

Educación Inclusiva: otros itinerarios para su discusión.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2022). *Educación Inclusiva: otros itinerarios para su discusión*. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (RLEEI)*, 6 (2), 55-70.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/95>

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



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>.

Educación Inclusiva: otros itinerarios para su discusión⁴

Inclusive Education: other itineraries for discussion

Aldo Ocampo González⁵

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁶, Chile
aldo.ocampo@celei.cl

Resumen

Aprender a pensar inclusivamente o lo que este calificativo denote en la inmensidad de su estructura, sugiere consolidar una mentalidad deconstructiva, un espacio de reorganización de nuestros hábitos de pensamiento. Es fundamental reconocer que no está claro el formato que el discurso de la inclusión adoptaría, ni mucho menos, que es una revolución que no tendría un modelo previamente determinado, ni un contexto de proliferación específico. La educación inclusiva ha funcionado, en gran parte de su historia intelectual, como algo que ha sido arrancado de su propio significado. Es algo que no se denota apropiadamente o de forma coherente con su razón cognitiva. La educación inclusiva no es solo el nombre de una red objetual y un campo de investigación, sino que también, nos habla acerca de una poderosa estrategia analítica y una desconocida praxis crítica. El trabajo concluye identificando que, la educación inclusiva como categoría de análisis puede ser descrita en términos de un complejo estratégico que actúa bajo la designación de 'constructo

provisional', algo que nunca es estable, que acontece en la fuerza del movimiento incesante, es algo que nos debe informar acerca del reino de las raíces y ramificaciones de las ideas que circulan en tanto formas de inteligibilidad de este.

Palabras clave: educación inclusiva, sintagma analítico, nominalismo, intencionalidad, red objetual, trabajo con conceptos, condiciones de producción.

Abstract

Learning to think inclusively or whatever this adjective denotes in the immensity of its structure, suggests consolidating a deconstructive mentality, a space for reorganizing our habits of thought. It is essential to recognize that the format that the inclusion discourse would adopt is not clear, far from it, that it is a revolution that would not have a previously determined model, nor a specific proliferation context. Inclusive education has functioned, for much of its intellectual history, as something that has been torn

4 Este texto es un extracto de la conferencia magistral impartida por invitación en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRE-SUR), Comitán, Chiapas, México, el día 02 de marzo de 2022. Agradezco al Dr. Abraham Velasco Hernández, director de CRESUR y al Dr. Mauricio Zacañas Gutiérrez, Secretario Académico de la misma institución, por esta invitación, especialmente, a todos los docentes que participaron de esta actividad.

5 Chileno. Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' por unanimidad por la Universidad de Granada, España.

6 Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

from its own meaning. It is something that is not denoted appropriately or in a way that is consistent with its cognitive reason. Inclusive education is not only the name of an object network and a field of research, but also tells us about a powerful analytical strategy and an unknown critical praxis. The work concludes by identifying that inclusive education as a category of analysis can be described in terms of a strategic complex that acts under the designation of 'provisional construct', something that is never stable, that happens in the force of incessant movement, is something that should inform us about the realm of the roots and ramifications of the ideas that circulate as forms of its intelligibility.

Keywords: inclusive education, analytical phrase, nominalism, intentionality, object network, work with concepts, production conditions.

Introducción: ¿Qué hay en el nombre de educación inclusiva?

Aprender a pensar inclusivamente o lo que este calificativo denote en la inmensidad de su estructura, sugiere consolidar una mentalidad deconstructiva, un espacio de reorganización de nuestros hábitos de pensamiento. Este es uno de los propósitos político-intelectuales más relevantes de la educación inclusiva hoy. ¿Cómo la inclusión podría desencadenar una revolución más allá de un cambio de conciencia? La inclusión es un cambio revolucionario de la mente. Pero, ¿qué es lo que hace que esta sea en sí misma un poderoso proyecto político? Antes de ofrecer algunos argumentos al respecto, considero necesario reflexionar en torno a lo que supone un cambio de mentalidad, lo que en palabras de Spivak (1996), lleva implícito que,

[...] un mero cambio de mentalidad, por grande que sea, no provoca revoluciones. Sin este revolucionario cambio de mentalidad, los 'programas' revolucionarios caerán en el mismo lazo metafísico de intención y contexto idealizados y repetibles que Derrida trama en la teoría de los actos de habla. Y habiendo mostrado cómo la lógica de lo repetible y lo idealizado esconde un "puño de hierro" de represión y exclusión (p.76).

Para introducirnos en los debates que intentaré exponer en los párrafos que siguen, es fundamental reconocer que no está claro el formato que el discurso de la inclusión adoptaría, ni mucho menos, que es una revolución que no tendría un modelo previamente determinado, ni un contexto de proliferación específico. Esta última tensión, suelo describirla en términos de un sistema de apertura ambivalente⁴.

Otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva consiste en fomentar la toma de conciencia que, en buena parte, reconoce que, los instrumentos con los que leemos el mundo y sus estructuras son, mayoritariamente, herederos de las mismas estructuras que producen cada uno de los ámbitos problemáticos señalados en este trabajo. En esta misma dirección, se convierte en un recurso para el desarrollo de hábitos críticos y de auto-cuestionamiento, pues, desafía las categorías que hemos considerado tan habituales en nuestras formas de interacción con diversos campos de fenómenos. Nos hace cuestionar aquello que antes no supimos cuestionar. Lo que busca la inclusión en la que estoy comprometido hace mucho tiempo, es derribar las estructuras de asimilación inclusiva, cuando las estructuras sociales y educativas mantienen intactas sus estructuras de opresión y dominación, etc., trabaja en contra de lo que Spivak (2018), denomina: 'sistema de legitimación por reversión', es decir, cómo ciertos bloques de reflexividad que informan nuestros desarrollos teórico-políticos se encuentran contaminados.

⁴ Observo preciso advertir que la educación inclusiva como objeto y campo de estudio, ha estado libre de luchas teóricas internas, ya que, su referente ha sido subyugado y subordinado a la presencia soberana del régimen normo-céntrico, en cierta medida por los errores de aproximación al término, pero también, por la ausencia de un método y de metodologías acordes a la amplitud de su campo de problematización. Sumado a ello, su falta de definición terminológica y metodológica. Lo cierto es que, la educación inclusiva como territorio heurístico posee la capacidad de establecer poderosas conexiones, intersecciones, rearticulaciones y giros con grandes paradigmas que, a su vez, actúan como enredos genealógicos en el ensamblaje del campo, devenidas en la consolidación de un frente mucho más amplio con nuevas direcciones y de naturaleza post-disciplinar.

Derribar las formas de esencialización con las que tradicionalmente es vinculado el sentido y alcance de la educación inclusiva, ha de asumir el reto de evitar incurrir en ninguna forma de semejanza o continuidad con la voz-rostricidad de lo especial. Si bien, la educación especial es una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial. Es un profundo proceso de desplazamiento de los signos que definen la orgánica de la provisión educativa neoliberal, responsable, entre algunas cosas, de la producción de estructuras de asimilación inclusiva. Es responsable de la producción de otros mundos. Es un mecanismo de fractura y alteración de los criterios de legibilidad del ser; de los modos existenciales sancionados por el humanismo clásico, los dispositivos de producción de la subjetividad y de relacionamiento entre los seres humanos. Es importante encontrar los dispositivos que contribuyen al desplazamiento de sus signos.

El trabajo del analista acerca de lo que habita en la intimidad del sintagma, ha de evitar caer preso de los problemas que el nominalismo busca superar. Esto es, la ecuación 'es'/no es', sino que, "la nueva visibilización de un "éxito" que no oculta problemas de soporte" (Spivak, 1996, p.155). Cuando la cadena de palabras 'educación inclusiva' es invocada a través del eco de lo especial, su objeto es resquebrajado y enrejado en una cuadrícula epistemológica que no le pertenece. Considero necesario explorar la razón práctica que justifica tal hábito de elusividad.

[...] Lo que hay que señalar aquí es que la relación entre los dos sentidos nunca es bien definida. Uno sangra en el otro en todo momento. La relación es ciertamente no la que existe entre lo potencial y lo real. De hecho, la relación entre la indecidibilidad y la obligación y el riesgo de decidir es algo como el *rapport sans rapport* entre los sentidos general y estrecho (Spivak, 1996, p.155).

El planteamiento de Spivak (1996), aplicado a nuestro campo de recepción, nos informa acerca de un cierto grado de desajuste entre sus sentidos generales y estrechos. Gracias a esto, podemos describir que la orgánica del concepto opera bajo la categoría de 'inadaptado', es un espacio de duplicidad afirmativa caracterizada por la apertura radical hacia la pluralidad. En este punto, el argumento se conecta con

la ética de inconmensurabilidad, una de las principales propiedades del campo. La educación inclusiva ha funcionado, en gran parte de su historia intelectual, como algo que ha sido arrancado de su propio significado. Es algo que no se denota apropiadamente o de forma coherente con su razón cognitiva. Desde mi posición teórica y política, la forma en que nos aproximamos comúnmente a este territorio crea un exceso de significado de orden vacuo. Un uso ciertamente neutral y descriptivo para un término altamente contingente y poderoso.

El argumento más difundido a nivel mundial sobre 'inclusión' y 'educación inclusiva', además de constituir un objeto sin referencias objetivas sobre sí mismo, puede significarse como un argumento mundano, un conjunto de hablaturías, materializadas en un pensamiento débil. Acción que a juicio de Huamán (s/a), agudiza "un estilo de renuncia al rigor como forma más superficial de la desesperanza sobre el alcance absoluto de la verdad" (p.96), una empresa de cognición trivial, causa de un pensamiento de naturaleza unívoca. Los enredos genealógicos actúan introduciendo en ella un cuerpo extraño de debate que se torna eficaz para encontrar su índice de singularidad.

Mi trabajo intelectual tiene como misión sabotear afirmativamente dicha grilla de argumentos. Algunas personas dicen no entender mi trabajo, sin embargo, lo que señalan bajo la expresión de 'no-entendimiento', es el conjunto de sistemas de razonamientos que se distancian de preceptos convencionales y triviales que tienen por función la sobre-imposición de diversas clases de esencialismos sobre las reglas de inteligibilidad del campo. Trabajo incansablemente para hacer frente a tales condiciones. Lo cierto es que, la educación inclusiva no encuentra su génesis en el legado epistemológico de la educación especial. Si nuestro deseo es acceder a sus reglas de comprensión que definen la autenticidad de su funcionamiento epistemológico, es necesario atender a los múltiples enredos genealógicos que participan de su formación. Sumada, la naturaleza imprecisa del calificativo. En este apartado, asumiré el reto *spivakiano* de imaginar las condiciones de inteligibilidad de la educación inclusiva.

La pregunta acerca de los predicados esenciales de la educación inclusiva en su autenticidad analítico-metodológica y onto-política es clave para acceder a las determinaciones del concepto –al que ya me he referido en términos de espacio multiposicional que sigue la lógica del metalogo⁵–. La inclusión es un fenómeno que surge de múltiples líneas. La educación inclusiva como categoría de análisis puede ser descrita en términos de un complejo estratégico que actúa bajo la designación de ‘constructo provisional’, algo que nunca es estable, que acontece en la fuerza del movimiento incesante, es algo que nos debe informar acerca del reino de las raíces y ramificaciones de las ideas que circulan en tanto formas de inteligibilidad de este.

La pregunta por el nombre es una necesidad metodológica. El nombre define, en parte, las condiciones de inteligibilidad del campo, afectando principalmente a sus dimensiones ontológicas, políticas, analíticas y sociales implicadas en su naturaleza y alcance. No nos dice con exclusividad que es lo que es, sino hacia dónde mirar: “El nominalismo no puede permitirse el lujo de ignorar las implicaciones empíricas de un determinado nombre” (Spivak, 1996, p.144). El nombre del territorio crea una red de inteligibilidad en el orden social fomentando determinados hábitos de pensamiento, usos y formas de interacción en la vida social y escolar. Si la red de inteligibilidad continúa estando estrictamente asociada al régimen normo-céntrico imputado a través del efecto trivializador de la educación especial, entonces, produciremos sistemáticamente diversas clases de estructuras de pensabilidad próximas a mecanismos de asimilación inclusiva. El problema es que, al incurrir en esta práctica mantenemos intactas las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad que producen poblaciones excedentes y diversas clases de frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución de diversos grupos sociales. Si bien, los significados ligados a la ‘educación especial’ y a la ‘educación inclusiva’ crean un determinado orden socio-pedagógico y, por consiguiente, unas reglas de comprensión, no quiere decir que estos actúen de forma homólogas, ni mucho menos, bajo la regla de la sinonimia.

A pesar que, ambos sintagmas expresen un estatus de para-sinónimos y categorías hipónimas, poseen matices completamente diferentes. Otra tensinalidad reside en la escasez de debate crítico acerca del carácter nominalista del campo. Al respecto, insiste Spivak (1996), comentando que, “el nominalismo debe cargar con la responsabilidad de la paleonimia, porque los nombres están en la historia del lenguaje” (p.141). Todo nombre debe ayudarnos a describir las condiciones existenciales del campo. Esto es, un análisis que inscribe su función más allá de su historia conceptual e intelectual⁶.

¿Cómo nos relacionamos con el nombre ‘educación inclusiva’ y con el **corpus** de significados que de esta se desprenden? Esta es una interrogante que nos conecta directamente con la dimensión analítica del campo, una relación de nosotros sujetos con el lenguaje a través del que significamos determinados fenómenos. Es una relación con la historia y con la semiosis sancionada por su comunidad de práctica a través de peculiares imágenes y significados. Tomemos un ejemplo. Comúnmente, cuando participo en diversas jornadas académicas suelo dedicarme a escuchar diversas ponencias y conferencias, esperando encontrarme con voces disidentes que contribuyan a ampliar el espectro de comprensión de aquello que significamos como educación inclusiva. Si bien, disfruto con diversos trabajos presentados, observo con cierta preocupación el tipo de desempeños mentales que sustentan tales intervenciones, las que mayoritariamente, reproducen un mensaje de propaganda. ¿Qué entiendo por mensaje de propaganda? Fundamentalmente, expresa una especie de contenido directo y altamente esencializador –aquí, el uso que hago de esta última categoría, actúa en términos **derridianianos**, es decir, de reduccionismo de la función significante–, cuya misión consiste en promover un sistema de razonamiento de orden trivial. El mensaje de propaganda es el que oculta la complejidad que habita en el nombre del territorio y en su diversidad de fenómenos, imponiendo una estructura de asimilación inclusiva.

5 Alude a organización heurística que acontece en múltiples capas atravesado por múltiples hilos de formación.

6 La historia intelectual de la educación inclusiva es la pregunta acerca de las formas en que su discurso es instituido en sus distintas etapas.

La educación inclusiva no es solo el nombre de una red objetual y un campo de investigación, sino que también, nos habla acerca de una poderosa estrategia analítica y una desconocida praxis crítica. Su nombre es también un concepto. Como tal, se convierte en una herramienta de intersubjetividad al promover de condiciones de equidad cognitiva sobre la base de un lenguaje común. Agrega Bal (2009) que, los conceptos, “por lo general se les considera la representación abstracta de un objeto. Pero como sucede con todas las representaciones, en sí mismos no son ni simples, ni suficientes. Los conceptos distorsionan, desestabilizan y deforman el objeto” (p.28). El estudio morfológico de la educación inclusiva, es decir, de sus instrumentos conceptuales, no busca convertirse en una legislación metodológica pre-fabricada.

El trabajo con conceptos en campos emergentes como el aquí analizado, hacen mucho más. “Nos ofrecen teorías en miniatura y de ese modo facilitan el análisis de objetos, de situaciones, de estados y de otras teorías” (Bal, 2009, p.29). Si los conceptos son fundamentales para el entendimiento subjetivo, poseen la capacidad de producir condiciones para que todo el mundo pueda emplearlos. Si transferimos esta afirmación al sintagma ‘educación inclusiva’, sostendré que, este posee un cierto grado de obstrucción en sus entendimientos subjetivos, ya que sus diversas comunidades de práctica lo utilizan con diversos matices y usos. Nos enfrentamos a una metáfora⁷, más que a un concepto como tal⁸. El problema es que este sintagma, tal como está concebido, carece de un marco del que haga parte o, en su defecto, varios de estos, así como, de un *corpus* de distinciones sistemáticas que le sean propias, las que bajo ningún termino puedan ser contradecidas. Esta sección del argumento hace parte de algo mayor: una obstrucción en sus reglas de inteligibilidad. Estas son desconocidas por su comunidad de práctica. Sus dificultades de entendimiento se deben, en parte, a las debilidades para forjar un concepto claro y adecuadamente definido –con ello, no estoy incurriendo en el dictamen proporcionado por la normatividad del trabajo teórico-conceptual que

pretende actuar en términos de una herramienta de sellado y, con ello, imponer una definición fija y estable–. Por ‘adecuadamente definido’ entiendo a la fuerza conceptualizadora que es capaz de recuperar la inmensidad de su índice de singularidad. Esta tarea no quiere decir que esté libre de ambigüedad. Es esto, lo que hace que no exista un debate basado en términos comunes. “Los conceptos no son meras etiquetas que pudieran ser reemplazadas fácilmente por palabras más comunes” (Bal, 2009, p.30). Los argumentos que he expuesto hasta ahora, nos hablan acerca de las diversas obstrucciones ligadas al estatus metodológico del sintagma.

La comprensión analítica del territorio ‘educación inclusiva’ carece de una comprensión acerca de sus configuraciones semánticas y del tipo de hábitos mentales que subyacen a su comprensión cognitiva e intencional. Aquí, intención opera en proximidad a lo informado por Spivak (1996), acerca de la dirección que adopta nuestra mente para entender un determinado objeto o red objetual, es la capacidad de la mente para representar otras cosas. Nunca en términos de equiparación irreflexiva dada por la predominancia del intencionalismo que vincula significado con palabra. Es más que eso. El desafío es descubrir cómo operan los engranajes del esquema teórico que imputa este sintagma. En efecto, se requiere que este,

[...] se someta a escrutinio no sólo mediante su aplicación a los objetos culturales que examinan, sino a través de la confrontación con ellos, ya que los objetos mismos son sensibles al cambio y sirven para revelar diferencias históricas y culturales. El cambio de metodología que estoy proponiendo, se basa en una relación particular entre sujeto y objeto, una relación que no se conforma en base a una oposición vertical y binaria entre los dos. En lugar de ello, esta relación tiene como modelo la interacción, en el sentido que el término tiene en “interactividad”. La razón por la que tomarse en serio los conceptos resulta provechoso para todos los campos académicos, pero especialmente para las humanidades, que cuentan con muy pocas tradiciones aglutinadoras, es esta potencial interactividad y no una obsesión con el uso “correcto” de las palabras (Bal, 2009, p.30-31).

7 Conjunto de explicaciones utilizadas por diferentes grupos con énfasis y significados diferentes. No es propiedad de ninguno de ellos.

8 En el pensamiento de Bal (2009), los conceptos se caracterizan por ayudarnos/enseñarnos a pensar analíticamente.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico –incluso mórfico–, ha actuado en el terreno de lo pedagógico como una máquina monumental e intimidadora que hace que muchas cosas que emprendamos en el marco de la supuesta inclusión adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo que funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o sentimientos de resentimiento que múltiples autores materializan criticando y satanizando la función de lo especial como praxis segregadora⁹. El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesada en este argumento, más bien, inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí, la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica des-edipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados impuestos por las estructuras académicas y teóricas a través de formas especialcéntricas y normocéntricas, propiedades de una matriz individualista y esencialista –proceso de edipización de lo inclusivo–. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de-lo-posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia que, en el caso de lo inclusivo, se paga en relación a la ausencia de un campo construido oportunamente en relación a sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación

de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece relaciones y alianzas con hebras subversivas e irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

Una razón teórica sin referencias objetivas sobre sí misma

La principal tarea intelectual que he asumido en los últimos años ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. A este peculiar proceso de subyugación heurística se denomina edipización del objeto de lo inclusivo, metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea re-ordenadora de sus deseos, cuestión, que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci. Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión: ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar cuidadosamente que tipo de teoría designa. La ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El trabajo que se presenta, debe entenderse como una ‘crítica’ en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es; que nos encontramos atra-

⁹ Error interpretativo que emerge desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

pados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es; infértil en sí mismo para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. La intención radica en infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje encontrada para interferir en sus reglas.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello, podemos identificar que este es un espacio configurado a partir de múltiples influencias, cada una de ellas; se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de meta-receptividad heurística. Este efecto de movimiento incesante –un devenir de aceleración– reside en lo más profundo de su orden de producción¹⁰: lo diaspórico.

La interrogante por la naturaleza de su razón teórica focaliza estrictamente en la función de su objeto, noción que sea dicho de paso, no actúa siguiendo los presupuestos epistémico-normativos sancionados por los canónicos. Más bien, este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas; por ello, enfrentan la compleja tarea de inscribirse en un marco más general de pensabilidad de sus dilemas definitorios. La comprensión de la educación inclusiva cuando se centra exclusivamente en torno a la figuración onto-semiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico– corre el riesgo de convertirse en

un argumento neo-colonial, que ha sido elaborado por el Norte Global y transferido arbitrariamente a diversas realidades fenoménico-estructurales-relacionales constitutivas del Sur Global. Estas son, sin duda, manifestaciones de la cooptación efectuada por la imaginación binarista¹¹ consecuencia del humanismo clásico, en cuanto forma de producción del ser occidental. Cuando incurrimos en el error de travestir lo especial con lo inclusivo, o bien, asumir que esta última, es una mutación más avanzada de la educación especial, nos encontramos en presencia de un argumento aparentemente cristalino que comienza a enturbiarse intensamente cuando nos interrogamos acerca de los verdaderos contornos de este terreno de investigación. Aquí, nos encontramos en presencia de una razón farisaica. En efecto, “lo cierto es que por la corriente mayoritaria [*mainstream*] nunca han circulado aguas claras y tal vez nunca puedan hacerlo, Parte de la educación mayoritaria [*mainstream*] comporta aprender a ignorar por completo tal circunstancia, con una ignorancia sancionada” (Spivak, 2010, p. 14).

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial –más bien, se convierte en un *palimpsesto heurístico*¹², algo que jamás podrá borrarse y aquello de lo que jamás podremos librar-nos, por lo tanto, esta expresión se usa a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto, trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Por lo tanto, existe total desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial= sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegado a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de ‘alteración’

10 En adelante, leyes internas que trazan el funcionamiento del campo.

11 Se recurre a la técnica del ‘préstamo’ en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021), en su reciente libro publicado al español por la Edit. Akal, titulado: “Lexicón para el análisis cultural”.

12 Palimpsesto heurístico es un concepto desarrollado por Ocampo.

de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su significante. Un repudio que opera a nivel simbólico y lo real-formal de su estructura, operatoria que lleva implícita dos operaciones complementarias: la introducción de un argumento falso y la expulsión de este, mediante un peculiar movimiento de sentidos por desedimentación.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada, mientras que, la comprensión heurística queda constituida a través de un espacio en blanco altamente generador. El descubrimiento de la voz de lo inclusivo solo puede oírse por fuera de sus entendimientos y audibilidades habituales sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educacionismo pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente –ausencia de consciencia heurística–. Se presentan las disculpas ante la crudeza de la expresión, pero cansan las simplificaciones que se hacen una y otra vez del sintagma. Quedan al descubierto las reglas de inteligibilidad y las manifestaciones de su red objetual por fuera de tales argumentos. Retorna una vez más, la fuerza de la expresión: “exterioridad del trabajo teórico”, que tomo prestada de Chambers. Es necesario “modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (Spivak, 2010, p.21).

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal caso, se construye una razón, sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, legitima una grilla de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p.22). Es el reino

de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p.14). A esto se agregan, los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero, ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio, impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad. En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como se documenta en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

Finalmente, la reflexión gira en torno a la siguiente interrogante: ¿edipización de lo inclusivo? En el trabajo intelectual de Ocampo se emplea este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo ‘psico-’ como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo a la sobre-imposición del legado de lo especial se necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita un mecanismo de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar

formas que posibilitan la des-edipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017), asume esta empresa; es decir, la consolidación de una práctica de des-edipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Se observa que tanto las formas de deconstrucción y des-edipización consolidan estrategias alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como el proceso de edipización¹³.

Tensiones y opacidades en torno a la pregunta por el objeto de la educación inclusiva

La pregunta por el objeto es siempre una pregunta que corre de forma paralela con la epistemología moderno/colonial¹⁴. Si atendemos a la complejidad del campo en análisis, podemos sostener que, no es una tarea sencilla determinar con exactitud el objeto de la educación inclusiva, en parte, por la naturaleza de su base epistemológica de carácter post-disciplinar y sus configuraciones analítico-metodológicas *mainstream* transferidas arbitrariamente por vía de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial produciendo una racionalidad que acontece mediante múltiples formas de engaño sobre sí misma y su naturaleza. Consolida un aparato cognitivo-discursivo que actúa sin referencias objetivas sobre sí.

La voz-consciencia del campo acontece mediante un efecto que podemos significar en proximidad la metáfora 'engañador-engañado', una trama compre-

hensiva que actúa produciendo diversas formas de engaño, las que, a su vez, se encuentran engañadas en sí mismas. Este hecho me ha llevado a sostener que, parte del campo de conocimiento *mainstream* vinculado a lo inclusivo consolida una estructura de conocimiento falsificada devenida en un sistema de falsificación de saberes, propiedad de una voz heurística trivializadora.

La construcción de la racionalidad cognitiva de la educación inclusiva no puede ser construida mediante la codificación de su índice de singularidad dentro de un sistema previamente determinado. Más bien, acontece mediante una multiplicidad de relaciones de fuerza y traducción.

En cierta medida, parte de este argumento, es respaldado por un contexto que permanece inalterable, mediado por un *corpus* de reglas de ininteligibilidad que habitan en su opacidad. Al tomar la educación inclusiva como educación especial no es solo incurrir en el mismo fallo, sino que, legitimar un agente epistémico de orden putativo que, al intentar producir el campo, conserva de forma intacta tal grado de ascendencia, legitimando un mecanismo de imitación que servilmente fortalece la predicación central de su argumento. Al no existir el desplazamiento del significante de lo 'especial'/'neo-especial' elabora una intencionalidad auto-idéntica. Construcción que actúa de forma clave en la represión, negación del objeto e índice de singularidad de la educación inclusiva en tanto territorio de investigación independiente de lo especial. Tarea que requiere examinar la (auto)constitución del yo de lo inclusivo, para "fabricar su soberanía activa en diferentes cúmulos de significación" (Spivak, 1996, p.84). Es encontrar los límites de creación y existencia del ego¹⁵ del campo. La educación inclusiva que más conocemos y practicamos no es otra cosa que una obra maestra de la metafísica, edípica y retórica occidentalocéntrica.

13 Sistema de castración del objeto.

14 Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva y su consciencia discursiva, onto-política y teórico-metodológica, demuestra que esta, posee un *corpus* de dependencias a perspectivas y racionalidades proporcionadas por países centrales en la formación geopolítica de la zona imaginaria denominada Norte Global. Es un espacio intelectual atravesado por diversas manifestaciones del colonialismo intelectual. Como tal, la educación inclusiva como expresión moderna/colonial, se aleja de la interrogante por el estatus teórico, ya que, he documentado con fuerza en diversos trabajos que este es un campo que carece de debates teóricos, metodológicos y políticos internos. Lo que intento significar es que, en cierta medida, la elaboración conceptual que más conocemos y practicamos como parte del sintagma, devela diversas manifestaciones que son inherentes a la razón moderno/colonial.

15 En adelante, sinónimo de yo.

A pesar que nos encontremos en presencia de un objeto polémico, contingente y suficientemente ambiguo, posee la fuerza para formular otros hábitos mentales.

Regresando a la pregunta por el objeto de la educación inclusiva, sostendré que, , este territorio de análisis e investigación, no fabrica exclusivamente un solo objeto, sino que inaugura una constelación de fenómenos que no son fácilmente determinables. En función de ello, prefiero hablar de red objetual, es decir, una desconocida cuadrícula de inteligibilidad sobre su campo de fenómenos los que se organizan de forma multiaxial –político, cultural, pedagógico, visual, entre otros–. La pregunta por el objeto es siempre lo primero, junto al método. La suma de ambos es la ecuación para la emergencia del campo. Un campo que, en este caso, puede ser conocido/comprendido desde diversos puntos de acceso –trayectorias rizomáticas–. Al adscribir la comprensión de la red objetual del campo, nos informa, además, de la presencia de tres dimensiones críticas a aclarar: su objeto teórico¹⁶, de análisis¹⁷ y empírico¹⁸. La integración de los tres, es clave para acceder a las reglas de inteligibilidad del campo, las que, sea dicho de paso, son objeto de obstrucción.

La comprensión *mainstream* de lo inclusivo, en su dimensión pedagógica, inscribe su punto de emergencia en torno a la montura y a la asociación arbitraria del modelo epistémico y didáctico de educación especial –consolidación discursiva parasitaria dentro de la semiosis social¹⁹–. Esta decisión actúa de varias formas. La primera, nos informa acerca de un singular mecanismo de subyugación de los signos de lo inclusivo al legado de lo especial, devenido en la edipización del índice de singularidad del campo

–identidad–, una relación tensa entre ambas formas adjetivales, atravesada por un cierto resentimiento y distancia crítica. Esta lógica de sentido imputó a la voz-consciencia del territorio llamado educación inclusiva un cierto grado de ascendencia directa y lineal con lo especial, devenida en una praxis intelectual que le atribuye su origen genealógico en esta. Tal argumento asumió, sin cuestionamiento alguno que, la educación inclusiva es una forma más avanzada, una mutación e incluso, un cierto aparato de sofisticación del legado de lo especial²⁰ –es necesario aprender a objetar críticamente el tipo de ideología que produce la concepción neo-especial de lo inclusivo–. Este hecho se fortalece mediante un doble vínculo que actúa por contradicción. Por un lado, adscribe ciegamente a un sistema de complicidad heredado por la matriz de esencialismos-individualismos responsables de lo que la teórica cultural holandesa, Mieke Bal, denomina: ‘imaginación binaria’, sumiendo una concepción de la diferencia de carácter negativa y especular. Nos enfrentamos a un sistema de complicidad con el legado del humanismo clásico. Aquí una conexión con una de las obstrucciones ontológicas del campo. En efecto, sí, “el objeto cambia profundamente de estatuto, el sujeto también” (Bal, 2021, p.42). Nos enfrentamos a un pliegue de relación onto-epistémica del territorio. Si cambia el objeto cambia el sujeto. Si se altera el mundo de los significados, cambia la forma y la estructura de sus componentes de significación y visibilidad de sus signos.

Otra dimensión, describe como parte de los atributos centrales que significamos como parte de lo inclusivo son objeto de un singular efecto paleonímico, un esquema de pensamiento que instala la imposición y la relectura de viejas ideas significadas

16 Dimensión del objeto que es producida por el investigador.

17 Dimensión del objeto que se abre al encuentro con sus múltiples ejes de tematización.

18 Dimensión del objeto que se abre a la comprensión de sus configuraciones empíricas determinadas por la realidad. Debe estar en coherencia con los anteriores.

19 Esto alude a la reproducción de una norma de pensamiento. Este hecho se caracteriza por la consolidación de categorías fundadoras del régimen normo-céntrico devenidas en diversos tipos de afirmaciones. Este tipo de racionalidad produce diversas modalidades de suspensión metodológicas inherentes a la idealización de la norma. Tal estándar o idealización de la norma es responsable de producir un aparato de ficción teórica que opera con gran legitimidad en el argumento más conocido sobre inclusión a nivel mundial. Es algo que excluye su capacidad para purificar el análisis y reencontrar la naturaleza de esta. Nos enfrentamos a una obstrucción ligada al contexto de emergencia –apertura ambivalente– y al contexto de evento –el/los espacio/s de realización del territorio–. ¿Qué es aquello que excluye el acto y las reglas de comprensión de la travestización de lo inclusivo como forma extensiva/mutativa de lo especial?, ¿cuáles son los predicados esenciales de lo neo-especial y de la autenticidad de lo inclusivo?

20 Tal confusión es el resultado de un mecanismo de exclusión programática en relación al verdadero índice de singularidad del campo signado como educación inclusiva.

como innovadoras. El acto de construcción del conocimiento en este contexto queda reducido a un efecto de performatividad absoluta, es decir, un sistema sin remoción, ni transformación. La educación inclusiva no es la relectura sin movimiento de los signos definitorios de lo especial, es un complejo programa político de reinención del mundo conocido. Es, en esto, donde reside su fuerza. No tengo la pretensión de negar el acto de relectura, sino de promover un sistema analítico en el que la forma prefijativa 're-' pueda actuar mediante un sistema de alteración de aquello que cuenta como educación y especial. Es poner en tensión los atributos referenciales de esta relación. Esta es una de las tareas críticas más relevantes que la epistemología de la educación inclusiva debe resolver. Así como lo es, aprender a encontrar los puntos de diferencia fundamental entre ambas formas adjetivales. Son dos formas cognitivas totalmente diferentes. Argumento que actúa en oposición al movimiento de transferencia esencial de la consciencia analítico-metodológica de lo especial como raíz genealógica de lo inclusivo —traza un nuevo mecanismo de confusión—. La educación inclusiva no está llamada a trabajar sobre los restos de la educación especial. Aquí, los 'restos' son traducidos como mecanismos de permanencia y/o supervivencia de sus contenidos o ejes de tematización que actúa en términos de estándar y de un mecanismo de marcabilidad del deseo de algo que es idéntico a sí mismo. Es este tipo de regulaciones las que siguen obstruyendo la interrogante por la verdad grilla de inteligibilidad de lo inclusivo. Cuando es confundida por la educación especial damos paso a un complejo sistema de comprensión, algo que es precedido de un sistema de manipulación en cuando a sus condiciones de intencionalidad. Nos encontramos en presencia de un estatus de intención incomprendido, utilizado de forma arbitraria.

Si por 'intención' entendemos la dirección que adopta nuestra mente para entender un determinado objeto o red objetual, entonces, es la capacidad de la mente para representar otras cosas. El debate al que aludo al concluir el párrafo anterior, acerca de los mecanismos de obstrucción de la intencionalidad heurística de lo inclusivo, es rehén de un atrapamiento semiótico y epistemológico. Ya en trabajos ante-

riores he comentado que las imágenes con las que tradicionalmente se vinculan los sentidos de la educación inclusiva tienden a tergiversar su función y alcance. La intencionalidad que sustenta la confusión de lo especial con lo inclusivo, se establece mediante un sistema de comunicación y transferencia epistemológica a un espacio recepción ausente, lo que es avalado a través de la falta de definición estructural del campo. Tal intencionalidad funda su acción en una supuesta actualización que totaliza, homogeniza y secuestra la voz-consciencia de lo inclusivo —de ahí, los diversos tipos de obstrucciones ligados a la pregunta por su índice de singularidad. Aquí, hay un *thelos* que debe aprender a ser reconocido para colocarlo en tensión; algo que es afectado por "la ausencia de emisor y receptor es la condición positiva de posibilidad de 'comunicación'" (Spivak, 1996, p.80). Lo que significo por ausencia del receptor no es una salida analítica fácil, aludo, más bien, a un *corpus* de tensiones en la inscripción de la marca o del rasgo de lo especial sobre la rostricidad de lo inclusivo. Lo que está ausente no es solamente el campo de lo inclusivo, sino que, aquello que puede redoblar al objeto sobre sí mismo, es decir, la capacidad del objeto para estar consigo mismo. Es un problema de plegamiento sobre sí —la auto-presencia del objeto—. Este enredo produce una practicidad pragmática de dudoso alcance. "Cuando la intención se sitúa dentro de tales límites, Derrida insiste en que son estos mismos límites, que delimitan la intención, los que lo producen y permiten que funcione como tal" (Spivak, 1996, p.81). Insiste la teórica postcolonial, señalando que, "lo que es válido por intención, difiriendo y sin plenitud, vale también, correlativamente, para el objeto (significado o referente) así apuntado. Sin embargo, este límite, repito ('sin' plenitud), es también la condición ('positiva') de posibilidad de lo que es así limitado" (Spivak, 1996, p.82).

Otra peculiaridad ligada a la comprensión de la red objetual de lo inclusivo, reconoce que tal constelación no puede ser delimitada a partir de los dominios de sus objetos de estudio, tal como sucede en campos disciplinares e interdisciplinares. Su naturaleza post-disciplinar organiza de forma creativa la producción de tal aparato cognitivo. Sin embargo, insiste Bal (2003), acerca de la necesidad de com-

prender el estatus y los mecanismos de organización académica de este territorio. Si nos enfrentamos a una post-disciplina, entonces, asume otras modalidades en la construcción de su objeto, el que ya no opera a través de la clasificación de un conjunto de atributos debidamente categorizados. Esto es lo común en el trabajo epistemológico en dominios disciplinares. Una de las condiciones heurísticas de las post-disciplinas consiste en “romper con cada contexto dado, engendrando una infinidad de nuevos contextos de una manera que es absolutamente ilimitable” (Spivak, 1996, p.79). La misión es aquí, producir un nuevo objeto que no le pertenezca a nadie. Esta es la principal singularidad de la exterioridad del trabajo teórico. Una de las principales propiedades heurística del campo en debate.

De raíces rizomáticas y una morfología nomadista y diaspórica

La noción de ‘trayectorias rizomáticas’ de la educación inclusiva ofrece un marco de pensamiento para documentar cómo muchos de sus ensamblajes teórico-metodológicos no se encuentran unificados por un objeto teórico ni un lenguaje común, más bien, al deambular por distintas regionalizaciones intelectuales –diasporismo y nomadismo epistemológico– al encontrarse, dialogar e interactuar producen destellos que inauguran algo completamente desconocido. Esta es la principal propiedad de la diáspora epistémica y de las relaciones exteriores. Se observa así, una actitud intelectual compartida de carácter multiescalar y multiaxial. La educación inclusiva como campo heurístico se opone a los modelos arborescentes propios del pensamiento único, jerárquico y excluyente, forja un terreno que produce una multiplicidad de estructuras heurísticas y metodológicas para transformar el mundo y sus categorías de configuración, cuya red objetual queda atravesada por nuevas conexiones que avanzan hacia el encuentro de la autenticidad del campo a través de complejas formas de traducción, examinación topológicas y rearticulación. La educación inclusiva

es un espacio de múltiples trayectorias en aceleración crecientes.

Categorías como lo rizomático, el diasporismo epistemológico y los enredos genealógicos de dispersión, se convierten en categorías centrales para mapear singulares movimientos en la conformación de sus territorios. Cada una de las nociones, permiten sostener que, sus contornos no son elásticos, ni arbitrarios, ni ambivalentemente abiertos porque sí, sino que, se convierten en puntos de fugas que aperturan otras lógicas de sentidos capaces de interrumpir las formas habituales de producción del pensamiento, es algo que se construye a través de diversas hebras intelectuales alcanzando su poder/índice de singularidad a través de la dislocación, las transposiciones heurísticas y la rearticulación. Si estas hebras no son traducidas se corre el peligro de encapsular la fuerza del objeto en una forma de aplicacionismo epistémico. La noción de ‘trayectorias rizomáticas’ de la educación inclusiva fomenta un nuevo espacio para teorizar las trayectorias intelectuales del campo, identificando con mayor claridad sus incidencias genealógicas, un campo multifacético y complejo, en permanente movimiento, una posición polifónica cultivada. La educación inclusiva asume diversas formas y direcciones de producción, es un territorio heurístico atravesado por diversas y desconocidas direcciones en movimiento que opera por variación, expansión y captura.

Si la educación inclusiva es un dispositivo heurístico rizomático, es plausible sostener que, se mueve en múltiples direcciones desconocidas dando cuenta de un compromiso de múltiples relaciones y convergencias heurísticas que posibilitan diversas clases de entradas a la comprensión de su fenómeno. Este dispositivo se caracteriza por desafiar al pensamiento arborescente propiedad de la totalización heurística, es un campo de naturaleza multifacética. Vista así, la educación inclusiva se convierte en un compromiso con una multiplicidad de relaciones constructivas complejas. Lo rizomático constituye un modelo perfecto que favorece la presencia de esquemas heurísticos, metodológicos y políticos atravesados por lo divergente, la multiplicidad, el nomadismo y las transposiciones. La comprensión epistemológica de

la educación inclusiva habita un doble vínculo. Por un lado, opera en términos de un singular dispositivo macro-educativo dedicado a fracturar las bases de la teoría educativa contemporánea, convirtiéndose en un sistema de reconocimiento heurística. Por otro, asume la capacidad de producir otros mundos y dispositivos de producción de singularidades subjetivantes. La educación inclusiva sirve para pensar los dilemas epistemológicos y los futuros de la educación en su conjunto, enlazándose a “aspectos de propiedades, objetos, acciones y movimientos del mundo real” (Oppermann, 2011 p.156). Gracias a este argumento disfruto definiendo su morfología heurística como un espacio multicéntrico atravesado por diversas clases de complejidades. La educación inclusiva es un poderoso dispositivo para pensar el presente y sus proyectos.

El halo de turbiedad que afecta al significante y al signo que construye la educación inclusiva –que sea dicho de paso, es de naturaleza heterodoxa, escultórica y alterativa de la realidad y de la conciencia– proporciona elementos sustantivos para evaluar a través de qué canales es informada la teoría de la educación inclusiva en su historia intelectual, que hace que se encuentre bien o mal informada, la que a través de su compromiso con el régimen especial-céntrico y normo-céntrico configura un aparato mimético y reduccionista acerca de su fuerza heurística, voz y rostricidad. Este problema es síntoma de algo mucho más profundo: una obstrucción en sus condiciones de referencialidad, receptividad y contextualismo epistémico, regulado por un conjunto de errores de aproximación al propio término. Este constituye uno de los principales puntos críticos no resueltos en la formulación de su teoría. Tal sistema de razonamiento es el responsable de la regeneración sistemática del excepcionalismo ontológico. Otro problema constructivo del campo documenta que no es posible identificar con especificidad diversas corrientes y escuelas de pensamiento, solo ciertas invocaciones a nivel de un contenido bastante directo. El mensaje de propaganda o el mensaje directo centra su intención y mirada en invocaciones de contenido que no siempre cruzan fronteras y se entrelazan entre sí, asumiendo un campo de argumentos que no se interpelan ni problematizan

en torno a su naturaleza. La educación inclusiva requiere de una “conciencia autoconsciente de los enfoques metodológicos” (Oppermann, 2011, p.158). su principal problema reside en la endeblez de sus bloques de reflexividad –dificultad de definición terminológica y metodológica–, incapaz de aprovechar la profundidad de sus agenciamientos heurísticos.

La teoría de la educación inclusiva que he venido desarrollando, da cuenta que sus legados genealógicos son aglutinados bajo en sintagma ‘enredos genealógicos de dispersión’, lo que fomenta una analítica que documenta cómo cada uno de sus recursos constructivos, en la mayoría de los casos, no se encuentran unificados entre sí, o bien, a través de objetos teóricos, empíricos y de análisis que tiene muy poco en común. Cada uno a su forma, son objeto de una singular práctica de extradisciplinariedad y de una estrategia de relaciones exteriores. Gracias a estos dos principios, junto al diaspórismo –orden de producción–, es posible sostener que, la teoría de la educación inclusiva se compone a partir de objetos divergentes que proceden de campos muchas veces alejados a la actividad heurística designada por la fuerza falsificadora del mismo, entre ellos encontramos la *potentia* de lo post-colonial, la filosofía de la diferencia, los estudios de la subalternidad, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios culturales –asiáticos, anglosajones y latinoamericanos–, los estudios de la mujer, etc. Cada una de estas regionalizaciones heurísticas o movimientos intelectuales y sociales críticos intentan superar, a su modo, la presencia de repertorios conceptuales cuyas comprensiones ontológicas trasciendan la reducción del ser a un mero estatus de sujeto exotizado u objetualizado. Se adentra en el descentramiento de formas universales-diferenciales que inauguran figuraciones ontológicas abyectas.

La singularidad de esta teoría produce un marco que, si bien, se encuentra entrelazado a cada uno de estos aportes, sus operaciones acontecen en el redoblamiento y en la traducción, inaugurando algo completamente nuevo que no le pertenece a nadie. Mi propuesta asume un compromiso teórico más amplio –centrado en la exterioridad del trabajo teórico, un viaje sin retorno a través de múltiples puntos

y contra-puntos teóricos mediados por el nomadismo y las transposiciones, acompañado “tanto por los intereses metodológicos de la filosofía como por su práctica teórica” (Oppermann, 2011, p.160)–. Cuando la educación inclusiva se travestiza con el legado de la educación especial nos enfrentamos a un problema de falacia referencial. La teoría auténtica de la educación inclusiva deviene un ensamblaje colectivo, es el carácter policéntrico del dominio y de su red objetual lo que la convierte en un espacio rizomático construyendo un nuevo paradigma.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico se sostiene sobre la excepcionalidad introducida por los procesos de heterogénesis, en el que diversos elementos que van a ser ensamblados forman algo nuevo, ninguno de ellos queda subsumido a otro, es decir, es un territorio cuyo “devenir está siempre en proceso de adaptación, transformación y modificación en relación con su entorno” (Guattari, 2013, p.95).

Las formas de producción del conocimiento constituyen complejos mecanismos de intervención-creación-alteración, no se reducen a meras cuestiones especulativas y a herencias convergentes en este singular contexto heurístico. Forja una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, su objeto no procede por vía normativa, es un dispositivo que desborda e interroga los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su trama epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene en un cómo-sí, cuya articulación “no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye. Ni sujeto/objeto ni significante/significado” (Ávila, 2014, p.170).

Tal racionalidad rearticula un conjunto de profundas transformaciones que alteran las estructuras intelectuales, éticas y políticas que regulan a la educación, la trama democrática y las arquitecturas ciudadanas. Heurísticamente, es un campo de profundos intereses teóricos, políticos y éticos. Rescata la noción de singularidades múltiples –categoría que impacta en lo teórico y en lo político; redefine el espacio

cultural, social y educativo–. Hasta aquí, los sujetos de la inclusión *mainstream* y liberal, son los otros de la modernidad; reproducen la presencia de un conjunto de binarismos clásicos –sustentados en la gramática del esencialismo-individualismo–. Mientras que, al ser concebida como un espacio contra-discursivo y de contra-subjetivación, lleva al sujeto –indistintamente de sus formas categoriales– a una etapa superior de realización, coherente con las formas del post-humanismo propuestas por Braidotti (2009). Su dominio epistemológico se arma y desarma permanentemente.

Las transposiciones en tanto herramientas epistemológicas aplicadas a la reconocimiento del dominio, no se reducen a la mera cuestión de tejer diferentes hilos, variaciones sobre un tema, sino, más bien, sugiere una escala de variaciones y cambios en un patrón discontinuo y armonioso. El dominio de la educación inclusiva deviene en la creación de “un espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, pero caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo, pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado, es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2002, p.13).

Las transposiciones en términos heurísticos aluden a un singular proceso de mutación, transformación y alteratividad del orden cotidiano de las cosas. El objeto y dominio de lo inclusivo es un fenómeno transposicional, espacio regulado y construido por diversas formas de transferencia de información que no acontecen de forma lineal, ni aleatoria, ni arbitraria, sino “en oposición a la visión científica dominante que tiende a definir el gen como una entidad estable que transmite unidades fijas de herencia en una manera autónoma y autosuficiente” (Braidotti, 2002, p.14).

La potencia de las transposiciones en la construcción del conocimiento acontece en términos de multiplicidad y complejidad, articulan un espiral de niveles de constructividad, su fuerza expande un repertorio de ideas, acciones y recursos constructivos, que son descentrados y trans-codificandos. Su marcado carácter transposicional no niega la multiplicidad de

formas epistemológicas convergentes, más bien, las mantiene interconectadas en planos reticulares y en múltiples capas, atendiendo a su singularidad.

Conclusiones

En este trabajo he analizado las principales formas de intencionalidad y nominalismo que habitan en lo que llamamos educación inclusiva. Esto sugiere reconocer que, el tipo de hábitos de pensamiento y la imaginación facilitan una racionalidad sin referencias objetivas sobre su propia cognición. Más bien, actúan en términos de un sistema argumental trivial que puede ser descrito en términos de habladorías; lo que borra un cambio funcional en el desplazamiento de sus signos. Se asume una transformación educativa que es apresada por la forma prefijativa 'pseudo-', la que no es nombrada, mediada por una intención individualista. Es esto, lo que hace persistentemente del argumento más conocido sobre inclusión, la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, en su dimensión pedagógica, y la imposición del índice de diversidad como sistema de asimilación, en términos onto-políticos. Se requiere de una gramática sustentada en otros desempeños epistemológicos para conceptualizar y dar forma a un cambio radical en su trama analítico-metodológica y ético-política. La educación inclusiva es, sin duda, profundamente, un espacio intelectual y político.

La comprensión de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva no puede entenderse a partir de recursos constructivos, proyectos de conocimientos y geografías intelectuales de manera aislada, o bien, bajo una figuración paratáctica, sino, puntualiza en las interfaces, los mecanismos de comunicación por rearticulación y rearticulación de estos. La naturaleza no-lineal del campo devela un complejo terreno de movimientos estratificados que construyen estructuras heurísticas afectadas por singulares mecanismos de territorialización y desterritorialización atravesados por un ensamblaje de elementos heterogéneos.

Si sus territorios albergan en su interioridad una gran constelación de recursos analíticos que se abren a la contingencia para dar pauta a la creación de otro ensamblaje (De Landa, 2016). Su construcción heurística asume y reafirma una concepción radical de lo múltiple, pero, ¿qué es lo que caracteriza su particularidad en términos constructivos? Fundamentalmente, desde una perspectiva *deleuziana* asume un carácter no-predicativo de lo predicable, pues su morfología no es del toda dueña de sí misma, establecida y determinable como otros campos del conocimiento. Esto acarrea un *corpus* de tensiones de orden heurístico. La escena de la multiplicidad como forma constructiva construye lo múltiple al mismo tiempo que lo describe, un sistema de performatividad, rearticulación y apertura por redoblamiento de cada uno de sus elementos.

Referencias

- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, 21, 167-184.
- Bal, M. (2003). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de: <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/11547>
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, España: Cendeac.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2009). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires. Ed. Cactus.
- Huamán, M. A. (s/a). Claves de la deconstrucción. Recuperado el 15 de octubre de 2021 de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect_teoría_lit_ii/claves.pdf

- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Oppermann, S. (2011). Ecocriticism's Theoretical Discontents. *Mosaic: a journal for the interdisciplinary study of literature*, 44, 2, 153-169.
- Spivak, G. (1996). *The Spivak reader*. London: Routledge.
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Spivak, G. (2018). Utopías planetarias, conversación con Ángela Davis y Nikita Dhawan. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>