

En Cento de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI, *Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Un epílogo en otras coordenadas. Inclusión como método : dilemas críticos en la reconfiguración de sus condiciones de producción.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Un epílogo en otras coordenadas. Inclusión como método : dilemas críticos en la reconfiguración de sus condiciones de producción*. En *Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva y CELEI Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/64>

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



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>.

Un epílogo en otras coordenadas

Inclusión¹ como método²: dilemas críticos en la reconfiguración de sus condiciones de producción³

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁴, Chile

Advertencia

Este texto ha sido fragmentado en tres partes para su publicación en la Revista Educación en Contexto, publicación científica de la Universidad Abierta de Venezuela. Esta operación ha sido solicitada por la comisión académica del Primer Congreso Internacional de Educación organizado en 2020 por la Facultad de Educación de la Universidad del Azuay de Ecuador. Con motivo de esta edición, se presenta el texto completo en su organicidad y completud.

Introducción: en torno a la política del enunciado

Inclusión = alteratividad / dislocación / procesos de singularización múltiple / dominios estriados / mecanismos de irrupción de la afectividad, del saber y del mundo dado...

La pregunta por la política del enunciado -en su dimensión teórico-político⁵- de la educación inclusiva⁶ se encuentra íntimamente ligada al estudio de las

¹ En adelante, modo de irrupción, estrategia para dislocar, alterar y cortar la producción lineal, canónica de producción de sentidos, es también un procedimiento afectivo de fractura de-lo-dado, un dispositivo de desmontación de lo escuchable, es un grito de audibilidad. Modo de irrupción en la producción del conocimiento educativo, ético y político, poderosa empresa tropológica.

² Para efectos de este trabajo tomaré distancia de las definiciones y planteamientos de corte instrumental que lo describe en términos de un instrumento o herramientas, sino que, será entendido como un movimiento autorreflexivo y una estrategia de análisis (esta última, se encuentra contenida en los propios planteamientos que he venido elaborando en torno a la epistemología de la educación inclusiva).

³ Este texto que presenta un extracto de la primera parte de la conferencia magistral de inauguración del Congreso Internacional de Educación, organizado en 2020 por la Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Las condiciones de producción no sólo aluden al conjunto de elementos y procesos que crean y garantizan la emergencia de un determinado saber, sino que, a una red de complejas y singulares relaciones que mantiene con cada uno de ellos.

⁴ Institución afiliada al Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCP).

⁵ Enfatizo en lo 'político' del enunciado permite transformar toda forma de enunciación utilitarista en una interacción enunciativa de carácter performativa. Lo político de los enunciados de la educación

condiciones de enunciabilidad⁷ y de escuchabilidad⁸ exigidas por este campo de análisis e investigación. Coincidiendo con Bajtín (1993), el enunciado es, siempre, una totalidad de sentido estrechamente ligada al objeto que discute, reafirma un singular modo de imbricación y una ruta de abordaje hacia sus múltiples fenómenos convergentes. Las condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad son claves en la comprensión del objeto, dominio y campo de la educación inclusiva -de naturaleza post-disciplinar y micro-política-. Sus enunciados se encuentran en conexión reticular y multiaxial con una amplia variedad de flujos de análisis por vía de deslimitación transrelacional -regulación por diferencia de intensidad-, da cuenta de un terreno de convergencia entrópica y estriada de múltiples recursos analíticos, metodológicos y formas teórico-políticas -es un dominio que se construye por vía de diversos *agenciamientos* discursivos, conceptuales, heurísticos, éticos, políticos y metodológicos, entre otros-. La eficacia constructiva y heurística de su enunciado, reside en sus mecanismos de vinculación con otras formas de enunciación -múltiple entramado que en ese continuum incorpora diversos materiales enunciativos. De ninguna manera, esta operación trabaja a favor de la separación de una predicación de otra, sino que, se encuentra involucrado y en tránsito permanente entre cada una de ellas-, entrelazada por singulares estrategias de coalescencia natural, trazando una esfera de comunicación epistémica no antes conocida.

La singularidad de las formas enunciativas de la educación inclusiva puede describirse en términos de un campo cruzado de múltiples enunciaciones de carácter estriadas e irrumpidas, cuya gramática opera en el “flujo de acciones discursivas entrelazadas e interdependientes, cada una de las cuales siempre está orientada hacia un otro, hacia su escucha y contestación” (Sisto, 2015, p.8). El campo discursivo de la educación inclusiva es un espacio de permanentes intercambios de posiciones ideológicas e interacciones comunicativas complejas mediaciones a través de las cuales produce sentidos. En efecto, asume una posición de articulación de lo simbólico con lo político, es esto, lo que crea su red de significación y sus efectos de sentidos. Su enunciado posee una fuerza y función de contestación, inaugura un dispositivo

inclusiva, describen la posibilidad de conflicto entre su diversidad de expresiones que constituyen su terreno de posibilidad de intervención en el sistema-mundo. Sus formas de enunciabilidad y escuchabilidad describen una compleja y singular fuerza intervención, funcionando como una red de palabras en movimiento devenidas en una práctica que permite comprender los modos de hablar del mundo. El sujeto es interpelado por este discurso a través de la fuerza de audibilidad y es en esta complejidad que este discurso adquiere sentido y se convierte en un vector de intervención en el mundo.

⁶ Complejo campo de intervención e imaginación, su politicidad depende de codificaciones y actos críticos que subvierten determinadas jerarquías de valores, ideas, proyectos de conocimientos, entre otras, traducidas en sistemas de totalizaciones represivas.

⁷ Sus condiciones de enunciabilidad de la educación inclusiva operan en la exterioridad de su trabajo analítico-metodológico. Tanto las condiciones de enunciabilidad como las de escuchabilidad operan ‘entre’, ‘por fuera’ y ‘más allá’ de territorios académicos, proyectos políticos y compromisos éticos.

⁸ Para el autor de este trabajo, las condiciones de escuchabilidad son distintas a las condiciones de audibilidad presentes en el campo de la educación inclusiva. Las primeras, refieren a las formas de decir algo, de expresión de sus enunciados, etc., mientras que, las segundas, por su parte, aluden mecanismos sofisticados de operación de los enunciados que crean un ethos, movilizan estados de consciencia, etc. De ambas, resulta más poderosa la ‘audibilidad’, característica clave del adjetivo inclusiva.

heurístico-político que le habla a otros contextos de análisis y desarrollo. Es un enunciado en permanente movimiento, organización y desorganización, atravesado por el dinamismo, la inquietud y la imprevisibilidad. La educación inclusiva no es una afirmación, sino un compromiso ético-político complejo de carácter intervencionista y transformativo del sistema-mundo contemporáneo.

Su código epistemológico opera mediante la coexistencia rearticulatoria, cinética y trans-decodificadora de variadas clases de elementos, recursos y singularidades que crean y garantizan la emergencia de su saber informado por una conciencia de genealogías imbricadas y las líneas de fuerza que presionan sobre cada uno de sus elementos constructivos. Las formas enunciativas expresadas por la educación inclusiva auténtica “inauguran nuevas prácticas de lectura que problematizan las maneras de leer. Y consecuentemente, por qué no, también se dislocan sus maneras de producir sentidos” (Orlandi, 2012, p.99). Asimismo, describe un enunciado en permanente devenir, es una forma discursiva inquieta, es un decir que esculpe, altera y fractura la realidad. Se opone a las formas silenciosas de repetición heurística, su fuerza acontece en el agenciamiento de lo dislocativo.

Es una estructura que, literalmente, alberga diversas expresiones, es un territorio de oposiciones democráticas, fundado en el principio de coexistencia, en el conflicto de diversos proyectos de conocimiento, estrategias políticas, compromisos éticos, objetos, conceptos, discursos, sujetos, teorías, etc., cada una de estas formas, ensamblan un dominio discursivo-epistemológico en resistencia. Significar el campo de producción de la educación inclusiva a través de la noción de *heteroglosia* fomenta la presencia de condiciones de enunciabilidad que hablan en el idioma de otros, estos otros, corresponden a diversos recursos epistemológicos que circulan, viajan, chocan, se encuentran, re-articulan, alteran, dislocan, etc., permanentemente, en la interioridad de su estructura de conocimiento, espacialidad regulada por complejas relaciones exteriores⁹. A través del concepto de heteroglosia¹⁰ se confirma lo que Ocampo (2018) afirma, respecto que, la organización del campo epistemológico de la educación inclusiva opera en términos de fractalidad/refractario, es una geografía plagada de lenguajes, acentos y pliegues reticulares. La noción de heteroglosia es clave en la reconocimiento del objeto teórico, empírico y de análisis de la educación inclusiva, estrategia crucial en su teoría e investigación. El estudio del campo discursivo, así como, las circunstancias de enunciación y escuchabilidad, y, sus condiciones de producción, siempre incluyen el contexto socio-histórico, ideológico y político que alberga dicho espacio de fenómenos e intereses. Las condiciones de producción siempre

⁹ La exterioridad es un principio epistemológico crucial en la configuración del dominio de la educación inclusiva. Antes de ofrecer cualquier delimitación conceptual, quisiera enfatizar que, en la comprensión epistemológica del campo aquí discutido convergen las ‘relaciones exteriores’ y la ‘exterioridad del trabajo teórico’.

¹⁰ Para Bajtín (1993), corresponde a la cualidad real del lenguaje.

involucran a los sujetos y a su situación. Sin duda, esta afirmación, merece una nota a pie de página.

Si bien es cierto, el objeto de la inclusión trasciende el campo de las teorías educativas ayudando a comprender lo subjetivo, lo político, lo social, lo cultural y lo económico desde otras posiciones y otros sistemas de razonamientos. Tal empresa sólo se alcanza mediante la producción de singulares dispositivos de producción semiótica e instrumentos conceptuales que logren dar cuenta de las nuevas formas de significación exigidas por su entramado heurístico. Su objeto es polifónico, en fuga, inquieto e inacabado, su carácter móvil y flotativo es lo que hace que se encuentre en constante construcción. Su aparato cognitivo es objeto de realización situada -influencia de la dialéctica marxista-, es un campo que se articula en el misterio de la multiplicidad, concebida esta, no sólo como la aglutinación de elementos diferentes, sino que, problemas complejos (Mengue, 2008). La educación inclusiva es, en sí misma, un registro esquemático de reconocimiento de la multiplicidad, una expresión semiológica y heurística abierta, incompleta, en permanente ruptura y dislocación. El proyecto intelectual que impone adopta un carácter transcientífico y transrelacional, es decir, cruza por vía rearticuladora, una variedad de dominios, objetos, regionalizaciones, etc., proponiéndose mostrar lo emergente; a su vez es producido y produce la fuerza de la multiplicidad abierta e infinita de su ser y de sus problemáticas. Es, también, una palabra y un sintagma de transgresiones accidentales. Al afirmar que, el saber de la educación inclusiva se encuentra en el movimiento permanente, crea un saber de cara al presente, específicamente, porque su forma y contenido se encuentran íntimamente unidos en este fenómeno. Su objeto y saber (co)existen en la intención viva, articulan un espacio de complejas relaciones y mecanismos de interreferenciación en el que convergen y tienen lugar diversas clases de problemas, propósitos y luchas sociales, políticas éticas, epistémicas, metodológicas, etc., observamos así, un campo de interacción y disputa, por vía de una dialéctica inquieta.

El enunciado en la arquitectura epistémica de la educación inclusiva, devela un singular uso inter-epistémico, que conduce a “la existencia no sólo de un hablante, sino de un oyente, la enunciación es una acción lingüística siempre orientada hacia un otro, incluso en la aparente ausencia física de éste en el contexto” (Bajtín, 1993, p.45). El enunciado teórico de la educación inclusiva reafirma una composición en la que diversos elementos se desenvuelven en un mismo proceso, reflejando un sentido que no es significado; “un significado abstracto consensual, su significación sólo cobra existencia en su relación con las circunstancias concretas de enunciación” (Sisto, 2015, p.9).

Cada enunciado al interior de este singular terreno epistemológico opera bajo la lógica de *campos de fuerzas*, vectores que empujan hacia el encuentro con heterogénesis -principio epistemológico clave en la configuración de la arquitectura de la educación inclusiva-. También pueden ser significadas en términos de unidades en permanente movimiento favoreciendo la estratificación, los pliegues y las acciones reticulares de cada una de sus

unidades de significación, elaborando una esfera de usos lingüísticos coherentes con las manifestaciones del índice de singularidad del campo, fomentando una red de inteligibilidad entre sus interlocutores y sus grados de proximidad al campo y sus lenguajes. Es un espacio discursivo y analítico gobernado por las multi-posicionalidades.

La fuerza heurística del enunciado de la educación inclusiva posee la capacidad de dislocar las convenciones políticas, éticas y epistémicas y las formas de ficcionalización y las formaciones imaginarias de la realidad, al funcionar como un eco estriado de muchas otras voces¹¹ que son rearticuladas en un compás de alta intensidad. En su dimensión político-epistémica es una estrategia que irrumpe los enlaces de sentido habitualmente legitimados para hacer, practicar y experimentar la educación y sus sentidos asociados. Es un espacio de desobediencia epistémica, un enunciado de rupturas y saltos imaginarios. En sí, es un lenguaje del acontecimiento y una compleja política de imaginación, su carácter irruptivo solo se hace efectivo en la acción, impactando sustantivamente en sus regímenes visuales, sentidos y alcances, rompiendo y dislocando el imperio de la mudez epistemológica. La inclusión es siempre sinónimo de intervención, acción y alteratividad del sistema-mundo y de sus estructuras escalares. La construcción de las formas del conocimiento de la educación inclusiva funciona por 'fuera' y 'más allá' de la relación cognoscitiva que define la relación entre sujeto-objeto. En efecto, acontece e inscribe su actividad heurística en las condiciones de posibilidad de sus objetos al tiempo que ofrece singulares estilos de construcción de subjetividad. Reconoce de este modo, la emergencia de diversos acontecimientos que participan de la configuración del dominio. La especificidad del dominio de lo inclusivo reafirma un marcado carácter acontecimental y de alta politicidad. Cualquier mecanismo de examinación heurística debe, necesariamente, remitir a una ontología histórica de lo que somos y de lo que conocemos. La interrogante por el dominio, su red objetual, campo, etc., promueve de un análisis que puntualiza acerca de los mecanismos que visibilizan el acontecimiento de surgimiento íntimamente imbricados al poder.

Las palabras y los enunciados de la educación inclusiva¹² operan en tanto territorios políticos de alta intensidad. Frente a esta afirmación, cabe preguntarse: ¿qué estructura de sentido intenta derribar y producir? Es un lugar estratégico en la creación de condiciones de inteligibilidad, una herramienta epistemológica que transcodifica un corpus de conocimientos acumulados, delimitando espacios de significación. ¿Cuál es la naturaleza de sus significantes? Los enunciados de la educación inclusiva poseen la

¹¹ Las voces colindantes del terreno discurso y de los enunciados de la educación inclusiva se encuentran próximos al concepto de 'voz media' propuesto por White (2003).

¹² Ambas unidades expresan un complejo trabajo de despojamiento. Al intentar dar forma a la educación inclusiva, introduce complejos principios de deformación, reinención y transformación del quehacer educativo, de sus problemáticas y modos de análisis, se opone a las operaciones cifradas que habitan en la boca de todos, es decir, en la imposición de modos normativos que restringen el potencial del cambio.

capacidad de desestabilizar la sintaxis político-ético institucionalizada por parte del pensamiento liberal que justifica su acción en las estructuras académicas canónicas. En tal caso, el poder intervencionista de sus textos no reside en sus grados de popularidad, sino que, en la fuerza que aloja su irrupción, dislocación y transformación de las formas analíticas y sus vocabularios empleados para significar singulares problemas educativos. Son dispositivos de producción de inteligibilidad histórica. Lo inclusivo denota un campo en el que conviven diversos regímenes de enunciación, sistemas de representación y modalidades de construcción del saber.

Si los enunciados empleados por la educación inclusiva expresan un marcado sentido político, lo correcto es afirmar que, esta es un poderoso tropos político-epistémico. La interrogante acerca del sentido político de sus enunciados, atenderá a tres grandes ejes: a) el tipo de monopolios que las abducen y las emplean, b) el tipo de administraciones y sus formas utilitaristas y c) los modos de leer determinados problemas constitutivos/regulativos del sistema-mundo. Los enunciados expresan un campo de fuerzas que crean singulares formas de inteligibilidad, también, son formas de (trans)codificación del conocimiento delimitando espacios de significados. Sus enunciados son eminentemente heurísticos, pero, también, políticos, éticos, identitarios, etc., cada uno de ellos operan en tanto sistema de ordenación del conocimiento. En cada forma de enunciación acontecen singulares formas de conocimiento.

Otra particularidad de estos enunciados, reside en la creación y disposición de condiciones de equidad entre sus mecanismos de representación y de experiencias, constituyendo un dispositivo de dislocación y alteración de las formas de complacencia de la investigación significada como parte de la educación inclusiva, puesto que, crea códigos de figuración teórica que dota a sus enunciados de coherencia a partir de la integración de los aspectos definitorios de orden teórico y empírico de su objeto. Cada una de las formas de enunciación de la educación inclusiva interrogan la validez de sus sistemas de razonamientos y categorías que los describen, o bien, son empleadas para lecturar su objeto de conocimiento y análisis. La política del enunciado de la educación inclusiva opera en términos de una política de reacomodación de los signos y de transformación del orden de sus significados que impactan en la examinación y abordaje de singulares fenómenos, captando la globalidad y la especificidad de sus problemáticas. En efecto, la singularidad analítica de cada enunciado asume la disrupción de los supuestos analíticos y metodológicos de carácter normativo, opresivo y esencialista que, convencionalmente, fundamentan lo que se entiende como discurso o teoría de la educación inclusiva.

La inclusión, en este contexto, se convierte en un eje de producción, enunciación y escuchabilidad de un saber que reinventa y deforma los modos habituales, incluso, aquellos significados bajo el significante de lo alternativo -que en la actualidad, son casi movimientos hegemónicos que toman distancia de los ejes de funcionamiento de la gramática escolar convencional-,

concebidos en tanto dispositivos de crítica a los proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad, del desplazamiento de las formas tradicionales de significar ontológicamente -y sus categorías- a cada uno de sus sujetos desde el lenguaje de la normatividad al lenguaje de la singularidad y la revolución molecular. Lo inclusivo es hoy, un territorio complejo propiedad de la heterogénesis y de las relaciones exteriores, gobernado por la convergencia y disposición estriada de diversas clases de singularidades epistemológicas, su funcionamiento devela una operación cercana a la del metálogo. En tanto espacio heterogéneo es integrado e informado por lecturas, saberes y conceptos críticos, muchos de ellos, albergados bajo el paraguas de movimientos críticos contemporáneos, o bien, regionalizaciones epistémicas soterradas que guardan un gran potencial crítico para la reinención del mundo. El dominio de 'lo inclusivo' constituye un territorio complejo y en resistencia permanente a los modos opresivos, esencialistas, liberales y normativos que circulan y atraviesan múltiples planteamientos, discusiones académicas, justificaciones de la política pública y programas de formación del profesorado.

En el dominio de lo inclusivo, se asume la teoría como práctica -planteamientos próximos a la filosofía de la praxis-, inscribiendo su fuerza de intervención y regulación del mundo en un compromiso y no en un mero sistemas de afirmaciones positivas -tónica frecuente en los planteamientos liberales y mainstream de este enfoque-. Sus principios son siempre políticos, alterativos y escultóricos de la realidad (sistema-mundo). No obstante, su fuerza analítica y discursiva reafirma un marcado sentido transgresor, colocando en tensión las regulaciones interpretativas -incluso su fertilidad- del binarismo como pieza angular en la elaboración de su campo de problemáticas. En efecto, la cristalización del dominio de lo inclusivo se expresa no en términos de "un conjunto de contenidos que haya que aplicar, sino un conjunto de reglas y dinámicas metodológicas útiles para leer, pensar e imaginar la vida diaria" (flores, 2018, p.56). Esto confirma el propósito que la inclusión se enseña y aprende en la interacción de la micro-práctica. Desde allí se enseña y aprende a leer y performar la realidad. La inclusión es todo aquello que se opone a la desigualdad, la opresión, la dominación etc., fomenta la desestabilización de lo dominante/normativo, apuesta por la creación de nuevos mundos de posibles. En cualquier caso, no refiere a nada en particular, pues, todo su conjunto es una gran singularidad de sentido.

¿Qué quiere decir que los enunciados de la educación inclusiva expresen un carácter performativo? Básicamente, constituyen expresiones discursivas y formas de saberes que intervienen la realidad, alterando y transformando su sentido. Sus enunciados se encuentran atravesados por diversos estratos textuales, en ocasiones, desvalorizados, se oponen a la aplicación utilitarista de su interacción performativa. Su naturaleza queda regulada a través de la posibilidad del conflicto, puesto que, expresan un carácter de audibilidad -principio que describe que sólo con escuchar el adjetivo se movilizan otros estados de conciencia, imponiendo un 'ethos' singular-, escultórico -fuerza

que se desprende de la audibilidad, a través de ella, su discurso modela, interviene y esculpe las diversas capas del sistema-mundo-. Ambos principios, a su vez, características del calificativo inclusiva, se conectan la dimensión de alteratividad de la realidad, cuya fuerza analítica busca transformar, remover y deformar lo habitual, dando paso a algo completamente nuevo.

¿Un campo sintagmático?

El territorio significado como educación inclusiva presenta tres problemas fundamentales: a) lo epistémico, b) lo metodológico y c) lo morfológico. Cada uno de estos nudos, son transversales a campos, geografías y/o regionalizaciones epistémicas emergentes al alero del gran paraguas de la post-modernidad. Los campos sintagmáticos son espacios de conocimientos conformados por dos o más palabras, cuyas articulaciones epistemológicas develan acciones que desbordan el purismo del corpus disciplinario e interrogan las articulaciones interdisciplinarias, es decir, trabajan ‘en’, ‘desde’, ‘a través’ y ‘más allá’ de las disciplinas y de sus formas metodológicas y objetuales. Su fuerza heurística acontece en la exterioridad del trabajo teórico -principal propiedad del campo examinado en este trabajo-. También, pueden ser significados como espacios por agrupación estriada y rugosa de diversas clases de recursos epistemológicos, cuya arquitectura analítica y estructura de producción es regulada por el principio de heterogénesis.

Los problemas que comparten los campos sintagmáticos como los he denominado, se encuentran próximos a las debilidades de forma, contenido y contexto que delimitan la singularidad de sus territorios. Los problemas de forma, contenido y contexto son albergados, de acuerdo a lo expuesto por la brillante teórica cultural, Mieke Bal, bajo el concepto de *intimidación crítica*¹³. El terreno de la educación inclusiva es en sí mismo un espacio de intimidación crítica, viaja por el mundo y por una amplia variedad de proyectos de conocimiento, objetos, formas metodológicas, sujetos, etc., todo ello, devela singulares modos de implicación con el Otro, Otro que ha sido despojado de toda forma de inocencia y puede ser visto circulando por cualquier parte. ¿Después de este gran recorrido de carácter estriado y reticular, es posible seguir denominándola ‘educación inclusiva’? Su campo es un espacio de reinención permanente, una zona de agitación y deformación del pensamiento. Para la investigadora, esta noción en términos analítico-metodológicos es clave en la disposición de elementos para superar prácticas oscuras, turbias o poco comprensibles, es una estrategia de iluminación epistémica que coincide con uno de los propósitos de la inclusión, específicamente, con el ‘saber no-pensado’, es decir, algo que intenta que sea pensado mediante la creatividad. Coincide además, con Hall (2011) en la afirmación, si cambia la coyuntura, cambia todo, incluido el significado y sus dispositivos de semiotización. Los campos sintagmáticos invitan a ‘leer-de-

¹³ Se opone abiertamente a las distancias analíticas. Este concepto es en sí mismo es un método.

otro-modo', específicamente, expresan dificultades en la comprensión de su forma, contexto y contenido, problemáticas irregulares de orden cultural, político y económico, etc., fomentando un análisis constructivo hacia otras dimensiones y vectores de comprensión de los territorios de la educación inclusiva.

El *problema epistémico* refiere a la examinación de sus condiciones de producción, evidencia el ausentismo de una teoría y de una construcción epistemológica propia. Desde la singularidad del dominio en análisis, lo único que es posible visibilizar es un conjunto influencias de carácter extra-disciplinar, develando que el calificativo 'inclusiva' ha sido abordado, planteado y estructurado sin esta denominación a través de una amplia variedad de geografías epistémicas. Lo epistémico se ve afectado por la ausencia de comprensiones acerca del sentido y naturaleza¹⁴ de su objeto, específicamente, sobre la interrogante referida a lo que estudia. Su epistemología opera en términos de un dispositivo de reconocimiento que performa, altera, deforma y reinventa la realidad. Se propone además, comprender los procesos a través de los cuales estos objetos son constituidos. Resolver el obstáculo epistemológico de la educación inclusiva sugiere la construcción de conceptos que crean condiciones de legibilidad en el encuentro con la especificidad de su objeto. Todo ello, fomenta la emergencia de nuevos rumbos metodológicos y estrategias de análisis.

El objeto de conocimiento de la educación inclusiva expresa un carácter ambivalente, no es exclusivamente una cosa, un fenómeno, una subjetividad, una(s) persona(s), etc. Las condiciones de producción en este campo se encuentran estrechamente vinculadas a lo político y a la subjetividad, elementos que performan la producción de su conocimiento. La especificidad de sus grados de constructividad se encuentran estrechamente ligada a "la subjetividad, y la singularidad con grupos, problemas e intereses más amplio" (Bal, 2002, p.368). Sus condiciones de producción operan mediante la articulación de un espacio de intimidad crítica, esto es, establece una relación íntima entre diversas singularidades epistemológicas -objetos, métodos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticas, dominios, conceptos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, etc.- que informan al campo para su reivindicación y dislocación.

El *problema metodológico* también se expresa en términos de ausencia de metodicidad, lo que no sólo repercute en las prácticas de investigación, sino que, en la formación de sus profesionales e investigadores. La educación inclusiva no presenta un método formalizado como tal, su construcción permitiría abordar sus fenómenos con mayor complejidad, capturando la especificidad de cada una de sus partes. Sobre este particular, una vez que senté gran parte de las condiciones epistemológicas de la educación inclusiva, observé que el método se encontraba implico en ellas, es decir, asume un carácter de *estrategia analítica* construida en un contexto histórico

¹⁴ La pregunta por la naturaleza es crucial, ya que, refiere a la esencia y a sus modos de existir.

específico. Su dimensión metodológica se interesa por crear condiciones que permitan capturar la multiplicidad de posiciones propias de su campo de fenómenos.

Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al 'método' en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial 'hablar de vuelta' que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario y un sistema reconocitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura 'inclusión como método' puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012) denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica e intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de formalización de los métodos establecidos. En efecto, una de las características clave del método de la inclusión es la complejidad y su marcado carácter generativo, comprende 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 u otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener una "vista desde ninguna parte" que pega toda la teoría y los procesos juntos (Law, 2004, p.30).

El *problema morfológico*, por su parte, alude al estudio de las formas que delimitan el corpus de categorías empleadas en la configuración de su campo, objeto y dominio. En la coyuntura *mainstream* de carácter endeble, resulta de la asociación, abducción y entrecruzamiento de conceptos derivados de ciertos 'individualismos-liberalismos' que legitiman la utilización de nociones, tales como, tolerancia, aceptación, respeto, sin necesariamente, crear condiciones que garanticen el funcionamiento de las estructuras y de las relaciones sociales en torno a dichos propósitos. Los conceptos empleados tradicionalmente por la estructura de conocimiento endeble y falsificada de educación inclusiva, ha perdido su inocencia afectado a la estructura de pensamiento que las sostiene. Esta, sin duda, ha demostrado serias limitaciones. La precariedad conceptual del campo -en adelante, su aparato mórfico- exige que cada uno de sus instrumentos sean aplicados según la naturaleza de su contextualismo semántico y lingüístico, entendiendo que, habrán ciertos conceptos que no podrán seguir siendo utilizados de la misma forma, lo que sugiere la creación de mecanismos que interroguen permanentemente sus usos y aplicaciones. El interés por el estudio de los conceptos nos remite directamente en la comprensión del contenido. Epistemológicamente, el estado de confusión o ininteligibilidad de un campo, objeto, proyecto de conocimiento, dominio metodológico o concepto, se convierte en una estrategia de gran productividad en términos de contenido y

ruptura. Los conceptos crean condiciones de (i)legibilidad e (in)inteligibilidad sobre un determinado objeto, “aunque lo que ‘contenido’ quiere decir haya cambiado en el proceso y el ‘conocimiento’ del contenido se performe junto ‘con’ el objeto y no sólo ‘acerca’ de éste” (Bal, 2002, p.367-368).

El problema morfológico aborda el estudio de las formas y de los contenidos, instaurando un proceso de reconocimiento sobre las premisas fundacionales e inherentes a este enfoque, rechazando una concepción binaria de forma y contenido, ya que muchas de las palabras empleadas en su centro crítico corresponden a *palabras-cotidianas-convertidas-en-conceptos*. Por tanto, los conceptos empleados en la actualidad para ensamblar el discurso de la inclusión construyen un objeto y una práctica que distorsionan su real significado. Inclusión como método se asume una posición de distancia crítica acerca de sus categorías tradicionalmente empleadas.

En torno a las condiciones de producción de la educación inclusiva

Por mucho tiempo, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva ha sido una de mis principales preocupaciones como investigador. Antes de ofrecer cualquier aspecto definicional al respecto, quisiera 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-, el que opera bajo la premisa del diasporismo epistémico. Afirmación, antecedida por las nociones de ‘enredos genealógicos de dispersión’ y ‘experiencia migratoria’. Cada uno de estos tópicos de análisis será comentado en párrafos posteriores. No obstante, tras descubrir la obra de Kuan-Hsing Chen (2010), titulada: “Asia as Method. Toward desimperialization”, publicada por Duke University Press, las formas en las que había abordado el fenómeno se vieron profundamente afectadas y transformadas. Las implicancias epistemológicas de la inclusión en la educación, no sólo puede referir a condiciones heurísticas, sino que estas, se encuentran íntimamente ligadas a profundas cuestiones políticas.

Para Chen (2010) las condiciones de producción de cualquier regionalización intelectual, constituyen espacios privilegiados de operación del capitalismo cognitivo y del imperialismo intelectual. En sí, formas de regulación de los dispositivos de producción de la subjetivación. Atendiendo a esta premisa, intentaré articular un conjunto de argumentos críticos para comprender las formas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, en estrecha relación con la premisa foucaultiana de ‘saber-poder’, con el

propósito de develar las formas en las que operan y ejercen su poder los modelos políticos y económicos dominantes, develando complejas limitaciones estructurales en la transformación y reinención del sistema-mundo. Uno de los propósitos 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 objeto de superar dichas limitaciones proponiendo posibilidades alternativas en la construcción de otro mundo de posibles al momento de educar.

El estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva no es otra cosa que el descubrimiento de posibilidades alternativas en la creación de otro mundo de posibles¹⁵. 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 creciente. Las reflexiones que expondré a continuación, pueden significarse como una propuesta crítica para transformar desde un punto de vista alterativo, la estructura de conocimiento -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 regulares 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 desempeñan una comprensión

¹⁵ En este punto, quisiera destacar el potencial analítico que introduce la noción de 'acontecimiento'.

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 falsifica, 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 a 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 sólo 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. 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 micropáctica. 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, debe superar 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, sentidos y alcances. La singular práctica de lectura que imponen las condiciones de producción de la educación inclusiva recupera la idea de Bal (2002), denominada ‘sobre-legible’, estrategia que asume “una posición de lectura basada en una multiplicidad tanto de niveles (académicos) como líneas argumentativas, sujetos y discursos. Se puede leer de muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles” (p.371), respecto del conjunto de fenómenos que atraviesan el territorio de lo inclusivo.

El campo designado como educación inclusiva alberga un conjunto de formaciones discursivas en diversos puntos de la historia, las que a su vez, albergan diversas tradiciones intelectuales disgregadas. Para entender esto, recurriré a la notable contribución de Chela Sandoval referida a Metodología de Consciencia Oposicional, específicamente, a las estrategias de apartheid de dominios teóricos. 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 enemigos los íntimos a los que se enfrenta. Uno de los errores de aproximación al objeto de educación inclusiva se explica, básicamente, por asumir a la educación especial como condición dominante, imponiendo una dictadura sobre sus sistemas de representación o significantes. Si bien, actúa como un poder que sanciona y es soberano, su alcance es restrictivo para pensar diversas problemáticas de mayor alcance que desbordan el purismo de su corpus analítico. El significante que impone el objeto auténtico de esta, entroniza 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, preocupaciones, etc. 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 significativo 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 incluso 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 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. En estas coordinadas 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 fórmula 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 los territorios de la educación inclusiva. 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. Mientras que 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 es reactualizar y fracturar la teoría educativa contemporánea. Sobre este particular, observo oportuno preguntarse qué es lo que informa cada sección del sintagma a la configuración de este. La inclusión es un mapa de conceptualización emergente.

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

La provincialización de lo inclusivo en lo especial, se propone desenredar un conjunto de errores e incomprensiones en torno a la fuerza performativa de lo inclusivo. Hay que problematizar lo inclusivo y lo especial para dismantelar tales formas de incomprensión. ¿Cómo se arrebatara la propiedad de lo inclusivo a lo especial o bien, se tendría que arrebatara 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 arrebatara de lo inclusivo lo especial, a fin de des-estructurar las formas de educacinismo 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.

¿Cuál es el tema del discurso de la inclusión?, ¿es sólo la lucha contra la exclusión, la injusticia, las desigualdades estructurales, el fracaso y las representaciones culturales que, exclusivamente, colocan en desmedro a múltiples colectivos de ciudadano? Me parece oportuno indagar en el inconsciente político-ético que sustenta esta estructura de conocimiento. Altamente relevante, resulta indagar cómo en diversas relaciones heurísticas y movimientos sociales contemporáneos han ido imaginado y reinventado el deseo por la inclusión. Me interesa develar sus supuestos analíticos más que inducir a una simple crítica ideológica -que me parece que gran parte de los discursos, se expresan con gran preponderancia, pero sin capacidad de destrabar con profundidad algunos de sus principales objetos de interrogación-. ¿Cuáles son las estrategias para tratar con la inclusión en términos analítico-políticos?

Es posible afirmar que la inclusión posee esencia y unidad, es algo que siempre se encuentra en mutación permanente. La inclusión se convierte en un mecanismo de desplazamiento permanente, tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es lo que permite que acontezca el cambio. La idea de desplazamiento -principal propiedad epistemológica de la educación inclusiva- en términos analítico nos permite superar las faltas de alternativas evitando encerrar dentro de un mismo espacio teórico sus argumentos. Como primera dimensión de análisis, emerge el problema del Otro y de las coordenadas de alteridad (es irrumpir al otro deconstruyéndolo), en segundo lugar, el problema de lo opresivo y del esencialismo, las clásicas oposiciones binaristas, ¿qué tipo de oposiciones binaristas tienen lugar en este discurso? Sobre este particular, es menester identificar: a) las oposiciones binarias son propias del pensamiento modernista en el examen de la realidad, b) la unidad misma de la inclusión es un hecho en sí mismo, es una realidad casi táctil, c) las confianzas epistemológicas, d) la legitimidad del marco del universalismo y el particularismo según Chen (2010), se enmarca en el colonialismo, entonces, si aplicamos esto a la noción de inclusión, en qué residiría esta perspectiva o punto de vista.

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

La inclusión tiene, en parte, claramente, delimitado sus objetos de análisis, no así su objeto teórico y empírico. Para ello, necesita de una renovada comprensión afín de des-estabilizar las formas en que nos relacionamos con ella. Los objetos siempre son instancias psíquicas, hay que develar cuáles son las máquinas de inconsciente que producen tales fijaciones o fijaciones

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

Interrogantes en torno a la (de)construcción de los sujetos de la inclusión

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

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

Los sujetos de la inclusión pueden describirse en términos de entidades imaginarias construidas a través de diversos discursos figurativos, son además, sujetos materiales y reales al interior de las prácticas de escolarización y

producción semiótico-cultural. Todos ellos son sujetos históricos y sus sistemas de representación no poseen necesariamente una relación de correspondencia. La mayor parte de los sistemas de razonamientos sobre los sujetos de la inclusión se sustentan en una relación arbitraria que da cuenta de una autoconsciencia inadecuada de su efecto de saber académico. Muchas de sus construcciones obedecen a signos estables y a-históricos que mayoritariamente oprimen sus subjetividades y procesos de biografización. Su política ontológica extrañamente construida y constituida en los circuitos académicos dominantes ampara imperceptiblemente una sistematización discursiva de la opresión y del liberalismo. Su presuposición de privilegio y autoconsciencia inadecuada repercute en el efecto-de-saber y en el efecto-de-sujeto en el contexto de un sistema intelectual gobernado en su dimensión pedagógica por el significante de lo especial y su dimensión más global por un proyecto de conocimiento cómplice con la desigualdad. En ambas perspectivas, coexiste una concepción monolítica de la diferencia de dominio esencialista, que impone una visión reductora y homogénea de los procesos de singularización del ser, fuerza a-histórica que oprime a un gran número de personas y colectividades. Los sistemas de razonamientos vigentes de la educación inclusiva se fundan en un complejo proceso de sistematización de la opresión, poder que hay que definir y nombrar, traza relaciones particulares de actuación del poder -regenerativas y performativas- que no operan en un marco universal de opresión y dominación, sino en un contexto micro-escalar de múltiples relaciones y formas de expresión de estas. Al no constituir una estructura a-histórica sostengo la presencia de una naturaleza performativa y regenerativa de cada una de las expresiones de actuación del poder.

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

La construcción de una política ontológica exige determinar algunos presupuestos analíticos que afectan al(los) sujeto(s) de la inclusión y a sus contextos de interpretación. A efecto de tal propósito, será necesario indagar en las estrategias analíticas particulares interrogándose acerca de su efecto político en el contexto hegemónico de su saber. ¿Por qué analizar los efectos de la investigación sobre educación inclusiva dentro de la hegemonía global del saber académico? Para responder a esta interrogante, recurriré a la brillante aportación de Tapalde (2008), quien sostiene que, un análisis con

estas características ha de focalizar “dentro de la producción, publicación, distribución y consumo de información e ideas. Marginales o no, estos trabajos tienen efectos e implicaciones políticas más allá de su público disciplinar” (p.74).

La configuración de una política ontológica en materia de inclusión -en adelante, ontología de lo menor, es decir, espacio de múltiples singularidades-, coloca en primer término los modos de producción del universalismo de las desigualdades y de la opresión en sus estructuras de análisis. Además, de examinar los modos de producir y catalogar a los Otros dentro de sus mecanismos epistémicos y dispositivos de semiotización. Así como, develar las formas de examinación estratégicas de las nociones de diferencias, singularidad y múltiples singularidades desde el centro crítico del centro de análisis que articula. Cada uno de estos conceptos en las estructuras de conocimiento falsificada y mixta es aplicable de forma universal y transcultural, enfrentando el desafío de descifrar su contexto de emergencia y vinculación. Los supuestos políticos y heurísticos de cada uno de estos conceptos subyacen a determinadas estrategias analíticas, reafirmando la tarea crítica descrita por Tapalde (2008), respecto “del modelo de poder y lucha que éstas llevan implícito e insinúan” (p.75). Ciertamente, cada una de estas nociones devela un significativo homogéneo y cerrado de la diferencia, lo múltiple y lo singular, reduciendo su fuerza a un dispositivo de semiotización de orden diferencialista que trunca la esencia de sus sujetos. ¿Cómo se construye este sistema de representación? La construcción de la diferencia y la diversidad, preferentemente, en base a un referente normativo apoyado en una gramática analítica de tipo binarista. Sus patrones de homogeneidad, en los primeros argumentos del movimiento en las estructuras académicas reproducían un corpus de elementos biológicos esenciales, imbricados a aspectos universales sociológicos. Tal como indica célebremente, Tapalde (2008, p.77), lo que une a tales colectivos es la elisión entre la imagen de un grupo construido discursivamente y los aspectos materiales de su propia historia. El plano material rescata el conjunto de especificidades históricas e ideológicas de dichas cadenas de desigualdad, opresión y dominación. La investigación sobre educación inclusiva persigue el desafío de superar los errores de aproximación que enfrenta a sus múltiples sujetos en función de mecanismos de una desigualdad, vulnerabilidad y opresión común -homogénea y estática, que los coloca bajo la regulación del significativo dentro de un conjunto no muy bien descrito de relaciones, especialmente, desde el plano escalar, estructural y relacional-. Cada colectividad posee una especificidad histórica. En general la investigación en este campo, no ha sabido comprender sus supuestos ontológicos.

El estatus de objeto del sujeto de la inclusión constituye otro punto álgido. Para Tapalde (2008, p.77), tal nivel de análisis sugiere un examen sobre los modos en los que son afectados por determinados sistemas e instituciones, es lo que puede incidir en la aplicación y uso de determinados conceptos para caracterizar al sujeto al interior de este movimiento en tanto categoría de

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

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

no sólo el problema ontológico de los grupos sociales -dificultad interpretativa heredada de la filosofía analítica-, sino que, algo mucho más profundo, debilidades en la construcción de una estrategia analítica. Otra tensión reafirma las obstrucciones de constitución del sujeto político y sus mecanismos de incorporación al amplio abanico de relaciones sociales y estructurales.

En lo que sigue y antes de concluir esta sección del trabajo, examinaré los aspectos definitorios de la política ontológica de la educación inclusiva. A efectos de tal empresa, recurriré a la contribución de Guattari y Rolnik (2006). Uno de los propósitos analíticos que enfrenta el develamiento de su trama ontológica consiste en crear condiciones de legibilidad de los sujetos, es también una política de protesta del inconsciente -ámbitos de producción de formas de existencia (reguladas por diversos agenciamientos del deseo)-. Establece constantemente nuevos modos de existencia, es una zona de complejas formas de producción psíquica. Es también, un dispositivo de reivindicación y afectación de las estructuras de las identidades reconocidas que, a juicio de Guattari y Rolnik (2006), a través de “nuestra consciencia y sus ideales, nos convertimos entonces en los propios productores de algunas secuencias de cadenas de montajes del deseo” (p. 22). La fuerza alterativa que reside en la inclusión posee la capacidad de deslindar las cadenas de producción de la subjetividad, clave en la creación de otros mundos. Es un signo que se opone a la estandarización del deseo, ratifica la propia singularidad de la experiencia de cada ser, es decir, múltiples singularidades -lo menor-, lo que da paso a otros estilos de agenciamientos¹⁶. En efecto, la inclusión¹⁷ es un dispositivo de “invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia afuera de los territorios sin salida” (Guattari y Rolnik, 2006, p.24).

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

[...] una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que

¹⁶ Aspecto fundacional en la construcción epistemológica de la educación inclusiva.

¹⁷ Economía del deseo en lo social, lo político, lo ético y lo pedagógico.

produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros (Guattari y Rolnik, 2006, p.29).

¿De qué manera, la educación inclusiva crea condiciones y coordenadas de alteridad? Tanto la interrogante como su respuesta a ojos del lector pueden parecer de perogrullo, pues, desde la arbitrariedad del significante impuesto por el *mainstream*, lo inclusivo es sinónimo de alteridad. La concepción de alteridad adoptada que ha permeado gran parte de las estructuras académicas ha reducido a la visibilización y encuentro con el Otro¹⁸ -proceso inventivo destinado a hablar en nombre de los Otros, dimensión que en Spivak (2006), alude a un problema de representación sociopolítica-, un Otro restringido, sin un rostro claro y muchas veces acomodado en el calco del esencialismo. La inclusión en el rescate de su sentido se propone crear coordenadas de alteridad que configuren de forma escalar relaciones de singularidades, traducidas en acciones tales como:

[...] tomar partido por los objetos menospreciados, establecer relaciones impertinentes, considerar el juego ambivalente en la constitución de la experiencia, prestar atención a las condiciones que permiten que la normalidad ejerza control, comenzar en las líneas erróneas de las ideas para encontrar dónde rompe el sentido, se desafía a su objeto e inconscientemente invierte sus intenciones, y suponer el juego de la diferencia, la división y la alteridad de las prácticas de lectura (Golding, 2005, p.55).

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

Al encerrar teórica y discursivamente el sentido y alcance de la inclusión en el legado de la educación especial, sigue operando dentro de una empresa modernista, que articula una crítica parasitaria a una multiplicidad de objetos de análisis que convergen y se entrecruzan en el corazón mismo de la inclusión. Como estrategia de superación, observo con fertilidad modificar el terreno de análisis de las condiciones de ‘enunciabilidad’ y de ‘escuchabilidad’ de la educación inclusiva en cuanto a su sentido auténtico, es decir, más allá de su error fundacional estrechamente travestido con lo especial. Tal empresa sugiere la multiplicación de sus objetos de identificación, puntos de referencias y construcción de alternativas que permitan superar la extraña política de educación inclusiva ratificada por la investigación, la formación de pre y post-grado, y, muy especialmente, por las estructuras universitaria canónicas y críticas hegemónicas a lo largo del globo. Propongo estas modalidades heurísticas atravesadas por fuertes matices políticos, puesto que, fomentan un movimiento reticular ‘más allá’ y ‘por

¹⁸ Proceso inventivo del que emergen categorías como alteridad, otredad, diferencias, etc., acompañadas de palabras cuya carga afectiva nos hacen sentir bien e integrados en lo mismo que genera sus dinámicas de segmentación. Cuando cada una de estas nociones, eminentemente, políticas, al acompañarse de la carga simbólico-afectiva de la igualdad, etc., dan paso a una operación liberal.

fuera' de sus marcos de conocimientos convencionales construyendo nuevas alianzas intelectuales con diversos proyectos de conocimiento críticos devenidos en la emergencia de agenciamientos de conceptos, métodos, compromisos éticos y proyectos políticos en el contexto de una nueva solidaridad social planetaria. ¿Cuáles son las trayectorias intelectuales y metodológicas que no pueden ser omitidas al momento de intentar mapear la formación de la estructura de conocimiento, el campo de conocimiento e investigación, el objeto teórico, empírico y de análisis y los conceptos de la Educación Inclusiva?

El deseo crítico que ha orientado mi interés investigador en materia de epistemología de la Educación Inclusiva, consiste en develar la naturaleza singular de su conocimiento. Sin embargo, adscribir a la empresa que pretende deconstruir la educación inclusiva me parece grotesco e irresponsable, puesto que, esta, aparentemente, traza una figuración construida erróneamente sobre un significante que no le pertenece. Lo que es cierto, si no logramos separar y comprender el índice de singularidad de lo especial y lo inclusivo, cualquier intento de avanzar en la consolidación de una modalidad de teorización y/o construcción epistémica simplemente adhiere a un sistema de reproducción implícita de aquello que no es -política de falsa deconstrucción-, o bien, una reproducción encubierta de la dictadura del significante. El intento de construcción y reconceptualización del terreno de la educación inclusiva¹⁹, amerita la creación de otro espacio, otro lugar, un conjunto de relaciones espaciales heterológicas. A esto he denominado espacio heterotópico o tercer espacio de la inclusión. En él, se repiensen los errores, los dolores, las afectividades, los dispositivos de subjetivación y semiotización, con el propósito de articular un nuevo orden. Si bien, los movimientos de lo especial y lo inclusivo se cruzan e interactúan, aunque de manera muy desigual. En efecto, tal como he insistido y reiterado en numerosas ocasiones, la inclusión es una categoría más amplia y una herramienta más poderosa a través de la cual podemos examinar estratégicamente el mayor impacto de su fuerza en la configuración de un nuevo mundo, es una fuerza que penetra todos los campos del desarrollo humano de forma escalar. La inclusión teóricamente es un movimiento de alteración y transformación mucho más amplio.

La integración de la fuerza sustantiva y adjetival de la inclusión en las Ciencias de la Educación, y, particularmente, en los Estudios sobre Educación, requiere un tipo diferente de producción del conocimiento. Una posible estrategia consistiría en articular un dispositivo de inter-comprensión y auto-comprensión en relación con sus espacios vecinos y con lo propio que define la singularidad de su regionalización, reduciendo así, el imperativo de lo especial y de diversos proyectos de conocimiento que son capturados a través de una amplia red de proyectos de conocimiento cómplices con la

¹⁹ Para mayores detalles, véase el capítulo: "La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva", publicado por el Fondo Editorial CELEI.

desigualdad. La presencia del calificativo inclusivo hasta ahora ha sido empleada en gran parte de la investigación y de la literatura especializada como una partícula agregativa. Sin embargo, al examinar las propiedades del adjetivo observo que su presencia nos ayuda a recuperar parte del sentido más intrínseco, cooptado o bien, pedido de la educación. La incorporación del calificativo inclusiva devela en términos heurísticos nuestra propia falta de conciencia sobre el sentido y función misma de la educación, la que como sabemos de sobremanera, se encuentra regulada por dispositivos de producción capitalísticos, incluso, el discurso dominante se encuentra alojado en el centro mismo de este. La interrogante por los ámbitos y/o contornos de definición de la regionalización epistémica y campo de la inclusión, es una tarea espinosa, en parte, por la multiplicación de puntos de inter-referenciación reticulares que tienen lugar en su centro crítico, así como, por la identificación de múltiples objetos de análisis no del todo clarificados.

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

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

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

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

territorios, discursos, etc., de ninguna manera asume una operación desinhibida e ilimitada de diversos recursos epistemológicos, reafirmando una política de obscenidad de los campos abiertos (Thayer, 1999). Sin duda, esta explicación exige una aclaración preliminar. La singular construcción de este saber no encuentra su eficacia en mezclar todo con todo, lo que conduce a la emergencia de un collage -operación epistemológica parasitaria- y a un pastiche -simple reunión de elementos que parecen que forman algo autónomo, que se desvanece al mostrar su vacío de identidad y profundidad-. Razón por la cual, me interesa situar mi interés investigador, en la examinación del tipo de afiliaciones político-intelectuales que tienen lugar en este complejo espacio de diáspora. No todos los elementos que confluyen en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva lo hacen de forma armónica y fluida, sino que, es en la dispersión, el diaspórismo e incluso, en acciones incompatibles, es que se producen dichos itinerarios de movilidad. Cada uno de los elementos que ensamblan su campo de producción, parafraseando a Richard (2003, p.442), introducen diversas lecturas que van recortando el espacio -en movimiento permanente- de la inclusión desde diferentes modalidades y que no pueden reconciliarse tan fácilmente. Tampoco el campo de producción de la educación inclusiva persigue el propósito de amalgamar funcionalmente una amplia variedad de elementos -por ello, recurre a complejas formas de traducción y examinación topológicas- en pos de la diversificación de su objeto -que puede ser descrito en términos de objeto en fuga-.

La presencia de una amplia gama de singularidades epistemológicas es propia de campos sintagmáticos, además, es coherente con el principio de heterogénesis y de relaciones exteriores de la epistemología de la educación inclusiva, la que expresa un territorio estriado y abierto articulado mediante un funcionamiento escalar y (trans)relacional. Al constituir un saber en permanente movimiento e inacabado posee la capacidad de (des)incorporar sistemáticamente nuevos aparatos analíticos con el propósito de producir un saber de cara al presente. La inclusión en tanto operatoria intelectual actúa mediante una estrategia desaturizante, manifestándose como un campo prospectivamente infinito. El espacio de diáspora -propiedad más relevante de su campo de estudio- es afectado por un conjunto de zonas de tensionalidad crítica, al decir de Richard (2003, p.443), acciones que generan tirantez entre los límites de sus recursos epistemológicos, o bien, mecanismos de resistencias entre bordes epistemológicos que se enojan, irritan o, simplemente, se alteran permanente y recíprocamente. Las zonas de tensionalidad crítica para la célebre teórica cultural, consisten en un espacio en el que los límites “se provocan mutuamente debido a los conflictos de autoridad” (Richard, 2003, p.443). Este espacio enfrenta otro problema. No todos sus aportes disfrutan el mismo estatus de legitimidad y poder al aplicarlos o colocarlos en sintonía con los dilemas heurísticos y sociopolíticos que enfrentan las Ciencias de la Educación a través de cada uno de sus subdominios. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva -alter ego de las Ciencias de la Educación- es regulado por diferentes coeficientes de poder

que expresan cada uno de sus recursos constructivos. Al visibilizar conscientemente cada uno de ellos, es posible observar que, la defensa del argumento por la inclusión es reafirmada como una necesidad, no así, como una propiedad inherente a la humanidad. En efecto, “más que borrar las disonancias o contrariedades entre ellos, se trataría de exhibir el coeficiente de indisposición y de oposición con que ciertos modos de pensamiento se niegan a entrar en la practicidad de la suma que cultiva relajadamente el pluralismo” (Richard, 2003, p.443) de cada uno de sus elementos constructivos.

El espacio de producción de la educación inclusiva opera mediante el diaspórismo epistémico, es un objeto que penetra una variedad de espacios, geografías o regionalizaciones del conocimiento mutuamente interrelacionados de forma escalar; trabaja integrando zonas previamente desconectadas, las que ofrecen poderosas formas de enriquecimiento sobre sus contornos teóricos. El espacio de producción de la educación inclusiva -en adelante, espacio de diáspora- es atravesado y regulado por un conjunto de relaciones inter-epistémicas de poder desigual -coeficientes de poder-intensificadas. Es una unidad relacional de interreferenciación diaspórica. La singularidad del diaspórismo se expresa mediante el encuentro de variados recursos epistémicos, se rearticulan dando paso a algo completamente nuevo. Si bien, la confluencia de variados recursos intelectuales, conceptuales y metodológicos que crean y garantizan la producción de su conocimiento auténtico, mediante una operación extra-disciplinar -captura y reacomodación de aportes alejados en su actividad científica al dominio del enfoque en análisis- interrumpe la formación de una estructura de conocimiento falsifica y mixta, desafiando la formación de un saber, identificando con claridad el tipo de legados, intensiones e imperativos que designa la inclusión a través de ambas estructuras. Para decirlo en términos abstractos la inclusión es la profundización de formas de agenciamiento que ponen en práctica la transformación educativa. Mientras que, la educación especial -palimpsesto analítico- es necesariamente una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial. La educación inclusiva es teórica y políticamente un movimiento mucho más amplio. Tampoco implica asumir una forma de asimilación²⁰ pasiva de lo especial para significar la tarea de la inclusión en el mundo contemporáneo, puesto que, en él, se entrecruzan una infinidad de problemáticas. ¿Qué estructura de conocimiento se instala a partir de esta estructura de conocimiento?, ¿qué tipo de imágenes o dispositivos de semiotización producen estas fórmulas interpretativas y qué tipo de justificación retóricas plantean?, ¿cuál es la

²⁰ Coincidiendo con Chen (2010) la asimilación es una calle con sentido único. En ella, lo inclusivo aprender a ser como lo especial, pero nunca al revés. En esta confusión y usurpación de roles, lo especial no necesita hacer nada para adaptarse a las nuevas situaciones, sujetos, territorios y escenarios introducidos por la inclusión. La identidad intelectual, ética, política y pedagógica de lo inclusivo no se encuentra directamente formada por su relación con lo especial, sino más bien, con un conjunto de discursos críticos. La educación inclusiva se ensambla a partir de una amplia variedad de proyectos de naturaleza post-crítica. El objeto auténtico de la educación inclusiva surge de la rearticulación y traducción de diversas teorías post-críticas.

alteridad que refuerza la inclusión imaginaria en el mundo contemporáneo?, ¿en qué consiste la premisa histórica que actúa en tanto acontecimiento fundacional de la educación inclusiva?

Parte de la fantasía heurística impuesta por la estructura falsificada aludía al signo de la discapacidad y la defectología del cuerpo -impone un mecanismo de lectura-lineal-, mientras que, el sistema de representación elaborado por la estructura mixta redundaba en una alteridad restringida, exclusivamente, destinada a visibilizar la presencia de Otro. Ni la fuerza signífica de la anormalidad y de las diferencias logan recomponer la política ontológica de la inclusión fundada en la singularidad, fuerza analítica que no cosifica, ni neutraliza la identidad de ningún colectivo. En ambas estructuras de conocimiento se reproduce imperceptiblemente, mediante un sistema de ignorancia sancionada. El problema ontológico de los grupos sociales, concepción en el que la diferencia se convierte en un factor restrictivo y negativo de la identidad. La interrogante que emerge entonces es, ¿por qué razón, si la clave reside en la singularidad, esta, no goza del estatus, ethos y resonancia de la diferencia? Si bien, la diferencia en términos de dispositivo de semiotización posee un mayor alcance de audibilidad y resonancia mental, la singularidad no posee dicha capacidad. Incluso las diferencias cuando no se encuentran en clave de creación de ‘coordenadas de alteridad’, favorecen la producción “macrorregímenes y microrregímenes de poder, dentro de los cuales las formas de diferenciación como el género, la clase o el racismo se instituyen en términos de formaciones estructuradas” (Brah, 2011, p.146).

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

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

La inclusión en tanto fuerza performativa y alterativa de la realidad no es sólo una idea, un punto de anclaje imaginario, sino más bien, un espacio de nuevas formas de identidades, teorías y prácticas que se hizo imaginable y clama por su cristalización. Por esta razón, la teoría y método de la educación inclusiva que propongo, exige una práctica cinética, viajera y en permanente dislocación, cuyo móvil intelectual resida en la búsqueda permanente de un lector crítico que no consulte diccionarios, sino que promueva nuevos modos de lectura de la realidad y del presente. Es un practicante que construye nuevos significados a través del viaje incesante, interroga permanentemente quienes son los grupos intelectuales y políticos que controlan estratégicamente el discurso de la inclusión, desestabilizando aquellos sistemas de razonamientos que imponen un modelo binarista de pensamiento para superar en encasillamiento analítico de 'incluido-excluido'. Este practicante asume un compromiso ético por la creación de 'posibles' y por la igualación del poder entre diversos colectivos albergados bajo el gran paraguas ontológico de la inclusión -ontología de lo menor-. La inclusión cierra sistemas de significado promoviendo de esta forma intervenir en las estructuras escalares del sistema-mundo, y, con ello, fomentando la emergencia de un método político singular.

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

La comprensión de la singularidad²¹ -posicionamiento ontológico táctico- posee el impulso requerido para redescubrir y reconstruir la subjetividad. También puede ser descrita en términos de un dispositivo de recuperación y reconfiguración del yo. Concebida así, la inclusión se convierte en un mecanismo de revitalización política y cultural. En el nuevo contexto de la educación inclusiva la complejidad de hacer educación va mucho más allá. Tanto el estudio de las diferencias como de las singularidades -a pesar de poseer componentes heurísticos, políticos y dispositivos de semiotización diferentes e incluso, alterativos de la realidad-, exige de un estudio situado en torno al tipo de coaliciones introducidas a través de diferencias culturales, raciales, de clase, de sexo, de género y de poder, entre otras. Si bien, gran parte de los sistemas intelectuales empleados por la literatura especializada sobre diferencias develan la articulación de un conjunto de valores y principios éticos que avalan imperceptiblemente una ciudadanía subordinada. Esto es lo que hace que sus dispositivos de semiotización se inscriban permanentemente en los espacios e imaginarios de la marginalidad y la vulnerabilidad, sin ofrecer pistas para comprender la fragilidad humana y social -aspecto crucial en la comprensión de las formas de vida contemporáneas-. La inclusión en tanto mapa cognitivo de realidades psíquicas y materiales que ocupan un particular en la reinención de la matriz del sistema-mundo. Tal como indica Sandoval (2001),

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

Finalmente, intentaré responder a las siguientes interrogantes: a) ¿qué condiciones de posibilidad crea el diaspórismo en tanto espacio de producción? y b) ¿cuál es el imperativo que designa la inclusión? Como premisa central, sostendré que el conjunto de relaciones espaciales y de inter-referenciación epistémico-metodológicas de la educación inclusiva no es un terreno sencillo de comprender y estudiar, puesto que, no posee un lugar definido 'dentro' o en 'relación' con diversos proyectos de conocimiento, compromisos éticos, dilemas heurísticos, ámbitos metodológicos,

²¹ Su estudio alberga diferentes posiciones ideológicas que articulan nuevas formas de estar en el mundo. Su dispositivo de semiotización impone una creatividad que brilla como una dialéctica. La política ontológica de la educación inclusiva instaurada en la noción de lo menor y de las singularidades múltiples, produce un fondo de intervención en el mundo interminable, en ella se reorganizan las lógicas del poder y de constitución del sujeto. Una política ontológica con estas características no solo coopta el componente esencialista y opresivo que afecta a los sujetos más visibles de la inclusión que, en el fondo somos todos, no unos pocos como equívocamente ha reafirmado su extraña política travestida con lo especial. Sino que también replantea la identidad y las posiciones políticas en el mundo social y educativo contemporáneo. Posee la capacidad de introducir otras lecturas sobre el objeto de la educación inclusiva.

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

Otro problema que enfrenta la educación inclusiva consiste en el ‘modo-de-lectura’ de diversos fenómenos son albergados en su centro crítico de análisis y producción. Su práctica analítica se informa a partir de los valores de la lectura minuciosa -singular modo de revelación-. A pesar que la educación inclusiva lleva mucho tiempo produciendo especialistas -formados en la estructura falsificada de su saber- qué es lo que informa esta formación a los ámbitos políticos y civiles del mundo actual, qué objetivos declarados e intereses afiliativos describe y cuáles son los campos de información objetiva de los que se nutre. Todo ello, exige un análisis constitutivo de los objetos, campos y sistemas de afiliaciones que participan de la delimitación de sus contornos teóricos. La tarea epistemológica de la educación inclusiva surge de un corpus heterogéneo de contingencias que estructuran sus condiciones de audibilidad, audiencia o escucha ‘entre’, ‘por fuera’ y ‘más allá’ de campos y proyectos académicos canónicos, crítico-oposicionales y de alteración/transformación del mundo. El adverbio ‘más allá’ es clave en las formas constructivas que asume el campo, así como, en los mecanismos de intervención socio-política. En tanto mapa crítico es regulado por un conjunto de lugares y objetos de conocimiento inconmensurables, que dan lugar a un campo de interacciones formidables que “revela relaciones discursivas complejas, rearticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas, así como brechas, hiatos, aporías y barreras a través de supuestos ‘reinos’ separados” (Bowman, 2010, p.35). La inclusión y la educación inclusiva en tanto poderos ‘tropos’ designan un dispositivo heurístico y ético-político muy particular. Su

relevancia en el mundo contemporáneo reside en la diversificación de la agenda de investigación de los estudios de la educación inclusiva, desafiando muchas de las suposiciones sobre su sentido, alcance y función en el mundo actual.

Inclusión y consciencia diferencial de oposición: clave en la configuración de su teoría, método y crítica

En este apartado, examinaré la categoría de inclusión a través de los planteamientos efectuados por Chela Sandoval en su brillante obra titulada: “Metodología de oprimidos”, publicada en inglés por University of Minnesota. Para ello, la operación será la siguiente. En primer lugar, intentaré describir la forma de consciencia histórica que impone el signo de la inclusión y sus modos de semiotización, en segundo lugar, indagaré a través de cuáles coeficientes de poder introducidos por determinados proyectos de conocimientos y movimientos políticos, cuya estructura queda fuera de las condiciones de posibilidad que regulan las prácticas de transformación del mundo. Finalmente, introduciré argumentos críticos que permiten enriquecer el tropo en análisis en esta conferencia. Antes de iniciar la presente sección del trabajo, quisiera plantear, al menos, dos afirmaciones relevantes con miras a la construcción de los Estudios sobre Educación Inclusiva -espacio de formalización académica-, entre ellas destacan: a) promulgación de una nueva forma de consciencia histórica y b) forja una formula social y política, etc.

A pesar de la enorme insistencia por académicos, investigadores, diseñadores de la política pública, centros de investigación, profesores, políticos y activistas por situar en primer término la inclusión, la autenticidad de su estructura teórica y fuerza de su discurso se ha mantenido fuera de la construcción de un real dispositivo de transformación del mundo. A pesar que su estructura de configuración heurística se funda en la tesis once de Feuerbach. Tal vez, esta peculiaridad genealógica omitida se deba a un funcionamiento que ha estado presente, pero no, en términos de lo imaginable, designado por dicha tesis. La educación inclusiva asume entendimientos diferentes de la transformación, entendimientos que afectan a la dominación, a la opresión, a la subordinación, a la naturaleza del poder y de la resistencia, etc. También es posible observar la presencia de diversas formas de construcción y utilización del sentido de la educación inclusiva, observo así, un matiz hegemónico, eurocéntrico, latinoamericano, tercermundista. Asimismo, coexiste de forma transversal a cada uno de ellos, un sistema de razonamiento de carácter binarista -ficción de regulación eurocéntrica-, la forma en la que su método y teoría operan se encuentra próximo al funcionamiento (trans)relacional. Estas operatorias develan un diseño mediante el cual los actores sociales pueden trazar puntos a través de los que pueden encontrarse diferentes ideologías en sus trayectorias activistas, políticas y de proyectos de conocimientos. Otra singularidad

epistemológica consistirá en develar la actividad de organización de su estructura de conocimiento y de su consciencia, son posibles mediante las condiciones culturales postmodernas. Concebida así, la inclusión se convierte en un 'medio' y en una 'ocasión' para transformar y alterar los aspectos opresivos de la identidad y el orden social, es un medio de liberación afectiva del orden social dominante. Heurísticamente, la inclusión es un campo ensamblado por diversas formaciones ideológicas las que se disputan permanentemente. Cada una de sus posiciones ideológicas asume un papel caleidoscópico. Al emplearse la inclusión en términos de un dispositivo teórico y metodológico posee la capacidad de otorgar un nuevo significado a diversos problemas complejos de orden educativo, social, político, económico, en sí, escalares y ambivalentes. Asimismo, esta, funciona en un registro completamente diferente a todo lo anterior.

La peculiaridad que designa la propiedad epistemológica del movimiento, no asume un carácter nomadista, exclusivamente, su fuerza constructiva y analítica se aproxima a un movimiento y una estela de orden cinética que posee la capacidad de transfigurar conciencias, poéticas, sentires, afectividades, subjetividades e imaginaciones, al tiempo que insta e interpela a sus espectadores y practicantes a la acción, el cambio y la transformación. El terreno de la inclusión asume un conjunto de demandas que van más allá de la construcción de justicia, el aumento de niños escolarizados y la extensividad de derechos para todas las personas, es un cita de intimidad con la creación de otros mundos de posibles. En suma, opera más allá de las demandas de las ideologías dominantes que, aunque críticas, adoptan un carácter *mainstream*.

El estudio de las formas de conciencia de oposición en el campo de la historia intelectual de la educación inclusiva, son afectados, atravesados y entrecruzados por diversos movimientos sociales críticos aglutinados bajo el sintagma 'historia de la conciencia'. Si deseamos comprender la inclusión en tanto mecanismo de oposición, entonces, necesariamente, habrá que mapear y descifrar las características de esta en términos de movimiento social. Traza alianzas y afinidades de diversa envergadura con diversos movimientos de emancipación. La inclusión es un método en sí mismo, ya que, fomenta la emergencia de otras formas de lectura, atendiendo a la metáfora post-colonial 'leer-de-vuelta' o 'leer-de-otro-modo' las políticas de identidad y de los dispositivos de semiotización. Su producción teórica se apoya en el enfoque del punto de vista. El movimiento social de la inclusión no es el movimiento de las minorías del esencialismo, en esta concepción, sus condiciones semióticas resaltan las figuraciones de sujetos sobre-representados en la vulnerabilidad, sin atender comprensivamente a la fragilidad social misma. El movimiento social y político que forja, se aglutina en el centro crítico de la multiplicidad, en adelante, de las singularidades múltiples, albergando así, de forma escalar y relacional, diversos movimientos sociales, concebidos como micro-cosmos de una gran constelación de revolución política de cambio e intervención en el sistema-mundo. En esta

singular formación, son producidas una amplia gama de interacciones y clasificaciones sociales que, según Sandoval (2001), producen otras formas de sujetos sin nombre dentro de la estructura socio-política. Respaldada una coalición de sujetos y una política ontológica excéntrica compuesta por diferentes tipos de humanos, en adelante, múltiples singularidades. A esto he denominado una ontología de lo menor o una ontología molecular, inspirado en los aportes de Guattari y Rolnik (2006). La política ontológica de la inclusión expresa una operación intelectual entrelíneas. Sin duda esta afirmación es mucho más trascendental que afirmar un simple cambio de conceptos, sin alterar sus significantes y dispositivos de semiotización, desestabilizando así, un conjunto de relativismos epistémicos. La inclusión es una declaración desafiante para el mundo contemporáneo.

Uno de los problemas medulares en la lectura de los fenómenos aglutinados en la comprensión ontológica y epistemológica de la educación inclusiva, consiste en saber identificar quién analiza dichos fenómenos, es decir, cuando los investigadores asumimos luchar por difundir y teorizar la inclusión, lo hacemos desde qué lugar y con qué intención. Hablamos desde la experiencia de marginación, opresión y desigualdad, o bien, capturamos un discurso altamente poderosos que simplificamos sólo para circular en las estructuras académicas. Es muy frecuente observar discursos de luchas a favor de los menos favorecidos -concepción que reconoce que las minorías son mayorías en el mundo- al tiempo que ignoramos sus verdaderas necesidades y diferencias, lo que traigo a colocación es el plano de análisis en el que es inscrita la lectura del fenómeno. La lectura de los fenómenos en el marco de análisis de la inclusión exige una mayor consciencia de variabilidad del sujeto y de sus problemáticas situadas en clave escalar. ¿Cómo ha respondido a esto la coyuntura actual de la educación inclusiva?

Otro desafío que enfrenta, consiste en aprender a reconocer las partes constitutivas de la naturaleza humana contemporánea, organizadas a través del dispositivo de semiotización de las múltiples singularidades. La inclusión no es otra cosa que un movimiento teórico y político que sintetiza y rearticula las mejores ideas del feminismo, las teorías post-coloniales, los estudios de la subalternidad, la interseccionalidad, los estudios de la mujer, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, etc. -exterioridad del trabajo teórico-. Si bien, las formas de inclusión liberal, acrítica, funcional, a través de las desigualdades e, incluso, cultural, han sido incapaces de examinar las relaciones de poder más allá de un problema ligado a la clase, al género y a las variables tradicionales de desigualdad estructural en su racionalidad, introducidas en su mayoría por la notable contribución de la interseccionalidad. Argumentos que se tornan limitados en la comprensión escalar y (trans)relacional de la producción de diversas desigualdades y representaciones culturales, imponiendo un signo que describe un sujeto unificado de la inclusión en el que se desvanecen una amplia variedad de relaciones estructurales.

Una de las principales deudas que enfrenta la inclusión, es que esta, no ha logrado teorizar la experiencia de todos sus sujetos, especialmente, por presentar debilidades de aproximación al sentido que estructura su política ontológica de lo menor y no del esencialismo. Hasta aquí, la inclusión y la educación inclusiva reafirman un mapa cognitivo de carácter liberal. En razón de ello, es plausible afirmar que, no existe la teoría, el método y la crítica de la educación inclusiva. La teoría de la educación inclusiva puede ser significada en términos de un corpus de principios claves que se convierten en la base de la acción. Si bien, la crítica hegemónica con la que comúnmente solemos encontrarnos en diversos círculos académicos, es justamente, aquella que reproduce tenazmente lo que he denominado ‘concepción de inclusión alojada al interior del capitalismo hegemónico’, imponiendo un asalto de la norma de la inclusión, caracterizada por un efecto asimilacionista cuyas estructuras discursivas operan sobre espacios gobernados por diversas expresiones del poder, como si tal efecto, pudiese conducir a la liberación y transformación del mundo.

La inclusión reclama un cambio fundamental en los objetivos políticos, en sus formas críticas y en sus métodos empleados. Lo cierto es que, esto no se conoce con exactitud, por tanto, no sólo el campo y el objeto de la educación inclusiva presentan dificultades para describir su *índice de singularidad*, es decir, explicar claramente qué es y qué estudia. Situación similar, enfrenta la espinosa preocupación por el método. Su presencia en el mundo contemporáneo requiere de la ampliación de sus objetivos políticos y críticos, de lo contrario se encuentra estrechamente ligada al fracaso o bien, a la imposición de una política de lucha y de resistencia humana reduccionista y restringida. En tal caso, una posible forma de teorización de la educación inclusiva para el mundo contemporáneo, se propone

[...] identificar las conexiones entre sus propios entendimientos y traducciones de resistencia, y las expresiones de conciencia en oposición promulgadas entre otros grupos raciales, étnicos, sexuales, culturales o movimientos de liberación nacional. Hacerlo exige de un paradigma cambio capaz de transformar todas las nociones de resistencia y oposición, y no solo dentro de los movimientos sociales feministas, pero a través de todos los límites de los movimientos sociales (p.82).

La inclusión en tanto apartado de reconocimiento de las formas analíticas e interpretativas del mundo contemporáneo asume el desafío epistémico y político de aprehender a visibilizar cómo las relaciones de opresión y dominación -frenos a auto-desarrollo y a la autodeterminación- crean posiciones particulares dentro de cada una de estas estructuras de subordinación, complementando el estudio de los obstáculos complejos que atraviesan la experiencia subjetiva y las trayectorias sociales y de escolarización de todos los estudiantes. La interrogante que emerge es, cómo transfigurar su aparato crítico para configurar un dispositivo de producción de ‘posibles’ a partir de la rearticulación y traducción de variados proyectos de conocimiento en resistencia. Su singularidad permite albergar un corpus de

ideologías y praxis que emergen por conexiones y espacios de interreferenciación entre diferentes teorías, métodos, objetos, compromisos políticos y éticos coherentes con los perímetros de una conciencia de oposición.

Si atendemos a la interrogante que habilita el método de conciencia oposicional en el campo de la educación inclusiva, especialmente, su contribución al desarrollo de diversas modalidades de teorización, encuentran sintonía en al menos dos, de las cinco formas ideológicas de la identificadas por Sandoval (2001), específicamente, en la emergencia de una conciencia de oposición. La primera, refiere a la conciencia de igualdad de derechos cuyo sentido y alcance alude a la duplicación, la integración será un objetivo de carácter político y psíquicamente, busca la asimilación (Sandoval, 2001). Sobre este particular, cabría destacar que, el discurso liberal de la inclusión impone una agencia de igualdad de derechos y oportunidades que tributa y es cómplice con el orden dominante. La inclusión en su aparato analítico es una contra-respuesta al conjunto de poderes dominantes que trazan las reglas de funcionamiento de la sociedad, evitando imponer signos que actúen en términos mutuamente excluyentes. Los tópicos de análisis de la educación inclusiva prefiero describirlos en términos de problemáticas móviles y puentes, es decir, de naturaleza cinética, ya que posibilita un armamento táctico para intervenir en corrientes de poder cambiantes.

Cada una de estas variantes se convierte en expresiones de articulación de la inclusión liberal. La segunda, alude a la forma revolucionaria, se torna fértil al intensificar las diferencias de naturaleza que expresa cada una de las variables de desigualdad estructurales y representaciones culturales que se propone superar. En efecto, la praxis de la forma revolucionaria de la educación inclusiva, reafirma que,

[...] la asimilación de tales innumerables y agudas diferencias no son posibles dentro de los límites del presente orden social. En cambio, razonan, la única forma en que la sociedad puede afirmar, valorar y legitimar estas diferencias será si las categorías por las cuales se ordena al dominante son fundamentalmente reestructurados. El objetivo de una transformación tan radical es conducir sociedad hacia el objetivo de funcionar más allá de todo poder de dominación/subordinación hechas. Este modo revolucionario de conciencia opositora se promulgó dentro de los grupos de movimientos sociales en todas las diferencias (Sandoval, 2001, p.96).

La inclusión como un punto de fuga

Los sistemas de razonamientos empleados por la actual coyuntura intelectual de la educación inclusiva resultan insuficientes, así como, sus instrumentos conceptuales -problema mórfico-. Si bien es cierto, estos, no lograr dar cuenta las nuevas formas de representación, específicamente, aclarar la naturaleza y sentido real de la inclusión, en tanto, dispositivo de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea. En efecto, no sólo es necesaria la

reformulación de sus instrumentos conceptuales -otra de mis pasiones intelectuales-, si bien, estos, desempeñan un papel crucial en el trabajo epistemológico, son clave en la lectura de un determinado objeto de conocimiento, es decir, la determinación situada de un singular concepto nos ayuda a comprender oportunamente un determinado objeto y sus funciones de análisis e intervención en la realidad. Un concepto o un grupo de estos mal empleados, tienden a distorsionar un determinado fenómeno. Por todo ello, sostendré que, el campo de educación inclusiva es una regionalización epistémica de carácter sintagmático, es decir, un espacio de producción de conocimiento inacabado, en permanente movimiento cinético, forja una singular constelación epistémico-política concebida como una zona de agitación del pensamiento educativo, que enfrentan cuatro problemas fundamentales: a) no posee una epistemología, ni teoría, b) no tiene clara su política ontológica, c) no posee un método propio, más bien opera mediante abducción y entrecruzamiento de diversos métodos y metodologías capturadas de diversos campos y d) un problema morfológico, vinculado a sus categorías e instrumentos conceptuales con los que se ensambla el campo.

Otra singular dificultad que enfrenta la educación inclusiva consiste en la disposición de modos interpretativos que nos ayuden a leer de forma más acabada cada uno de sus fenómenos, tensiones y dilemas fundacionales y emergentes. La inclusión fabrica una práctica que opera en el dispórismo, ¿qué práctica podría construirse sin que necesariamente, sus recursos intelectuales se cruzan e hibridizan? Este aparato crítico opera mediante el agenciamiento de diversos discursos críticos y conceptos -propios de la exterioridad del trabajo teórico-. Todo ello, devela que la política de su enunciado teórico adquiere un carácter heteroglósico. El redescubrimiento de su objeto hace emerger un objeto sensible, cargado de sobresaltos, cortes, pliegues, etc. Es un objeto en constate devenir. Todo ello, reclama la propuesta de nuevas categorías. ¿Mediante que conceptos es posible pensar de otra forma el objeto de la educación inclusiva?, ¿qué práctica analítica, política, ética y pedagógica construyen los conceptos empleados por cada estructura de conocimiento de la educación inclusiva?, ¿cuáles son los conceptos que nos ayudan a pensar el campo de la educación inclusiva en términos de una ciencia post-disciplinar? Otra dificultad que enfrenta el campo de estudio de la educación inclusiva, expresa un carácter bivalente, el problema de la escritura y del lenguaje como condición de cientificidad. Ambas son consideradas como un efecto de la transformación total. En la formación del objeto la escritura es siempre indispensable.

Si bien es cierto, la noción de líneas o puntos de fuga fue ampliamente desarrollada por el psicoanalista y filósofo francés, devenido posteriormente en esquizonalista, Félix Guattari, en su extensa y brillante obra. Recientemente, en 2017, la investigadora chilena, Teresa Matus, publica la obra titulada: *“Punto de fuga: imágenes dialécticas de la crítica en el trabajo social contemporáneo*, a través de Espacio Editorial. Para la teórica, un punto de fuga oscila entre dar sentido a una disonancia, inquiere en la producción

de un cambio de sentido y de lógica. El concepto de punto de fuga coincide con la empresa del acontecimiento (Whitehead, 1956; Badiou, 1999; Derrida, 2006) y de la topología (White, 2003; Palti, 2013), ambas fuerzas de dislocación e irrupción de la realidad a través del discurso de la inclusión. Un punto de fuga es una forma de alteración y transformación del sentido y de los sistemas de representación -aunque falsificados o travestidos- de la educación inclusiva. Se convierte en un dispositivo, en un lugar y en una estrategia que habilita un cambio de lógica-de-sentido, posibilita la emergencia de un corpus de tensiones sin reducir arbitrariamente sus implicancias analíticas. En efecto, sugiere un cambio de lógica en la forma de producir su conocimiento, de legitimar sus modos de aproximación y comprensión de su objeto. En su naturaleza se encuentra implícita la fuerza del giro, encontrándose en presencia de un objeto en movimiento infinito y estriado que fomenta una mudanza en las formas epistémicas y metodológicas y en los vocabularios de la inclusión. El punto de fuga nos ayuda a mostrar las operatorias de ese movimiento. Son estos argumentos los que me llevan una y otra vez, a afirmar que la educación inclusiva más que albergar niños puestos en la escuela, se convierte en poderoso ‘tropo’ político y heurístico y en un mecanismo de reconocimiento de todos los campos y dimensiones de la educación. Parafraseando a Benjamín, el discurso de la inclusión, así como, sus objetos de análisis, inauguran un nuevo tiempo, una nueva consciencia y un singular estilo de subjetividad.

Su objeto emerge en estrecha relación con la noción de ‘imágenes dialécticas’, lo que según Matus (2017), “significa un acercamiento de la experiencia presente con el horizonte de expectativas no cumplidas del pasado, para provocar desde ellas un despertar de futuro” (p.5). Los modos de aproximación al objeto auténtico de la educación inclusiva, intentan superar la lógica de análisis de ‘o’, es decir, sistemas de razonamientos que instauran disputas o sistemas de contrariedades superficiales entre dos o más ideas. Se propone evitar los sistemas de totalizaciones interpretativos introducidos por una heurística débil que busca contraponer mediante un corpus de fracasos cognitivos la disputa entre la educación especial y la educación inclusiva, acción que puede ser observada en variados artículos y libros especializados, los que confunden dichos términos -parasinónimos-, sin necesariamente aclarar, previamente, el índice de singularidad de cada término y/o geografía epistémica, devenido en explicaciones que puede ser significadas bajo el concepto de ‘extraño propio’, proceso en el que “a veces cuando se está en la comunidad (‘en el campo’) o cuando uno participa de reuniones de comités de investigación, es común sentir que nuestra investigación se ubica afuera mirando hacia dentro y adentro mirando hacia afuera y al revés” (Smith, 1999, p.25). De acuerdo con esto, las formas adjetivales de lo inclusivo y lo especial, terminan habitando una geografía y un campo de relaciones espaciales que no siempre se comprenden en su profundidad, reafirmando nuevamente un problema que atañe a su índice de singularidad. Interesa abordar este problema siguiendo la lógica de Feldman (1970), respecto de lo que habita entre ambos términos, heurística articulada

en un plano de equidad y alteridad, fomentando profundos y complejos intercambios de puntos de vista. Preliminarmente, sostendré que la fuerza de lo especial será muy difícil de erradicar de este discurso, especialmente, su actividad sígnica. Razón por la cual, prefiero describir su función en términos de un palimpsesto (Genete, 1989). Todo ello, permite afirmar que, los sistemas de razonamientos vigentes empleados para significar el sentido de lo inclusivo travestido bajo la dictadura del significante de lo especial, devela una invasión positivista de carácter endógena -articulado sobre los fundamentos tecnológicos o saberes acumulados en la práctica- no reconocida. La fuerza exógena de sus planteamientos deviene en un espacio de imaginación y en un contra-punto de las narrativas intelectuales, en ella, confluyen y se conectan una amplia variedad de discursos críticos. Ciertamente, sus argumentos vigentes de carácter pre-reflexivo y fuera de su estructura teórica auténtica, son insuficientes. Concebida así, la inclusión devela un proyecto de conocimiento cómplice con el esencialismo y la opresión, fomentando una inclusión diferencial a través de las desigualdades.

¿Punto de fuga? Concebir la función y el sentido del objeto de la educación inclusiva en términos de punto de fuga, se convierte en un punto de inflexión que asume la tarea de destrabar la lógica reduccionista, instrumentalizadora y esencialista de funda parte de sus actuales sistemas de razonamiento. El punto de fuga opera en este singular aparato cognitivo en términos de una totalidad reconstruida, que opera como un movimiento dialéctico estriado, caracterizado por ir hacia adelante y hacia atrás, muestra otros caminos. Se propone descifrar una unidad (trans)relacional contradictoria, que opera a sobresaltos y en términos de un trayecto abierto. El objeto de la educación inclusiva opera mediante un singular sistema de constelaciones. De acuerdo con Buck-Morss (1981), “las constelaciones se construyen para mostrar que la realidad es contradictoria en sí misma, que sus elementos no forman un todo armónico ni siquiera al interior de un propio concepto” (p.210). Las constelaciones son claves para mostrar las disonancias que enfrentan sus debates, fomentan las posibilidades de enfrentar determinados conceptos de análisis sobre sí mismos, luego vincular sus unidades mediante un patrón reticular. Un punto de fuga es una contra-punto y una contra-argumentación, que operan en términos de un espacio de modulación y transitividad. Al concebir el objeto de la educación inclusiva sus “voces dialogan contraponiéndose y persiguiéndose unas a otras y las últimas notas del contrasujeto son las primeras notas de la respuesta, también transformadas por inversión” (Rodríguez, 2000, p.s/r), que construye unidad a partir de diferentes voces, que nunca opera en una armonía, sino más bien, en la entropía, el diasporismo, el dinamismo constante. Un punto de fuga ratifica la naturaleza performativa de la educación inclusiva, especialmente, su dimensión alterativa de la realidad. En este sentido, altera las condiciones de diálogo de los dilemas, preocupaciones, sentidos y alcances de la inclusión en el mundo actual. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de las condiciones por la pragmática que encarna el sentido performativo de esta regionalización.

Conclusiones: ¿forma sustantiva o adjetival?

Este trabajo ha tenido como contra-punto de análisis que converge en el estudio de los mecanismos de inscripción de lo teórico en el texto y contexto de la educación inclusiva, atendiendo a la amplitud y presencia de diversas problemáticas, influencias y preocupaciones que convergen, se encuentran, chocan y re-articulan en producción de su saber. Cada uno de los aportes que atraviesan reticularmente este escrito, participan de la formulación de un concepto enriquecedor de la inclusión y de sus modalidades de abordaje como institución, campo de conocimiento, herramienta política, objeto de investigación y forma de producción del conocimiento, con el objeto de identificar sus nuevos modos de escribir y leer el mundo. Su escritura desborda los conceptos habitualmente empleados para significar su función heurística y semiótica.

De acuerdo con lo anterior, la interrogante que he preferido abordar en esta última sección del trabajo refiere al alcance adjetival y sustantivo de la educación inclusiva. Este análisis será efectuado haciendo uso de la metáfora post-colonial 'leer-de-vuelta' aplicada a la comprensión de un objeto de conocimiento de carácter complejo, sus funciones sustantivas y adjetivales se encuentran en permanente interacción, las que en sí mismas se constituyen en un analizador y en un corpus analítico-metodológico. La educación inclusiva ha vivido largo tiempo sobre el modelo proporcionado por la filosofía de la denuncia. Si bien, sus objetos de programación no circunscriben a una cadena de fenómenos atravesados por las diversas formas de desigualdad -constituyente de base no exclusivo-. Su objeto es fabricado en una pulsión latencial entre lo extra e intra-teórico.

La forma sustantiva de la educación inclusiva reside en el centro crítico del dispositivo re-cognoscitivo que se desprende medularmente de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva. La dimensión sustantiva de esta, nos hace ver que los planteamientos de lo inclusivo son inherentes al propio acto de la educación, nacen con la emergencia de la propia educación, los que en el devenir de la historia son afectados por complejas formas de cooptación reguladas por el centro del capitalismo hegemónico. La fuerza sustantiva de la inclusión le regresa al seno de la educación una intensidad inédita que irradia otros lenguajes, afectividades y potencias en devenir.

La condición de especificación que aborda la clausura de este trabajo reside en la cuestión si la educación inclusiva es forma sustantiva o adjetival. De acuerdo a los argumentos presentados en líneas anteriores, es posible afirmar que, ambas formas conviven dialectalmente en configuración de su dominio. En este contexto, la educación inclusiva crea una nueva red de inteligibilidad para experimentar, pensar y practicar la educación que informa a distintos estadios políticos, sociales y culturales, develando complejos intereses afiliativos y campos de información afectivos. Su red de inteligibilidad aborda desde dispositivos otros sus problemas intelectuales, éticos, estéticos y paradigmáticos y el análisis de sus objetos específicos. ¿Podemos aún hablar

de objetos?, ¿qué y dónde residen?, o bien, ¿cada uno de estos objetos siguen siendo legibles, posibles y viables?, ¿qué los hace realmente necesarios? La inclusión dibuja un lugar inconmensurable de producción del conocimiento. Regresando a la interrogante de la fuerza sustantiva y adjetival de la inclusión, sin duda, esto se encuentra relacionado con las contingencias que estructuran las condiciones de audibilidad del campo, ¿qué implica escuchar desde dentro, entre y más allá de diversos campos, conceptos, objetos y proyectos de conocimiento, los sentidos y alcances del dominio aquí examinado? Todo ello, reafirma una nueva modalidad de teorización y análisis académico.

De acuerdo con esto, el alcance de la educación inclusiva exige un análisis pragmático que fomente exploraciones en el campo de lo afectivo, lo social, lo político, lo económico y lo pedagógico, un análisis pragmático, lo que exige superar un conjunto de aleaciones interpretativas equívocas de aproximación. Todo esto, instaura un nuevo tipo de análisis cuyos objetos deben “ser abordados bajo ángulos, métodos, conceptos y agenciamientos completamente nuevos” (Guattari, 2013, p.27). La comprensión epistemológica de la educación inclusiva emerge de complejos parámetros singulares que viajan entre la afectación, los mecanismos escultóricos de la realidad, lo político, la afectividad y la imaginación, etc. La inclusión es un nuevo campo político, heurístico y cultural que promueve una nueva configuración crítica.

REFERENCIAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Bowman, P. (2010). “Reading Rey Chow”, *Postcolonial Studies*, V. 13, n.3, 239-353.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Chakrabarty, D. (2010). *Desprovincializar europa. Pensamiento postcolonial y diferencia historia*. New York: Princeton University Press.
- Chambers, I. (2009). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Chow, R. (2006). ‘The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies’, in: *The Age of the World Target*. Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.
- Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.

- flores, v. (2018). *Interrucciones*. Neuquén: La Mondonga Drak.
- Feldman, S. (1970). *Le scandale du corps parlant*. Paris: Seuil
- Genete, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Edit. UNQ.
- Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. New York: Routledge.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Matus, T. (2017). *Punto de fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social contemporáneo*. Buenos Aires: Espacio.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: las cuarenta libros.
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2012). *Border as Method*. Durham: Duke University Press.
- 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*. Granada: UGR.
- 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.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Paltí, J. E. (2020). Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la multiplicidad de regímenes del poder, entrevistado por Aldo Ocampo González. *Revista Res Publica*. Universidad Complutense de Madrid, Aceptada para número abril 2020.
- Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana*, v. LXIX, n. 203, p. 441-447.

- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Sisto, V. (2015). Desde el discurso a la actividad dialógica heteroglosa. Recuperado e 23 de marzo de 2020 de: http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/sisto_dialoheteroglosia.pdf
- Smith, L.T. (1999). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.
- Tapalde, Ch. (2008). “Bajo los ojos de occidente. Saber académico y discursos coloniales”, en: Mezzadra, S. (Comp.). *Estudios Post-coloniales. Ensayos fundamentales*. (pp.69-102). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Thayer, W. (1999). Tercer espacio o ilimitación capitalista. *Revista de crítica cultural*, 18, 58-60.
- White, H. (2003). *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London: The Johns Hopkins University.
- Whitehead, A. (1956). *Proceso y Realidad*. Buenos Aires: Editorial Lozada.

