sensibilidad analítica en este terreno constructivo? Fundamentalmente, fomenta una comprensión del fenómeno en tanto disposición del pensamiento, es un vector de imaginación e intervención alterativa en los sistemas-mundo, las relaciones, formas y coordenadas de la igualdad y la equidad con el problema de la diferencia. También, puede ser descrita en términos de una forma analítica permeable, inquieta y en constante búsqueda.

La epistemología de la educación inclusiva es un esfuerzo por pensar y especificar de otra forma las relaciones educativas, sus pasiones y afectividades. Sensibilidad que choca con las formas de educacionismo teórico-metodológico legitimadas. También, es concebida como un esfuerzo teórico-político para pensar críticamente sobre ciertas condiciones que menudo implican un compromiso activo con las convenciones analíticas y sus categorías, muchas de ellas, integradas en el lenguaje, sus formaciones metodológicas, relacionamientos, pasiones, etc.

Una de sus preocupaciones metodológicas consiste en deslindar el reduccionismo epistémico de sus planteamientos débilmente instaurados. Se propone, además, construir una forma metodológica capaz de capturar la complejidad y la multidimensionalidad de las expresiones del poder y su marca en la trama subjetiva de las personas. Sus compromisos políticos van más allá de la puesta en práctica de derechos, inaugura una racionalidad única para entender las actuaciones de la igualdad, la justicia, la equidad, etc. Aboga por una visión alternativa sobre la subjetividad, la ética y la emancipación, al tiempo que se opone a los principios del individualismo liberal.

El potencial de la inclusión en el mundo contemporáneo reside en su aplicación brillante y rigurosa sobre cada uno de sus tópicos de análisis, más que en el rechazo teórico, el reemplazo, la reducción y la remediación, todas ellas, formas analíticas canónicas. En la construcción del campo epistemológico de la educación inclusiva no

se centra en ninguna forma teórica y metodológica particular, tampoco inscribe su fuerza de trabajo en una acción antitética. Más bien, rescata sus legados y tradiciones concebidas como poderosas formas de intervención alterativas de mundo y de sus estructuras. Mi interés investigador dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva puede ser concebido como un intento por des-habituarse y deslindar las figuraciones y sus significantes que sitúan su tarea en términos de una afirmación general y una concepción política simplificada extremadamente arraigada en el mundo contemporáneo.

La inclusión a pesar de viajar por diversos espacios y discursos, demostrando que su política de producción del conocimiento se encuentra lejos de ser considerada un proyecto insurgente y transformador, enfrenta el desafío de aclarar “la forma en que se reciben, historizan y se comprometen tales proyectos. Tanto las ideas en cuestión como las respuestas que generan las ideas insurgentes reflejan relaciones estructurales que están dinámicamente constituidas por las mismas fuerzas siendo interrogadas” (Cho, Crenshaw & McCall, 2013, p. 798).

Sin duda, la pregunta por las condiciones de producción -imbricaciones entre lo político, lo histórico y lo social- fomenta una comprensión de sus múltiples puntos críticos de interreferenciación establecidos dentro y fuera de sus formaciones institucionales, analítico-metodológicas y políticas que inciden en la producción de sentidos sobre aquello que se entiende por inclusión, así como, por sus fijadores de convenciones discursivas y métodos reconocibles.

Fomenta, además, un examen acerca de las formas intelectuales adoptadas en el campo en su devenir, comprendiendo como esta ha sido empleada para pensar diversas problemáticas en su paso y vinculación con múltiples regionalizaciones epistémicas. La inclusión es un concepto altamente productivo aplicándose a una infinidad de contextos y campos de trabajo. Como proyecto de conocimiento opera de manera expansiva estableciendo diversas formas-de-lo-posible, se convierte en un dispositivo de imaginaciones desafiantes que interfieren e irrumpen diversos compromisos intelectuales. Es un territorio compuesto por diversos segmentos teóricos, conformados por diversas cuestiones políticas. ¿Cómo es la puesta en práctica de la inclusión? La inclusión se plantea un sinnúmero de preguntas sobre diversas cuestiones críticas que tocan y tensionan nuestro presente y lo más profundo de nuestra vida.

## REFERENCIAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Biset, E. (2020). Escena posttextual de la teoría. Recuperado el 21 de noviembre de 2020 de: [https://www.academia.edu/44492785/Escena\\_posttextual\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa](https://www.academia.edu/44492785/Escena_posttextual_de_la_teor%C3%ADa)

- Chakrabarty, D. (2010). *Desprovincializar Europa. Pensamiento postcolonial y diferencia historia*. New York: Princeton University Press.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: towards desimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785-810.
- Dalmaroni, M. (2020). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. La Plata: Ediciones UNLP.
- Deleuze, G. (1970). *La lógica de sentido*. Barcelona: Edit. Six Barral.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Pasados citados por Jean-Luc Godard*. Santander: Shangrila
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Hall, S., Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- Hill Collins, P. (2019). Intersectionality's Definitional Dilemmas. Recuperado el 18 de junio de 2019 de: <https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/annurev-soc-073014-112142.pdf>
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Edit. UNQ.
- Jameson, F. (2020). *El postmodernismo revisitado*. Madrid: Abada Editores.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. New York: Routledge.
- Lutz, H. (2001). Intersectionality as. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, Vol. 2, No. 1-2 (2015), pp. 39-44.
- Mouffe, Ch. & Laclau, E. (2007). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Mozère, L. (2013). "Prefacio", en: Guattari, F. *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. (pp.7-14). Buenos Aires: Cactus.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

- 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.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.



## **Capítulo I**

### **Política, educación e igualdad**

Alejandro Marco Madrid Zan  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile

#### **Introducción**

En este texto se aborda la relación entre dos ámbitos, la política y la educación a través de un concepto especialmente importante y a la vez conflictivo, como es el concepto de igualdad. Sabemos es frecuente que los discursos que se elaboran en torno a la educación suelen diferir respecto a la relación entre cierta concepción de la educación y su relación igualdad. Hemos querido exponer aquí algunas de las concepciones filosóficas que analizan esa disputa. Paradójicamente, en el ámbito de la filosofía las reflexiones en torno a la relación entre educación e igualdad aparecen siempre como más ‘realistas’ en sus análisis que la mayor parte de las reflexiones técnicas que suelen acompañar a los proyectos ministeriales. En todas ellas -y podemos evocar la evidencia de un Platón, un Rousseau, Marx o Dewey - comprendemos desde el comienzo, por ejemplo, que los problemas fundamentales que enfrentamos en educación no son simplemente problemas ‘técnicos’ que grupos de ‘especialistas’ pudiesen resolver a través de una ‘didáctica’ o ‘metodología’ cualquiera. Por el contrario, la lectura de cualquiera de ellos nos hace comprender que la educación y su relación con la igualdad entraña y comporta un problema político, en el sentido más propio del término. Desde allí, toda pedagogía, toda enseñanza asume un carácter determinante en la reproducción y conservación de ciertas relaciones de dominio y sujeción. El conocimiento que se imparte, sea este instrumental y ‘técnico’, o aún en su carácter ‘científico’, o más aún cuando asume un carácter científico, como advierte Foucault, establece una relación de dominio sobre ciertas áreas de estructuración de lo sensible, ya sea sobre un orden de relaciones políticas, administrativas, económicas, sea sobre ámbitos enteros de la investigación, criterios de rendimiento, etc.

Al mismo tiempo, la educación y el aprendizaje se encuentran animados por una fuerza radicalmente contraria a esta, una fuerza emancipatoria que se desarrolla, justamente, como fuerza crítica, como fuerza de cuestionamiento y también de desconstrucción, de desarticulación de un orden estatuido.

## **Desarrollo**

Parece casi un lugar común suponer que existe un lazo indisoluble entre educación e igualdad. Ese lazo puede ser concebido desde ángulos diferentes, los que encarnan distintas posiciones políticas. Algunos dirán que la educación está destinada a suprimir las desigualdades sociales y por ende abogarán por una educación igualitaria, esto es, concebida como una educación 'igual para todos'. Se supone, en muchos casos, que si se pudiese brindar la misma educación a la mayor parte de la población -de un país, de una sociedad determinada, del mundo entero- se podría suprimir esas desigualdades sociales. La afirmación es enorme, pues en la mayor parte de los proyectos educacionales o también en muchos documentos e investigaciones destinadas a analizar los procesos educativos opera como un supuesto incuestionado. Ciertamente, existen discursos sobre la educación que parecen suponer una concepción diferente de esa relación. Para los defensores de la 'libertad del mercado' por ejemplo, deberíamos permitir la existencia de diferentes sistemas educativos, pues si la educación concebida como un producto debe estar sometida a las leyes de la oferta y la demanda dentro del mercado para encontrar en este su regulación. En este caso el supuesto se desplaza: según esto, es el mercado el mecanismo destinado a producir igualdad o a regular las desigualdades a través del libre juego de la oferta y la demanda. Sin embargo, también allí se supone que la educación se encuentra estrechamente vinculada a la igualdad. La diversidad de la oferta educativa, así como también la libertad de investigación, son concebidas como una instancia que permite activar el libre juego de los mecanismos del mercado,<sup>27</sup> permitiendo así una continua recomposición de las relaciones de desigualdad existentes al interior de la sociedad. Así, desde sectores diversos, no es extraño que los discursos políticos provenientes de diferentes sectores vuelvan a enfrentarse a la hora de pensar los proyectos educacionales manteniendo, sin embargo, un bagaje enorme de supuestos implícitos acerca de esas mismas relaciones entre educación y desigualdad. Parece por lo menos paradójico que puedan enarbolar esos discursos sin intentar siquiera establecer algunos criterios que nos guíen en la reflexión de esas relaciones básicas.<sup>28</sup> A todos les parece esencial, urgente, fundamental, discutir sobre 'cómo se gastan los presupuestos de la educación' o los 'resultados desastrosos' que habrían tenido las políticas educativas públicas a pesar del aumento de la inversión, suponiendo, al mismo tiempo, que en algún lugar existe una relación casi mágica entre el enorme caudal significativo que concedemos a los términos 'educación' y el término 'igualdad' a pesar de que no poseamos ni siquiera una idea de lo que significa esa igualdad. Sin embargo, ya el más ligero de los análisis

---

<sup>27</sup> Es el caso, por ejemplo, de la polémica desatada en Francia entre socialistas y liberales, quienes, durante el gobierno de Francois Mitterrand, sustentaban concepciones opuestas respecto a la educación, las que, sin embargo, pretendían cada una a su manera defender cierta idea de igualdad.

<sup>28</sup> Es sintomático que la discusión de ese punto fundamental sea muchas veces desde la partida con argumentos absolutamente contrapuestos: discutir las relaciones o los supuestos que subyacen en nuestra concepción de las relaciones entre desigualdad y educación revela dos tipos opuestos de inoperancia: o bien de la inoperancia que guardarían las discusiones 'filosóficas'. Demasiado abstractas y por lo tanto 'inútiles' o bien la 'inoperancia' propia a los discursos llamados 'políticos' cuya supuesta relación con la contingencia escondería una relación de intereses demasiado cercana a la determinación contingente. En ambos casos sería imposible establecer esa discusión fundamental, ya sea para no sucumbir al supuesto 'bizantinismo' de las abstracciones filosóficas o bien para evitar contaminarse con la red de determinantes políticas que no revelarían otra cosa que una red de intereses contingentes que impedirían toda discusión 'limpia' de los problemas educacionales.

que permite el ‘sentido común’ nos conduce a plantearnos múltiples interrogantes en torno a los criterios que deberíamos establecer para pensar esas relaciones. No es el menor -quizás deberíamos disculparnos por introducir aquí una exigencia ‘filosófica’- plantearse por lo menos qué es lo que entendemos por esos términos y cómo concebimos esa relación. Queremos decir con eso simplemente que nos gustaría que en alguna parte se abordara una definición de estos términos, educación e igualdad, con todo el rigor y la profundidad que demanda el establecimiento de los fundamentos de una política educacional real. Y no basta con evocar ciertos criterios teóricos que se toman prestados de las ‘autoridades’ intelectuales para insertarlos como el simple decorado de una torta en que se entiende que lo esencial es el cálculo de las tajadas, el instrumento numérico que regirá el cálculo en la distribución de los diferentes trozos. Debemos intentar una reflexión real en que los conceptos puestos en juego impliquen directamente la articulación de directivas aplicables en las prácticas educativas. Y eso supone poder situar el debate en su fundamento real, en aquellas únicas instancias reflexivas que se relacionan con las claves de la relación entre igualdad y educación.

Paradójicamente, en el ámbito de la filosofía las reflexiones en torno a la relación entre educación e igualdad aparecen siempre como más ‘realistas’ en sus análisis que la mayor parte de las reflexiones técnicas que suelen acompañar a los proyectos ministeriales. En todas ellas -y podemos evocar la evidencia de un Platón, un Rousseau, Marx o Dewey - comprendemos desde el comienzo, por ejemplo, que los problemas fundamentales que enfrentamos en educación no son simplemente problemas ‘técnicos’ que grupos de ‘especialistas’ pudiesen resolver a través de una ‘didáctica’ o ‘metodología’ cualquiera. Por el contrario, la lectura de cualquiera de ellos nos hace comprender que la educación y su relación con la igualdad entraña y comporta un problema político, en el sentido más propio del término. Y que si bien la resolución de los problemas de la educación se relaciona íntimamente con la resolución de los problemas de desigualdad, esa relación no es resoluble simplemente por la puesta en marcha de una técnica educativa. Esa sospecha sume a menudo un carácter radical: en la época contemporánea conocemos por ejemplo, los conceptos que nos legara Bourdieu para pensar la relación entre educación e igualdad. Bourdieu nos ha hecho reflexionar, acuñando el término de *habitus* sobre ese caudal de saber que, siendo fundamental, no se adquiere en la escuela. Pues la función de la escuela no sería, justamente, la de suprimir las desigualdades a través de una equivalente distribución de conocimientos sino, por el contrario, la de confirmar la desigualdad, instalando criterios de selección transmisión y medición de capacidades destinados, justamente, a seleccionar y confirmar a la elite de aquellos que lo poseen. Por lo que la solución de los problemas de educación no puede pasar simplemente por la puesta en marcha de simples soluciones técnicas sugeridas por especialistas: ninguna solución tendrá resultados si no acoge desde el comienzo y de manera fundamental la cuestión de fondo: los problemas educativos se mezclan fundamentalmente con los problemas políticos, que remiten a cierto orden de hegemonía que los condiciona. Con Nietzsche, Marx, Foucault, podemos afirmar que toda reflexión sobre los problemas de la educación no puede soslayar ese problema fundamental. La transmisión del saber se encuentra determinada en términos de

reproducción y transmisión/conservación de cierto orden dominante en torno al cual se estructuran las relaciones sociales.

Y, ciertamente, el proceso educativo puede ser descrito como una relación de poder. Deleuze y Guattari lo expresan así:

[...] La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno, ni tampoco informa cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. “Enseña”, da órdenes, manda. Los mandatos del profesor no son exteriores a los que nos enseña, y no lo refuerzan. No derivan de significaciones primordiales, no son la consecuencia de informaciones: la orden siempre está basada en órdenes, por eso es redundancia. La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto de enunciado-sujeto de enunciación, etc.). La unidad elemental del lenguaje -el enunciado- es la consigna (Deleuze & Guattari, 2008, p.81)

El análisis de esa relación en términos de poder ofrece múltiples ángulos. Recordaremos solo uno de los aspectos generales e insoslayables. Si consideramos la educación en su aspecto institucional -aunque no solo desde ese aspecto- debemos por lo menos destacar que la relación constitutiva de la educación se encuentra habitada por una tensión inevitable: por una parte, posee un carácter conservador, en cuanto ella pretende transmitir, en lo esencial, un orden, apuntando así a conservarlo. La educación implica así, en ese sentido, transmisión y conservación de un orden hegemónico. Y la institución de educación -privada, estatal, laica, confesional, etc.- impone las reglas de transmisión y conservación de ese orden. Desde allí, toda pedagogía, toda enseñanza asume un carácter determinante en la reproducción y conservación de ciertas relaciones de dominio y sujeción. El conocimiento que se imparte, sea éste instrumental y ‘técnico’, o aún en su carácter ‘científico’, o más aún cuando asume un carácter científico, como advierte Foucault, establece una relación de dominio sobre ciertas áreas de estructuración de lo sensible, ya sea sobre un orden de relaciones políticas, administrativas, económicas, sea sobre ámbitos enteros de la investigación, criterios de rendimiento, etc.

Al mismo tiempo, la educación y el aprendizaje se encuentran animados por una fuerza radicalmente contraria a ésta, una fuerza emancipatoria que se desarrolla, justamente, como fuerza crítica, como fuerza de cuestionamiento y también de desconstrucción, de desarticulación de un orden estatuido. Doble determinación, entonces: por una parte, transmisión y reproducción de un orden -de saber, de poder, de hegemonía- y al mismo tiempo, potencia crítica o deconstructiva, en tanto pone en cuestión los fundamentos mismos de todo orden impuesto y descubre la posibilidad de concebir y un nuevo orden, en cualquier plano en que se sitúe.

La cuestión no es nueva. Si los análisis de Foucault, Deleuze, Guattari, pueden ser ciertamente citados como ejemplos contemporáneos de una reflexión sobre estas relaciones entre educación y poder, sabemos sin embargo que el análisis de esa tensión anima ya el centro mismo de las discusiones filosóficas en los textos más ‘clásicos’ en la Historia de la Filosofía. Citemos solamente la evidencia más gruesa: quizá el problema más comentado -aunque no por eso mejor resuelto- entre los que arrastra la lectura de la dupla imposible Sócrates-Platón, el de la educación de los

jóvenes, que se revela ya como un problema que revela esa tensión entre esas dos posibilidades de relación: una que concibe a la educación como transmisión de conocimientos, en la cual el maestro se revela desde la partida como el polo dominante de la relación, aquel que selecciona, interpreta, define y condiciona no solo lo que se transmite sino también cómo se trasmite el saber. Y la otra que concibe la relación del educativa como una en que el maestro no trasmite saberes, contenidos, informaciones, ni siquiera ‘capacitación’ o capacidades sino que por el contrario, tendría la virtud, si fuese virtuoso en todo caso, de desanudar en el alma del joven educado la capacidad de develar por sí mismo la verdad, de exponer desde sí a partir de sí aquellos conocimientos que ya posee y que la relación con el maestro le permite sacar a luz. Es la conocida imagen del maestro socrático cuya labor es como aquella de la de la partera que permite el alumbramiento.

Otra referencia no menos conocida es la del famoso texto de Kant, “Qué es la ilustración”. La ilustración es la capacidad de pensar por sí mismo, abandonar las andaderas, alcanzando así la mayoría de edad. Alcanzarla como un deber, deber de emancipación que impone la necesidad de hablar por nosotros mismos. Sabemos que ese deber no es sólo para Kant una cuestión que atañe a nuestra vida privada. La autonomía a que apunta ese imperativo ilustrado debe traducirse no sólo en la conducta moral sino también en su alcance social y político. Pensar por sí mismo es también inscribir por sí mismo el propio pensamiento en la discusión pública. El ciudadano debe encontrar allí tanto un derecho como una obligación. Conocimiento y saber no apuntan así solamente a la adquisición de la información que nos permite integrarnos al orden social adaptándonos a él, sino que implican también ese deber de autonomía.

Esa misma tensión encontramos en autores tan lejanos ideológicamente como Gramsci y Heidegger. La fina trama de los textos de Antonio Gramsci, la aparente obviedad con que comienza el despliegue de los argumentos nos rinden a la evidencia de su desarrollo cuasi silogístico “todos los hombres son filósofos” , “son filósofos porque en la lengua que hablan se encuentra implícita una concepción del mundo”, es seguida de una crítica, crítica a un modo de relación que puede ser perfectamente la que rige un modo de educación: en la concepción del mundo que nos transmite el lenguaje se encuentra ya implícita una hegemonía, un orden de dominio que puede ser transmitida por el intelectual avinagrado, por la anciana del pueblo, por lo que llamamos saber popular, por el cura de la parroquia, etc. Somos ‘hombres-masa’ u ‘hombres colectivos’: sin duda somos ‘todos conformistas de algún conformismo’. Sin embargo, nuestro deber es justamente asumir la crítica, arrancarnos al conformismo y formar nuestra propia concepción del mundo: la capacidad crítica es la que nos permite subvertir el orden, pertenecer a esa vanguardia de la humanidad en la cual el lenguaje significa verdaderamente algo.

Para Heidegger, el *dasein* se encuentra, en la vida cotidiana, perdido en la inautenticidad del *Un-das-man*, en ese modo de ser inauténtico en que el *dasein* "dice lo que se dice", y hace lo que "se hace". Absorto por la inautenticidad de ese "Se" o ese "Uno". Allí, el *dasein* es el "uno", que hace lo que "*uno*" hace.

Difícil es, sin embargo, que la educación cumpla o permita aquello que hace largo tiempo reclama la filosofía.

Tras las palabras, la etimología es capaz de revelar, como lo ha hecho notar Jacques Rancière, precisamente esa tensión, en la que se descubre el profundo lazo entre educación y poder. En francés la palabra *maître* posee distintos significados. *Maître* es el que enseña, el maestro, el profesor. Pero también es el amo, o el que domina. La *maîtrise* apunta justamente a esa relación de dominio. Maitre-esclave, señor y siervo, un *maître* es, en todo caso, aquel que domina, que posee el dominio, y que administra ese dominio. El maestro es aquel que sabe, que domina el saber y que por lo tanto domina a través de ese saber a aquel que ignora. Y el maestro explicador, como lo hace notar Rancière, se encarga de administrar y alimentar ese dominio, esa distancia entre saber y no saber. Siempre el maestro debe saber más, siempre debe quedar algo por explicar. La explicación, como se sabe, es infinita, pues la explicación misma debe ser explicada a su vez. Sin embargo, sabemos que la educación y el aprendizaje pueden ser una práctica emancipadora. Lo sabemos por medio de experiencias reales. Una de ellas es sin duda la que ha llevado a cabo Paulo Freire. La otra es la que nos descubre el mismo Rancière, aquella de Joseph Jacotot quien, en la época postrevolucionaria, descubriera por sí mismo esa práctica emancipatoria. Descubre Jacotot que todo hombre es capaz de aprender por sí mismo, en cuanto ha sido capaz de aprender lo más difícil, la ‘lengua materna’.

En *El maestro ignorante*, Rancière nos muestra que la misma tensión habita, necesariamente, la lógica social y la lógica educativa; ambas se encuentran intrincadas y son inseparables la una de la otra. Como lo explicará él mismo posteriormente, en esta obra “...no se trata de un viaje a través de la pedagogía entretenida, sino de una reflexión filosófica absolutamente actual sobre la manera en que la razón pedagógica y la razón social tienden la una a la otra” (Rancière, J. 2006, p.254).

La educación tradicional tiende a reproducir las relaciones de desigualdad social a través de la figura del “maestro explicador”: la explicación es en sí misma un mecanismo que asegura esa reproducción. La figura del maestro tradicional es la figura del “maître” -con todas las resonancias que tiene el término en francés “maître”, no es solo el maestro, sino también el amo, el señor respecto al siervo- que reproduce la desigualdad y perpetúa el orden social. El “maestro ignorante” designa justamente la figura de este maestro que se constituye él mismo en una instancia de emancipación, pues “no establece para nada una relación de inteligencia a inteligencia. Es solamente una autoridad, solamente una voluntad que ordena al ignorante hacer (su propio) camino, es decir, le ordena poner en ejecución una capacidad que ya posee, la capacidad que todo hombre ha demostrado al adquirir, sin ningún maestro, el más difícil de los aprendizajes, que es para cualquier niño que viene al mundo, el de la lengua que llamamos materna” (Rancière, 2006, p. 255). Educación y política revelan así su potencia emancipatoria: en la educación como en la sociedad “*la comunidad de los iguales es siempre actualizable*”, pero hay que comprender que ésta no es un fin por alcanzar, sino un supuesto que se debe plantear desde la partida y replantear sin cesar. Pues la comunidad “*se encuentra*

*suspendida en el acto, siempre por rehacer, de su verificación.*” (Rancière, J. 2007, p. 112) Tanto la educación como la política se manifiestan, entonces, como instancias de emancipación posible, mas solo si permiten, justamente, el surgimiento de una subjetividad que se define a través de ese poder de desclasificación.

Así entendida, la educación y particularmente la enseñanza de la filosofía pueden ser comprendidas como la apertura de un lugar en que la reflexión se revela como principio de igualdad. La igualdad es entendida así como principio fundante de todo orden social, puesto que, como lo señalara Rancière (2006),

[...] no reside ni en un sistema de formas constitucionales, ni en un estado de las costumbres de la sociedad, ni en la enseñanza uniforme de los niños de la república ni en la disponibilidad de los productos a buen precio en las ofertas de los supermercados. La igualdad es fundamental y ausente, actual e intempestiva, siempre remite a la iniciativa de individuos y grupos que, a contracorriente del curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, inventando formas individuales o colectivas para su verificación (p.269).

Podemos comprender la aparente paradoja que oculta la fórmula a través de su propio discurso: la igualdad que se menciona es una igualdad de razones. La razón es principio de igualdad, es en esa igualdad que puede resolverse la reivindicación de cualquier diferencia: solo esta fórmula puede ser una fórmula que permita enunciarse como racionalidad educativa, pues solo hay subjetivación allí donde hay reivindicación de una diferencia respecto de un orden dado, y la razón a través de la cual se constituye el sujeto solo puede ser una razón que incluya la división de razones, esa relación diferencial de las razones como constituyente de la razón misma. El sujeto, lejos de poseer una realidad substancial, emerge justamente en esa reivindicación de su diferencia en frente al orden dado. Si la estructura social obedeciera a un orden natural -el orden de las abejas- la educación no tendría sentido. La actividad propia de la filosofía es ‘actualizada’ así como tarea emancipatoria, permitiendo, justamente, la emergencia de ese principio de igualdad/diferencia en que la emergencia de una subjetividad, a través del aprendizaje, implica instantáneamente una desclasificación: el sujeto emergente se desclasifica respecto al orden impuesto, a través del ejercicio de la capacidad racional. En este sentido, la igualdad sólo puede manifestarse como continua inscripción de una diferencia, de esa diferencia desclasificante a través de la cual un grupo se desprende de la multiplicidad anónima constituyéndose en un sujeto. El espacio que se crea de este modo a través de esa práctica crea ese el mínimo de igualdad que, como dirá Rancière, se inscribe en el campo de la experiencia común. De esta manera, se desarrolla un concepto de subjetividad radicalmente inmanente que supone la constante redefinición del status mismo del sujeto, el que se constituye a partir de su relación relativa respecto de un orden de razones establecido. El sujeto se determina a través de la serie de operaciones que lo constituyen en un campo sensible determinado. Esa definición de la praxis filosófica al interior de un campo de emergencia inmanente no significa la reducción de ese ejercicio a alguna forma biológica, en ninguna forma que asume ese *bios*. En ese sentido, el sujeto se constituye como “negatividad”, pero una negatividad que no desarrolla ninguna determinación esencial: las formas de la subjetividad se

constituyen en tantas formas de igualdad, en tanto igualdad y diferencia son caras de ese mismo proceso de subjetivación: el sujeto se revela siendo igualmente sujeto que sus congéneres pero eso supone, justamente, ser igualmente capaz de determinarse, negativamente, en su diferencia a partir de un campo de experiencia que en cada caso le constituye como tal, aún si esa subjetivación sólo asume un sentido, justamente, en su relación diferencial respecto del orden que configura esa situación. Esta experiencia asume así que no hay forma de lo humano, sino las diversas figuras que asume su constitución al diferenciarse como tal al interior de un campo de experiencia. Campo que ninguna razón podría llegar a determinar como un orden necesario: si la razón puede establecer distinciones, si ella misma parece ser esa capacidad de establecer distinciones, difícilmente podríamos asumir que esas distinciones sean en verdad las formas esenciales que asume lo real en su manifestación: solo podemos seguir su movimiento en cuanto campo de continua diferenciación, seguir la traza de esa continua negación de las formas, o de las figuras, que emergen. Es en ese sentido que podemos decir que ninguna subjetividad se constituye a partir de la pura proyección de sí misma, sino siempre continuamente trabajada por el movimiento incesante que constituye ese campo de experiencias en que se afirma cualquier figura de sujeto.

Es cierto que hay materias, contenidos, problemas, etc., sin embargo, en el aprendizaje el maestro no debe pretender transmitir simplemente esos contenidos a través de ninguna didáctica. Debe, por el contrario, permitir que el alumno desarrolle su capacidad de aprender activamente, desarrollando y asumiendo por sí mismo la tarea de aprendizaje. Justamente, creemos que esta es la manera de asumir lo que ha sido, históricamente, el gesto que caracteriza la disposición filosófica en su relación con el aprendizaje.

En su ensayo “Los usos de la democracia” se anticipa el desarrollo de sus conceptos clave; así, respecto a las formas de participación:

[...] La verdadera participación es la invención de ese sujeto imprevisible que hoy día ocupa la calle, ese movimiento que no nace de otra cosa que de la democracia misma. La garantía de la permanencia democrática no pasa por ocupar todos los tiempos muertos y los espacios vacíos por medio de formas de participación o contrapoder; pasa por la renovación de los actores y de la forma de su actuar, por la posibilidad, siempre abierta de una emergencia de ese sujeto que eclipsa. El control de la democracia no puede dejar de ser a su imagen, versátil e intermitente, es decir, pleno de confianza (Rancière, 1990, pp.76-77)

Un nuevo concepto de sujeto democrático se perfila desde allí, un sujeto que se constituye en la reivindicación de su diferencia, en su relación diferencial con un orden respecto al cual el reclama igualdad: igualdad de derechos para la reivindicación de esa misma diferencia.

Podemos comprender la aparente paradoja que oculta la fórmula de Rancière a través de su propio discurso: la igualdad que menciona Rancière es una igualdad de razones. La razón es principio de igualdad, es en esa igualdad que puede resolverse la reivindicación de cualquier diferencia: solo esta fórmula puede ser una fórmula que permita enunciarse como racionalidad política, pues solo hay política allí donde

se establece una relación diferencial respecto de un orden dado, por lo que la razón política solo puede ser una razón que incluya la división de razones, la relación diferencial de las razones como constituyente de la razón misma. El sujeto político, lejos de poseer una realidad substancial, emerge justamente en esa reivindicación de su diferencia en frente al orden dado. Si la estructura política obedeciera a un orden natural -el orden de las abejas- la política no tendría sentido. Podemos distinguir, como lo hace Rancière -con Foucault- entre policía y política: policía, en sentido amplio, no es sólo el organismo represor sino el orden que determina la ley y el Estado. Ese orden asigna a cada cual, a cada grupo social, un lugar dentro de una estructura que por sí misma no es política. Existe política, justamente, cuando quienes pertenecen a uno de los grupos así clasificados por el orden del Estado se desclasifica, considerándose perjudicado en esa clasificación. Esto supone ciertamente un movimiento en apariencia paradójal; quienes pertenecen a un grupo social, o a una minoría, trátase de las mujeres, los proletarios, los estudiantes, etc., afirman su diferencia en cuanto grupo, pero, al mismo tiempo, reivindican su igualdad; pues al reclamar otro estatuto para sí, reclaman su igualdad de derechos ante la comunidad. “Hay política simplemente porque ningún orden social se funda en la naturaleza, ninguna ley divina ordena las sociedades humanas”, dirá Rancière (Rancière, 1996, p. 31). En este sentido, la igualdad es una igualdad política, su condición de posibilidad es la de la vida política y no existe sin la comunidad. Pero, al mismo tiempo, la comunidad no puede ser concebida tampoco como una entidad esencial, “hay política porque -cuando- el orden natural de los reyes pastores, de los señores de la guerra o de los poseedores es interrumpido por una libertad que viene a actualizar la igualdad última sobre la que descansa todo orden social.” (Rancière, 1996, p.31). En este sentido, la igualdad política solo puede manifestarse como continua inscripción de una diferencia, de esa diferencia desclasificante a través de la cual un grupo se desprende de la multiplicidad anónima constituyéndose en un sujeto.

[...] Hay política desde el momento en que existe la esfera de apariencia de un sujeto pueblo del que lo propio es ser diferente a sí mismo. Por consiguiente, desde el punto de vista político, las inscripciones de la igualdad que figuran en las *Declaraciones de los Derechos del Hombre* o en los preámbulos de los códigos y las constituciones, las que materializan tal o cual institución o están grabadas en el frontispicio de sus edificios no son “formas” desmentidas por su contenido o “apariencias” destinadas a ocultar la realidad. Son un modo efectivo del aparecer del pueblo, el mínimo de igualdad que se inscribe en el campo de la experiencia común (Rancière, 1996, p. 114).

Rancière (2004) define su posición respecto a la de otros y precisando, justamente, lo que lo distancia de autores que tratan “problemas y formulaciones vecinas” dirá

[...] está claro, en efecto, que la preocupación por el disenso es común a muchas otras personas. Pero yo la he comprendido de otra manera a ellas. Casi todos los autores, vivos o muertos, que construyen hoy la actualidad del disenso comparten en efecto una misma idea del consenso y dan el mismo nombre a su figura política. La llaman democracia. Pensadores tan diferentes como Arendt y Lyotard, Badiou, Agamben o Milner tienen en común cierta idea del consenso como democracia, esto es como la igualdad aritmética de Platón, el régimen de la mezcla indistinta o indiferente. La democracia es para ellos el régimen del recuento indiferente, parecido a la circulación de las mercancías o al “goteo uniforme de tinta” que caracteriza el periódico según

Mallarmé. Ella es el poder del mal múltiple que circula intercambiándose en suma nula y reproduciéndose de manera idéntica. Estos pensadores oponen la potencia de la diferencia: el buen múltiple, el que contiene un principio de alteridad, una potencia suplementaria. Ésta puede ser una superpotencia: potencia arendtiana del comienzo o vitalidad de las multitudes (Negri), o bien una suplementariedad no intercambiable (el acontecimiento de verdad de Badiou o el uno-de-más de Milner). Fundan entonces la política sobre esta superpotencia o este suplemento o bien le oponen otro principio de la comunidad (el gobierno pastoral de Milner). Oponen a la democracia un principio de heterogeneidad. La heterogeneidad puede ser una figura del ser del ente – infinito o multitudes, fundando una verdadera política o una superación de la política en el comunismo. Puede, al contrario, identificarse a otra cosa que el ser, haciendo encallar la potencia comunitaria. Yo, por mi parte, he tomado esta lógica a contrapié. He tomado el partido singular de dar a la potencia de lo heterogéneo o del uno-de-más el nombre de *démos* y de plantear en consecuencia la democracia como opuesto al consenso. Es una manera de decir que no hay heterogéneo real, no hay principio ontológico de la diferencia política o de la diferencia en relación a la política, no hay *arkhè* o anti-*arkhè*. Hay, en su lugar, un principio de igualdad que no es lo “propio” de la política y que no tiene mundo propio más que el que trazan sus actos de verificación. Los sujetos políticos no están definidos por el ejercicio de una potencia otra o de una superpotencia sino por la manera en que las formas de subjetivación reconfiguran la topografía de lo común. Esto es que la heterogeneidad política es de composición y no de constitución. Esta concepción de lo heterogéneo descansa sobre otra idea de lo homogéneo, otra idea del consenso. Desde mi punto de vista, lo que define al consenso, no es la mezcla indiferente de los equivalentes. Es la idea de lo propio y la distribución de los lugares de lo propio y de lo impropio que esta idea implica. Es la idea misma de la diferencia entre lo propio y lo impropio, que sirve para separar lo político de lo social, el arte de la cultura, la cultura del comercio, etc. Lo que entonces rompe el consenso ejerciendo el poder del uno-de-más, es la sustituibilidad. Es, en arte, la posibilidad para una metáfora o para un juego de luz y de sombra de ser sólo una metáfora o un efecto de luz o de ser la potencia de un amor o un testimonio sobre un tiempo y un mundo. Es la posibilidad de ser una obra pura y una mercancía. En política, es el *démos* como abolición de toda *arkhè*, de toda correspondencia entre los lugares de gobernante y de gobernado y una “disposición” a ocupar estos lugares. El uno-de-más es la potencia de lo indistinto que deshace las particiones recusando la fijeza de los lugares de lo mismo y de lo otro” (p.6-20).

Así, tanto en el orden político como en la educación no hay forma de lo humano, sino las diversas figuras que asume su constitución al diferenciarse como tal al interior de un campo de experiencia determinado. Campo que ninguna razón podría llegar a determinar como un orden necesario: si la razón puede establecer distinciones, si ella misma parece ser esa capacidad de establecer distinciones, difícilmente podríamos asumir que esas distinciones sean en verdad las formas esenciales que asume lo real en su manifestación: solo podemos seguir su movimiento en cuanto campo de continua diferenciación, seguir la traza de esa continua negación de las formas, o de las figuras, que emergen. Es en ese sentido que podemos decir que ninguna subjetividad se constituye a partir de la pura proyección de sí misma, sino siempre continuamente trabajada por el movimiento incesante que constituye ese campo de experiencias en que se afirma cualquier figura de sujeto.

## REFERENCIAS

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2008). *Mil Mesetas*. Madrid: Pre-Textos, (8a edición).
- Rancière, J. (1990). "Los usos de la democracia", en *Aux Bords du Politique*, 1a edición, Paris: Ediciones Osiris. La traducción es nuestra.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2004). El uso de las distinciones. Recuperado el 14 de agosto de 2019 de: [http://www.ddooss.org/articulos/otros/Jacques\\_Ranciere.htm](http://www.ddooss.org/articulos/otros/Jacques_Ranciere.htm)
- Rancière, J. (2006). "Sobre el Maestro Ignorante". Revista *Archivos de Filosofía*, UMCE, N° 1. La trad. es nuestra.
- Rancière, J. (2011). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra. 2º edición. La traducción es nuestra.



## **Capítulo II**

### **Educación literaria, intersecciones y exclusiones: un marco para repensar la clase de literatura<sup>29</sup>**

Ricardo Sánchez Lara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile

El objetivo de este ensayo es analizar la literatura escolarizada desde una perspectiva interseccional. Metodológicamente, y por medio de una revisión bibliográfica, se caracterizan algunas disposiciones de exclusión que operan en las prácticas literarias escolares, a partir, en primera instancia, de dos niveles de convergencia: curricular y didáctico. A nivel curricular, se revisará la confluencia entre los sentidos prescritos y sus intereses fundantes; en lo concerniente al nivel didáctico, se analizará la relación discursiva y epistémica entre el sujeto que enseña y el que aprende, para, posteriormente, describir algunos mecanismos de exclusión resultantes del fenómeno interseccional. Entre las conclusiones destacan: el rol invisibilizador del monoculturalismo monomodal y el reconocimiento didáctico parcial como mecanismos de inautenticación participativa.

#### **Marco introductorio**

El propósito de este ensayo es analizar la literatura escolarizada desde una perspectiva interseccional, asumiendo una premisa de base: tanto la lectura como la escritura literaria escolar corresponden a prácticas sociales determinadas por complejos entramados que cristalizan mecanismos de exclusión y develan comportamientos concurrentes y recursivos como disposiciones de marginación. En este marco, conviene precisar de inicio que, las formas que heredamos, poseemos y construimos para relacionarnos con la escritura y la lectura literaria escolar están mediadas, simbólicamente y materialmente, por circunstancias sociohistóricas y disposiciones de poder que determinan el qué y el cómo de la participación.

---

<sup>29</sup> Este trabajo corresponde a un ensayo desprendido del proyecto doctoral del autor, realizado gracias a la Beca otorgada por el programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile). El trabajo, además, está adscrito al proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), en el cual su autor participa como tesista de Doctorado.

En ese contexto, la educación literaria ha puesto en tensión los modos de reproducción y las formas de construir el conocimiento y la participación literaria, reconfigurando sus marcos explicativos a partir, por ejemplo, de la renovación y revitalización del canon de lectura, la promoción de intertextos lectores (también vitales) y la teorización de nuevas formas y lugares de encuentro con lo literario (Munita, 2017; Ballester & Ibarra, 2017; Cerrillo & Sánchez, 2017; Mendoza Fillola, 2010; Sanjuán, 2014; Colomer, 2001, 2011; Munita & Margallo, 2019; Caro Valverde, 2019; Caro Valverde & González García, 2013).

Sin embargo, desde este campo teórico, no ha existido revisiones ni reconceptualizaciones sistemáticas sobre la condición política de la lectoescritura literaria en las aulas. Una revisión crítica de su configuración (Bombini, 2008; Sawaya, 2016; Cuesta, 2006, 2013, 2016; Frugoni, 2006), permite constatar que la escolarización concibe sus prácticas lectoescriturales literarias como ejercicios informativos y acrílicos, en los que se instrumentaliza la heterogeneidad transformando la escritura y la lectura en operaciones de control y exclusión, fundamentalmente, a partir de la generalización del significado experiencial y la negación sistemática de la participación legítima, dada la intersección de agendas, fines y sentidos que concurren tanto del propio sistema literario, las matrices curriculares, los relatos formativos, los fines políticos de la educación, los mercados de consumo y las subjetividades de los participantes del espacio didáctico.

Expuestos algunos antecedentes, en este trabajo se pretende, en primer lugar, establecer un diálogo entre la interseccionalidad y la literatura escolarizada argumentando dos niveles de convergencia: la curricularización y la didactización. A nivel curricular, se revisará la confluencia entre los sentidos prescritos y sus intereses fundantes, en lo concerniente al nivel didáctico, se analizará la relación discursiva y epistémica entre el sujeto que enseña y el que aprende, para, posteriormente, describir algunos mecanismos de exclusión resultantes del fenómeno interseccional.

## **Literatura escolar y múltiples exclusiones**

### **Primera aproximación a la interseccionalidad de las prácticas literarias escolares: curricularización**

La literatura escolarizada opera como polisistema<sup>30</sup>, dada la coexistencia de múltiples estructuras que se superponen de manera concurrente, dinámica, heterogénea y recursiva. La disposición curricular, el mismo sistema literario, la medición, la formación docente, las subjetividades implicadas en el encuentro, los enfoques teóricos y las concepciones epistemológicas, se intersectan generando

---

<sup>30</sup> El concepto polisistema está tomado de: Even-Zohar, I. (1990a). Polysystem Theory. *Poetics Today*, (11) 1, 9-26. En este texto se discute la construcción sistémica como red estática de relaciones y se propone el polisistema como conjunto de sistemas superpuestos, dadas complejas disposiciones que operan dinámicamente.

repertorios (o conjuntos simbólicos de operacionalización del poder) que legitiman y controlan la participación lectoescritural literaria escolar.

Dos construcciones que destacan en la configuración de la literatura escolarizada, inicialmente, corresponden a la literatura como expresión sistémica y a su curricularización. La literatura como expresión sistémica es una red de relaciones concurrentes que, paradójicamente, subsiste en la imposibilidad ontológica de aquello definible como literario (Culler, 2010; Eagleton, 2009). En efecto, son los consensos sociales (mediados por prácticas hegemónicas) los que determinan sus sentidos, usos y estatus, a partir de repertorios de canonización en los que se interrelacionan lectores, obras, autores, instituciones y mercados (Even-Zohar, 1990b). Las instituciones, físicas y simbólicas, permiten la circulación de las obras y su mantención dentro de la canonicidad a través de mercados de circulación que movilizan las obras y las avalúan, respondiendo a entramados de poder que sitúan algunos discursos y productos como centrales y a otros como periféricos.

En la complejidad de esta configuración, la literatura escolarizada resulta ser un tejido que se nutre del relato consensuado culturalmente por repertorios canónicos respecto de lo literario, que luego se institucionaliza en la cultura, se mercantiliza y vuelve a institucionalizarse en la escuela (curricularización del canon literario), recontextualizando su valor, generando nuevos repertorios y propiciando mecanismos didácticos como operaciones resultantes de múltiples y confluyentes discursos de poder.

En la configuración descrita, el currículum funciona como la institución que establece intereses, fines y sentidos de la lectoescritura literaria, delimitando los mercados de circulación y evaluando las obras a partir de la convergencia de diversas fuentes culturales: el devenir sociopolítico, el mismo mercado de consumo, la red literaria como sistema y los avances científicos disciplinares. De esta manera, el relato que se reproduce en las escuelas está contenido y seleccionado por complejos procesos de mediación entre objetos primarios y propósitos escolares; mediación en la que, finalmente, la literatura escolar opera regulando las prácticas pedagógicas con repertorios específicos.

Preguntas de comprensión de lectura, simplificaciones de la polisignificación, lecturas para el control mensual; escrituras con ciertas normas y estructuras; distinción de narradores, figuras, periodos; comprensión de contextos, recursos y tópicos, son parte del repertorio monomodal legitimado por disposiciones de poder que desplazan a la periferia otros tipos de lectura y escritura y que validan el conocer lo literario, de un modo específico (a partir de técnicas específicas), para la consecución de aprendizajes que solo son útiles en ciertos contextos de participación.

Las posesiones (y posiciones) simbólicas, es decir, los repertorios que son resultado de esta intersección inicial entre la literatura como expresión sistémica y el proceso de curricularización, convergen, además, con las subjetividades de los agentes, los recursos didácticos, las políticas públicas, las mediciones estandarizadas y los propios devenires técnicos y epistemológicos de la teorización lectoescritural.

Esta intersección recursiva determina las prácticas sociales, las propias subjetividades intervinientes y las experiencias relacionales (Brah, 2013), con comportamientos multiestructurales y multidimensionales (Ocampo, 2016) que construyen disposiciones y mecanismos de exclusión, tanto en las matrices políticas y los marcos disciplinarios como en las dimensiones interaccionales (Hill Collins, 2017). La matriz política de la lectoescritura literaria escolar da cuenta de fenómenos de macroexclusión determinados por grandes relatos como el monoculturalismo curricular y la canonización del sistema literario, lo que impacta directamente en los marcos teóricos de la formación inicial docente, en el diseño de los dispositivos de medición y, sobre todo, en la dimensión epistémica de la literatura escolar.

Esta matriz política y discursiva condiciona ciertos marcos de organización del poder (por ejemplo, las prescripciones didáctico-curriculares) en los que la lectoescritura literaria se transforma en objeto tecnificado en términos de qué leer y escribir, cuándo y cómo evaluarlo y en función de qué fines o intereses. Lo que se lee y escribe, a propósito de los diseños curriculares, moviliza otra serie de tramas de marginación: líneas editoriales, mercados de textos, temáticas excluyentes, lectores como consumidores de productos que estabilizan la cultura, criterios de legibilidad y calidad que, entre otras, son deliberaciones construidas desde disposiciones y posiciones de poder que se entrecruzan, teniendo, en términos de consecuencias didácticas: protocolos informados por intereses instrumentales y repertorios acrílicos en los que coexisten mecanismos de inautenticación participativa, deliberativa y expresiva.

Según lo expuesto, la literatura escolar es un entramado interseccional, al menos, en dos niveles de concreción: curricular y didáctico. A nivel curricular, además del panorama antes señalado, es posible advertir tres repertorios que configuran intersecciones: primero, la transición epistemológica desde la instruccionalidad comunicativa, historicista y formal hasta un modelo sociocultural e interpretativo de aproximación y construcción estética; segundo, la centralidad del enfoque lector de la educación literaria y, tercero, la medición estandarizada como propósito primario (no siempre explicitado) de los proyectos curriculares.

En efecto, los objetivos principales de la educación literaria, es decir, favorecer el avance en la competencia interpretativa y promover la construcción de hábitos lectores, han determinado la agenda didáctico-curricular (al menos a nivel teórico). Diversos autores (Mendoza, 2004, 2010; Colomer, 2001, 2014; Cerrillo & Sánchez, 2017) han señalado que la enseñanza de la literatura en el sistema escolar debe propender, fundamentalmente, a crear la llamada competencia literaria, es decir, la capacidad para conocer, comprender, analizar y valorar componentes recursivos e intertextuales de los productos literarios, desarrollando capacidades de interpretación bajo la premisa de cierta especificidad estética que distingue la participación lectora literaria.

Si bien esta agenda teórica representa un desplazamiento epistémico en el marco tradicional de la enseñanza de la literatura, su implementación se vuelve problemática al intersectarse con la agenda curricular, específicamente, con su dimensión evaluativa y de medición, pues subordina al conocedor a los fines técnicos

de un interés de control (Grundy, 1998). La monoculturalidad monomodal, la medición estandarizada y la parcialidad de los procesos de significación, delimitan un marco curricular literario dominado por un interés técnico que establece modelos interaccionales en los que ciertas maneras de leer y escribir se posicionan al centro de la relación.

Así las cosas, la literatura se ha instrumentalizado para la comprensión de lectura, para la enseñanza de la norma lingüística, para el entrenamiento contra el analfabetismo (como si fuera condición inhabilitante para la participación cultural) y para la perpetuación de una forma simplificada de entender los procesos de significación. De este modo, pareciera enfatizarse en la administración de los procesos de aprendizaje para mejorar resultados, desprofesionalizando la decisión pedagógica y transformando los procesos de enseñanza en mecánicas explicativas que, finalmente, se miden con preguntas y respuestas cerradas: no se lee literatura para la emoción, ni el autoconocimiento ni la criticidad de los discursos de poder, se lee para la estandarización. No se escribe literatura para potenciar la creatividad, ni para evaluar los contextos políticos de marginación: se escribe para medir, para controlar la ortografía y para funcionalizar los espacios expresivos.

Retomemos. La condición política de la lectoescritura literaria escolar se funda en la validación de discursos dentro del propio sistema literario y en la posterior legitimación de sus repertorios (donde se escenifica la exclusión y se incluye a discursos monoculturales y monomodales). Lo anterior decanta en diseños y prescripciones donde priman modos particulares de lectura y escritura que descartan la complejidad como condición constitutiva y cristalizan la figura del lector como consumidor acrítico de objetos canonizados en dos sentidos: primero, en la legitimidad otorgada en el propio sistema literario; segundo, en la validez de los repertorios que configuran el encuentro literario escolar. Si se retorna a la premisa de la lectoescritura literaria escolar como construcción interseccional, resulta pertinente la especificidad de la matriz interrelacionada: lo que opera políticamente en los discursos culturales, se entrama en las regulaciones curriculares y vuelve a entramarse en las interacciones didácticas, modelando la acción de los participantes, las experiencias relacionales y la identidad (tanto lectora como escritora) de los procesos literarios escolarizados.

En esta relación, sin embargo, no existe estaticidad. La propia configuración del sistema literario, los agentes de poder que canonizan, los paradigmas culturales, las premisas epistemológicas constitutivas del interés curricular y los repertorios como resultados de múltiples entramados ideológicos y políticos, configuran una matriz de interrelación dinámica que permanentemente desplaza sus fronteras y sus núcleos discursivos de poder, dadas las tensiones y complejidades propias de cada miembro configural.

## **Segunda aproximación a la interseccionalidad de las prácticas literarias escolares: didactización**

En el numeral anterior se argumentó que la literatura escolarizada es resultado interseccional y que su configuración curricular construye repertorios didácticos específicos. En torno a los estudios didácticos, pareciera haber dos consensos relativamente estables: primero, la imposibilidad de conceptualizar su ontología; segundo, aproximaciones más, teorizaciones menos, la centralidad de la relación entre quien enseña, quien aprende y lo que se aprende como núcleo de cualquier acercamiento a este campo.

En efecto, entre las múltiples definiciones de la didáctica existen discrepancias respecto a su sustrato científico, disciplinar, epistemológico y normativo. Por otra parte, existen consensos en torno a la tematización de su crisis contemporánea como producto de los reduccionismos metodológicos y de la sicologización de sus disposiciones (Abreu et al., 2017), fundamentos que determinan a los estudios didácticos como espacios herederos y deudores de un desarrollo teórico propio en el que se discuta el objetivismo, la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de sus contextos. (Camilloni, 2010).

La agenda clásica de la didáctica estuvo centrada, podríamos decir hasta la década del 80, en el logro de objetivos curriculares, la consolidación de recontextualizaciones conceptuales para mejorar la instrucción del contenido y el despliegue de actividades que satisfagan los propósitos propuestos. De esta manera, la agenda redujo su campo al plano metodológico, generando una aproximación didáctica desde el cómo y obviando los qué, para qué y con qué fines políticos (Edelstein, 2010; Litwin, 2010). En estos términos, el cambio dado por las emergencias científicas naturalistas, las teorías críticas y poscríticas del currículum, la reconceptualización de la relación entre observador y objeto del conocimiento (von Glasersfeld, 1995; Maturana, 1995) además de las nuevas preocupaciones político-culturales (desigualdades, redistribución de bienes, múltiples exclusiones), fueron determinando un nuevo estado didáctico marcado por la emergencia paulatina de didácticas específicas y renovaciones de agenda.

En este nuevo lenguaje, el aporte de Bolívar (2005) en cuanto a la revitalización del conocimiento didáctico del contenido, opera como ley de paso para la consolidación de miradas críticas; ya no bastaría con el conocimiento de las disciplinas ni con el dominio de ciertos métodos para ciertos fines, sino, más bien, se haría necesario tensionar los conocimientos disciplinares y ponerlos en diálogo con los contextos curriculares, socioculturales y políticos, para, de esta manera, avanzar hacia la construcción metodológica sustentada en la ecología de los escenarios, en el diálogo político de las disciplinas y en las problematizaciones curriculares, así mismo, en la profesionalización de la figura docente y en el poder ideológico de su performatividad.

De esta manera, la didáctica ha pretendido abandonar su carácter normativo y excluyentemente metodológico, reconociendo las intencionalidades sociopolíticas de la educación desde miradas interdisciplinarias y teniendo en cuenta que el núcleo de mejora es la interacción entre quien aprende, lo que se aprende y quien lo enseña (Bolívar, 2008; Bolívar & Bolívar Ruano, 2011).

En este escenario, la relación entre quien aprende literatura, lo que se aprende y quien lo enseña, mediada, críticamente, por las condiciones sociopolíticas e interseccionales antes señaladas, posibilita afirmar que, la didactización de la literatura escolar, en tanto concreción de relatos polisistémicos y complejamente entramados, genera variados sistemas de exclusión, opresión y desigualdad. Lo que se enseña es resultado de variadas intersecciones y mecanismos de poder que determinan su materialidad de manera monocultural, restringida, simplificada y excluyente; quien enseña, por su parte, es resultado interseccional de su propia biografía configurada en la pertenencia a una cultura mediada por la dominación y las marginaciones; quien aprende, además de estas concurrencias biográficas, está atravesado por la condición de otro inferiorizado en las implicaturas curriculares tecnificadas y por la supuesta imposibilidad de experimentar el conocimiento como agencia.

En esta intersección didáctica, se invalidan las subjetividades en cuanto a construcción de significados y se niega la capacidad expresiva a través de discursos sustentados en racionalidades técnicas que se didactizan para la medición; circunstancias en las que, un rol clave, opera desde el explicador. La categoría del explicador (Sánchez Lara, 2019) no es una condición neutral ni apolítica, sino, el resultado de la invisibilización y simplificación del rol docente y su potencial de cambio. Polisistémicamente, el profesorado opera como mercado, o mercader, en palabras de Even-Zohar (1990a) vehiculando las obras canonizadas en el sistema, eventualmente en coincidencia con las canonizaciones conocidas en su formación inicial y, fundamentalmente, explicando los objetos estéticos para la reproducción técnica mandatada por las constricciones curriculares a fin de garantizar, en la didactización, los mínimos requeridos por el sistema estandarizado de evaluación.

La explicación constituye un sistema recursivo de poder que presupone la verdad ontológica de las cosas, por tanto, la necesidad de un explicador que las reproduzca y de un receptor (espectador en la lógica *rancierana*) que las acepte (Rancière, 2007, 2010). Este sistema recursivo concreta la matriz interseccional devenida del monoculturalismo curricular, operacionaliza el marco disciplinar y construye una experiencia relacional que supone la incapacidad creativa y la objetivación de la experiencia humana en un movimiento de doble afectación: quien enseña se ve interpelado a la explicación del canon para mantener la operatividad del polisistema y quien aprende se ve limitado por no expresar legítimamente su agencia.

En otras palabras, las subjetividades implicadas en la configuración didáctica materializan las intersecciones vehiculando principios de exclusión. Pensar la explicación es pensar los textos y discursos literarios como conjuntos operacionales que perpetúan la cultura y la reproducen sin alteraciones; la enseñanza de las obras

como recursión al orden y la estabilidad de la propia canonicidad, implica obviar la aleatoriedad que introduce el observador; más aún, implica obviar la construcción subjetiva del lector (también del explicador) generando una intersección de fuerzas excluidas en tanto reconocimiento y participación.

La metáfora del docente como mercader explicador requiere una distinción: la explicación, como recurso lingüístico, no es en sí objeto de la crítica, sino, su posición discursiva y su propósito ideológico. Desde una perspectiva lingüística, la explicación es central para complementar la construcción experiencial del conocimiento y la interpretación crítica de los contextos. Sus múltiples formas recursivas y la propia morfología explicativa (Álvarez & Ramírez, 2010) permiten, en efecto, avanzar hacia la profundización de los fenómenos, ya sea a través de ejemplos, reformulaciones, descripciones, definiciones, contrastes, comparaciones, secuencias y disposiciones cohesivas.

La crítica surge, sin embargo, a la posición discursiva de la explicación. Si la explicación emerge después de la construcción significacional del observador, si permite profundizar una relación contextual o si favorece el proceso de autocomprensión, no sería parte de un sistema recursivo de poder. Si la explicación, por el contrario, es previa, es decir, supone la imposibilidad del otro de deliberar y participar, se estaría reforzando la explicación como ejercicio de exclusión e inhabilitación. Múltiples evidencias de estudios interaccionales han mostrado que, en efecto, tanto la posición de la explicación como el sentido expositivo de la misma, anulan la posibilidad de problematizar, interactuar, crear y profundizar en la construcción de sentidos dentro del aula como sistema interactivo (Villalta & Martinic, 2009; Villalta, 2017; Preiss et al., 2014; Radovic & Preiss, 2010)

Del modo que fuere, la explicación no es un sistema cerrado, sino uno que debería abrir posibilidades de búsqueda e invitar a la profundización, indagación y creación a quien participa. Esta idea se conecta con una segunda precisión respecto al explicador: la necesidad de girar su sentido hacia los participantes y la legitimación de sus agencias. Subvertir la metáfora del explicador implica asumir que los significados no son lineales ni controlables, pues ningún significado se corresponde en identidad con otro, de manera tal que, la pretensión medible de la interpretación se desestabiliza con el ruido del propio lectoescritor y sus posibilidades tanto significacionales como creativas.

El ruido, tal como lo empleamos (Sánchez Lara, 2019), es una metáfora que reconoce dos influjos teóricos: el paradigma de la complejidad (Morin, 1994) y la filosofía política de Rancière (2007, 2010). En tanto constructo, problematiza al sujeto inhabilitado y representa la introducción compleja del alea y la emancipación intelectual. Los sujetos como espectadores de la explicación no disponen de legítimas posibilidades expresivas y subordinan su agencia a la disposición política de los marcos culturales; márgenes que gobiernan y administran los consensos e impiden tanto el reconocimiento de la diferencia como la habilitación participativa para interpretarse y construirse, individual y colectivamente.

A las ya comentadas exclusiones curriculares (adopción canónica del sistema literario y monoculturalismo monomodal), adicionamos, a propósito de lo expuesto, las marginaciones didácticas fundadas en un principio de reconocimiento simplificado. Para Fraser (2005, 2008), el reconocimiento es un principio de justicia que supone la concepción de la otredad como igualdad y diferencia, es decir, como realidad compleja que se distingue en la multiplicidad constitutiva. La igualdad de derechos participativos y de oportunidades suponen un sustrato basal para la inclusión de las diferencias que han de reconocerse como partes relacionales de la configuración humana. Reconocer al lectoescriptor literario escolar como un participante tecnificado en la comprensión de lectura, es reconocerlo acríticamente y simplificadamente, obviando las diferencias que lo constituyen y la complejidad de su construcción en tanto ruido. Reconocer, del mismo modo, al docente como explicador, es hacerlo desprofesionalizando su función transformadora. En el centro de la descripción, subyace el reconocimiento de lo literario como un sistema estático y externo a quien lo experimenta; no como una posibilidad contenida en la experiencia humana.

### **Tercera aproximación a la interseccionalidad de las prácticas literarias escolares: múltiples mecanismos de exclusión**

El recorrido argumental hasta aquí realizado permite sostener que la literatura escolar es una construcción interseccional (tanto a nivel curricular como didáctico), devenida de las convergencias propias del sistema literario y de su posterior curricularización. Dado que en ambas dimensiones (curricular y didáctica) la intersección opera como vector multicategorial y multiestructural de exclusión, resulta pertinente analizar las exclusiones emergentes en la propia concurrencia de estos planos que, como se ha dicho, decantan en las prácticas literarias de lectura y escritura.

Una exclusión primaria acontece en la deliberación. En la escuela deliberamos con ingenuidad y acriticidad técnica qué leer y escribir, dónde y cómo evaluarlo (además de para qué hacerlo) porque, en rigor, la decisión está prediseñada por marcos normativos y por repertorios didácticos consensuados como útiles y relevantes para ciertos intereses político-educacionales, que operacionalizan la dominación monocultural (también monomodal) y la adopción del canon: se incluye a un marco estable de repertorios y se excluye de la posibilidad deliberativa (en tanto participación vinculante). Reformulamos: los repertorios establecidos en la curricularización literaria escolar son, en general, dispositivos técnicos que estabilizan el control del medio.

Tanto los repertorios curriculares como los didácticos, en este sentido, generan (como mecanismo de exclusión) desobjetivación en la construcción de los significados. Múltiples aproximaciones teóricas dan cuenta de la imposibilidad de separar, en la experiencia del vivir y del aprender, las dimensiones cognitivas,

emocionales, históricas, sociales e ideológicas (Morin, 1994; Maturana, 2001; Sanjuán, 2014; Ibáñez, 2002). Sin embargo, en las prácticas didactizadas como válidas, se reducen los universos significacionales y se los restringen a la constatación lineal de aquello que se prediseña para el control técnico, ergo: se desubjetiva la subjetividad de los participantes. Se incluye, así, a un modo de lectura, a un modo de comprensión y significación, del que se excluyen las configuraciones emocionales, las múltiples dimensiones interpeladas y la complejidad de quien interpreta, conoce, experiencia y significa.

Esta reducción significacional dialoga con otro mecanismo de exclusión que, como se expondrá, engloba a los anteriores: la inexistencia de una participación legítima (devenida de un reconocimiento complejo). Cuando construimos un significado restringido que se controla, participamos de la transacción con las obras sin que se permita, legítimamente, la múltiple significación ni la creación (más bien de la invención). Se participa, en general, de la norma lingüística y de ciertas tipologías porque se reconoce, acriticamente, el derecho a la alfabetización y se incluye a repertorios monoculturales de comprensión de lectura establecidos políticamente como neutrales, sin que se desarrolle y valide, por ejemplo, la creatividad ni la polisignificación como condiciones naturales y propias de la complejidad humana.

La inexistencia de una participación legítima responde a concepciones epistémicas que reconocen al observador como un ente separado de la realidad que observa (Maturana, 1995) y lo transforman en un consumidor de objetos culturales heredados. Representa la consecuencia compleja de la interseccionalidad en los planos expuestos, debido a la convergencia de los intereses didáctico-curriculares, la inhabilitación de los sujetos en tanto ruidos y las explicaciones como privaciones de agencia.

En las fronteras de la participación ilegítima, coexisten tramas de exclusión que inautentican los sistemas participativos, ya sea en la pretensión de control, en la negación sistemática de modos de conocimiento o en la invisibilización de voces no canónicas. Por ello, es relevante preguntarse el quién de la participación y los escenarios y condiciones de representación, pero, sobre todo, los sentidos y fines epistémicos tanto del reconocimiento como de la participación didáctica.

La inclusión a una participación legítima reconoce, en esta reflexión, dos alcances. El primero se funda en la necesidad de transformaciones estructurales al currículo (al menos a los proyectos curriculares de centro): deberíamos preguntarnos quiénes deliberan en la toma de decisiones respecto a los diseños de lectura y escritura literaria, qué representación tienen las comunidades dentro de esta deliberación y con qué finalidad se participa (poniendo en el centro de la discusión los riesgos del monoculturalismo, del monomodalismo y de las adopciones canónicas).

Estas discusiones conllevan a un segundo alcance: el didáctico. Si, como se señaló, la didáctica ha cuestionado su propio campo (interpelando los reduccionismos metodológicos y propiciando una reflexión sociopolítica) integrar la dimensión participativa a su renovada agenda resulta relevante. En el contexto de la literatura

escolarizada, para ser más específicos, esta integración supone problematizar la construcción del sujeto que enseña, el rol de quien aprende y la naturaleza de aquello por conocer.

La inclusión a una participación legítima, entonces, supondrá poner en tensión el contenido literario, la propia construcción interseccional de los textos, los repertorios de análisis y las aproximaciones creativas como medios legítimos para construir la relación entre los contenidos (que son la experiencia de quien conoce) y las experiencias de otros y otras textualizadas como obras.

## **Algunas conclusiones: aperturas y vacíos**

La participación lectoescritural literaria escolar es una construcción compleja que está mediada, simbólica y materialmente, por disposiciones de poder que simplifican las cualidades experienciales y culturales. Desde esa premisa se pretendió problematizar la literatura escolarizada, interpelando su construcción desde una perspectiva interseccional.

Inicialmente, se destacaron dos sistemas configuracionales: la literatura como expresión sistémica y la curricularización escolar. Sistémicamente, la literatura opera en una red de producción, circulación y consumo que distingue procesos de legitimación y canonización; los productos canónicos, finalmente, se institucionalizan en la cultura generando relatos que se reproducen en las escuelas como contenido curricularizado y regulador de las prácticas pedagógicas.

En el entramado descrito, se establecen repertorios que simplifican la polisignificación y vehiculan disposiciones interseccionales, en tanto concurrencia de variados sistemas de dominación, opresión y desigualdad. Los repertorios de exclusión, por su parte, modelan las prácticas sociales, las propias subjetividades y las experiencias relacionales literarias, a partir de disposiciones recursivas en el currículo (monocultural, monomodal y canonizado) y en los encuentros didácticos (explicaciones como recursiones de poder, inhabilitación de la complejidad del ruido y concepción de la literatura como experiencia que habita fuera de la experiencia de quien conoce).

En suma, el propio sistema literario como convergencia de intereses y disposiciones de poder, la curricularización de su canon y la didactización repertorial, constituyen una matriz recursiva que materializa prácticas literarias afectadas interseccionalmente y genera mecanismos de exclusión en que coexisten concepciones epistémicas que posicionan al conocedor como un ente separado de la realidad que conoce y lo transforma en un consumidor de objetos culturales.

Pensamos que, inicialmente, las intersecciones exploradas construyen algunas disposiciones que excluyen de una participación legítima: inhabilitación deliberativa, participación expresiva como mecanismo tecnificado, reproductivo y correctivo que no transforma el reconocimiento parcial de la complejidad constitutiva; participación significacional simplificada en sistemas simbólicos monomodales y monoculturales,

participación en la explicación como recursión de poder y participación simplificada en la negación del ruido.

En la aceptación de la interseccionalidad como marco explicativo y exploratorio para observar, analizar, problematizar y subvertir los múltiples ejes de exclusión que afectan el encuentro lectoescritor literario, es necesario repensar las disposiciones de reducción y valorar los espacios complejos de quien conoce literatura: multisignificación y voz como agencia, validación del ruido y reconceptualización de la explicación como sustrato relacional de poder, configuran, primariamente, derroteros que permiten poner en tensión las prácticas naturalizadas y los lugares epistémicos desde donde se construye, reconoce y valida la participación lectoescritural literaria escolar.

Estas aperturas, como en toda aproximación reflexiva, requieren ser repensadas, contextualizadas y examinadas en la naturaleza de las propias realidades. Los vacíos de cualquier revisión devendrán en la complejidad de los lugares que se habita y serán válidos en los espacios que ocupamos si, con postura autocrítica, se observan las condiciones propias de uso y validación ¿Qué significa lo literario en los contornos que habitamos? ¿Cuáles son las condiciones participativas que propiciamos? ¿Qué reconocimientos operan en nuestras prácticas literarias?

## REFERENCIAS

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios, Segunda época*, 32, 73-88. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a05.pdf>
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2017). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 147-171. Recuperado de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44978/47060>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A & Bolívar Ruano, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y la actual de la Didáctica. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, (50) 2, 3-36. Recuperado de:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/articloe/viewFile/38/18>

- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004603.pdf>
- Brah, A. (2014). Pensando en y a través de la Interseccionalidad. En Zapata, M., García, S. & Chan de Ávila, J. (Coord.). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*. (14-20). Berlín: Aimee Heredia.
- Camilloni, A. (2010). De herencias deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A., Davini, MC., Edelstein, G., Litwin, E., Suoto, M., & Barco, S. (Coord). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. (17-40). Buenos Aires: Paidós.
- Caro Valverde, M. T. & González García, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 0 (9), 89-106. Recuperado de [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.05)
- Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo* 29, 245-274. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.245>
- Cerrillo, P. & Sánchez, C. (2017). Educación y competencia literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 6-19. Recuperado de <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703/2282>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22 (4), 1-19. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (110-122). Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2), 97-119. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301>
- Cuesta, C. (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En Sawaya, S., & Cuesta, C. (Coord). *Lectura y escritura como*

- prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente. (20-42). Universidad Nacional de la Plata.
- Culler, J. (2010). ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea? (Trad. G. Gonzalo). En *Breve introducción a la teoría literaria* (pp. 29-55). Barcelona: Crítica.
- Eagleton, T. (2009). Introducción: ¿Qué es la literatura? (Trad. J. E. Calderón). En *Una introducción a la teoría literaria* (pp. 11-28). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (2010). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A., Davini, MC., Edelstein, G., Litwin, E., Suoto, M., & Barco, S. (Coord). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. (75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Even-Zohar, I. (1990a). Polysystem Theory. *Poetics Today*, (11) 1, 9-26. Recuperado de <https://trad1y2ffyl.files.wordpress.com/2012/01/polysystemtheory.pdf>
- Even-Zohar, I. (1990b). The 'Literary System'. *Poetics Today*, (11) 1, 27-44. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1772667?seq=1>
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, (4) 6, 83-99. Recuperado de [http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08agodic\\_fraser.pdf](http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08agodic_fraser.pdf)
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hill Collins, P. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/INFE.54888>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Litwin, E. (2010). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A., Davini, MC., Edelstein, G., Litwin, E., Suoto, M., & Barco, S. (Coord). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. (91-116). Buenos Aires: Paidós.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La Educación Literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Madrid: Ediciones Aljibe.

- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_competencia\\_literaria\\_entre\\_las\\_competencias\\_mendoza\\_a.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf)
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000200379&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000200379&script=sci_abstract&tlng=es)
- Munita, F. & Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, XLI, 164, 154-170. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58825>
- Ocampo, A. (2016). *Interseccionalidad y Derecho a la Lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la "ciudadanía" y el "fomento de la Lectura" desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5580>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F., & Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-12. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282014000200002&lng=es&tlng=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000200002&lng=es&tlng=es)
- Radovic, D. & Preiss, D. (2010). Patrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé (Santiago)*, 19(2), 65-79. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200007>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez Lara, R. (2019). Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 236-254. Recuperado de <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/143>
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>
- Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En Sawaya, S., & Cuesta, C. (Coord). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. (9-19). Universidad Nacional de la Plata.
- Villalta, M. & Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24 (2), 61-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287004>

- Villalta, M. (2017). Conversación en la sala de clase. Conocimiento y logro escolar. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(3), 25-49. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/567>
- von Glasersfeld. (1995). La despedida de la objetividad. En Watzlawick, P., & Krieg, P. (Comps). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. (19-32). Barcelona: Gedisa.
- Yuval-Davids, N. (2014). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: interseccionalidad y estratificación. En Zapata, M., García, S. & Chan de Ávila (Coord.). *La interseccionalidad en debate*. (21-34). Berlín: MISEAL.



## Capítulo III

### Educación Inclusiva: nuevos objetos, nuevas teorías y nuevos problemas para leer el presente<sup>31</sup>

Aldo Ocampo González  
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)<sup>32</sup>, 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 entridad 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

---

<sup>31</sup> 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.

<sup>32</sup> Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional 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 enuncie 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-cidad<sup>33</sup> 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 logos<sup>34</sup> -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.

---

<sup>33</sup> 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.

<sup>34</sup> 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 constatativos 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 constatativo 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 constatativo 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 reinvención. 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 Wittgenstein<sup>35</sup> (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

---

<sup>35</sup> 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 incluir<sup>36</sup>, 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

---

<sup>36</sup> 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-<sup>37</sup>. ¿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 paradójica. 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.

---

<sup>37</sup> 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 segregadora<sup>38</sup>. 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

---

<sup>38</sup> 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, explicita 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-especial<sup>39</sup>, 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

---

<sup>39</sup> 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 figural<sup>40</sup> 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

---

<sup>40</sup> 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 habituales 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 medida, 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 explicitan 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-fundamento? 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 diáfora<sup>41</sup> 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

---

<sup>41</sup> 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 pastiche<sup>42</sup> 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 toda 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

---

<sup>42</sup> 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 diáspora 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 normalizadas<sup>43</sup> 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).

---

<sup>43</sup> 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 teoréticas 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 entretujan 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 conocimiento<sup>44</sup>. 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

---

<sup>44</sup> 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.



## Capítulo IV

### (Des)Escolarizar el cuerpo: analizando/transformando la educación

Cristopher Yáñez-Urbina  
Ignacio Figueroa Céspedes  
Centro de Desarrollo Cognitivo-Universidad Diego Portales, Chile

#### Introducción

Los sistemas educativos Latinoamericanos se han caracterizado, en su devenir histórico, por haberse configurado en base a estructuras homogeneizantes que responden a los cánones de la cultura adulta, europea e ilustrada. Tal como explica Anderson (1993), las escuelas jugaron un rol fundamental en la construcción de un *sentimiento nacional* en los emergentes Estados, por medio de una operación que respondía al esquema de la “civilización de las masas bárbaras” como estrategia para producir una ciudadanía ilustrada ad hoc al proceso de independencia tanto como para generar una “cultura nacional” por medio de la homogeneización de la historia y el lenguaje (Jorquera, 2015; Serrano, Ponce y Rengifo, 2018).

Con el paso del tiempo, esta especie de *gramática escolar* se perpetuó (Jorquera, 2015), siendo la instauración de la pedagogía normalista su expresión más explícita en cuanto un horizonte ético que buscaba la enseñanza del buen vivir ilustrado y culto de las capas pobres (Enrico, 2008; Núñez, 2010). De tal manera, hasta nuestros días la escuela mantiene aquel *ethos* que se basa en la formación de los futuros ciudadanos del país, es decir, sujetos adultos que sean libres por medio del ejercicio de la razón (Kant, 1994).

Esta dinámica, aún presente en los marcos educativos, conlleva una serie de consecuencias para las relaciones que se establecen en la escuela. Primeramente, como espacio “civilizatorio” y “homogeneizante”, produce una valoración del entorno educativo como territorio aséptico de culturas, preponderando la idea de saber objetivo que se encarna en la figura del pedagogo (Escobedo, Sales y Traver, 2017). Asimismo, esta valorización silencia las voces de las culturas propias de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y, por sobre todo, coarta a los estudiantes de toda posibilidad de acción, palabra y toma de decisiones (Duarte, 2012; Gascón y Godoy, 2015).

Por otro lado, la segunda consecuencia ligada a la gramática presente en los sistemas educativos Latinoamericanos, guarda relación con el establecimiento de un dualismo

cuerpo-mente. En otras palabras, producto del cientificismo que permea el proyecto ilustrado, el cuerpo aparece como un agente “contaminante” del conocimiento y el uso de la razón (Calvo, 2012). Por dichos motivos, comienza a ser un elemento que, lejos de excluirse, ha sido incorporado en las dinámicas para su domesticación y disciplinamiento en las aulas (Vigarello, 2005), por medio de estrategias pedagógicas particulares (Orellana, 2010) y su correlato material en términos de inmobiliario (Orellana y de la Jara, 2008).

Los dos puntos anteriores se anudan, en tanto que el cuerpo representa todo un conjunto de prácticas culturales que son necesarias de aislar en el proceso civilizatorio y homogeneizante para la producción de los sujetos ciudadanos de los nacientes Estados (Anderson, 1993, Jorquera, 2015; Serrano et al., 2018). De tal manera, como tercera consecuencia, se establece una jerarquización valorativa de los elementos: la cultura, las emociones y el cuerpo aparecen como elementos a erradicar y domesticar, mientras que la razón y los elementos intelectivos son valorados como el ideal de la formación (Rojas, 2016a; Salas, Scholten, Norambuena, Mardones y Torres-Fernández, 2018).

Finalmente, se establecen un conjunto de mecanismos, prácticas y procedimientos para la administración de la jerarquización. Por lo tanto, se instauran sistemas de castigos y recompensas (Rojas, 2016a); comienza la implementación de clases de educación física con un acento higienista, tanto para evitar la “perversión” como para adaptar al cuerpo a las exigencias del sistema escolar y laboral (Durán, 2014; Martínez, 2011), y la educación sexual como punto de gestión (Vetö, 2014). Asimismo, se aplica una periodización del tiempo en horarios para cada una de las actividades del día y a adaptación del cuerpo a ella (Calvo, 2012; Orellana, 2010); entre otros mecanismos.

En suma, la historia del sistema escolar Latinoamericano se encuentra atravesada por una incorporación de la corporalidad como elemento a ser gestionado por el conjunto de los mecanismos que ella despliega. No obstante, este escenario ha sufrido una serie de modificaciones durante el último tiempo y el cuerpo, la cultura y la emocionalidad comienzan a aparecer cada vez más como un elemento a ser considerado dentro de las prácticas pedagógicas no para ser aplacado, sino para ser utilizado como elemento “modulador” de una serie de componentes cognitivos y de rendimiento ante evaluaciones. Ejemplos de lo anterior son las experiencias vinculadas a la estimulación de la psicomotricidad, la incorporación del juego como herramienta pedagógica y los talleres de relajación corporal como preparación a pruebas estandarizadas.

Frente a este escenario, el presente trabajo realiza una doble labor. Por un lado, una breve reconstrucción histórica de los vínculos entre escuela y cuerpo en Chile, destacando las transformaciones que son posibles evidenciar desde la colonia hasta nuestros días. Mientras que, en segundo lugar, se reseña un conjunto de experiencias de trabajo corporal con estudiantes desde un enfoque de investigación-acción participativa, en donde el cuerpo aparece como agente activo en procesos de transformación educativa.

## Notas analítico-metodológicas

El cuerpo no es una entidad estática y reductible a las formas en las cuales actualmente lo reconocemos. En esta línea, destacan los trabajos de la filósofa Judith Butler (2002) en torno a la noción de *performatividad*, retomada del enfoque del lenguaje de John Austin (1995), pero llevada más allá del campo de “lo hablado” para inscribirse en las formas en las cuales el cuerpo se materializa<sup>45</sup> de manera constante y dinámica a partir de una serie de actos que tiene efecto de realidad (de Mauro, 2015), y no como una actuación [*performance*] que “simula” o “representa” un cuerpo (Butler, 2006).

Por lo tanto, entendemos que más que *ser* o *tener* un cuerpo, en realidad se *deviene* cuerpo por medio de una serie de actos de interpretación, lectura y acción sobre la corporalidad que lo llevan a emerger como acontecimiento (Torras, 2007). En esta línea, se han desarrollado una serie de estudios clásicos en torno a cómo diversos ejercicios de lectura/acción sobre el cuerpo lo producen en diversos niveles que, incluso, pueden aparecer simultánea e irreductiblemente en un mismo punto (Kauffman, 2011; Mol, 2003; Ons, 2018). Asimismo, también existe una literatura abocada al análisis histórico de las diversas formas en las cuales el cuerpo ha aparecido como objeto de preocupación, investigación, gestión e intervención a lo largo del tiempo (Corbin, Courtine y Vigarello, 2005a, 2005b, 2006; Fausto-Sterling, 2006; Haraway, 1995; Laqueur, 1994).

Dentro de este campo, es posible hacer referencia al trabajo del pensador francés Michel Foucault (2010), para quien el cuerpo ocupa un lugar central en sus análisis, ya que no solamente corresponde a un elemento material, sino que también es el punto sobre el cual se erigen una serie de modelos ideales que lo cubren, se inscriben sobre él y lo re-configuran. Por lo tanto, “el cuerpo, su materialidad, en su carne, sería como el producto de sus propias fantasías” (p. 15) más allá de si éstas últimas se realizan o no, pues operan como estándar de medición, punto de comparación y mecanismo de intervención (Foucault, 2009). Asimismo, su énfasis por un abordaje que denomina como histórico-filosófico (Foucault, 1995), tiene por finalidad “mostrar el cuerpo impregnado de historia, y la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1979, p. 15), en un doble sentido que busca tanto mostrar al cuerpo como el efecto de un devenir histórico y como abierto a otras posibles formas de irrumpir.

Siendo así, si bien el francés no profundizó particularmente en una analítica de la escuela y la educación, existe toda una línea de trabajo que retoma el planteamiento foucaultiano para indagar sobre este campo (Ball, 1993). No obstante, tal como plantea Yuing (2019), este abordaje se ha caracterizado por centrarse en la noción

---

<sup>45</sup> Sobre este punto es necesario considerar que el título original del libro de Judith Butler (2002) es *Bodies that matter*, en el cual la palabra “matter” ocupa, según de Mauro (2015), una doble función en su significado literal en inglés. Primeramente, en tanto verbo, es entendido como “importar” o, lo que equivaldría a decir que corresponde a un asunto relevante, es decir, se entiende como “cuerpos que importan”. No obstante, existe una segunda acepción de “matter” como sustantivo para designar a la diversidad de sustancias materiales de las cuales se componen las cosas; siendo así el título del libro también puede ser entendido como el proceso por el cual un cuerpo se vuelve materia y no solamente un acto discursivo.

de disciplina aislada de las reconfiguraciones que sufrió el trabajo de Foucault luego de aquel libro (Deleuze, 1987); mientras que, aquellos que abordan ulteriores nociones de biopolítica y gubernamentalidad las tienden a confundir y emplear como sinónimos (Castro-Gómez, 2013).

En virtud de lo anterior, y con la finalidad de proveer de un esquema teórico-analítico a la reconstrucción histórica del vínculo entre cuerpo y escuela en Chile, es necesario que profundicemos sobre algunos conceptos para delimitar un campo investigativo referido al ejercicio de una práctica histórico-filosófica (Foucault, 1995) y a cómo es posible realizar una crítica retrospectiva a la escuela (Yuing, 2019) que permita evidenciar los mecanismos por los cuales el cuerpo se performa continuamente (Butler, 2002, 2006).

Desde el curso en el Collège de France de los años 1977-1978, conocido como *Seguridad, territorio y población*, Michel Foucault (2006) introduce el neologismo de *gubernamentalidad* para circunscribir su objeto de estudio, el cual es posible remontar a la práctica de la pastoral cristiana, tal como fue abordada en su trayectoria histórica desde los griegos clásicos hasta los padres de la iglesia (Foucault, 2003a, 2003b, 2019), para referirse a la forma particular en la cual se establece un *arte de gobernar*, es decir, de dirigir a los sujetos a su salvación (Foucault, 1995).

Esta tendencia por gobernar a los sujetos, clásica del ejercicio del pastorado cristiano (Foucault, 2019), comienza un gradualmente a desmarcarse de su vínculo eclesial para aplicarse en una amplia serie de campos (Gros, 2012), desde la gestión del imperio hasta la emergencia de la “razón de Estado” (Foucault, 2006) y las actuales formas de dirección de las poblaciones en su aspecto individualizante y masificante (Foucault, 2007b).

Sin embargo, es necesario advertir que el arte de gobernar no se corresponde con una figura universal ni con instituciones globalmente consolidadas (Deleuze, 1990). Todo lo contrario, existe un conjunto de prácticas singulares y disímiles que operan en diversos focos, sin poder ser agrupadas en un ente todo coherente (Foucault, 2006). Siendo así, es posible plantear que operan por *dispositivos*, como un entramado de prácticas discursivas y no discursivas que en su acción conforman instituciones, en las cuales operan efectos no calculados inicialmente, situación que conlleva la necesidad de actualización constante que la vuelve un conjunto polimorfo de acciones en disputa (Foucault, 1991).

En dicho sentido, los dispositivos serían una determinada forma de “disponer” [*dispositio*] un conjunto de elementos para ser gestionados y administrados. Así, en palabras de Agamben (2011), corresponde a:

[...] el vínculo que reúne todos los términos es la referencia a una economía, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar -en un sentido que se quiere útil- los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres [sic.] (Agamben 2011, p. 256).

Siendo así, la práctica histórico-filosófica, tal y como es entendida por Foucault (1995), tiene por finalidad realizar un ejercicio de análisis de los dispositivos

desplegados en un arte de gobernar determinado para ver en ellos sus condiciones históricas de posibilidad (Foucault, 2002), los efectos singulares que permiten diferenciarlos (Foucault, 2009) y la multiplicidad de relaciones que los conlleva a ser lo que son actualmente (Foucault, 2007a).

Dicho de otra forma, según Foucault, (1995), es volver sobre el dispositivo no para “no ser gobernado” sino para “no ser gobernado *de tal forma*”, como un ejercicio de cuestionamiento del mundo contemporáneo (Torrano, 2011) que no busca encontrar una verdad o falsedad en los dispositivos, mucho menos una ilegitimidad, ideología o cientificidad; más bien su interés sería, según Agamben (2011), “profanarlos” y restituirlos “al libre uso de los hombres [sic.]” (p. 260) por medio de un quiebre de la misticidad que lo rodea y sobre la cual se han erigido para encontrar en ellos otros modos de funcionamiento y agenciamiento. En suma, corresponde a una política afirmativa que plantea la necesidad de desacralizar las formas establecidas para poder producir otras, es abrir el mundo a otras posibilidades.

Siendo así, en el siguiente apartado realizamos una breve reconstrucción histórica de la escuela en Chile y cómo en ella han operado una serie de dispositivos que performan un cuerpo como objeto a ser gobernado. Mientras que, posteriormente, indagaremos en un conjunto de experiencias que plantean otras forma posible de aparición del cuerpo en la escuela.

## **Cuerpo y escuela en Chile**

La historia de la escuela en Chile puede ser circunscrita en tres periodos particulares, a saber: (1) comienzos marcados por una educación vinculada a la iglesia católico durante la Colonia y los primeros años de la República, (2) la institucionalización del normalismo, el influjo del higienismo y la psicología sobre la educación y (3) la irrupción de la estimulación temprana y la modulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, abordamos brevemente cada uno de ellos.

### **Escuela en la Colonia y primeros años de la República**

El primer periodo a revisar se encuentra permeado por una lógica eclesiástica en la formación primaria, situación que cubre todo el periodo de la Colonia española en Chile hasta los primeros años de la República y, finalmente, culmina entre la década de 1830, con la Constitución de 1833, y la década de 1840 con las reformas a las escuelas y los inicios de la formación normalista de preceptores.

Durante este periodo en particular las escuelas eran escasas y los docentes correspondían a curas o “legos”, ambos sin contar con una formación especializada en la temática de la educación (Núñez, 2007). Siendo así, la enseñanza se encontraba basada en la escolástica y la teología, las cuales habían sido adoptadas como ciencias normativas universales por parte de la corona española, lo que causaba una extendida formación en el catecismo y la prédica (Lennon, 2009).

Si bien existían una serie de reglamentos que establecen que en todos los curatos<sup>46</sup> debía existir una escuela de primeras letras (Rojas, 2016a), esta situación no se vio reflejada en el territorio chileno (Orellana, 2011). Según Lennon (2009), las experiencias escolares fueron limitadas y centradas en la formación de los hijos de las elites de la época, mientras que la formación tanto a las capas pobres y a mujeres era vista como peligrosa por la divulgación de ideas ilustradas que pudiera generar ideas independentistas, en los primeros, y hacer que las segundas dejaran de lado sus funciones para con su marido y Dios.

Por otro lado, el mobiliario escolar era sumamente precario y, muchas veces, correspondía a troncos u otros materiales que eran provistos por los propios estudiantes, situación que volvía altamente incómoda la asistencia en el aula (Orellana y de la Jara, 2008). Asimismo, la organización interna de la escuela era revestida por una estructura jerárquica compuesta por los estudiantes que desempeñaban diversas labores de “ayuda” al maestro (Rojas, 2016a).

Siendo así, la enseñanza se centraba en el método de escritura como una forma de introducción de los estudiantes en el mundo cristiano, que requería la posibilidad de hablar el lenguaje del imperio para abordar el catecismo (Serrano et al., 2018). Asimismo, para la adquisición de estos conocimientos el cuerpo debía ser formado en base a la incomodidad, la repetición y los castigos (Orellana, 2011), situación que volvía común los relatos sobre la brutalidad de los maestros de primeras letras en cuanto a la ingente variedad de métodos y periodizaciones de las penitencias adoptadas (Rojas, 2016a).

Posteriormente, iniciado el proceso de independencia en 1810, la escuela mantiene en gran medida su herencia colonial y eclesiástica basada en el suplicio del cuerpo y la repetición mecánica como una estrategia de formación y aprendizaje (Rojas, 2016a; Serrano et al., 2018). Sin embargo, ahora prima una impronta ilustrada que busca formar a los habitantes del país en los valores patrios y morales necesarios para incentivar el proceso independentista (Núñez, 2007). Situación que se traduce en una jerarquización y elitización, en donde las bases de la escuela estaban destinadas a la formación de ciudadanos, morales y trabajadores disciplinados; mientras que las cúspides se centraban en la formación de líderes políticos (Orellana, 2011). En suma, hubo que esperar un par de décadas para que se vislumbraran cambios concretos.

## **Escuela normalista, higienismo y la psicología**

Luego de la Constitución de 1833, particularmente en la década de 1840, inicia un álgido proceso de discusión en torno al rol de la escuela luego del proceso de independencia y la necesidad de desarrollar una serie de valores patrios en la población de la naciente nación (Serrano et al., 2018; Zemelman y Lavín, 2012). Comienza así un paulatino proceso de institucionalización de la profesión docente (Núñez, 2008) que es posible rastrear hasta nuestros días, pero con un ocaso

---

<sup>46</sup> División territorial eclesiástica que se encuentra bajo la jurisdicción espiritual de un cura o párroco.

desde la década de 1960 (Núñez, 2007). A la par, es posible evidenciar una serie de reformas inspiradas en los modelos europeos de Francia y Alemania y, posteriormente, en el modelo de Estados Unidos (Orellana, 2011; Rojas, 2016a), sin dejar de lado el impacto que tuvo el movimiento higienista durante la época y su aplicación en el currículum de Educación Física (Durán, 2014; Martínez, 2011, 2017) y la recepción de la psicología y el psicoanálisis en el país (Salas e Inzunza, 2013; Salas et al., 2018; Vetö, 2014).

Con la finalidad de poder comprender la focalización de la educación, y con ello la producción de un cuerpo en la escuela, es necesario destacar que

[...] en ningún régimen de gobierno la educación era más necesaria que en la república, pues la virtud era el amor a la patria y a las leyes, el predominio del bien público sobre el interés particular. (...) Las revoluciones de las independencias hispanoamericanas fueron republicanas y la educación se conceptualizó también en función de la nueva comunidad política. (...) El caso chileno tiene la particularidad -que no es cronológica sino conceptual- de que el nuevo sistema político tuvo un profundo impacto no solo en la organización sino en la provisión de la educación. Fue fundacional porque esos principios presidieron la formación del Estado docente y de un sistema educacional cuya extensión fue principalmente pública. Con la independencia, la educación no es “una” política, sino que “es” política (Serrano et al., 2018, p. 61-63).

Tal como se puede apreciar, durante este periodo la educación de la población reviste un particular interés asociado al proceso independentista y al nacimiento de la nueva nación, sus valores y características particulares (Orellana, 2011). Situación que queda plasmada en la Constitución de 1833 que establece un Estado Docente en pleno periodo conservador (Serrano et al., 2018) a pesar de que es leído como un triunfo liberal (Rojas, 2016a).

Según Rojas (2016a), a lo largo de todo el siglo XIX y la primera mitad del XX es posible vislumbrar un aumento en el presupuesto destinado a la modernización de la escuela en conjunto con una serie de reformas. Dentro de estas últimas es posible destacar la fundación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842 y su homóloga femenina en 1854, la promulgación de la ley de gratuidad de la educación y el principio de la libertad de enseñanza en 1860, la Ley Orgánica de Educación Secundaria de 1880, la publicación del Informe Oficial “Instrucción Primaria y Organización de las Escuelas Normales en Estados Unidos y Europa” de 1883 que produjo una seguidilla de transformaciones en la metodología de enseñanza durante varias décadas, la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1920, la fundación de escuelas especiales desde 1927, entre otras.

En esta línea, es posible plantear una primera lectura que entiende el conjunto de estas iniciativas con una finalidad civilizatoria de la población del país (Zemelman y Lavín, 2012). No obstante, Serrano et al. (2018) advierte que no corresponde a un proceso realizado desde “arriba hacia abajo”, sino que reviste de una serie de elementos de complejidad y azar que llevaron a la consolidación de la escuela. De tal manera, es necesario que revisemos algunos de los componentes y corrientes que intervinieron en este proceso a lo largo de un poco más de un siglo.

Uno de los primeros elementos que juega un rol fundamental en la consolidación de la escuela durante este periodo, es la institucionalización del normalismo como estrategia de desarrollo docente. Como efecto del periodo anterior, se hereda un conjunto de profesores que no tenían formación especializada para impartir enseñanza (Rojas, 2016a), para lo cual comienza una paulatina fundación de Escuelas Normales para la formación de preceptores (Núñez, 2010), los cuales se debían caracterizar principalmente por su “idoneidad” para desempeñar el cargo (Núñez, 2008).

De tal manera, comienza a proliferar la distinción entre los profesores normalistas y los improvisados, en donde los primeros eran marcados no solamente por tener una adecuada formación que, en muchos casos, se desarrollaba desde la educación primaria (Núñez, 2007), sino que también por mantener un cierto *ethos* vinculado a la moralidad (Núñez, 2008) y a la noción de desarrollar una cierta “cruzada” en contra de la barbarie para promover la educación ilustrada y civilizada en las capas pobres (Jorquera, 2015; Orellana, 2011; Zemelman y Lavín, 2012).

A grandes rasgos, el normalismo proponía una culturalización de la barbarie por medio de un distanciamiento de los lugares y culturas de procedencia de los educandos (Jorquera, 2015). Situación que lleva a una tendencia por buscar la homogeneidad entre los estudiantes, focalizada en una enseñanza de la limpieza, los modales, el buen habla, las posturas, las vestimentas acordes y un estricto delineamiento del tiempo y el espacio (Zemelman y Lavín, 2012).

Tal como señala Orellana (2010), desde la década de 1850 comienza la introducción del reloj y la campana como parte de los aditamentos básicos de las escuelas. Situación que conlleva una uniformización de las horas de clase cuya distribución, hasta entonces, había recaído en el docente. Asimismo, se instala la noción del “recreo” como único espacio en donde se puede realizar una “vida cotidiana” en la escuela, en oposición al “espacio áulico” que comenzaría a considerarse un espacio diametralmente diferente (Orellana, 2011).

En esta línea, según Orellana (2011), también se instalaron una serie de procedimientos rituales que diferenciaban ambos espacios, tales como la disposición en filas antes de ingresar a las salas. También, comenzó una preocupación por la distribución del espacio, como la necesidad de un “patio de escuela”, y un énfasis por las posturas y los mobiliarios necesarios para realizar aquello (Orellana, 2010).

En suma, el normalismo piensa la escuela como “el espacio y el tiempo en que niños y niñas adquieren conocimientos, norman su conducta y establecen códigos de socialización y comportamientos comunes” (Orellana, 2011, p. 177). Dicha noción se mantiene hasta nuestros días y se encuentra permeada por un arraigo en la tradición alemana que comienza a permear la formación normalista desde la década de 1880 (Núñez, 2008; Rojas, 2016a; Zemelman y Lavín, 2012).

Durante un diagnóstico realizado en el gobierno de Aníbal Pinto sobre las deficiencias del sistema escolar chileno, se le solicita al abogado José Abelardo Núñez viajar a Estados Unidos y a Europa para investigar sus sistemas educativos. La investigación se reporta en el ya mencionado Informe Oficial “Instrucción Primaria y Organización de

las Escuelas Normales en Estados Unidos y Europa” (Rojas, 2016a) y que conlleva a una masiva incorporación del modelo alemán desde 1885 por medio de la incorporación de docentes y la doctrina de Johann Friedrich Herbart centrada en una labor corporal (Zemelman y Lavín, 2012).

A partir de aquel momento, las escuelas comienzan un paulatino proceso de eliminación del castigo físico como medida disciplinaria para, en su lugar, incorporar una serie de mecanismos centrados en la exigencia física y el rigor con el que se ejercitaba el cuerpo (Orellana, 2011). En este contexto comienzan a ganar protagonismo las clases de Educación Física como una forma de no solamente castigar, sino de incorporar la actividad física como una forma de ejercitar el cuerpo, los hábitos morales y la mente de los estudiantes (Martínez, 2011, 2017). No obstante, a pesar de las lecturas que entienden este proceso como una tendencia de mejora vinculada con una diversificación de la enseñanza (Rojas, 2016a), existen antecedentes que los vinculan tanto con el movimiento higienista y eugenésico.

Luego de una serie de disputas entre conservadores y liberales, en el país comienzan a operar una serie de medidas de salubridad enfocadas en la recomposición moral de los sujetos como un correlato de sus dolencias. En este contexto, según Durán (2014), los manuales de Educación Física implementados en las escuelas chilenas detallan una estricta reglamentación del cuidado del cuerpo como una forma de corrección moral del educando, situación que abarcaba un énfasis detallado en los ojos, orejas, narices y boca, además el adecuado uso del espacio público y privado, las indumentarias y utensilios, y la forma de comer.

Por otro lado, en las escuelas proliferan ejercicios físicos de corte militarizado y una incipiente forma de desarrollo patriótico en base al vigor del cuerpo (Martínez, 2017; Orellana, 2011). Asimismo, abundó una preocupación particular por la sexualidad de los jóvenes que buscaba resaltar los valores de una masculinidad vinculada al control mental y sexual; y una feminidad encargada de engendrar a los futuros ciudadanos, es decir, como las “madres de la patria” (Durán, 2014). En esta línea, se encuentran la recepción del psicoanálisis por parte de los higienistas chilenos, los cuales centran su aplicación en una educación sexual que sublimara los impulsos de los estudiantes por medio de la actividad física y el influjo nacionalista (Vetö, 2014).

Paralelamente a la aparición de la Educación Física como un modelo de formación moral y corporal de los educandos, irrumpen las primeras nociones de psicología que llegan a Latinoamérica. En este contexto, existe una gran influencia europea que permea el sistema educativo desde el positivismo (Salas, 2012), para luego instalarse una vertiente estadounidense desde el pensamiento de John Dewey (Salas e Inzunza, 2013).

Tal como señalan Salas et al. (2018), las primeras aplicaciones de la psicología en la educación vienen de la mano de la publicación póstuma de “Filosofía del Entendimiento” de Andrés Bello en 1881, en donde valoraba la “psicología mental” como aquella disciplina que permitiría el estudio de las facultades del entendimiento. Asimismo, es posible destacar la influencia de Valentín Letelier en la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1889 como una forma de complementar el saber docente, aportando además a la llegada de los

docentes alemanes George Heinrich Schneider y Wilhelm Mann (Salas e Inzunza, 2013).

En esta línea europea del influjo psicológico en educación, destaca, finalmente, la figura de Luis Terapegui quien continúa el trabajo de Wilhelm Mann y comienza a adaptar al contexto chileno la escala de inteligencia desarrollada por Alfred Binet en Francia (Salas e Inzunza, 2013). Siendo así, según Salas et al (2018), con la publicación de “El desarrollo de la inteligencia medida por el método Binet-Simon” se instala un incipiente interés por el conocimiento del desarrollo fisiopsicológico del estudiantado para adaptar las prácticas de enseñanza (Rojas, 2016a). Es menester destacar que esta tendencia es posteriormente adoptada en el último periodo que describiremos más adelante.

Por otro lado, la arista estadounidense de la influencia psicológica llega de la mano de Dario Salas cuando en 1912 introduce el texto “Mi credo pedagógico” escrito por John Dewey, lo que desata todo un movimiento crítico del legado alemán en cuanto se aleja de la realidad nacional y en su extremo autoritarismo (Zemelman y Lavín, 2012). En este contexto se instala la Escuela Nueva como una tendencia que busca transformar las prácticas de enseñanza hacia una en donde se busca un máximo desarrollo del individuo en su capacidad creadora y manual (Rojas, 2016a), así a la escuela nueva “no [se] va a ‘aprender por aprender’, sino [se] va a ‘aprender para trabajar’... y la escuela no echará a la calle seres inútiles maniatados, débiles, sino seres entusiastas, productores llenos de iniciativas y prontos para la acción” (Orellana, 2011, p. 59).

En este contexto, la pedagogía basada en las ideas de John Dewey buscaba establecer los fundamentos para poder vivir de acuerdo al progreso de la humanidad, fomentando un conocimiento por medio de la experiencia (Zemelman y Lavín, 2012), de ahí que pudiera conectar bastante bien con el desarrollo higienista y eugenésico vinculado a la Educación Física, a pesar de no concordar en todo (Durán, 2014).

En suma la corriente norteamericana, también se focaliza en el cuerpo, pero para emplear una pedagogía centrada en la experimentación y en el hacer (Zemelman y Lavín, 2012). Transformar a la escuela en un laboratorio donde el protagonismo pase a los estudiantes, mientras que los estudiantes sean los gestores de su aprendizaje (Orellana, 2011). Siendo una de las principales divulgadoras de estas ideas Amanda Labarca (Salas e Inzunza, 2013), las cuales, no obstante, no lograron perpetuarse frente a las apuestas por una educación de corte alemán y memorístico (Rojas, 2016a).

Tal como se puede apreciar, aquel fin civilizatorio de la escuela durante esta época no es un proceso de “arriba a abajo” de implementación de valores, sino que, tal como sugieren Serrano et al. (2018), corresponde una serie de procesos entremezclados y que incluso podrían caracterizarla como un proceso de “abajo a arriba” en su consolidación.

Asimismo, y en forma de síntesis, vemos el desplazamiento del cuerpo desde la noción de castigo, repetición e incomodidad, característica de la colonia, hacia una doble vertiente entre el disciplinamiento del cuerpo en base a la exigencia física y la

incorporación del cuerpo en base a la experimentación del conocimiento. Ambas tendencias son posibles de ser analizadas hasta las actuales prácticas pedagógicas en una dinámica de yuxtaposición y funcionamiento paralelo.

Sin embargo, con las transformaciones que tienen lugar en la segunda mitad del siglo XX, ambos adquieren un nuevo lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y comienzan a ser regulados de maneras diferentes bajo novedosas concepciones del cuerpo. Estos procesos guardan relación con una última deriva de este segundo periodo, correspondiente a una paulatina instauración de la educación pre-escolar y la valoración del juego como estrategia pedagógica a ser adoptada (Rojas, 2016a).

### **La estimulación temprana y la modulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Si bien existe evidencia de la creación de una primera escuela de párvulos pública en el año 1864 (Peralta, 2016), existieron ciertas dificultades para su difusión masificada en el país, siendo recién a comienzos del siglo XX cuando adquieren cierto protagonismo y una instrucción formal por parte de las escuelas normales (Caiceo, 2011). En este contexto, las primeras escuelas de párvulos respondían a un fuerte modelo pedagógico adscrito a desarrollo de Friedrich Fröbel, en donde el juego y la experimentación corporal adquirían un rol fundamental. Tal como señala Rojas (2016a), las actividades eran variada e iban desde “el juego libre, el aprendizaje de verso hasta la preparación de la tierra” (p. 240).

Hasta mediados del siglo XX la educación parvularia era desplazada a un segundo plano frente a la educación primaria (Rojas, 2016b). Siendo recién durante la segunda parte del siglo que comienza a adquirir protagonismo y a despertar interés por parte de los gobiernos de turno. En esta línea, según Caiceo (2011), destaca la creación en 1970 de la Junta Nacional de Jardines Infantiles [Junji], por medio de la Ley 17.301, siendo la institución encargada de garantizar el acceso incondicional de lactantes e infantes a la educación inicial; además de constituirse en 1974, por parte del Ministerio de Educación, el Segundo Nivel de Transición (kinder) con programas de estudio y financiamiento estatal para todo establecimiento educacional.

Luego del golpe de Estado cívico-militar del 11 de septiembre de 1973, se producen una serie de conocidas transformaciones radicales en el sistema escolar, tales como la descentralización administrativa, la subvención y privatización, además de sistemas de incentivos, entre otros (Rojas, 2016b; Orellana, 2011). No obstante, existe un general desconocimiento al respecto de los cambios producidos en educación parvularia desde el influjo de los primeros programas de estimulación psicosocial temprana desarrollados en este mismo periodo.

Durante la década de 1960, y bajo la política de la “guerra contra la pobreza” del presidente Lyndon B. Johnson, se implementa en Estados Unidos el primer programa de estimulación infantil temprana conocido como “Head Start”, a cargo del psicólogo Edward Zingler (1994). Consistía, básicamente, en un conjunto de servicios psicoeducativos y sociales destinados a niños y familias en situación de pobreza para

fomentar el compromiso de los padres en cada una de las etapas del desarrollo. Ello, a su vez, permitiría a las familias “superar la pobreza” por medio de la educación de sus hijos.

Tal como mencionan Bralic, Haeussler, Lira, Montenegro, y Rodríguez (1978), desde aquel momento se desarrollaron alrededor de 28 experiencias similares en Estados Unidos y Latinoamérica, lo que refleja una transición desde preocupación por la supervivencia infantil hacia una centrada en el desarrollo infantil. En este contexto, entre los años 1974 y 1976 se desarrolla en Chile el “Programa Piloto de Estimulación Precoz para niños de Nivel Socioeconómico Bajo entre 0 y 2 años”, que tuvo como finalidad poner a prueba un conjunto de experiencias de estimulación cognitiva, social, emocional y motriz temprana; desarrollar una batería de instrumentos de medición y evaluar su factibilidad para extenderse como política nacional (Yáñez-Urbina, 2019).

Entre los productos del programa destacan la publicación de los Manuales de Estimulación Temprana focalizados en el primer y segundo año de vida (Lira, 2003a, 2003b) y la estandarización de la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0-24 meses (Rodríguez, Arancibia y Undurraga, 2008). Ambos abocados a las prácticas de estimulación temprana en la articulación de factores emocionales, motrices, lingüísticos y sociales como moduladores desarrollo cognitivo (Yáñez-Urbina, 2019).

Por otro lado, también destaca la fundación del Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial [CEDEP] en 1977 por parte de los profesionales encargados de la planificación y ejecución del programa (Bralic et al., 1978). Los cuales desarrollaron una serie iniciativas posteriores a la década de 1980 y que, paulatinamente, se integraron al currículum de educación parvularia tanto en las instituciones pertenecientes a la Junji y a la Fundación Integra, así como también en el desarrollo del Subsistema de Protección Integral a la Primera Infancia “Chile Crece Contigo” (Yáñez-Urbina, 2019).

Tal como señalan Calquín, Guerra, Vásquez y Yáñez-Urbina (2019), esta serie de iniciativas, que en un comienzo se fundamentaron en el marco piagetiano del desarrollo infantil, desde la década de 1990 adoptan dentro de sus referencias las investigaciones del campo de las neurociencias y la teoría del apego para enfocarse en un cuerpo entendido dentro del plano neuro-bio-químico, es decir, como conexiones neuronales, flujos hormonales y balances químicos.

De tal manera, si bien esta serie de desarrollos no son los únicos gatilladores de un proceso de cambios que llega hasta la actualidad, según Yáñez-Urbina (2019), permiten mostrar cómo desde la intervención en infancia temprana y educación parvularia comienza a instalarse un conjunto de prácticas que reconfiguran la relación cuerpo-escuela descrita en la etapa anterior.

En suma, las relaciones entre cuerpo y escuela cambian en relación al periodo anteriormente descrito. En primer lugar, el cuerpo que era disciplinado por medio de un conjunto de prácticas vinculadas a la exigencia física, da paso a uno que es modulado al proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de un conjunto de técnicas tales como psiquiatrización e intervención farmacológicas (Rojas, Rojas y Peña, 2018)

y autorregulación emocional para ser adaptado a los tiempos y espacios de la escuela (Agencia de Calidad de la Educación, 4 de septiembre de 2019; Langer, Schmidt, Aguilar-Parra, Cid, Magni, 2017). Por otro lado, el cuerpo que era involucrado en la experimentación del conocimiento ahora es desplazado por uno cuyos factores neuro-cognitivo-emocionales son optimizadores de su desempeño académico. En este sentido, destacan iniciativas del tipo yoga para la relajación y preparación de los estudiantes para rendir la prueba estandarizada del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] (Muñoz, 2018).

Tal como pudimos apreciar, el devenir histórico de la escuela da cuenta de un vínculo con diversos objetos que son posibles de conceptualizar como “cuerpo”. Primero como un elemento a ser formado por medio del castigo, la repetición y la incomodidad; luego como un conjunto de partes a ser adiestradas por medio de la exigencia física y la higiene moral de sus costumbres; y, en último término, una conjunto de interacciones neuro-bio-químicas, afectivas y cognitivas que modulan el comportamiento y potencian el rendimiento. Cada una de ellas no implica que las anteriores hayan sido descartadas y olvidadas, sino que comienzan a operar en diversos niveles.

Siendo así, vemos que las prácticas que se pliegan a las últimas conceptualizaciones revisten de un carácter utilitarista y vinculado a la necesidad de rendición de cuentas y la evaluación de la calidad de educación. Por lo tanto, si se quiere pensar en una práctica transformadora, es necesario desarrollar experiencias que vean el vínculo cuerpo-escuela de forma diferente, de tal forma que lo des-escolarice para abrirlo a la producción de otras relaciones posibles (Calvo, 2012).

## **Experiencias transformadoras**

Frente a la relación cuerpo-escuela que describimos brevemente en el acápite anterior, es necesario destacar un conjunto de experiencias desarrolladas por parte del equipo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales (Figuroa-Céspedes, Soto y Sciolla, 2016; Figuroa-Céspedes, Soto, y Yáñez-Urbina, 2019; Soto, Figuroa-Céspedes, y Yáñez-Urbina, 2017; Yáñez-Urbina, Figuroa-Céspedes, Soto y Sciolla, 2018), las cuales ponen acento en la transformación de la escuela desde un trabajo con toda la comunidad educativa y la puesta en práctica de planes de desarrollo escolar inclusivo. A continuación, desarrollamos algunas de sus características y cómo el cuerpo se vincula en ellas.

Tal y como profundizamos en otra parte (Figuroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020), el énfasis del abordaje se encuentra dentro de una reflexión al respecto de la necesidad de producir espacios en donde la voz del estudiante, como sujetos autónomos y de derecho (Gascón y Godoy, 2015), no solamente pueda ser manifestada, sino que también escuchada por parte de una cultura adultocéntrica (Duarte, 2012; Pérez y Rincón, 2010) y profesionalista (Escobar et al., 2017).

Una de las preguntas clave que guía esta preocupación es ¿Quién puede producir una narrativa con respecto a la institución escolar? o, lo que es homologable a decir ¿Quién puede producir conocimiento sobre los contextos educativos, sus problemáticas, posibilidades y tensiones? (Figuroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, en

prensa). Situación de gran relevancia pues, tal como vimos previamente, la escuela se instaura como productora de un cuerpo-alumno subalterno (Spivak, 2011) sobre el cual es necesario realizar un acto de justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2016) para ingresar una perspectiva situada (Haraway, 1995) en la producción de conocimiento y acción en la escuela.

No obstante, también es necesario entender el conjunto de actores que han sido silenciados en la escuela, así como también sus afluentes culturales y diversas formas de expresión (Figuroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, en prensa). Así, entendemos que las culturas estudiantiles se presentan en términos de una relación tanto de diálogo como debate con la escuela entendida como un gran entramado de múltiples culturas que cohabitan un espacio. Siendo necesario ampliar la mirada hacia la interacción de las culturas en la escuela, como una amplia diversidad que no se limita al colectivo estudiantil, sino que se extiende a todos los miembros de la comunidad desde el personal no docente y padres hasta el equipo directivo, pasando por los profesores (Stoll y Fink, 1999)

En suma, se vuelve necesario desarrollar una estrategia que no solamente haga visibles estas voces y culturas, sino que también proponga cómo generar espacios para producir un diálogo entre las culturas estudiantiles y el resto de culturas que habitan la escuela proporcionando información útil acerca de las barreras a la participación y el aprendizaje observadas por los distintos colectivos. En otras palabras, necesitamos facilitar espacios intersticiales, interculturales, que posibiliten la construcción colaborativa de conocimientos a partir de la necesaria negociación entre las diversas formas de experimentar y habitar la escuela.

El desafío por producir espacios de diálogo entre la multiplicidad de culturas que existen en la escuela, tal como plantea Baeza (2008), exige una capacidad de mayor escucha y, por sobre todo, de preparación técnica para visibilizar las voces que se encuentran silenciadas en los espacios educativos. Además, implica reconocer el lenguaje propio que utilizan, para luego aprehenderlo y fomentar el diálogo y la discusión. Tal como plantea Long (2003), ello despliega un proceso de negociación de recursos y significados, generando un movimiento co-construido con los diversos actores, a través de una intervención planeada.

Por lo tanto, constituye un trabajo que es posible describir brevemente en cuatro etapas de desarrollo no consecutivo (Figuroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, en prensa), a saber:

- Etapa 1. Convocatoria y construcción del espacio de trabajo: consiste en una invitación abierta a la comunidad educativa para que pueda participar de forma voluntaria del proceso de (auto)evaluación de la escuela. Asimismo, implica la coordinación de un horario de trabajo, dinámicas y conocimiento del resto del equipo por medio de una serie de dinámicas destinadas a la producción de trabajo colaborativo.
- Etapa 2. Indagación colaborativa, investigando (en) la Escuela: corresponde a un proceso de diagnóstico participativo en donde los miembros del equipo comienzan a desarrollar un conjunto de ejes de análisis por medio de un

proceso co-construido. Aquí los participantes son dotados de un rol de estudiantes-investigadores que recopilan y producen información por medio de diversas dinámicas que no se logran reducir al formato encuesta, entrevista o escrito.

- Etapa 3. El extranjero como amigo crítico: este conjunto de procesos también implica un cuestionamiento del equipo asesor que acompaña a los estudiantes, en tanto que amigo crítico (Soto et al., 2017). Entonces, es necesario adoptar una perspectiva desde un rol de facilitador grupal, como un extranjero ingenuo que indague, pregunte y profundice sobre las perspectivas aportadas por la comunidad.
  - Por otro lado, implica disputar con la contraparte administrativa de la escuela el rol, los tiempos, espacios, materiales y reuniones que el equipo de trabajo tendrá, con la finalidad de desarrollar un proceso de intercambio trans-colectivo sobre las distintas concepciones de la escuela.
- Etapa 4. Diálogos participativos, explorando la “zona de contacto”: finalmente, los procesos culminan con la co-construcción de un espacio de diálogo en donde las ideas de estudiantes, profesores, funcionarios, padres, madres y apoderados, y directivos entran en diálogo por medio de las diversas expresiones producidas por el grupo de trabajo.

Por lo tanto, circunscrito a la finalidad de este trabajo, es posible mencionar una de las actividades desarrolladas por los estudiantes circunscrita entre la Etapa 1 y Etapa 2, pues corresponde a un elemento de trabajo colaborativo a un diagnóstico de la escuela en la cual fue desarrollado. Nos referimos a la dinámica denominada como “La máquina de la escuela”, en la cual los estudiantes procedían por grupos a formar una representación de una máquina en movimiento que reflejara lo que la escuela significa para ellos (Figura 1).

Figura 1: La Máquina de la Escuela por grupos



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, las diversas máquinas fueron “acoplándose” unas con otras sin cambiar su funcionamiento particular. De tal manera, se producía una gran máquina que metaforiza la escuela (Figura 2), en donde hay partes-estudiantes que proveen

de “energía solar” para su funcionamiento (estudiante de la derecha), mientras que otros son conectores entre los diversos “módulos” de la máquina (estudiantes en el piso), también existen estabilizadores del funcionamiento (profesor y estudiantes con brazos extendidos) y otros que giran para cumplir la función de la máquina.

Figura 2: La Máquina de la Escuela acoplada



Fuente: Elaboración propia.

Con esta breve dinámica, los estudiantes expresan que la escuela es una construcción constituida por múltiples cuerpos en interacción, los cuales cumplen diferentes funciones y que construyen este cuerpo colectivo, emergiendo de esta forma la noción de interdependencia, dado que señalan que al faltar una pieza esta construcción se desestabiliza. En otras palabras, comienza una producción dialógica sobre sus nociones de la escuela que no se deja reducir al lenguaje verbal y que se expresa en otros registros en donde el cuerpo ocupa un rol diferente al previamente descrito en el devenir histórico de la escuela. Aquí el afán por el cuerpo es desprovisto de fines utilitaristas para la rendición de cuentas y, en su lugar, se propicia la producción de espacios de transformación y de producción de otras formas de vínculo en la escuela (Calvo, 2012).

## **Conclusiones**

En el presente trabajo indagamos sobre el devenir histórico de la relación escuela-cuerpo en Chile y, además, describimos una experiencia que la subvierte para una apertura de los posibles vínculos y dinámicas a desarrollar en el espacio educativo. Siendo así, en primer lugar detallamos el tránsito desde un cuerpo a ser formado por medio del castigo, la repetición y la incomodidad durante la Colonia hacia uno a ser disciplinado por medio de la exigencia física y los hábitos morales; ambos correspondientes a un modelo del cuerpo como agente extraño e interviniente y vehículo de civilización y valores ilustrados.

Por otro lado, dicho modelo corporal se vió afectado por los desarrollos involucrados con la educación parvularia y las intervenciones focalizadas en la estimulación

infantil temprana que ponen el acento en una nueva concepción del cuerpo que, poco a poco, comienza a permear el sistema escolar. Desde esta vertiente el cuerpo comienza a ser una entidad neuro-bioquímica que permite un conjunto diversificado de prácticas en donde ya no es necesaria la exigencia física ni la participación de la experiencia, sino la regulación emocional, la práctica psiquiátrica y la farmacologización de los procesos para su modulación, adaptación y optimización.

Este primer abordaje, posibilita la realización de un ejercicio de lectura que difiera de la clásica concepción disciplinar (Foucault, 2009) que ha permeado profundamente la investigación crítica sobre la escuela (Yuing, 2019). Las transformaciones de las cuales somos testigos, y las cuales comienzan desde la década de 1970 en nuestro país, se corresponden más con aquello que Deleuze (2006) reconoce como el advenimiento de las sociedades de control, como el despliegue de una serie de dispositivos que articulan un arte de gobernar en espacios abiertos y continuos donde el cuerpo se des-sustancializa en una multiplicidad de conexiones en sistemas de complejidad creciente (Haraway, 1995), lo que posibilita una explotación de la memoria y la cognición (Lazzarato, 2006) en una suerte de capitalismo que pone en juego la capacidad creativa (Blondeau et al., 2004) y la explotación de los afectos (Federici, 2018; Illouz, 2007; Morini, 2014).

Por lo tanto, la crítica retrospectiva del sistema escolar (Yuing, 2019) permite vislumbrar un escenario en donde el cuerpo ocupa un lugar en torno a la obsesión por indicadores de calidad y optimización del rendimiento. Situación que requiere no solamente de una mirada crítica sobre el escenario actual, sino que también, y por sobre todo, el desarrollo de un conjunto de prácticas que subviertan esta tendencia.

Dentro de este encuadre, la experiencia descrita como una acción que ponía un acento en la necesidad de mirar en las diversas perspectivas de los actores que componen la comunidad educativa (Long, 2003) y poner en diálogo las diversas perspectivas culturales (Stoll y Fink, 1999), por medio de la creación de espacios que propicien el habla y escucha de las distintas voces (Baeza, 2008) como un acto de justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2016) y de diálogo entre los distintos lugares desde donde hablar la escuela (Haraway, 1995).

Todo ello con la finalidad de des-escolarizar el cuerpo, es decir, abrirlo a la posibilidad de aparecer e irrumpir en la práctica educativa, desplegando un conjunto de prácticas imprevistas y desestabilizando la escuela en su conjunto (Calvo, 2012), puesto que la finalidad es “profanar” el conjunto de dispositivos que recubren la escuela (Agamben, 2011) para cuestionar sus formas y plantear otras nuevas (Foucault, 1995).

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2010). *Signatura rerum. Sobre el método*. Barcelona: Anagrama.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociologías*, 26(73), 249-264.
- Agencia de Calidad de la Educación. (4 de septiembre de 2019). Estudiantes como protagonistas del aprendizaje [Sitio web]. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/estudiantes-como-protagonistas-del-aprendizaje/>.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Austin, J. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago: Arcis.
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 193-206.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blondieau, O., Dyer, N., Vercellone, C. & Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Bralic, S., Haeussler, I., Lira, M., Montenegro, H., y Rodríguez, S. (1978). *Estimulación temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. Santiago: UNICEF.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista História da Educação*, 15(34), 22-44.
- Calquin, C., Guerra, R., Vázquez, S., y Yañez-Urbina, C. (2019). Sujetos cerebrales: repertorios interpretativos de los usos de la neurociencia en las políticas públicas de infancia temprana en el Chile actual. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 31-58.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Castro-Gómez, S. (2013). La educación como antropotecnia. En, R. Cortés y D. Marín (comp.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 9-16). Bogotá: IDEP.

- Contreras, G. S. (2012). La influencia europea en los inicios de la historia de la psicología en Chile. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 99-109.
- Corbin, Courtine y Vigarello, (2005a). *Historia del cuerpo. Vol. 1: del Renacimiento al Siglo de las Lucer*. Madrid: Taurus.
- Corbin, Courtine y Vigarello (2005b). *Historia del cuerpo. Vol. 2: de la Revolución Francésa a la Gran Guerra*. Madrid: Taurus.
- Corbin, Courtine y Vigarello (2006). *Historia del cuerpo. Vol. 3: las mutaciones de la mirada. El siglo XX*. Madrid: Taurus.
- de Mauro, M. (2015). *Cuerpos en escena. Materialidad y cuerpo sexuado en Judith Butler y Paul B. Preciado*. Barcelona: Egales.
- de Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (Coord.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-62). Buenos Aires: Clacso.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13. Recuperado de: <http://polis.revues.org/5509>.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
- Durán, M. (2014). Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 18(1), 35-58.
- Enrico, J. (2008). La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y los génesis de la pedagogía normalista. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 127-141.
- Escobedo, P., Sales, A., y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., y Sciolla, B.(2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales

- participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista de Educación*, 43(1), 1-34.
- Figuroa-Céspedes, I., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Revista de filosofía*, (11), 5-25.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003a). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003b). *Historia de la sexualidad 3: La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D.F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *Cuerpos utópico. Heterotopía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad 3: Las confesiones de la carne*. México: Siglo XXI.
- Gascón, F., y Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656.
- Gros, F. (2012). La cuarta edad de la seguridad. En: Lemm, V. (ed.). *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica* (pp. 275-292). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Jorquera, C. (2015). La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva. *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(8), 35-54.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?. *Revista Colombiana de Psicología*, (3), 7-10.
- Kauffman, J. (2011). *Cuerpos de mujeres, miradas de hombres. Sociología de los senos desnudos*. Santiago: LOM.
- Langer, Á., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J., Cid, C., y Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*, 145(4), 476-482.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Lennon, O. (2009). La educación en Chile. Desde la Colonia a la Independencia. *Revista electrónica. Diálogos Educativos*, 9(18), 28-45.
- Lira, M., y Folch, S. (2003a). *Primer año de vida. Manuales de estimulación*. Santiago: Universitaria.
- Lira, M., y Folch, S. (2003b). *Segundo año de vida. Manuales de estimulación*. Santiago: Universitaria.
- Long, N. (2003). *Development sociology: actor perspectives*. Londres: Routledge.
- Martínez, F. (2011). Construyendo cuerpos infantiles... modelando cuerpos patriotas. La educación física en Chile. 1889-1920. *Educación física y ciencia*, (13), 99-111.
- Martínez, F. (2017). *Hacia una pedagogía del cuerpo. La educación física en Chile 1890-1920*. Santiago: Ministerio de Salud.
- Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia [Documento Digital]. Recuperado de: [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf).
- Mol, A. (2003). *The body multiple. Ontology in medical practice*. Duke: Duke University Press.
- Morini, C. (2014). *Por amor o la fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*. Buenos Aires: Traficante de Sueños.

- Muñoz, Y. (2018). Patrones emocionales de la interacción en la práctica del yoga en contextos educacionales chilenos. *Revista Cultura y Religión*, 12(2), 23-42.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Núñez, I. (2008). Los orígenes del saber pedagógico en Chile 1840-1900. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 7(5), 21-34.
- Núñez, I. (2010). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Revista Pensamiento Educativo*, 46, 133-150.
- Ons, S. (2018). *El cuerpo pornográfico. Marcas y adicciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Orellana, M., y de la Jara, I. (2008). *Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Orellana, M. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago: Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Peralta, M. (2016). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156.
- Pérez, E. G., y Rincón, P. J. (2010). Del "Adulto-centrismo" y otras paradojas: Una aproximación a la discriminación de la infancia y la participación infantil en la sociedad contemporánea. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 137-156.
- Rodríguez, S., Arancibia, V., y Undurraga, C. (2008). *Escala de evaluación del desarrollo psicomotor de 0 - 24 meses*. Santiago: Cronopios.
- Rojas, J. (2016a). *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010. Tomo:1*. Santiago: Junji.
- Rojas, J. (2016b). *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010. Tomo:2*. Santiago: Junji.
- Rojas, S., Rojas, P., y Peña Ochoa, M. (2018). From Problematic Children to Problematic Diagnosis: The Paradoxical Trajectories of Child and Adolescent ADHD in Chile. En M. Bergey, A. Filipe, P. Conrad, y I. Singh (Eds.), *Global Perspectives on ADHD: Social Dimensions of Diagnosis and Treatment in 16 Countries* (pp. 310-331). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Salas, G., e Inzunza, J. (2013). Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (Coords.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 27-41). Talca: Universidad Católica del Maule.

- Salas, G., Scholten, h., Norambuena, Y., Mardones, R., y Torres-Fernández, I. (2018). Psicología y educación en Chile: problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930). *Universitas psychology*, 17(5), 1-14.
- Serrano, S., Ponce, M., y Rengifo, F. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-20109. Tomo I: aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus.
- Soto, J., Figueroa-Céspedes, I., y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamiento y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Stoll, L. y D. Fink (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia. En, M. Torras (ed.), *Cuerpo e identidad I* (pp. 11-36). Barcelona: Ediciones UAB.
- Torrato, A. (2011). La Aufklärung en la ontología del presente de Michel Foucault. *Nómadas*, 21(3), 1-9.
- Vetö, S. (2014). Psicoanálisis, higienismo y eugenesia: educación sexual en Chile, 1930-1940. *Nuevo Mundo* [En línea], párr. 1-60. doi: 10.4000/nuevomundo.66920
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Yáñez-Urbina, C. (2019). *Ficción del por-venir. Análisis del primer programa de Estimulación Psicosocial Temprana en Chile (1974-1976)*. Tesis para optar al grado de Magíster en Comunicación Política. Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile, Santiago.
- Yáñez-Urbina, C., Figueroa-Céspedes, I., y Soto, J. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-16.
- Yuing, T. (2019). Foucault como filósofo de la educación: un balance crítico de sus contribuciones. *Hermenéutica Intercultural*, (32), 127-144.
- Zemelman, M., y Lavín S. (2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista Isees*, (11), 17-41.

Zigler, E. (1994). Reshaping early childhood intervention to be a more effective weapon against poverty. *American Journal of Community Psychology*, 22, 37-47.



## **Capítulo V**

### **El currículum crítico emancipador, constituyente estructural de la justicia social. La mirada desde los territorios mapuche Lafquenche, de Llaguepulli**

Rolando Pinto Contreras<sup>47</sup>

Universidad de Playa Ancha, Chile

Doctor Honoris Causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Con este artículo recogemos la experiencia, que duró ocho años (2010-2018), en este contexto político, un grupo de autoridades políticas y educativas de una Comunidad Mapuche Lafquenche, ubicada en la vecindad del Lago Budi, Comuna de Theodoro Smith, Región de la Araucanía (Chile), tomo contacto con el suscrito con el propósito de invitar a realizar un taller sobre “Diseño y Desarrollo Curricular para los directivos y docentes de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE”

Con ese taller ellos pretendían aprender a construir sus propios Planes y Programas de Estudios para esa Escuela Básica Comunitaria que se ubica en el territorio Lafquenche de Llaguepulli.

Así se inició una experiencia interactiva de construcción Pedagógica y Curricular, que relacionaba dos visiones humanistas y socio-culturales diversas. Por un lado, el testimonio de vida y de tradición pedagógica ancestral Mapuche Lafquenche y, por otro lado, la visión humanista crítica emancipadora que se concretizaba en nuestra propuesta del Currículum Crítico, transformador de la educación pública latinoamericana, que nos enmarcaba en nuestro quehacer formativo.

En esta experiencia de construcción curricular se fue dando un diálogo intercultural, y de justicia social que establece aprendizajes de conocimientos vitales mutuos, así

---

<sup>47</sup> Académico Chileno, Doctor en Ciencias de la Educación (Bélgica, 1979), Sociólogo del Desarrollo (Bélgica, 1976) y Profesor de Estado en Filosofía (Chile, 1968). Actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; y con el Programa de Maestría en “Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos”, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Además desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre “Modelos Curriculares Innovadores para la Educación entre Adultos”, netamente su propia propuesta del “Currículum Crítico Emergente”. Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990). Su email de contacto es: rolopintocontreras@gmail.com

como relaciones socio-educativas y curriculares nuevas e inéditas en el diseño y desarrollo curricular latinoamericano

Entendemos la “justicia social” como el conjunto de políticas, acciones, metodologías y capacidades que desarrollan el Estado (en nuestro caso, el Estado de la Novena Región de La Araucanía), los territorios locales y sus actores que los habitan, para terminar con las desigualdades de todo tipo y aumentar las oportunidades justas de desarrollo humano y de dignidad identitaria de su población implicada.

Se trata, entonces, de una experiencia de justicia social en un escenario de desarrollo humano local digno, equilibrado, justo y sostenible, lo que hemos intentado instalar con la experiencia de construcción curricular crítico emergente con comunidades Mapuche Lafquenche, en Llaguepulli, Región de la Araucanía.

Finalmente entendemos que las relaciones de justicia social en el curriculum crítico emergente en Llaguepulli es el reconocimiento de los derechos humanos, sociales y culturales de los pueblos indígenas, a usar y conservar su lengua original y a que los sistemas educativos nacionales deben reconocer en su organización curricular áreas de saberes y prácticas ancestrales de las culturas indígenas.

## **Una breve introducción a la comprensión socio-política de la justicia social en la educación**

- **Ya no están los tiempos de los macro proyectos socio-políticos de la justicia social**

Estos Macro Proyectos de cambio político y social de la realidad del Capitalismo dominante, desaparecen del escenario situacional de América Latina o porque fracasaron en sus intentos revolucionarios, producto de sus propias insuficiencias teóricas y sus contradicciones en las prácticas emancipadoras que lideraron o porque abandonaron su identidad de justicia social, adaptándose a las restricciones y ventajas del desarrollo material que les presentaba el Modelo de Libre Mercado.

La mayoría de estos procesos emancipadores y de justicia social que se intentaron en América Latina y el llamado Tercer Mundo, en general, desaparecieron del campo utópico del socialismo y el propio socialismo real derivó a procesos de acomodación y desarrollo capitalista interno.

Estamos en una época del reflujo conservador que se caracteriza por mantener las brechas estructurales de la desigualdad social, económica, cultural, territorial y simbólica que siempre ha generado y mantenido el capitalismo subdesarrollado. De esta manera, la existencia y evolución de estas brechas, que cada vez instalan realidades injustas y desiguales en cualquier ámbito de la vida social, territorial y cultural, han derivado el eje de la lucha por la justicia social.

Recientes estudios del PNUD<sup>48</sup> y de la CEPAL<sup>49</sup>, señalan que estas realidades injustas y desiguales muestran realidades territoriales sectoriales que mantienen y complejizan la dignidad y la justicia social, lo que hace inviable las políticas de ese desarrollo humano digno, igualitario y sostenible para todos/as, que declaran las políticas de Estado, impulsados por Gobiernos cuasi-democráticos, que nos dirigen.

- **Sin embargo, son en esos espacios sociales y territoriales, en que todavía es posible avanzar en políticas y acciones de justicia social**

También, estos mismos organismos internacionales y muchos intelectuales sociales progresistas<sup>50</sup>, tienen la esperanza que a nivel local o en territorios delimitados por la pobreza y la opresión o explotación que los hace vulnerables; y la mala disposición y mal funcionamiento de los servicios sociales que ofrece el Estado (Educación, Salud, urbanización, vivienda, seguridad social y planificación familiar), se puedan desarrollar proyectos socio-políticos y culturales con justicia social.

Se habla entonces, de “Proyectos soberanos, autónomos y sostenibles en el tiempo”, de justicia social y gobernabilidad local.

Y se entienden estos “proyectos” como “acciones políticas de estado local o de conglomerados o agrupaciones populares, a través de las cuales se hace efectiva tanto la apropiación social del espacio local, como la unidad de sus partes y el debido respeto y ejercicio del derecho a la vida digna y diversa de cada uno de los miembros comunitarios. Son acciones que buscan la igualdad de oportunidades y la sostenibilidad como condiciones o factores que posibilitan el desarrollo humano de sus territorios y comunidades” (CEPAL, 2019, Op.cit. Pág. 34).

En este contexto, entendemos la “justicia social” como el conjunto de políticas, acciones, metodologías y capacidades que desarrollan el Estado (en nuestro caso, el Estado de la Novena Región de La Araucanía), los territorios locales y sus actores que los habitan, para terminar con las desigualdades de todo tipo y aumentar las oportunidades justas de desarrollo humano y de dignidad identitaria de su población implicada.

- **Se trata, entonces, de un escenario de desarrollo humano local digno, equilibrado, justo y sostenible, lo que hemos intentado instalar con la experiencia de construcción curricular crítico emergente con comunidades Mapuche Lafquenche, en Llaguepulli, Región de la Araucanía**

---

<sup>48</sup> PNUD (2018) Informe del Desarrollo Humano Desigual en el Mundo.

<sup>49</sup> CEPAL (2019) Planificación para el Desarrollo Territorial Sostenible en América Latina y el Caribe

<sup>50</sup>Por ejemplo, Adela Cortines, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Pablo Freire, Marco Raúl Mejía, y un largo etc.

La mayoría de los académicos latinoamericanos que trabajamos el Curriculum Crítico Emancipador<sup>51</sup>, lo hemos concebido como “un instrumento cultural construido de manera interactiva por los actores directos y situados en los procesos formativos específicos, ordenándolos en sus diversos componentes pedagógicos, rescatando los saberes y las prácticas emergentes y consuetudinarias de las poblaciones y comunidades que participan de su realización” (Pinto, 2008, pp. 217-218).

Así concebido, hay varios sentidos y relaciones que conlleva su aplicación en una educación democrática y que promueve la justicia social.

### **Las relaciones de justicia social en el curriculum crítico emergente en Ilaguepulli**

A nivel internacional el reconocimiento de los Derechos Humanos, Sociales y Culturales de los pueblos indígenas, a usar y conservar su lengua original y a que los sistemas educativos nacionales deben reconocer en su organización curricular áreas de saberes y prácticas ancestrales de las culturas indígenas, desde hace ya 30 años.

En Chile, país que ha suscrito los convenios internacionales pertinentes que norman sobre estos derechos, desde 1990 en adelante, sólo en el año 1998 se dicta la Ley N° 19.253 que junto con crear la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en sus artículos 28 y 30 norman sobre el reconocimiento de que en las áreas de alta densidad poblacional indígena se introduzcan al Curriculum objetivos y contenidos de enseñanza de las lenguas tradicionales indígenas y algunas actividades que permitan conservar ciertas prácticas artesanales y culturales ancestrales.

Es decir el Estado Chileno reconoce un derecho restringido sobre la autonomía cultural indígena y en el año 2010 decreta, mediante normativa del Ministerio de Educación Pública que, en aquellas comunas o subregiones del país donde exista una población indígena importante, se haga el esfuerzo de una educación intercultural bilingüe, que considere la enseñanza de la lengua original indígena; se contraten Educadores Tradicionales Indígenas, que organicen talleres y cultiven especies nativas de consumo ancestral y se hagan ajustes curriculares en los sectores de aprendizaje vinculados al arte y la tecnología, incluyendo en sus Programas de Estudios componentes estéticos y artesanía indígena.

Es decir, en la visión política y educativa nacional se admitía el reconocimiento a la autonomía cultural de los pueblos o etnias indígenas, pero en su implementación práctica sólo se aceptaba una autonomía relativa, regulada y supervisada por el Estado Nacional.

---

<sup>51</sup> En Chile, ya constituimos un referencial político y académico, una Red de Curriculistas Críticos Emancipadores, que tenemos en común el esfuerzo de generar experiencias de construcción curricular en contextos populares: D. Ferrada en su proyecto “Enlazando Mundos”; F. Cabaluz en “Las Escuelas Comunitarias Populares”, con su colectivo DIATRIVA; R. Pinto, con la experiencia “Construcción Curricular Crítica Emergente”; A. Abarca, con sus “Escuelas Abiertas” en los Cerros de Valparaíso; M. Humaña con el “Proyecto Escuelas Vinculadas al medio”, con el SNTE Chile; etc.

Este escenario neocolonialista del Estado Chileno, ha generado y agudizado la lucha mapuche y de otras etnias por recuperar sus territorios usurpados y a aspirar a una autonomía soberana de tener su propia cultura ancestral y consuetudinaria, afirmando que ello es de justicia social indiscutible a nivel de la sociedad nacional chilena.

En el caso de la etnia mapuche, esta lucha se inicia en los años 1970 y reclaman de parte de los gobiernos reformistas de la época la justicia social y el derecho humano de ser reconocidos como pueblo autónomo, recuperar sus tierras usurpadas y a tener su propia educación, sin embargo ocurrido el golpe de estado del año 1973, tales reivindicaciones son reprimidas, muchos de sus dirigentes autónomos fueron asesinados o expulsados del país, volviendo a emerger esta lucha reivindicativa abierta con el inicio de los gobiernos de transición democrática, en que tibia y ambiguamente estos gobiernos comienza, a atender paternalistamente estas reivindicaciones, con la mencionada Ley Indígena del años 1998.

En este contexto político, en el año 2010 tomaron contacto con nosotros en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE, en Santiago de Chile<sup>52</sup>, un grupo de autoridades políticas y educativas de una Comunidad Mapuche Lafquenche , ubicada en la vecindad del Lago Budi, Comuna de Theodoro Smith, Región de la Araucanía (Chile), con el propósito de invitarnos a realizar un taller sobre “Diseño y Desarrollo Curricular para los directivos y docentes de la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE” .

Con ese taller ellos pretendían aprender a construir sus propios Planes y Programas de Estudios para esa Escuela Básica Comunitaria que se ubica en el territorio Lafquenche de Llaguepulli.

Luego de conversar y analizar la poca viabilidad de que con ese taller surgiera algún diseño metodológico que les permitiera cumplir con su aspiración curricular, ya que tal construcción curricular era compleja y tenía varias etapas previas que desarrollar, antes de abocarse a esa elaboración de Planes y Programas de Estudios propios, originales y autóctonos

Entre las acciones previas les advertimos sobre el peligro neocolonialista que podría tener esta construcción curricular sin que previamente ellos tuvieran claro el sentido político emancipador de esa elaboración curricular; les señalamos, que una manera de evitar ese proceso neocolonialista era que ellos tuvieran sistematizados los saberes y prácticas ancestrales de la cultura Mapuche Lafquenche, que permitiera caracterizar los posibles sectores de aprendizaje autóctonos sobre los cuales se debieran elaborar esos Planes y Programas de Estudios propios.

También como un factor co-ayudante de esa visión descolonizadora era importante que algunos historiadores mapuches y algún abogado mapuche, hicieran un estudio sobre alguna experiencia constructiva de una educación propia mapuche y sobre la viabilidad legal de que una comunidad relativamente pequeña tuviese la posibilidad

---

<sup>52</sup> En ese momento estaba como Director de Postgrados en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UMCE, responsabilidad a la que renuncié en Octubre de 2012, para dedicarme por entero al Proyecto Curricular de Llaguepulli.

de construir su propio modelo curricular, contra todo lo que establecía la legalidad indígena y educativa vigentes.

Además, había que seleccionar a los académicos especialistas en curriculum que, junto con ellos y sus comunidades, participarían de este proceso. Esto significaba, entre otros aspectos, que tuviesen claridad epistemológica y política descolonizante, o al menos estuvieran atento a cualquier desviación metodológica o instrumental que se adoptara en esa construcción curricular.

Por último, estaban los costos humanos y financieros que suponía realizar este proyecto curricular: los viajes y la permanencia en las comunidades de los académicos participantes; los apoyos a la comunidad por la mantención de los equipos de trabajo; el pago de eventuales expertos de la cultura mapuche y de la investigación antropológica interactiva aplicada o la Investigación Acción Participativa; presupuestos para las reuniones comunitarias; etc.

Nuestros argumentos los centramos en que ellos entendieran la lógica, el tiempo y el costo que significaría concretar su aspiración curricular, en un clima de respeto mutuo a nuestras respectivas cosmovisiones epistemológicas y políticas.

Fue ahí que ambas autoridades, que ya conocían nuestra propuesta teórica sobre el Curriculum Crítico Emergente, fuertemente motivados por la lectura del libro que habíamos publicado en la Editorial de la Universidad Católica de Chile (PUCH), en el año 2008, y que desarrollaba la alternativa de “construir” Curriculum Crítico Emergente, con la participación y el protagonismo de las personas y organizaciones comunitarias que sostenían dicha posibilidad constructivista, entendieron la complejidad y la duración en el tiempo de esta construcción y se comprometieron a buscar las asesorías legales que les permitiera asumir su motivación política emancipadora y para prepararse para dirigir y motivar esa construcción curricular en el territorio Mapuche Lafquenche, de Llaguepulli, según su propia soberanía y en los tiempos necesarios para esa elaboración.

## **La construcción del curriculum crítico emergente en Llaguepulli**

La aspiración de tener Planes y Programas de Estudios propios para la educación básica de los niños y las niñas Mapuche Lafquenche, era, en ese entonces, una propuesta política de autonomía cultural y de afirmación de la identidad popular comunitaria ancestral, pero no se comprendía la complejidad teórica, técnica y política de esa elaboración curricular.

Reconocida la complejidad de esta aspiración curricular por parte de estas autoridades Mapuche Lafquenche, ellos y nosotros comenzamos a pensar en las estrategias operacionales que debíamos realizar para lograr esta construcción. Al mismo tiempo reconocieron que no habían realizado aún una investigación/sistematización en profundidad de su cultura ancestral y que desconocían si existía en el territorio de la Araucanía alguna experiencia de construcción curricular o educativa como a la que ellos aspiraban; más bien, en los

estudios y conversaciones que ellos como pueblo tenían, en sus reuniones o ampliados comunitarios, no se conversaba sobre la implementación curricular mapuche. Ellos aseguraban que tenían “principios pedagógicos mapuches” y estos estaban sistematizados en el Proyecto Educativo Institucional de cada Escuela Básica Comunitaria.

Al término de estas conversaciones acordamos elaborar conjuntamente un Proyecto de Intervención Curricular Crítica Emergente y buscar alguna fuente nacional o internacional que pudiera financiarlo por los años que demoraría esa elaboración. En un taller, realizado en la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, en Enero, de 2011, elaboramos ese Proyecto y lo enviamos a dos fuentes externas de financiamiento: a la UNESCO/IESALC, con sede en Caracas y a Entraide et Fraternité, en Bélgica. Nos respondió positivamente el primero de estos organismos, el segundo nos respondió que Chile había sido eliminado como país beneficiario de fondos solidarios, que era lo que aportaba ese organismo a países del Tercer Mundo.

En Marzo, de 2011 firmamos el contrato con IESALC, que nos financió por 2 años, el Proyecto que habíamos elaborado.

Desde el punto de vista de las acciones previstas en el Proyecto, este financiamiento alcanzaba para iniciar el trabajo en sus primeras etapas. Las acciones definidas en el proyecto, fueron las siguientes:

1) Investigar y sistematizar los saberes y las prácticas ancestrales, que conformaban la cultura Mapuche Lafquenche, en Chile y que serían la base cognitiva y el sentido curricular emergente sobre la cual deberían elaborarse los Planes y Programas de Estudios propios. Esta acción significaba investigar en textos disponibles y en entrevistas interactivas con diversas autoridades ancestrales mapuche, sobre la visión y los ejes constitutivos de la Cultura Mapuche Lafquenche.

2) Luego había que organizar esos saberes y prácticas ancestrales en una Matriz Curricular Autóctona y original, que describiera esos saberes y prácticas, como Ámbitos o Sectores o Asignaturas de Aprendizaje de lo autóctono; definir principios y estrategias pedagógicas por ámbito, que provinieran de la tradición educativa mapuche y un conjunto de orientaciones pedagógicas sobre la organización curricular en la Escuela (horas lectivas y trabajo en el hogar de los/las estudiantes; material pedagógico de apoyo a los/las docentes y a los/las educandos/as; indicadores y formas de evaluación de aprendizaje; y gestión del nuevo currículo en la Escuela).

3) En tercer lugar había que elaborar los Planes y Programas de Estudios propios por cada uno de los ámbitos de aprendizaje de lo autóctono, ordenados en una gradualidad progresiva del aprendizaje, según la crianza familiar ancestral mapuche y adoptar/adaptar las disposiciones y formularios oficiales del Ministerio de Educación, compatibilizando los Ciclos de Formación de la Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli, con la división de grados escolares básicos equivalentes, en que se organiza la educación nacional.

4) Finalmente toda esta elaboración curricular emergente debía ser presentada para su revisión institucional y para la aprobación legal ante el Consejo Regional de

Educación, si la comunidad quería mantener los subsidios educacionales que reconoce la legislación chilena a las Escuelas Básicas Particular Subvencionadas del país.

Pues bien, los factores facilitadores del proyecto se fueron resolviendo rápidamente. Desde Marzo de 2011 contábamos con el financiamiento de UNESCO/IESALC, que culminaba con la caracterización y edición de la Matriz Curricular Autóctona; también desde el punto de vista legal los abogados asesores habían encontrado en la ambigüedad de la Ley chilena y en los Convenios Internacionales reconocidos y asumidos por el Estado Nacional, los apoyos normativos que respaldaban esta elaboración curricular; y desde el punto de vista de los recursos humanos técnico-políticos y de las comunidades mapuche Lafquenche, nos dimos la organización necesaria que le dio continuidad a las acciones previstas en el proyecto.

La ejecución del proyecto tuvo entonces tres etapas de construcción curricular:

1. Una primera etapa que consistió en la investigación/sistematización de los saberes y las prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y la elaboración con ese material de la Matriz Curricular para la Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli;
2. Una segunda etapa, la más larga del proceso curricular, que fue la elaboración de Planes y Programas de Estudios propios para cada uno de los ámbitos socio-culturales ancestrales (en total se caracterizaron 08 ámbitos o sectores de aprendizaje autóctonos<sup>53</sup>) y la adecuación/contextualización de las 04 Asignaturas Mínimas Obligatorias de la Educación Básica Nacional (Matemáticas; Castellano y Comunicación; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) que se debían adecuar a los principios formativos de la cultura y la tradición Mapuche; y
3. Una tercera etapa, la revisión técnica política del Ministerio de Educación Nacional sobre la propuesta de Planes y Programas de Estudios propios para la Escuela Básica Comunitaria la “KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE”, de Llaguepulli, como un plan piloto de innovación curricular intercultural bilingüe. La discusión sobre las observaciones técnicas y políticas que señalaron los expertos curriculares interculturales del Ministerio a esta propuesta, que por lo demás no la alteraban en sus propósitos, ni en sus contenidos, ni en su estructura lo presentado por la Comunidad Educativa de Llaguepulli, constituyeron la base curricular que finalmente fue aprobada legalmente, para su funcionamiento experimental, por el Consejo Nacional y Regional de Educación.

Desde el punto de vista del financiamiento de la etapa tres, a partir del mes de Agosto de 2012 (2012-2016), tuvo diversas fuentes de financiamiento internas de Chile (CORFO Innovaciones y CONICYT) y del Extranjero, principalmente de

---

<sup>53</sup> Los ámbitos ancestrales mapuche son: AMULEPE TAIÑ MOGEN (Historia y cultura Mapuche); AWKANTUN EGU AYEKAN (Deporte, juegos y recreación); AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW (Cosmovisión del tiempo y el espacio); IXOFIJ MOGEN (Biodiversidad); KUME MOGEN (Salud, Nutrición y Sanamiento); MAPUCHE FEYENTU (Espiritualidad Mapuche); RAKIZUAM KA MAPUDUNGUN (Pensamiento y Lenguaje) y ZOMO KUZAW KA KUZAW WENXU (Trabajo Manual y Artesanía Mapuche).

organizaciones solidarias de Pueblos Originarios de Canadá y Nueva Zelanda, recursos propios de los académicos participantes y el soporte permanente de la Comunidad Mapuche Lafquenche de Llaguepulli; y la cuarta etapa “Revisión técnica-política de la propuesta de Planes y Programas propios para la Escuela Básica Comunitaria de Llaguepulli”, hasta su aprobación legal, fue financiada por el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, de la Secretaría Regional de Educación de la Araucanía.

Así se desarrolló el proyecto que lo elaboramos interactivamente en el Taller de Enero de 2011 y que culminó en Marzo de 2018, con la autorización legal del Consejo Regional de Educación para que la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE comenzara a aplicar en el Ciclo Inicial de la escolaridad de esta escuela (Pre-básica, 1er y 2do grados escolares) los Planes y Programas de Estudios propios.

En lo que sigue de este texto queremos mostrar lo que, a nuestro juicio, son los logros o beneficios fundamentales de este trabajo que duró 08 años, en la perspectiva del aprendizaje interactivo del respeto a la legitimidad de cada grupo de actores, así como los sentidos relacionales que esta experiencia curricular tiene para una justicia social emancipadora.

## **Reflexiones finales**

Queremos resaltar en estas reflexiones finales de este artículo dos aspectos socio-políticos y culturales que facilitaron la perspectiva anti colonial y de justicia social que tuvo el desarrollo de esta experiencia de construir Curriculum Crítico Emergente para una Escuela Básica Comunitaria, de Llaguepulli.

Por un lado, *los factores anti-coloniales ancestrales pre-existentes en la Comunidad Mapuche Lafquenche y la opción ideológica que adoptó el equipo de académicos que colaboramos en esta construcción.* Estos factores nos permitió tener conciencia crítica autónoma para aprender a dialogar entre dos visiones epistemológicas y educativas, con peso de significaciones totalmente diferentes, incluso con el dominio conceptual lingüístico absolutamente distinto, pero que para los efectos de la construcción curricular eran equivalentes y complementarios: la cosmovisión ancestral Mapuche y la Cosmovisión Humanista Crítica Emancipadora que compartíamos los/las académicos/as que participábamos y apoyábamos esta experiencia curricular original.

Y, por otro lado, *los énfasis de conciencia de autonomía y de justicia social que comenzó a desarrollar el proceso de construcción curricular,* entre los participantes de él y en las diversas actividades que se realizaron en los 08 años de trabajo colaborativo.

## **Los factores pre-existentes de descolonizar**

Con respecto a los factores que garantizaban una perspectiva descolonizadora en la construcción curricular, son:

## **1) La pre-existencia de una concepción originaria y autónoma del aprendizaje y su progresión pedagógica**

- “Nosotros tenemos ciertos principios educativos tradicionales que determinan líneas de procesos progresivos de formación para cada Ciclo del Desarrollo Humano Comunitario. Los/las niños y niñas que asisten a la Escuela muestran lo que ya aprendieron en sus familias y luego progresan. De esta manera de la misma forma en que ellos/ellas van asumiendo cognitiva, afectiva, valórica y activamente esos saberes y prácticas ancestrales de su vida comunitaria, en la Escuela se van sistematizando y desarrollando progresivamente los principios pedagógicos que los/las van constituyendo en su ser mapuce y en su identidad Lafquenche” (Hugo Painequeo, Taller/Seminario de elaboración del Proyecto “Construcción del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli; Enero de 2011).
- Estos principios que desde la familia y hasta la vida plena comunitaria de los niños y las niñas Mapuche, son:
- Desarrollar el “Rakizuum” desde la progresión del aprendizaje del MAPUDUNGUN y hasta la construcción del pensamiento identitario Mapuche Lafquenche.
- Desarrollar el Kimvn” que progresa desde el reconocimiento intuitivo de los saberes y las prácticas ancestrales de identidad Mapuche Lafquenche y hasta la comprensión y el compromiso con la preservación y desarrollo de los diversos “Kimvn” existentes en la comunidad, tanto aquellos que tienen que ver con la esencia del ser Mapuce, como en aquellos que se aplican cotidianamente en la vida familiar y comunitaria.
- Desarrollar el “Kimkantvn” que progresa desde el reconocimiento táctil los diversos “pu Kuzaw”; las actividades, vestimentas y alimentos propios de su cultura; a los diversos seres vivos, nativos, domésticos y naturales del entorno y hasta la elaboración de los “Pu Kuzaw” de su preferencia, asumiendo también su protagonismo en las funciones asignadas en los ceremoniales y en las actividades sociales que le encomiendan las autoridades comunitarias.
- Desarrollar el “Az Mapu” reconociendo inicialmente en ejemplos cotidianos de la vivencia familiar y comunitaria de valores ancestrales mapuche; tales como el “Ekvwvn”, “Yamvwvn”, la “Reciprocidad”, la “Vida equilibrada y armoniosa” (tanto con la naturaleza como con la sociedad Mapuce) y hasta explicar con precisión las manifestaciones del ser mapuche, de acuerdo al perfil que lo constituye: “Kim-ce” (persona con sabiduría); “Nor-ce” (persona correcta y respetuosa); “Kum-ce” (persona de buen corazón, generosa y solidaria); “Newen-ce” (persona equilibrada, sana y fuerte); “Shakin-ce” (persona sensible y alegre); y “Kvlfvn-ce” (persona servicial y ágil).

En el desarrollo de estos principios en la familia, en la Escuela y en la vida comunitaria, se va generando una práctica formativa y cultural Mapuche que se

reproduce en cualquier relación de aprendizaje comunitario, entre otras “construir colaborativamente Planes y Programas de Estudios propios”. Según esta precisión el aprendizaje en la cultura mapuche es siempre comunitario e interactivo. Sin duda que esta práctica es un factor que contribuyó a instalar con mucha facilidad el trabajo comunitario de construir Curriculum Crítico Emergente.

## **2) la constitución de una comunidad de aprendizaje en la construcción curricular crítica emergente de LLaguepulli**

“Hemos aprendido con ustedes que los conocimientos o KIMUN Mapuche son siempre integrales y holísticos, y ustedes han aprendido con nosotros que el saber construir curriculum crítico emergente es también un conocimiento y un saber hacer integral y holístico. Coincidimos en la misma visión, por tanto, nuestra construcción seguirá en la visión Mapuche del aprendizaje colaborativo, interactivo y eminentemente comunitario” (Rolando Pinto, coordinador Académico del Proyecto de Construcción del Curriculum Crítico Emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli, Taller de Elaboración de la Matriz Curricular, Agosto de 2011)

Enfrentados a la elaboración del primer instrumento técnico-pedagógico del Proyecto, como era la *Matriz Curricular*, resultaba potenciador para la construcción hacer visible la disposición colaborativa y la complementariedad de saberes y prácticas que debíamos instalar con la elaboración de esa Matriz. Y fue justamente esa actitud lo que generó la confianza y la legitimidad entre todos/as los/as miembros de ese equipo que siguió coordinando y orientando todas las acciones del Proyecto. Concebir ese trabajo de construcción curricular como una comunidad de aprendizaje interactivo y complementario entre directivos/autoridades y comunidad Mapuche Lafquenche y académicos/as chilenos, provenientes de varias Universidades, pero todos/as con una visión humanista emancipadora, fue sin duda otro acierto de esta construcción curricular.

## **3) El acierto metodológico en la construcción curricular**

“La Investigación Acción Participativa no provoca una integración efectiva entre investigador y sector humano que aporta la información necesaria para la acción que se quiere desarrollar. El conocimiento técnico-instrumental sigue perteneciendo al investigador y el otro sólo sigue instrucciones u orientaciones del que sabe que es lo que se quiere investigar y actuar. Nosotros en la Araucanía hemos implementado una estrategia interactiva aplicada, donde la investigación y la acción la realiza un equipo integrado de Mapuche y académicos y conjuntamente vamos generando la información o el conocimiento necesario para actuar” (conversación de la Antropóloga Teresa Durán, de la Universidad Católica de Temuco, cuando le mostros, en Marzo de 2012, la Matriz Curricular que habíamos generado interactivamente en Llaguepulli).

Esta conversación y la lectura de algunos textos metodológicos de autoría de Teresa Durán, nos permitió reorientar el trabajo de elaboración de cada Plan y Programa de Estudios en los ámbitos de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche. Esa reorientación nos hizo cambiar la composición de los equipos elaboradores y el tipo de funcionamiento que tuvieron esos equipos. Al interior del equipo el responsable del trabajo era un docente de la Escuela, pero las acciones se planificaban y se hacían comunitaria e interactivamente. Ya señalábamos en este mismo texto lo que había significado para cada participante este re-aprendizaje del ser docente crítico emancipador.

Pues bien, son estos tres factores los que, de manera natural, se dio una perspectiva descolonizadora en la Construcción del Currículum Crítico Emergente, para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli, Región de La Araucanía; esto mismo hace de esta construcción, una experiencia emancipadora de la pedagogía y el currículum, innovadora e inédita en Chile.

## **Los énfasis de justicia social en la construcción curricular**

Queremos mostrar 04 énfasis de esta elaboración que son claramente propias de un proyecto que avanza en la justicia social del pueblo Mapuche Lafquenche:

- 1) Durante toda la experiencia hubo una co-responsabilidad de enseñar y aprender mutuamente en el proceso de construcción curricular Mapuche Lafquenche. Los académicos nos transformábamos en aprendices de los saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche y nos educábamos al escuchar a los/as diversas autoridades<sup>54</sup> y docentes mapuche Lafquenche, en sus descripciones y definiciones de su vida comunitaria ancestral; y ellos aprendiendo de nuestras ejemplificaciones teórica y en el uso crítico de los formularios ministeriales, en los cuales debíamos instalar los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las estrategias pedagógicas mapuche que debían ser parte de la propuesta curricular autóctona y originaria.

Se trataba de una construcción interactiva en que cada uno de los actores participantes aprendíamos y nos respetábamos en nuestros respectivos roles curriculares.

Pero además estaba el principio del reconocimiento justo del saber de cada uno de los miembros del proyecto. Es decir, no sólo había el reconocimiento de la legitimidad del otro, sino que además el sentido de justicia social que tenía el pueblo mapuche de tener su Currículum propio, para sus niños y niñas comunitarias.

---

<sup>54</sup>Entre las autoridades mapuche participantes estaban, inicialmente, ambos LONKOS o Jefes ancestrales de las Comunidades de Llaguepulli Bajo y Llaguepulli Alto; el MACHI o conductor de la sanación y convivencia armónica con la biodiversidad de seres tangibles e intangibles de ambas comunidades; la PAPAY o la memoria viva y sabia de la cultura comunitaria, en el caso de la Comunidad de Llaguepulli Bajo y el KIMUNCE de la Comunidad de Llaguepulli Alto; las Encargadas de las Huertas Medicinales de ambas comunidades; los distintos encargados de los proyectos comunitarios, en cada comunidad; los Directores de ambas Escuelas Básicas Comunitarias; entre otros/as.

- 2) En esa visión de justicia social en el Curriculum propio Mapuche Lafquenche, requeríamos ampliar la consideración e inclusión de otros componentes curriculares no tradicionales ni técnicos instrumentales, que están en la teoría del diseño curricular clásico. De esta manera valoramos otras fuentes emergentes propias de la tradición mapuche y otros ejes del conocimiento que son variables importantes del desarrollo humano integral y holístico del ser mapuche.

Entonces, el Curriculum no podía seguir reducido al conocimiento enseñado/aprendido en los Planes y Programas de Estudios Oficiales del Estado de Chile y en los textos escolares que apoyaban esos programas, sino que aprender de la realidad familiar y comunitaria cotidiana, aprender de la incorporación activa del internet y los diversos aparatos digitales que bien manejan los/as educandos/as mapuche Lafquenche, aprender de la diversidad cultural y social, en armonía de vida con la biodiversidad natural; y, sobre todo, de las capacidades, intereses y habilidades mapuche, transformándose en estrategias holísticas de su educación.

En la tradición formativa mapuche hay 04 componentes que constituyen el proceso educativo-familiar: el KIMUN (o conocimiento histórico-cultural ancestral); el AZ MAPU (o valores que constituyen al ser del hombre y la mujer mapuche); el IXOFJI MOGEN (o Biodiversidad natural y cultural); y el RAKIZUAM (o Pensamiento Mapuche, estructuralmente vinculado al aprendizaje del MAPUDUNGUN).

- 3) En tercer lugar, valorar la emergencia/ocurrencia y la curiosidad del/la educando/a mapuche. Los niños y las niñas mapuche perdían en la escuela básica comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE su identidad histórica y cultural y se encontraban confundidos/as en la negación de su realidad natural y cultural aprendida en su vida familiar y comunitaria, pero donde lo que aprenden de la escuela no tiene que ver con esa identidad.

Lo justo social y culturalmente para los niños y las niñas mapuche es que su escuela y el curriculum respondan y reafirmen su identidad familiar y comunitaria.

Mediante este Curriculum Crítico Emergente Autóctono se rompe con la ambigüedad formativa y se produce la inclusión armónica de su ser comunitaria con la pertenencia diferenciada a la sociedad nacional chilena.

Siempre el niño y la niña mapuche va a descubrir su doble pertenencia cultural (la mapuche Lafquenche y la chilena) pero desde su afirmación lingüística y su identidad cultural ancestral; con lo cual procuran encontrar el sentido de realidad y de aplicabilidad a su vida personal, familiar y comunitaria de lo aprendido.

- 4) Por último y en cuarto lugar al abrir la construcción del horizonte posible del ser mapuche Lafquenche, en su inclusión diferenciada a la sociedad nacional, su potenciación como ciudadano crítico a la manera de hacer política que

tiene la clase dirigente chilena, sin duda que van a contribuir a un desarrollo humano más justo, digno y de mayor equilibrio y respeto a la biodiversidad natural y cultural nacional, haciendo más igualitario y sostenible nuestro futuro compartido.

Pero, además, este modelo originario de Currículum Crítico Emergente, se está constituyendo en toda la Región de la Araucanía en un referente para una educación de calidad y autónoma para el pueblo nacional mapuche.

Pues bien estos 04 énfasis muestran la justicia social que se dio en el proceso de construcción del currículum crítico emergente para la Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli, se adscribe a la ampliación del trabajo emancipador popular, que lo vemos posible en el ámbito local, tal vez todavía restringido al sector educacional mapuche, pero la lucha para que del contenido de esta experiencia, sea un aporte al proyecto político-social de liberación y autonomía soberana del WELLMAPU de la Araucanía, todavía hay que analizar y trabajar.

Hay algunos vínculos y discusiones que los diversos sectores mapuches están teniendo, pero todavía es un largo camino para potenciar ese cambio, que sin duda sería avanzar a una justicia social que anhelamos en la convivencia nacional y/o latinoamericana, entre los pueblos originarios y las sociedades nacionales que los incluyen.

## REFERENCIAS

- Durán, T. et al. (2014). *Antropología desde el Sur. Obras Escogidas*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. Colección Cátedra Fray Bartolomé de las Casas, Temuco, Chile.
- Dussel, E. (2012). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Editorial Didáctica, 03 Volúmenes, Buenos Aires: Kapelluz.
- Dussel, E. (1974). *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca: Editorial Salamanca.
- Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2016). *Planes y Programas de Estudios propios de la Escuela Básica Particular Subvencionada "Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe"*. 05 Volúmenes, Edición Digital, presentados al Consejo Regional de Educación de La Araucanía. Temuco, Chile.
- Escuela Básica Comunitaria KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Edición Digital; Llaguepulli, Comuna de Teodoro Schmidt, Región de la Araucanía, Chile.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Ediciones, México.
- Pairican Padilla, F. (2019). "La disputa por las identidades bajo la comunidad imaginada chilena". *Le Monde Diplomatique*, Edición Chilena, Año XX, Número 211, Octubre 2019; pp. 6 y 7.
- Pairican Padilla, F. (2014), *Malon la Rebelión del movimiento Mapuche*. Santiago: Pehuén Editores.

- Pinto Contreras, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto Contreras, R.; Calfuqueo, J., Painequeo, H.; Silva M.; Cubillos A. & Berrios, R. (2011). *Proyecto UNESCO/IESALC/UMCE N°82, Chile. Diseño de la Matriz Curricular*. Santiago: Escuela Básica KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE, de Llaguepulli.
- Pinto Contreras, R. & Osorio Vargas, J. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y transformativa en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial Ediciones, Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina.
- Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre Adultos. El Adulto como protagonista de su formación*. Valparaíso: Editorial UPLA.
- Pinto Contreras, R. (2018). *Cosmovisiones Populares como fundamentos polisémicos de la Pedagogía Crítica*. Santiago: Edit. Chile. *En proceso de edición*.
- Saavedra, A. (2006). *Las transformaciones de la población Mapuche en el siglo XX*. Santiago: Ediciones GIA-Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Samaniego, A. y Ruiz, C. (2007). *Mentalidades y políticas wingka: pueblo Mapuche entre golpe y golpe*. Colección América. Santiago: Ediciones CSIC.



## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Alejandro Marco Madrid Zan**

Doctor en Filosofía, Universidad de París-Sorbonne, 1988. En 1989-1990 dirige el seminario *Chili: Des Aventures de la Pensée aux Politiques du Savoir* en el Collège International de Philosophie. Como Director del proyecto MECESUP UMC0802, proyecto asociado entre la Universidad de Valparaíso, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Chile, organiza el programa de movilidad estudiantil y académica entre estas universidades. Ha sido Director del Departamento de Filosofía, UMCE. Es profesor titular y miembro del Comité Académico del Doctorado en Educación, UMCE y profesor titular y miembro del comité académico del programa de Magister en Filosofía del Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso. Ha traducido diferentes obras de filosofía y literatura francesa, entre las cuales *En los bordes de lo político* de Jacques Rancière, *La deconstrucción del cristianismo de Jean-Luc Nancy*; *Tres textos sobre Heidegger: Abensour, Lévinas, Derrida*; *La Muerte y el Tiempo*, de Emmanuel Lévinas; *Geschlecht I, diferencia sexual, diferencia ontológica* y *Geschlecht II. La mano de Heidegger*, de J. Derrida. Integra, como I. R., el proyecto Fondecyt 1111041, *Francisco Bilbao y el proyecto latinoamericano* y como coinvestigador el proyecto Fondecyt 1040530 de 2004, dirigido por Pablo Oyarzún: *Figuras del Poder. Contribuciones a una analítica filosófica del poder desde una perspectiva metafísico-estética*. Publicaciones recientes: “La Découverte de l’Amérique. Utopie et Catastrophe”, en *De la Catastrophe*, obra dirigida por Michèle Riot-Sarcey y publicada en *Éditions du Détour*, Paris, France, 2018; “Francisco Bilbao y las Repúblicas”, *Revista Anales de Literatura*, PUC, 2017; “Topologías. Habitar y construir. Emancipación y catástrofe”, *Revista de la academia*, UAHC, 2017. “Espacio, propiedad, soberanía”, ed *Communes*, 2016; “Razón, igualdad, desclasificación”, ed. *Communes*, 2016. Actualmente traduce *Geschlecht III, sexo, raza, nación, humanidad*, de J. Derrida, proyecto seleccionado a través de un concurso internacional por el CNL, Francia. Integra el centro de investigación CEI-TESyS, Universidad de Valparaíso. Desde 2019 participa como coinvestigador en el proyecto Fondecyt 1190337, *Ontología política del placer*, proponiendo una relectura de la obra de G. Bataille y P. Klossowski.

### **Ricardo Sánchez Lara**

Chileno. Profesor de Lengua y Literatura (UCSH, Chile), Licenciado en Educación (UCSH, Chile), Magíster en Educación (UCSH, Chile) y Doctorante en Educación (UMCE, Chile). Se desempeña como académico e investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), donde es parte del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE). Sus trabajos giran en torno a la Didáctica de Lengua y Literatura y la Justicia Educativa, destacando, entre su producción reciente, múltiples publicaciones de difusión científica, participaciones en encuentros de divulgación académica y trabajos en el campo literario.

### **Rolando Pinto Contreras**

Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; imparte Docencia y dirige algunas Tesis de Magister en el Programa de Maestría en “Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos”, en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) y es asesor pedagógico de Educación entre Adultos, en el Proyecto Extensión Técnica Rural en la

Sexta Región, del GIA. Además, desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre “Modelos de Formación Innovadores”, netamente su propia propuesta del “Curriculum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora”. Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990). Doctor Honoris causa del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

### **Aldo Ocampo González**

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO y por ICCTP, EE.UU. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 70 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Web personal: <http://aldoocampogonzalez.cl>

### **Ignacio Figueroa-Céspedes**

Psicólogo por la Universidad de Santiago de Chile. Magister en Desarrollo Cognitivo, con mención en Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje por la Universidad Diego Portales. Doctor (c) en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Coordinador de Formación Continua del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales [UDP]. desarrollando docencia en programas de formación continua y en el Magister en Desarrollo Cognitivo. Además, es docente del ramo "Diseño de un proyecto de Investigación Acción" y de "Seminario de Título" de la carrera de Educación Diferencial de la UDP. Es Miembro de la Asociación Nacional de Psicología Educativa (ANPsE), donde es parte del comité de ética. Co-Investigador del proyecto investigación en comunidades profesionales de aprendizaje (FONDECYT Iniciación N° 11160639, 2017). Sus líneas de investigación se vinculan con los campos de la inclusión y la diversidad educativa; enfoques participativos y contrahegemónicos desde las voces del estudiantado y de

las y los docentes; formación inicial y desarrollo profesional e identidades docentes; e interacciones pedagógicas, con particular interés en la mediación de aprendizajes y el dialogismo. Su correo es: ignacio.figueroa@mail.udp.cl; registro Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

### **Cristopher Yáñez-Urbina**

Psicólogo con mención en Psicología Educacional e Infanto-Juvenil, Universidad de Santiago de Chile. Magister en Comunicación Política, línea Psicología Política, Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. Doctorando en Psicología, sub-línea Psicología y Transformaciones Sociales en el campo de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [PUCV]. Coordinador del área de Investigación, Publicaciones y Divulgación del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales [UDP]. Editor Asistente de la Revista “Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad”, Escuela de Psicología, PUCV. Profesor de “Seminario de Título” del programa Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo, UDP. Miembro y co-fundador del grupo de estudios “Pornologías. Laboratorio de Investigación y Difusión sobre Estudios de Género y Sexualidades”. Ha participado de diversos proyectos de investigación nacional vinculados a los estudios históricos de la sexualidad (Fondo Audiovisual CNCA N° 423832, 2017), de las prácticas de programas sociales de orientación comunitaria (FONDECYT Iniciación N° 1115443, 2016-2018), del desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (FONDECYT Iniciación N° 11160639, 2017), de la racionalidad de programas de atención a infancia temprana (FONDECYT Iniciación N° 11160371, 2018-2019), el estudio de la importancia del marco foucaultiano en el campo de la educación (FONDECYT Iniciación N° 11180085, 2019-2020), y prácticas de segregación y exclusión en el sistema escolar chileno (FONDECYT Regular N° 1191267, 2020). Sus líneas de investigación se desarrollan en los campos de la educación inclusiva, el desarrollo de estrategias metodológicas para el abordaje participativo desde y con el estudiantado, estudios de la dualidad y cuerpos que importan, y el análisis de las racionalidades y tecnologías de gobierno de los programas escolares de educación sexual en Chile.

---

Esta obra forma parte del Sello Editorial Lecturas de la multiplicidad de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en noviembre de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

---

*Esta obra es el resultado de algunas ponencias seleccionadas presentadas en el Primer Seminario Nacional de Educación Inclusiva. Su propósito consiste en introducir y brindar una posición destacada en los debates académicos y en las prácticas de investigación articuladas en el contexto nacional, con el objeto de cristalizar un espacio de discusión crítica y transformativa –abandonando la mera adjetivación de los términos, intencionado agudamente un recambio ideológico y epistemológico– sobre los fundamentos epistémico-metodológicos y los horizontes políticos-éticos implicados en la construcción del campo de producción denominado Educación Inclusiva. Esta obra atiende significativamente a dar respuestas de carácter teóricas, conceptuales, metodológicas y, ante todo, políticas, ante el creciente interés por parte de todos los sectores de la educación y, en específico, de la sociedad civil de crear condiciones que permitan materializar los ideales ilustrados de justicia, equidad e igualdad en el marco de un proyecto político más transgresor en beneficio de la totalidad de la población concebida como multiplicidad infinita de diferencias.*

*En este contexto, la primera versión del Seminario Nacional de Educación Inclusiva se plantea atendiendo al concepto foucaultiano de mirada recelosa, la conformación de un espacio de intercambio investigativo y académico orientado al análisis crítico de los sistemas de razonamientos implicados a nivel histórico, teórico y metodológico sobre la noción de inclusión y la circunscripción intelectual de Educación Inclusiva, explorando otras formas de abordar el fenómeno a nivel epistémico y didáctico. Como espacio de discusión y divulgación, asumió la tarea de superar uno de sus principales errores de aproximación a la comprensión del objeto de la Educación Inclusiva, inscribiendo su actividad intelectual en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de Educación Especial. Interesa contribuir con discusiones innovadoras que propendan la diversificación crítico-situada del objeto en beneficio de la consolidación de una arquitectura educativa otra, que rechace todo tipo de dependencias esencialistas e individualistas metodológicas en el abordaje de dicho fenómeno. Por otra parte, el Seminario en su versión genealógica, trabaja en la búsqueda de reciprocidades y alianzas intelectuales entre justicia social y educativa, interseccionalidad y derecho ‘en’ la educación, los feminismos críticos, las corrientes postcoloniales, la filosofía política, de la diferencia, los estudios queer y sobre democracia, campos responsables en la apertura de la estructura disciplinaria de la Educación Inclusiva.*

*Asimismo, se propone pensar la inclusión en tanto fenómeno estructural, relacional y proyecto crítico-complejo, concebida como práctica social que irrumpe en la realidad, removiendo y dislocando los modos convencionales de pensar, experimentar y practicar la educación, el arte y los espacios de cultura ciudadana, a través de diversos soportes y modalidades. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la Educación Inclusiva, desde la cristalización de nuevas espacialidades educativas, estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.*



**EDICIONES CELEI**

**Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)**

*Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.*