

No todo es como lo hemos aprendido: obstrucciones epistemológicas de la educación inclusiva^{1,2}

Not everything is as we have learned: epistemological obstructions of inclusive education

Nem tudo é como aprendemos: obstruções epistemológicas à educação inclusiva

 **Aldo Ocampo González**

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

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada - España.

Director Centro de Estudios Latinoamericanos

de Educación Inclusiva (CELEI)

aldo.ocampo@celei.cl

Chile

Diagramación e ilustración de portada

Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de estilo

Nataly Marcela Muñoz Murcia

1. Conferencia impartida en el Coloquio Internacional Pensar la Interculturalidad, organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Interculturalidad y la Cátedra Internacional de Educación Intercultural: Rodolfo Kusch de la Universidad La Serena, La Serena, Chile, el día 20 de junio de 2020.
2. Este texto corresponde a la transcripción directa de la conferencia antes indicada.



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:

Ocampo González, A. (2024). No todo es como lo hemos aprendido: obstrucciones epistemológicas de la educación inclusiva. *Inclusión y Desarrollo*, 11 (número especial), pp. 45-66.

Recibido/Received/Recebido: 25 de noviembre de 2024

Publicado/Published/Publicado: 20 de diciembre de 2024

Artículo de opinión/Opini3n article / Artigo de opini3o
Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia



RESUMEN

En esta oportunidad se analizan algunas opresiones fundamentales que afectan al género académico indexado como educación inclusiva. A tal efecto, sostengo que lo que conocemos como educación inclusiva no es tal cosa. Sólo conocemos un disfraz pseudo-heurístico que impone los paradigmas fundantes de la educación especial, su modelo didáctico y epistemológico, para rellenar estratégicamente un espacio en blanco. Lo que nombramos a través del sintagma 'educación inclusiva' no es más que un sistema de transliteración arbitraria de diversos cuerpos de saberes, formas categoriales y repertorios metodológicos propios de la educación especial, cooptando signos definitorios – identidad y rostricidad– de la educación inclusiva. Estamos en presencia de un territorio de investigación que deambula con gran fuerza por diversas estructuras académicas, compromisos éticos y proyectos políticos –muchos de ellos, de dudosa reputación– sin saber quién es. El trabajo concluye observando que, tomar la educación especial como educación inclusiva es incurrir en el mismo fallo. Por ello, resulta fundamental comprender a la educación inclusiva en tanto estética de lo sensible, no solo porque construye un *sensorium* específico, sino, porque sus fuerzas de organización intelectual tienen la difícil tarea de desarmar el ensamblaje sobre el que se asienta el reparto de lo sensible, para permitir que emerjan nuevas formas de distribuir las formas de ver, de representar, de escuchar, de hablar, etc. Esta es una capacidad críticamente democrática.

Palabras claves: educación inclusiva, problemas de análisis, epistemología y construcción del conocimiento.

ABSTRACT

On this occasion I analyze some fundamental oppressions that affect the academic genre indexed as inclusive education. To this end, I maintain that what we know as inclusive education is not such a thing. We only know a pseudo-heuristic disguise that imposes the founding paradigms of special education, its didactic and epistemological model to strategically fill in a blank space. What we name through the phrase 'inclusive education' is nothing more than a system of arbitrary transliteration of diverse bodies of knowledge, categorical forms and methodological repertoires typical of special education, co-opting defining signs - identity and face - of inclusive education. We are in the presence of a research territory that wanders with great force through various academic structures, ethical commitments and political projects – many of them, of dubious reputation – without knowing who it is. The work concludes by observing that taking special education as inclusive education is making the same mistake. For this reason, it is essential to understand inclusive education as an aesthetic of the sensitive, not only because it builds a specific sensorium, but also because its forces of intellectual organization have the difficult task of dismantling the assembly on which the distribution of what is based is based. sensitive, to allow new ways of distributing ways of seeing, representing, listening, speaking, etc. to emerge. This is a critically democratic capacity.

Keywords: inclusive education; analysis problems; epistemology; construction of knowledge.

RESUMO

Nesta ocasião analiso algumas opressões fundamentais que afetam o gênero acadêmico indexado como educação inclusiva. Para este fim, afirmo que o que conhecemos como educação inclusiva não é tal coisa. Conhecemos apenas um disfarce pseudo-heurístico que impõe os paradigmas fundadores da educação especial, o seu modelo didático e epistemológico para preencher estrategicamente um espaço em branco. O que denominamos através da expressão "educação inclusiva" nada mais é do que um sistema de transliteração arbitrária de diversos corpos de conhecimento, formas categóricas e repertórios metodológicos típicos da educação especial, cooptando signos definidores – identidade e face – da educação inclusiva. Estamos diante de um território de pesquisa que vagueia com muita força por diversas estruturas acadêmicas, compromissos éticos e projetos políticos – muitos deles, de reputação duvidosa – sem saber quem é. O trabalho conclui observando que considerar a educação especial como educação inclusiva é cometer o mesmo erro. Por isso, é fundamental compreender a educação inclusiva como uma estética do sensível, não só porque constrói um sensorio específico, mas também porque as suas forças de organização intelectual têm a difícil tarefa de desmantelar o conjunto sobre o qual se dá a distribuição do que é baseado é baseado em sensível, para permitir que surjam novas formas de distribuir modos de ver, representar, ouvir, falar, etc. Esta é uma capacidade críticamente democrática.

Palavras-chave: educação inclusiva; problemas de análise; epistemologia; construção do conhecimento.

Introducción

En primer lugar, quisiera agradecer a la Universidad de La Serena (ULS) y, muy especialmente, al profesor Marcos Elizondo Vega³, por esta amable y sorpresiva invitación para compartir con todos ustedes el día de hoy. Cada vez, disfruto con mayor intensidad compartir con otras comunidades de sentido y campos de aplicación mi trabajo sobre epistemología de la educación inclusiva.

Quisiera aperturar esta conferencia, sosteniendo que lo que conocemos como educación inclusiva no es tal cosa. Sólo conocemos un disfraz pseudo-heurístico que impone los paradigmas fundantes de la educación especial, especialmente su modelo didáctico y epistemológico tradicional para rellenar estratégicamente un espacio en blanco que no conocemos plenamente. Lo que nombramos a través del sintagma ‘educación inclusiva’ no es más que un sistema de transliteración arbitraria de diversos cuerpos de saberes, formas categoriales y repertorios metodológicos propios de la educación especial, cooptando los signos definitorios –identidad y rostricidad– de la educación inclusiva.

Estamos en presencia de un territorio de investigación que deambula con gran fuerza por diversas estructuras académicas, compromisos éticos y proyectos políticos –muchos de ellos, de dudosa reputación– sin saber quién es. A este complejo proceso he denominado ‘edipización del objeto de la educación inclusiva’ es decir que la verdadera inclusión no la conocemos ni mucho menos la comprendemos en su inmensidad. Lo que más circula en la literatura especializada, en las políticas públicas, en la investigación y en la formación de pre-y post-grado de los educadores es su fracaso más exitoso, esto es, tomar la educación inclusiva como educación especial cristalizando un saber que nace engañado y que produce múltiples formas de engaño, un saber que no posee referencias objetivas sobre sí mismo. Esta es la base de lo que describo a través de la metáfora del ‘engañador-engañado’.

Ahora bien, la idea hegemónica de ‘inclusión’ –campo de estudio y el fenómeno– y la ‘educación inclusiva’ –circunscripción intelectual– se sustenta sobre lo que he mencionado anteriormente, bajo la expresión de su fracaso más exitoso, lo que induce a diversas clases de errores de aproximación a su objeto y término, tergiversaciones categoriales y malentendidos analítico-metodológicos. En el discurso mayoritario, la categoría de ‘inclusión’ confirma su gran sentido de elasticidad, dando paso a una singular política de todo vale, de aceptar cualquier cosa en aras de un calificativo usado desmedidamente. Sostengo esto, pues existe mucho reduccionismo y trivialización para hablar de educación inclusiva, pareciera que todo lo que se pone en juego y valor se relaciona con significantes desde mi posición política y teórica, algo restrictivos, que inducen a diversas clases de oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos.

Mi presentación, en esta oportunidad no va a girar en torno a lo que mis compañeros, con toda su sabiduría, experiencia y conocimiento han comentado hasta aquí en torno a la interculturalidad –principal objeto de interpelación de este coloquio–. Más bien, voy a inscribir mi presentación en un terreno sintagmático tal como suelo denominar a la educación inclusiva, esto es, una forma epistemológica que nos devela su orden de producción en lo que nombro bajo la etiqueta de diáspora epistemológica⁴, una expresión que nos informa que el conocimiento especializado se construye en la dispersión, en el movimiento, en el pensamiento de la relación y del encuentro, en la plasticidad, en la traducción, en la fuerza de las relaciones exteriores, etc. Cada

3. Académico del Centro de Estudios Latinoamericanos de Interculturalidad de la Universidad de La Serena (ULS), La Serena, Chile.

4. Apelación que se inscribe en la transformación del orden de sus productos de análisis, rechazando cualquier apelación exclusivamente retórica, que encarna un cambio sintagmático que afecta al orden disposición de los productos.

“ la educación inclusiva como campo de conocimiento es un territorio inexistente en el que se cruzan los márgenes y se dislocan una serie de ideas que son afectadas por una serie de mutaciones, traducciones y rearticulaciones. ”

uno de los recursos epistemológicos que dan vida al campo de producción de la educación inclusiva forman un ensamblaje cuya orgánica se sustenta a través del principio de relaciones exteriores. No olvidemos que, la educación inclusiva construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, ella misma no es indolente, no niega ninguna de sus herencias, sino más bien, se encarga de producir algo nuevo cuya singularidad es que no puede ser descrita en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales, pues las desborda. Su base epistemológica es de orden post-disciplinar, reconociendo que su saber especializado se construye por fuera y más allá de los límites de cada una de las disciplinas que la informan.

Antes de comenzar, quisiera efectuar dos advertencias cruciales. La primera es que, cuando hablamos de educación inclusiva no hablamos de educación especial. Quisiera dejar esto sumamente claro, pues, es esto, lo que constituye su principal fallo genealógico o fracaso cognitivo, produciendo un efecto de hibridación y travestización de la fuerza del calificativo como forma de lo especial. Frente a esto, quisiera aclarar que, si bien lo especial es una forma de lo inclusivo, lo inclusivo no es una forma de lo especial, es una estrategia de transformación de todos los campos de conocimientos y escenarios de desarrollo del ser humano, concebido este, como un sujeto de singularidades múltiples.

La segunda advertencia, consiste en sostener que la educación inclusiva como campo de conocimiento es un territorio inexistente en el que se cruzan los márgenes y se dislocan una serie de ideas que son afectadas por una serie de mutaciones, traducciones y rearticulaciones. Para alcanzar tal comprensión creo conveniente reconocer cinco problemas fundamentales que atraviesan a lo inclusivo en tanto territorio investigativo. Estos problemas son: a) problema fundamental 1. El *problema ontológico* de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano, b) problema fundamental 2. El *problema epistemológico* de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento *versus* el poder de la creatividad del desempeño epistemológico, c) problema fundamental 3. El *problema metodológico* de la educación inclusiva: cómo pensamos acerca de algo, el desafío imaginativo de performatiar las prácticas investigativas y los modos de formación de los profesionales del campo, d) problema fundamental 4. El *problema morfológico* de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-*individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad* y e) *problema fundamental 5. El problema semiótico* de la educación inclusiva: iconos e imágenes que se sancionamos para reconocer que estamos en presencia de la inclusión versus los modos de ver y discursividad.

El primer problema fundamental describe la ausencia de una política ontológica con criterios de legibilidad y mecanismos de homologación que permitan reconocer al sujeto por sobre una simple política de reconocimiento de abyectos de conocimientos o sujeto objetualizados que es lo que la visión errónea fundada en lo especial produce –neo-especial–. Esta acción en tanto resultado de una compleja política que encubre una serie de esencialismos-individualismos que son muy similares a lo que los profesores que me antecedieron en esta presentación aludían.

El segundo problema refiere a lo epistémico. Aquí, la idea clave es la ausencia de una teoría que aclare los sentidos, los alcances y la naturaleza de este enfoque desde su diferencial intelectual. Este es un territorio que carece de una teoría, en la actualidad se observa un conjunto de influencias de diverso tipo. Solo existe la epistemología planteada por Ocampo (2017, 2018, 2019 & 2020). Para mí, lo epistémico se aleja de un referente canónico que se relaciona con grandes paradigmas, obstruyendo de esta manera, el estudio de las formas heurísticas propias de este campo. Es así que centro mi trabajo en la exploración de las condiciones de producción de su conocimiento especializado, reconociendo que el problema –o su déficit– epistémico confirma la incapacidad del campo para aclarar qué es la educación inclusiva en cuanto a su naturaleza, función, sentido y alcance, en un terreno analítico-metodológico con serios problemas de comprensión en cuanto a su índice de singularidad o identidad científica.

El tercer fundamental que identifiqué, nos informa acerca de la ausencia de métodos y metodologías de investigación, lo que no sólo afecta a la comprensión detallada de cada uno de sus problemas de investigación, sino, especialmente a los parámetros de formación de sus profesionales. Lo *metodológico* en diálogo con la especificidad de la educación inclusiva confirma tres dimensiones de análisis: a) el interés por lo metodológico nos invita a reflexionar acerca de *cómo* pensamos sobre un determinado fenómeno o, en su defecto, el tipo de desempeños epistemológicos que sus practicantes emplean al interactuar con un determinado objeto, b) *cómo* estructuramos los repertorios de formación y enseñanza de los futuros profesionales del campo atendiendo a la naturaleza epistemológica y ontológica de ésta y c) *cómo* accedemos a la comprensión de su objeto teórico, empírico y de análisis.

El cuarto problema, denominado *morfológico*, referido al *estudio de sus formas conceptuales* o la naturaleza de sus instrumentos conceptuales, nos informa acerca de la naturaleza de las categorías que fundan este campo, documentando un déficit significativo de instrumentos conceptuales que nos permitan describir la autenticidad de cada uno sus objetos. Recordemos tal como sugiere Bal (2009), en el maravilloso libro publicado en su versión castellana por Cendeac, titulado: “*Conceptos Viajeros en las Humanidades: una guía de viaje*”, que los conceptos son teorías en miniaturas, crean condiciones de diálogo y equidad entre diversos campos del saber, asegurando condiciones de legibilidad y comprensión para cada uno de sus objetos. Cuando estos son empleados de forma errónea, tienden a distorsionar la función del objeto, que dicho sea de paso cuando se fundamenta sobre la imposición de lo especial, da cuenta de un objeto construido a partir de categorías erróneas, que difuminan el poder de su acción intelectual. Sobre este punto discutiré a lo largo de mi presentación. El objeto de la educación inclusiva de naturaleza post-disciplinar, es excéntrico y de voz exterior, lo que reafirma que este escucha y enuncia sus problemas en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, más allá de una amplia variedad de proyectos de conocimientos en resistencia, proyectos políticos y compromisos éticos, muchos de ellos, anti-humanistas.

El último problema fundamental de la educación inclusiva refiere al estudio de sus imágenes o de sus formas visuales. La difícil destrucción y/o alteración del imaginario visual dominante de lo inclusivo subyace en la persistencia del ser que no es. A este problema, he otorgado la dominación de la edipización del objeto de la educación inclusiva, algo más que una especie de resentimiento heurístico, una operación que castra la plena comprensión vital de sus formas intelectuales, ontológicas y, ahora, visuales. Es producto de dicha castración que se mantiene fiel a un *corpus* propiedades que no le pertenecen. De este modo, se mantiene una consistencia que mantiene fija propiedades que le han sido asignadas por error, todo ello permite sostener que ella misma es objeto de persistentes deterioros formativos.

Ahora bien, el estudio de las imágenes de la educación inclusiva nos debe proporcionar herramientas “para cambiar el orden que define sus propiedades, la habilidad de introducir una alteración decisiva en su modo de darse” (Soto, 2023, p.61). Estas, son imágenes que pueden ser leídas en términos de imágenes, en movimientos que no poseen una destinación clara, lo que sí tienen claro, es su capacidad para dirigirnos a otros planos de sensibilidad. La educación inclusiva consagra un *sensorium* específico centrado en la multiplicidad/heterogeneidad.

“ la educación inclusiva construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie, ella misma no es indolente, no niega ninguna de sus herencias, sino más bien, se encarga de producir algo nuevo cuya singularidad es que no puede ser descrita en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales, pues las desborda. ”

A continuación, se presenta un cuadro de síntesis con las principales características de los problemas fundamentales de la educación inclusiva⁵.

Tabla 1. Características más relevantes de los problemas fundamentales de la educación inclusiva, identificados por Ocampo (2024)

<p>Problema fundamental 1. El problema ontológico de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicionalmente, el mainstream discursivo sobre educación inclusiva ha reducido el interrogante por el sujeto de tal discurso, a la figuración ontológica de la 'discapacidad' y las 'necesidades educativas'. Si bien, tal definición es altamente efectiva a través de su principal fracaso cognitivo, esto es, la reducción del sentido, alcance y naturaleza de la educación inclusiva a la imposición del modelo tradicional de educación especial. Esta visión es denominada por Slee (2012), visión neo-especial, caracterizada por concebirse como una extensión lineal de la sabiduría académico-normativa heredada por la educación especial, que es plegada sobre la imagen de la educación inclusiva, sin ninguna clase de mediación y traducción, rellenando la vacancia que queda sobre lo inclusivo a través de sus saberes. Continuar tomando la educación especial como inclusiva es condenarla a repetir el mismo fallo. Tal transferencia supuso un compromiso estratégico con la matriz de esencialismos-individualismos que encuentra su razón de ser en lo que Bal (2021), denomina imaginación binaria. • El compromiso estratégico con la matriz de esencialismos-individualismos produce una estela que captura los modos existenciales de aquellos colectivos estudiantiles y grupos culturales a través de la impronta de la defectología, la anormalidad, los déficits y los diagnósticos que son convertidos en explicaciones sociales. Esta es la base de la sabiduría académica de la educación inclusiva. • Se reconoce que la multiplicidad de formas de lo humano o los modos particularistas de la subjetividad de determinados grupos obedecen a construcciones estratégicas de orden inventivas producidas en el marco de la modernidad/colonialidad, lo que da origen a la circulación de diversos regímenes ontológicos pre-fabricados que capturan la existencia del Otro y sellan su devenir. • Se presenta una comprensión de alteridad que retrata una comprensión desigual del ser que se fortalece a través de diversas prácticas de diferenciación y diferencialismo social. • La comprensión ontológica de la educación inclusiva promueve un desempeño que les da la vuelta a las formas de ser imputadas por el régimen normo-céntrico de la diferencia, para ofrecer otro tipo de entendimientos sobre las figuraciones de lo humano que transitan por los diversos niveles del sistema educativo. • En la corriente principal, la diferencia es objeto de un corpus de atribuciones negativas que subordinan y clasifican a las personas, confirmando un compromiso de orden humanista centrado en la legitimación de una única forma existencial de lo humano, mientras que, todo aquello que no coincida con dichos criterios de legibilidad es condenado a habitar en la exterioridad ontológica articulada por la modernidad, un espacio integrado por diversas formas de lo humano que no son concebidas plenamente como humanos, sino, como objeto de persistentes procesos de racialización, sexualización y opresión, por decir lo menos.
---	--

5. Identificados por Ocampo.

Problema fundamental 1. El problema ontológico de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano.

- La política ontológica dominante de lo inclusivo no sólo es precaria, sino que, además, es índole e induce a diversas formas de confusión. Una de las paradojas más importantes que observo habitualmente en la difusión de su discurso es una especie de individualismo que toma la multiplicidad como punto de arranque y, que, a su vez, es incapaz de resolver los problemas más apremiantes de un mundo que por naturaleza es plural. Tal esquema traza un interés contingente que agrupa a diversas identidades y en nombre del individualismo las reprime, ahora, bajo un interés críticamente democrático.
- No olvidemos que la política ontológica auténtica de la educación inclusiva opera en el registro de la multiplicidad de singularidades, en la comprensión infinita de modos particularistas de la singularidad. Esta es una ontología procesal y relacional. Los puntos expuestos anteriormente, nos informan acerca de una ontología discreta o normativa, que puede ser descrita a través de los siguientes atributos: a) ontología monumental, b) hermenéutica monotópica, c) ontología y epistemología canónica y totalizante y d) expresión cerrada de lo humano.

Problema fundamental 2. El problema epistemológico de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento versus el poder de la creatividad del desempeño epistemológico.

- Mi interés se inscribe en explorar las configuraciones que experimenta el conocimiento de la educación inclusiva, especialmente caracterizar sus condiciones de producción. Si bien, en la diversidad de trabajos que he publicado, he puesto algo de luz a esto, el problema es que la educación inclusiva es un género desconocido, con una naturaleza que no puede ser comprendida con las tradiciones de pensamiento con las que habitualmente comprendemos la diversidad de fenómenos educativos. Nos enfrentamos a un problema imaginativo de orden catacrético, que construye una red objetual que debe ser estudiada con sofisticación. Es algo que acontece en medio de muchas cosas, razón por la cual, disfruto significando tal morfología en términos de un corpus de fenómenos que solo pueden ser comprendidos a través de un metálogo o un efecto sobre-legible. Es esto, lo que permite definir qué tal campo es una revolución que no tiene un modelo previamente determinado.
- La educación inclusiva que más conocemos y practicamos es el resultado de un complejo proceso de edipización –o castración de los sentidos– por parte de la racionalidad imputada por la educación especial. Quiero dejar en claro que este no es el centro de todos los problemas de la educación inclusiva, sino más bien, cómo el atrapamiento de tal objeto es regulado por fuerzas que resultan improcedentes en su propia comprensión. A su vez, la vacancia imperceptible de la pregunta acerca de la naturaleza de la inclusión y la ausencia de conocimiento en torno a ella ha jugado un papel crucial para condenar a la educación especial como responsable de todos sus males. Este problema puede ser diferenciado al menos, en tres dimensiones. La primera, se reduce a la dictadura de los significantes de lo especial para construir lo inclusivo. Este es su principal fracaso cognitivo. La dictadura de los significantes de lo especial funda material, semiótica y semánticamente lo que conocemos como la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para justificar la dimensión teórica de lo inclusivo. Esta empresa opera a través de la mimesis y de la mascarada, cuyas condiciones de producción se erigen sobre la metáfora del ‘engañador engañado’, esto es, un saber que nace engañado y que, al utilizarse con gran preeminencia, produce diversas formas de engaño. Tal forma de engaño produce un marco de comprensión que construye sus entendimientos sin referencias objetivas sobre sí mismo. La educación especial, se erige de este modo, como una estructura de conocimiento dominante, de ella no es posible identificar un efecto de inter-referenciación o referencias cruzadas entre muchas cosas, manifiesta de este modo, la imposibilidad de que surjan otro tipo de aparatos de imaginación. Denomino a este proceso como sistema de represión heurística.

Problema fundamental 2. El problema epistemológico de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento versus el poder de la creatividad del desempeño epistemológico.

- La segunda, nos informa acerca de la presencia de un vacío heurístico que es rellenado estratégicamente para mantener oprimido el acceso al verdadero índice de singularidad de lo inclusivo. Refiero de esta forma al interrogante acerca de su naturaleza. Todo ello, imposibilita reconocer que estamos en presencia de dos cosas diametralmente diferentes. La tarea analítica que enfrentamos consiste en reorganizar estratégicamente nuestros hábitos de pensamiento al objeto de disponer de otro tipo de interacciones con tal cuerpo de fenómenos.
- La tercera demuestra que el objeto (que de acuerdo con la naturaleza de este campo no es posible hablar de objeto en términos exclusivamente canónicos, sino más bien, de una red objetual integrada por fenómenos de diversa clase) es algo que involuntariamente ha sido perdido. El significante de objeto 'perdido' refiere a una red ausente de sentidos, que imposibilita su capacidad de colocarlo en un marco de pensabilidad más amplio. Cuando la educación inclusiva solo se centra en la representación de la discapacidad tiende a reproducir un saber normativo en el abordaje de la diferencia. Entender la diferencia en, desde, y a través del esencialismo es establecer una línea de continuidad de un pasado que no he sabido resolver para materializar condiciones realistas de justicia para todos los colectivos estudiantiles que transitan por los diversos niveles educativos y que interactúan con sus estructuras educativas. Cuando los significantes de la educación inclusiva son cooptados por los de la educación especial, son enturbiados. Sin duda, la razón conocida carece de referencias objetivas sobre sí misma. Estamos en presencia de una razón farisaica. Ella alcanza su eficacia a través de una ignorancia sancionada que pocas veces es clara en sus manifestaciones. La ausencia de una teoría que nos aclare sobre la especificidad de la inclusión refuerza un persistente intuicionismo que descuida los detalles realísticos del propio género. El trabajo intelectual crítico debe transformar cada una de estas condiciones problemáticas, trascender sus limitaciones estructurales y promover posibilidades alternativas.

Problema fundamental 3. El problema metodológico de la educación inclusiva: cómo pensamos acerca de algo, el desafío imaginativo de performatiar las prácticas investigativas y los modos de formación de los profesionales del campo.

- El problema es mucho más que denunciar la ausencia de métodos y metodologías de investigación coherentes con la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva.
- Si bien el déficit de metodicidad que afecta a las unidades de regulación del campo se extiende más allá. Esta dimensión nos informa acerca de cómo pensamos acerca de un determinado tema, es decir, el tipo de hábitos de pensamiento o desempeños epistemológicos que constituyen nuestros itinerarios de análisis sobre determinados temas. La forma en que pensamos acerca de algo es, por antonomasia, la razón de ser, de lo metodológico. Como tal, se encuentra atravesado a lo menos, por tres dimensiones cruciales: a) la forma en qué pensamos acerca de una diversidad de temas de análisis, conceptos, problemas estructurales, políticos, relaciones, etc., b) las estrategias que empleamos para acceder al centro crítico de cada uno de sus objetos y c) las maneras de formar a los problemas del campo.
- La palabra 'inclusión' indica una manera particular de estudiar una amalgama de fenómenos heterogéneos de base post-estructuralistas, post-colonialistas y post-críticos que tienen lugar en la educación. Investigar la educación inclusiva es posicionar una actitud crítica sobre una multiplicidad de fenómenos que solo pueden ser comprendidos a través de diversas clases de referencias cruzadas.

Problema fundamental 4. El problema morfológico de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad.

- Lo morfológico alude al estudio de las formas, estas, en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva actúan como sinónimos de la naturaleza conceptual del campo. Estamos en presencia de uno de los atributos epistemológicos más relevantes en cualquier campo de investigación.

Problema fundamental 4. El problema morfológico de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad.

- La red de conceptos de la educación inclusiva tiene la función de delimitar el aparato cognitivo de su corpus de fenómenos, así como, las condiciones de visibilidad de los mismos. Otra de sus funciones consiste en producir una estrategia de enmarcamiento y delimitación de los contornos generales del mismo. Los conceptos son la base en el ensamblaje de los objetos de análisis con los que trabajamos. Otra de sus tareas consiste en ordenar los entendimientos de cada territorio de estudio.
- El problema morfológico de la educación inclusiva documenta, en parte, que los instrumentos conceptuales que son empleados para justificar tal ensamblaje de comprensión no hacen más que distorsionar sus unidades de análisis. Dicho de manera simple y directa, los conceptos que ocupamos para pensar analíticamente sobre los problemas de la inclusión no hacen más que distorsionar y desestabilizar la comprensión de su objeto, al ser persistentemente confundidos con el legado esencializador de la educación especial. El problema es que tales unidades conceptuales son en toda su magnitud, propiedades del régimen normocéntrico. No olvidemos que los conceptos a través de los cuales leemos a determinados fenómenos definen la esencia de su ensamblaje. Normalmente, los instrumentos conceptuales ligados a la alteridad, la heterogeneidad, la diversidad, la diferencia, la otredad, etc., nacen del centro crítico de la multiplicidad. Esta es la base conceptual de una verdadera educación inclusiva.

Problema fundamental 5. El problema semiótico de la educación inclusiva: iconos e imágenes que se sancionamos para reconocer que estamos en presencia de la inclusión versus los modos de ver y discursivizar.

- Las imágenes con las que habitualmente nos vinculamos a la educación inclusiva no son más que, parte de un reflejo evanescente acerca de su verdadera identidad,
- Muchas de sus imágenes hegemónicas tienden a tergiversar y trivializar el alcance de su verdadera naturaleza.
- El problema semiótico de la educación inclusiva nos informa acerca de la tergiversación que existe en la comprensión visual de este campo. En él, la visibilidad como estructuración cognitiva es presa de la metáfora del 'engañador-engañado', una imagen que nace engañada y produce múltiples formas de engaños visuales.
- Las imágenes de la educación inclusiva son consecuencia de una persistente tradición académica de corte esencialista que se regenera sistemáticamente a través de diversas marcas de desigualdad y estereotipos, es sobre esto, que se afianza cada proceso de semiotización.
- Nos relacionamos con las imágenes de lo inclusivo consumiendo esas imágenes mediante una identidad claramente definida para la mirada del investigador y/o espectador. El consumo de las imágenes es lo que más hacemos en el régimen falsificado del género aquí discutido. A objeto de descentrar la adherencia a este tipo de régimen imaginal debemos analizar los modos vinculantes que existen entre determinadas imágenes y fenómenos. La educación inclusiva es un género herido imaginalmente.
- Lo llamativo es que, a pesar de todas las dificultades visuales que enfrenta la educación inclusiva es posible afirmar que, no haya un sujeto sin imagen, sino, un sujeto que es informado por un esquema imaginativo debilitado, artificial y erróneo. Estas son imágenes que reducen al sujeto a un estado de objetualización, pues, la imagen es la que configura al sujeto, lo que en este caso es la empresa heredada por el régimen representativo y sus modalidades de sensibilidad. Esta es la lógica de sentido del régimen imaginal de lo abyecto, un clásico al interior el estudio (pseudo-)académico de lo inclusivo.

Nota: Fuente elaboración propia.

Si ponemos en relación estos cinco grandes obstáculos de orden analítico, podemos concluir que, este es un campo que es tierra de nadie –supuesto que me lleva afirmar que, la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar de encontrar y producir su propio método–, en el que muchos proyectos de conocimientos se cruzan, interactúan, median, traducen, dialogan y negocian, etc., pero que en su (re)articulación –refiero a su pragmática epistemológica– poco o nada se encuentra rearticulado, traducido y puesto en relación según las disposiciones heurísticas de este singular terreno de análisis, conduciéndonos a la proliferación permanente de prácticas de asimilación entendidas como prácticas de reivindicación social – principios de regulación de la zona del ser⁶, espacialidad imaginaria y geopolítica propia del eurocentrismo y de los múltiples regímenes políticos y analíticos legitimados por una razón occidentalocéntrica–, las que sin duda alguna, conducen al desperdicio de la experiencia social de múltiples grupos atravesados por el significante de lo abyecto, instrumentos que actuarán como figuraciones reguladoras –invenciones o regímenes ontológicos pre-fabricados estratégicamente– a nivel cognitivo trazando *efectos-de-sujeto* y *efectos-de-legibilidad* en la comprensión de los sujetos de la educación inclusiva.

La inclusión como singular fenómeno estructural y micropráctico⁷: un lazo de rearticulación sociopolítica

La complejidad que devela el fenómeno de lo *inclusivo* ratifica una naturaleza estructural y micropráctica. Nos invita a pensar *de-otro-modo* las coordenadas políticas y microprácticas –lo cotidiano, la experiencia vivida, el *corpus* de objetos que fomentan nuestra orientación en dichas experiencias– y de las espacialidades que se cristalizan a la luz de las exigencias políticas, sociales, culturales y económicas que enfrenta este singular programa de cambio.

El llamado que efectúa el título de esta sección, consiste en entender que muchas de las propuestas sobre justicia, especialmente, a través de la partícula agregativa de *lo social*, nos dejan en el mismo lugar, al enfrentar un sistema de cooptación por parte de la racionalidad hegemónica y supremacista del capitalismo, exigiéndonos transitar hacia transformaciones situadas, entendimientos complejos e imaginaciones desafiantes para pensar las intersecciones entre lo estructural –reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad– y lo micropráctico –la cotidianidad– que se juega en la complejidad que imputa la intermediación de lo social y lo pedagógico. Si hablamos de educación e interculturalidad también hablamos de fenómenos eminentemente sociales y políticos y, es en esa intersección donde se amalgaman, casi todas, por no decir todas, las discusiones que sostenemos para transformar la interrelación de múltiples sistemas que confirman parte del mundo contemporáneo que habitamos.

Pensemos ahora, ¿por qué y para qué una educación inclusiva? Desde el centro de investigación que dirijo –Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, articulamos nuestra actividad intelectual en torno a la educación inclusiva en tanto proyecto político –no relación parlamentaria, sino, resguardando lo propio de los conflictos sociales–, idea que viene a deslindarse de la política –los medios de reproducción institucional, tales como, las leyes, los decretos, etc., aquello que norma–, allí nos movemos en el entendimiento proporcionado por Chantal Mouffe, en su libro publicado en 2007, por Fondo de Cultura Económica (FCE), titulado: *En torno a lo político*, para entender que, en tanto proyecto político y, a su vez ético, interroga la temperatura ética y la fibra de nuestro tiempo, colocando en tensión, cómo pensar las formas de relacionamientos que estructuran la trama ciudadana y los dispositivos de producción de la subjetividad. La educación inclusiva crea otros ordenes relacionales, otras tramas de coexistencias, articula otros dispositivos de producción de la subjetividad, etc.

En la actualidad, la investigación educativa en nuestro continente confirma un círculo de reproducción significativo al interior del campo de la educación inclusiva siempre asociado a lo mismo, es decir, a la metáfora planteada por Ocampo (2018), sobre *inclusión a lo mismo*, a esa inclusión que nos obliga a construir estructuras de asimilación inclusivas manteniendo intactas la multiplicidad de opresiones, desigualdades, dominaciones, segregaciones, etc., reflejo de actuaciones performativas y regenerativas del poder; características centrales de los formatos del poder. Llamo *formatos del poder*⁸ a las distintas manifestaciones que encarnan a nivel material y subjetivo la segregación, la violencia estructural, la opresión, la dominación, la discriminación silenciada, entre otras;

6. Espacio interseccional y multiposicional de la existencia plena.

7. Concepto introducido por Ocampo.

8. Concepto acuñado por Ocampo, en su tesis doctoral elaborada en el Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR), España.

“ la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, a pesar de encontrar y producir su propio método. ”

expresiones del poder que actúan en la realidad de diversas maneras, afectando la vida de cada grupo social e individuo de un modo estratégicamente singular.

En tal caso, es importante entender que la educación inclusiva se funda en la tesis once de Feuerbach sobre la transformación social –y por consiguiente, educativa– del mundo, viendo obstruido su propósito producto de la elaboración de un significativo vacío que de igual forma afecta a las formas de justicia, las que se encuentran cooptadas y alojadas en el centro del capitalismo avanzando y, es de ese centro, que se enuncia un discurso a favor de la inclusión y de la justicia confirmando lo que sostiene *bell hooks* en ese maravilloso texto titulado: *El feminismo es para todo el mundo*; en el que afirma que la gente desperdicia mucho tiempo luchando desde dentro del sistema, desde las mismas estructuras que generan un conjunto de anudamientos críticos imperceptibles que finalmente restringen la fuerza transformadora del mundo. No sabemos cómo salir de dichas estructuras que cooptan silenciosamente la agencia de múltiples colectivos.

En este sentido, desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) entendemos la inclusión como un proyecto de conocimiento en resistencia motivado por el deseo de la justicia social y la transformación progresiva de las estructuras de participación social y escolar. Entendemos de este modo, que los proyectos de cambio social y, en más, proyectos políticos en su mayoría, se encuentran agotados en su función histórica, ejemplo de ello es, el socialismo, el comunismo, etc. Si tuviésemos que pensar acerca de la idea de la inclusión en términos críticos, observaríamos que este enfoque no tiene nada nuevo en sus apelaciones intelectivas, lo que exige la emergencia de una nueva consciencia ética para discutir en torno a la diferencia. Desde otra arista, el calificativo ‘inclusivo’ ha circulado por diversos campos, geografías y proyectos de conocimiento e incluso estructuras académicas con otros nombres al tiempo que ha sostenido los mismos objetivos de lucha. Este punto goza de una sugestión relevante en torno a su comprensión epistemológica y las cualidades sobre las que se erigen sus objetivos políticos.

La pregunta es entonces, ¿cuándo comenzará lo nuevo? aquí, nuevamente habrá que retomar esta insistencia que he venido manifestado en diversos trabajos y conferencias, inspirado en Braidotti (2009), lo que confirma que gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica deveniendo en un falaz reformismo social y radicalismo crítico que reafirma la banalidad de un interés propio en tanto mal menor necesario para que la orgánica constitutiva del liberalismo político de carácter neoconservador haga lo suyo en nuestra era. Lo nuevo no alcanza a ser tal en las propuestas teóricas actuales, es necesario someter a escrutinio crítico el orden sintagmático sobre el que se erige cualquier acto declarativo a favor de lo nuevo.

Todo ello, reafirma la violencia fundacional de lo nuevo, reforzando así una concepción de *inclusión liberal* como suelo denominar, una matriz regulada por un conjunto de esencialismos-individualismos de carácter que inducen a nuevas formas de oportunismos políticos y reduccionismos epistémicos que atraviesan la función educativa que en ocasiones, ubica en la interioridad de las prácticas de investigación un conjunto de intereses de orden multicategorico cuyos receptores son definidos a través de políticas de cuotas –abyectos de conocimientos– sin razonar acerca del funcionamiento de las estructuras sociales y de las espacialidades educativas, culturales y políticas, por ejemplo.

Nos enfrentamos a una clave interesante para pensar cómo funcionan las estructuras sociales y escolares al momento de habitar la inclusión, el énfasis está puesto exclusivamente en la apertura de las puertas de la escuela y el incremento de estudiantes matriculados, lo que hasta cierto punto es erróneo. Sin embargo, por derecho constitucional los niños y jóvenes en Latinoamérica, deben cursar alguna modalidad, tramo o nivel educativo. Esto nos conduce a otro fallo de aproximación, no porque aumentemos el número de niños matriculados en las escuelas, estamos haciendo inclusión. Al interrogar las modalidades de funcionamiento de la gramática escolar nos invita a examinar cómo funcionan esas estructuras que producen poblaciones excedentes ejerciendo el derecho en la educación. En este punto, la investigación confirma un gran vacío que no es otra cosa que entender la mecánica constitutiva de las múltiples expresiones del poder.

Al constituir un proyecto de conocimiento en resistencia, la inclusión actúa en contra de cada una de las narrativas maestras que tienden a capturar la naturaleza de la educación inclusiva. Heurísticamente, interpela las narrativas impulsadas por la psicología, las ciencias sociales y la política; espacios de análisis que capturan y reducen su función en tanto actividad pasiva, ingenua, imponiendo una política ontológica fuertemente esencialista, basada en el déficit y/o en dispositivos semióticos que imponen la diferencia como ausencia de reciprocidad reimplantando el problema ontológico de los grupos sociales. A través de este entendimiento la diferencia termina siendo cosificada a identidades restringidas, alteridades sin potencia, etc. Es una operación que se afianza en la sustracción de la agencia de cada individuo y/o colectividad, esta es la sujeción que efectúa el esencialismo y el individualismo a la multiplicidad. Sin duda, este punto es importante poder revisarlo críticamente pues existe una instancia casi irrestricta para hablar de las diferencias imponiendo formas sutiles de diferencialismo. Este punto merece una nota a pie de página.

“ desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) entendemos la inclusión como un proyecto de conocimiento en resistencia motivado por el deseo de la justicia social y la transformación progresiva de las estructuras de participación social y escolar. ”

La política ontológica de la educación inclusiva no tiene que ver con las diferencias ni la diversidad, sino que inscribe su fuerza en torno a la singularidad, categoría que posee un potencial político de orden subversivo para rescatar lo propio del ser sin cosificar su potencia tal como lo hacen las categorías de diferencias y diversidad. A nivel analítico, estas dos categorías demuestran una fuerza semiótica y un *ethos* mucho más poderoso en términos de sus significantes en la trama intersubjetiva, no así la singularidad –déficit de audibilidad del término–. Continuar insistiendo en las diferencias es perpetuar un *corpus* de efectos analíticos y ontológicos erróneos que nos conducen a prácticas de segregación, *apartheid* y devaluación a partir de una comprensión que es regulada por ausencia de reciprocidad. Cabría poner en tensiones estas formas semiológicas que actúan como fallos de cognición de la experiencia (inter)subjetiva de constitución de los sujetos o de la multiplicidad de modos particularistas de la subjetividad.

Ahora bien, regresar a las tensiones de orden políticas de la educación inclusiva, consistiría en reconocer la creciente demanda de las singularidades subjetivantes, las que ponen de manifiesto la transitividad desde una ontología sustancialista/humanista–centrada en el déficit, en un *locus* de enunciación y/o producción de abyectos de conocimiento– estrechamente vinculada a la reproducción de ciertos códigos coloniales, como por ejemplo, la raza, entre otras formas categoriales que no han sido destrabadas en la zona del no-ser, espacialidad geopolítica en la que se agudizan diametralmente toda forma de dominación y opresión. En ella, se intensifica la deshumanización. Me interesa comprender su mecánica de constitución y sus mecanismos materiales de afectación en el mundo infra-psíquico del ser. Por consiguiente, el desafío es sortear esa barrera y posicionar la comprensión del ser y su devenir en una ontología materialista o procesal como sostendrá Braidotti (2009), esto es, la producción infinita del ser, un ente de variabilidad permanente que pone en jaque las formas de construir justicia desde el plano de la simplicidad como nos dirá Walzer (1993). En superación de ello, propongo una concepción de justicia compleja, planteamientos que rechazan la lógica del universalismo en bloque –gramática de homogenización–, pues reconoce que esta empresa niega las diferencias y las necesidades de cada colectividad y sus respectivas vías de conexión con el territorio al que cada singularidad pertenece. Asimismo, reconoce que el universalismo es responsable de mayores tramas de segmentación.

Comparto, de este modo, uno de los planteamientos centrales en el pensamiento del filósofo y sociólogo italiano, Mauricio Lazzarato (2006), en: *Políticas de lo menor*, sostendré que sí el deseo es lograr la igualdad y la equidad, pero, al mismo tiempo, llegar a todos, un todo integrado por múltiples singularidades, será necesario asegurar un piso básico para dar vida a cada uno de los derechos acorde a lo que cada comunidad necesita –lógica de los todos distributivos–. Esta empresa sugiere poner en tensión el paradigma distributivo reflejando la incapacidad de los diseños societales para pensar otras coordenadas de intervención en el mundo contemporáneo.

En estas propuestas, el individualismo funciona en términos de un estándar deseable imbricándose en ciertos logotipos, marcas y clichés epocales, conduciéndonos a rescatar una filosofía materialista y nómada que inaugura un marco conceptual alterativo que consolida un esquema para transitar desde un significante alternativo hacia uno que altere el orden de funcionamiento de sus unidades de regulación –alter-disciplinarietà, pues los movimientos alternativos confirman un estatus similar al de la hegemonía obturando diversos contra-puntos de oposición que reducen su acción a un simple acto de oposición a las formas normativas de lo establecido, incluso haciendo uso de las mismas categorías– un futuro sostenible coherente con las demandas de cada colectividad. Lo que hace lo alterativo desde una inspiración *guattariana* y *deleuziana* es remover tales estructuras –intelectuales, sociales, políticas– invitándonos a salir de esas espacialidades –es sinónimo de otras lógicas de sentido– para producir algo completamente nuevo. Se inaugura así, un tercer espacio, zona que no surge de lo lineal, sino, de lo nómada, lo inacabado, lo imprevisible, lo transponible, etc., reafirmando la necesidad de retomar la categoría sintagmática de *pasiones políticas*, propuesta por Mouffe (2007). La tarea política de la educación inclusiva no se reduce a la reproducción del daño sistemático del yo, o el daño a la individuación que, hasta cierto punto se torna funcional al capitalismo avanzado.

En tal caso, la subjetividad nómada implicará un enfoque materialista de la afectividad y una marca no esencialista de vitalismo, es un lugar de múltiples mutaciones que se distancian de marcos de adherencias de orden tecnológicas e imperativos morales o neoconservadurismos imbricados en discursos críticos a favor de la multiplicidad. En este punto, tendremos que interrogarnos acerca de cuáles son las alianzas opresivas y el conjunto de presiones que fomentan la proliferación de acciones imperceptibles con proyectos de conocimientos destinados a reproducir la desigualdad –preferentemente–, ateniendo al tipo de cadenas analíticas y metodológicas que atrapan progresiva y silenciosamente el poder de tales propuestas.

¿Singularidades múltiples y ética de la diferencia?

La educación inclusiva ratifica, inspirada en los planteamientos Braidotti (2006), que la subjetividad no-unitaria es significada en términos de lo nómada, lo disperso, lo fragmentario, visión que sin embargo es funcional, coherente y responsable en la liberación del ser y de su consciencia ética. Si tuviésemos que pensar qué tipo de ética requiere la educación inclusiva tendremos sin duda alguna que remitirnos a la obra de la destacada filósofa ítalo-australiana, Rosi Braidotti y de la académica chicana, Chela Sandoval, quien, en su maravillosa obra *Metodología de oprimidos*, nos permiten redefinir este halo de figuraciones.

En Braidotti (2009), encontraremos la necesidad de buscar respuestas reactivas y alterativas a la racionalidad ética-política que sustenta el carácter liberal e individualista que hoy articula el discurso de la inclusión a través de formas de relacionamientos ingenuos que restringe la fuerza para producir otros mundos –uno de los propósitos más relevantes de lo inclusivo–. La inclusión es un signo de alteración social y un signo heterodoxo, y a la vez, es un acontecimiento; es algo que irrumpe, nos saca de la convencionalidad colocado en tensión la matriz de esencialismos-liberalismos sobre la que hoy se estructura su tarea. Pone en tensión las formas comprensivas del ser humano, por ello, en el caso de lo inclusivo la política ontológica se inscribe en lo que Ocampo (2018), denomina ontologías de lo menor, de las múltiples singularidades o de la revolución molecular. En estos grandes entendimientos la inclusión asume el deseo crítico y la pulsión dislocadora de producir otros mundos posibles que trabajan para destruir las huellas de enunciación del ser humano dominante.

¿Ética de la diferencia? Hablamos de una noción positiva de la diferencia cuya figuración analítica y espectralidad la inscriben en proximidad con los significantes de la singularidad, cuyo propósito busca subvertir y deslindar las formas de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos sociales –también conocida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así, un *corpus* de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico justificando su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión.

Esta figuración ontológica conduce a la jerarquización del ser, lo que en la interioridad de las propuestas de educación inclusiva devienen en políticas de cuotas o sistemas duales, pero no de transformación del mundo. En efecto, Braidotti (2009), agrega que esta figuración categorial

[...] hizo posible la distinción entre ordenes jerárquicos del ser, clasificando como más avanzado o más próximo al ideal civilizatorio de la cultura occidental y al prototipo de ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más significativos (González, 2018, p.174).

Esta afirmación es fundamental para poner en tensión la ceguera del par dialéctico 'centro/periferia'. Emerge así otro problema analítico, este da cuenta que pensamos los problemas del campo de forma lineal y categorialmente, los problemas de incluido/excluido, mi analítica relacional trasciende la figuración dialéctica de tipo *hegeliana* que es lo que define las coordenadas de estar –experiencia vivida– dentro o fuera, tal como reafirma la coyuntura investigativa *mainstream* del campo.

El desafío es pensar relacionamente la trama de cómo cada una de estas articulaciones de inclusión/exclusión se imbrican de forma multinivel y escalar. Digo esto, porque en países como Argentina, se discute mucho acerca de lo común y de lo colectivo. Me causa curiosidad pensar que estamos tratando de implantar en la materialidad y en el psiquismo de estas propuestas nuevas formas de homogenización y no una revolución de las moléculas o de las múltiples minorías constitutivas del mundo. Esta fórmula de pensar el centro y la periferia en nuestro continente es una ficción eurocéntrica, no se encuentra relacionada con una regulación interpretativa de nuestros pueblos, reinos e imperios que existieron antes de la llega del hombre europeo a las ciudades ancestrales que componían *Abya Yala*. Poner en tensión el margen y el centro constituye una invención eurocéntrica que restringe la proliferación de entendimientos complejos sobre la desigualdad, la injusticia, la redistribución, etc.

Por consiguiente, sostendré que la figuración ontológica correcta que reclama la educación inclusiva auténtica –de carácter diaspórica, viajera, nomadista; aquella que crea un nuevo objeto que no le pertenece a nadie– rescata al decir de Braidotti (2006), la pluralidad individual o en términos de Ocampo (2019), una multiplicidad de singularidades. La política ontológica que ratifica este enfoque es coherente con los principios de la revolución molecular, es decir, lo menor –la singularidad–. En otras palabras, es un espacio de multiplicación de una amplia variedad de entidades vivas creado para que la singularidad acontezca en la materialidad de dichas estructuras.

Los “desplazamientos creativos que engendran las interconexiones de tipo no-lineal” (Braidotti, 2009, p.244) conducen al reconocimiento que la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad y con ello “anticipar y controlar todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimientos fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado acéticamente a sí mismo” (Braidotti, 2009, p, 245) desarrolla su potencia humildemente, esto sin dañarse a sí mismo ni a los otros (González, 2018).

Aproximaciones para una comprensión epistemológica de la educación inclusiva

Partiendo de la premisa que señala que la educación inclusiva no solo produce nuevos conocimientos, sino que poderosos ángulos de visión alterativos de la realidad, sostendré que su finalidad no se reduce exclusivamente al aseguramiento del derecho, más bien, se ocupa de su puesta en marcha –pragmática epistemológica de la que suelo hablar, interesada por crear hábitos de acción a partir de marcos conceptuales que beneficien la vida de las personas, especialmente, aquellas atravesadas por la zona del no-ser–. Toma distancia el significante que lucha por aglutinar y aumentar el número de estudiantes al interior de las estructuras de escolarización, sin atender a sus lógicas de funcionamiento. Se propone trabajar sobre arquitecturas que no están ideadas por la trama ciudadana y sus respectivas reglas institucionales de funcionamiento, lo que nos invita a tomar distancia del significante que aboga persistentemente por crear condiciones de equidad, justicia e inclusión desde lo más profundo de las gramáticas dominantes sobre las que se erigen cada una de estas declaraciones.

La gramática educativa dominante trabaja en oposición al género, a la interculturalidad, a la inclusión. Si observamos con atención, hoy hablamos con gran fuerza del aporte que efectúa el feminismo, la justicia social y educativa, lo postcolonial, la interculturalidad, etc., suscitando algo mucho más sintomático, especialmente, a nivel de las estructuras académicas un gran número de sus investigadores y docentes se declara a favor de cada uno de estos movimientos críticos sólo *a perse* con la intención de seguir habitando e interactuar con dichas estructuras de conocimiento y ser parte de la discusión, sin entender, en muchos casos, la profundidad analítica, los compromisos éticos y las tensiones políticas que estas nuevas formas de pensar el mundo y sus estructuras

involucran. Este (des)encuadre correlaciona aquello que es articulado, sus marcos de valores y sus lenguajes de adherencia, confirmando repercusiones diametralmente diferentes.

La inclusión disloca y altera la gramática escolar validada por los sistemas educativos como consecuencia de la racionalidad occidentalocéntrica, acción que pone en tensión la noción del tiempo, invitándonos a transitar desde la monocronía a la heterocronía –tiempos múltiples heterogéneos entrecruzados en una misma espacialidad–, cuyo llamado nos induce a pensar en torno a un espacio heterotópico cuyas coordenadas de enseñanza ponen en jaque las formas habituales de pensar la enseñanza. En este punto, vale la pena recuperar uno de los propósitos erróneos finalísticos en los que incurre la inclusión, como es el caso de la consolidación de una práctica especializada o de un modelo fijo y programático para atender a niños especiales.

Una de sus propiedades heurísticas de mayor poder de la educación inclusiva es su fuerza psíquico-relacional que esculpe la realidad, a esto denomino principio de audibilidad –conjunto de coordenadas que sólo con enunciar la palabra genera un *ethos* particular que moviliza singulares estados de consciencia en sus receptores– y principio escultórico del mundo, es por ello que, el calificativo inclusiva no actúa en términos de una disposición paratáctica o de simple reunión de elementos ubicados uno al lado del otro, sino que, en términos de un elemento de disrupción y movilización que nos permite recuperar lo más intrínseco de la práctica educativa –el sentido auténtico de lo educativo–.

Por norma, se tiende a pensar que un profesor inclusivo será aquel que respeta a todos los estudiantes, el que acoge y abre oportunidades, pero, si nos detenemos a observar cada una de estas premisas, reconoceremos que tales prescripciones no tienen nada que ver con la inclusión, más bien, entran en contacto con lo propio y lo medular de la práctica y del quehacer docente –lo intrínseco del oficio pedagógico, es algo íntimamente constituido en la razón ética del oficio de maestro–. Lo interesante de examinar son las causas que inducen a la transfiguración, la cooptación y los descentramientos de cada una de estas tensiones ligadas al calificativo que exigen un análisis multiaxial que toca lo social, lo cultural, lo político, lo educativo, lo económico, etc. La inclusión performa la realidad y los modos de relacionamiento que en ella tienen lugar, así como las tramas de regulación de lo (inter)subjetivo y los dispositivos de semiotización que producen determinados signos y criterios de legibilidad de múltiples colectivos sociales. No olvidemos que la educación inclusiva es la pregunta por los múltiples modos existenciales del ser humano.

En efecto, desde mi posición teórica y política, observo tres propósitos finalísticos centrales de la educación inclusiva, entre los que destacan: a) la configuración de un proyecto de conocimiento en resistencia y una estrategia analítica destinada a producir nuevos conocimientos y ángulos de visión sobre la vida, la existencia, la afectividad, la subjetividad, el deseo, la educación, entre otras. b) La transformación alterativa de la realidad y de cada uno de los campos de desarrollo humano devenidos en la creación de otro mundo de posibles y c) la emergencia de un poderoso dispositivo de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea y de todos los campos constitutivos de las Ciencias de la Educación.

Si nos adentramos ahora en algunas coordenadas epistémicas de lo inclusivo, sostendré que, su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial ‘hablar de vuelta’, configurando un nuevo vocabulario y un sistema reconocitivo dedicado a comprender la multiplicidad de problemáticas que confluyen en su centro crítico. De acuerdo con esto, afirmo que, la inclusión hoy puede ser entendida en términos de una metáfora y no de un paradigma ni de una metodología. ¿Por qué una metáfora? Simplemente, porque sus coordenadas analíticas describen su campo argumental en términos de una explicación que circula con gran fuerza en diversas latitudes del mundo, es empleada por diversos grupos, utilizándose de maneras diferentes, ratificando múltiples puntos de contacto con diversos objetivos de lucha a favor del cambio social positivo a favor de las mal denominadas

“ La educación inclusiva ratifica, inspirada en los planteamientos Braidotti (2006), que la subjetividad no-unitaria es significada en términos de lo nómada, lo disperso, lo fragmentario, visión que sin embargo es funcional, coherente y responsable en la liberación del ser y de su consciencia ética. ”

“ La inclusión es sinónimo de producción de otros mundos, impone un significativo alterativo de la realidad y del quehacer educativo, interpela profundamente al saber pedagógico. ”

minorías que no son otra cosa que mayorías en el mundo. Para evitar que su significativo sea restrictivo y cristalice diversas maneras de hacer carne este propósito, necesitamos develar otras expresiones heurísticas y epistemológicas que se esconden tras este calificativo.

Hoy este campo se encuentra en fase de descubrimiento, este reconocimiento nos conduce a la pregunta por el índice de singularidad y nos sitúa en la explicación acerca de la especificidad del territorio. Si bien, este es un discurso del que todo el mundo habla –se encuentra presente en los postgrados, en los medios masivos de comunicación y en diversos eventos académicos y no-académicos–, etc., sin embargo, dichas tramas de argumentación no logran explicar en términos concretos su naturaleza, su índice de singularidad no es claro. Su orgánica sintagmática, como suelo denominar a territorios heurísticos de dos o más palabras que emergen en el marco de la denominada post-modernidad, trabaja en torno a una red de relacionamientos e imbricaciones que comparten cinco problemas fundamentales ya comentados, tales como, un marcado déficit epistémico, metodológico, ontológico, morfológico y semiótico/visual.

Según estas características, la inclusión en tanto categoría de análisis se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos es endémico y articulador de la experiencia social. Es tarea crítica de la educación inclusiva establecer las formas de relacionamiento que van convergiendo y legitimándose en su trama argumentativa, examinando profundamente si cada una de estas permiten producir otros entendimientos sobre lo afectivo, lo vincular y lo relacional exigido por la autenticidad de este verbo y calificativo. Todo ello, nos lleva a atender las configuraciones de los dispositivos retóricos de interpelación del propio término, objeto y significativo.

Desde aquí, me parece importante recuperar esta idea de ‘inclusión a lo mismo’, metáfora que describe la invariabilidad o la insistencia de los agentes de lo social, respecto de los entendimientos sobre los que se sustenta la idea de inclusión liberal que puntualiza en reincorporar a lo mismo que muchas veces es el centro de articulación de diversos mecanismos de exclusión, marginación, frenos al autodesarrollo, etc., en las trayectorias sociales y escolares y en los procesos de biografización de las personas. Es importante revisar profundamente las articulaciones del proceso de regulación del centro-periferia, esta metáfora describe la incapacidad de las estructuras educativas y sociales, así como, de los diseños curriculares, didácticos y evaluativos, así como, la ceguera de sus conceptos fundantes para crear otras propuestas y arquitecturas educativas. Exigencias que involucran atender los obstáculos complejos, concebidos como unidades relacionales multinivel de orden complejo y dinámico que cooptan en diversos planos y momentos la experiencia de escolarización y participación social de determinados colectivos.

La inclusión es sinónimo de producción de otros mundos, impone un significativo alterativo de la realidad y del quehacer educativo, interpela profundamente al saber pedagógico. Si lo inclusivo produce nuevos ángulos de conocimientos, su epistemología configura un contra-espacio intelectual, político y ético, demostrando que esta categoría se encuentra en búsqueda permanente de su significado, cuyo dominio deviene en la creación de un “espacio intermedio de zigzag y de cruce no lineal, pero caótico, nómada, pero responsable y comprometido, pero también cognitivamente válido, discursivo y también materialmente incrustado, es coherente sin caer en su racionalidad instrumental” (Braidotti, 2002, p.13). La inclusión en términos *derridiano* puede ser entendido como un *filosofema*, puesto que se encuentra presente en todos los campos y matrices de participación de la vida ciudadana –de la vida misma– y de la experiencia social.

Al afirmar que la educación inclusiva es un campo ensamblado por silenciosas formas de esencialismos-individualismos, enfrenta el desafío de avanzar en la subversión de

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

imponiendo una gran lista de formas categoriales para pensar sobre la fuerza singularizante que portan diversos grupos, esto es, uno de los fundamentos centrales de definición del problema ontológico de los grupos sociales.

Entrando en lo relativo a lo epistemológico de lo inclusivo, sostendré que, la problemática de la diferencia y lo común constituyen conceptos relacionales que residen en lo más profundo de este singular terreno heurístico. Si pensamos acerca de cuál es el saber auténtico que presenta este dominio, es plausible sostener que esta es una teoría que no puede ser delimitada en los paradigmas de ninguna disciplina en particular. Es este argumento, el que permite afirmar que, su naturaleza es de orden post-disciplinar. En este punto, quisiera recuperar la idea de Chambers (2009), quien introduce el sintagma 'exterioridad del trabajo teórico', es decir, operaciones analíticas que enuncian y/o escuchan su campo de problemáticas, objetos y fenómenos por fuera y más allá de sus tradicionales formas de aleación y elementos –disciplinas, discursos, conceptos, teorías, métodos, sujetos, compromisos éticos, proyectos políticos, problemas, entre otras, que en él confluyen.

Su objeto desborda a todos estos elementos, producto de ello, recurre en términos heurísticos a formas de traducción, lo que en mi trabajo dice relación con la creación de condiciones de legibilidad mediante formas de rearticulación, oponiéndose a la técnica de aplicacionismo epistémico, atrapando el saber y sus pulsiones de autenticidad en marcos, lenguajes y coordenadas analítico-metodológicas que no le pertenecen. Este punto es clave para crear condiciones de legibilidad en torno a los múltiples aportes que se imbrican en la trayectoria rizomática de la educación inclusiva, reconociendo que hace uso de una infinidad de rearticulaciones de proyectos intelectuales y paradigmas teóricos que, si bien no comparten con gran claridad un objeto y un lenguaje teórico, logran crear nuevos modos de indagación y aplicación, lo que Ocampo (2017), denomina *traducción epistémica*. Sin embargo, coincidiendo con Oppermann (2011), emerge el desafío de formular un *corpus* de nuevos principios teóricos coherentes con la naturaleza heterogénea de su constelación de fenómenos. A su vez, su objeto y praxis investigativa refleja un marcado carácter sociopolítico, puesto que trabaja sobre un conjunto de problemas apremiantes de orden mundial, tomando en consideración la singularidad subjetivante de sus comunidades de base.

Su singular naturaleza rizomática ofrece salidas significativas para superar la presencia de la “pluralidad y la diseminación, produciendo diferencias y multiplicidades, haciendo nuevas conexiones” (Best y Kellner, 1991, p.99). Lo rizomático alude a la forma en la que su cuerpo de fenómenos circula por diversos proyectos de conocimiento en resistencia –mayoritariamente–. Nos enfrentamos a una singular regionalización multifacética, lo que al decir de Deleuze y Guattari (1970), “asume diversas formas, desde la extensión de la superficie ramificada en todas las direcciones hasta concreción en bulbos y tubérculos. Más importante aún, el rizoma está compuesto no de unidades sino de dimensiones, o más bien direcciones en movimiento” (p.78).

Si su práctica intelectual designa un espiral de procesos de transformación, adaptación y conexión de múltiples puntos y formas de aleación diversas, entonces su organicidad acontece a través del principio de heterogénesis, develando un problema gramatical complejo que actúa desde, y hacia la conexión y la multiplicidad.

Lo inclusivo destaca los diversos significados que este adopta en diferentes discursos, siendo utilizado de forma prominente entre algunas de las corrientes intelectuales críticas más prominentes del momento actual. El discurso de la multiplicidad y de la diferencia figura en un lugar destacado en muchos discursos y políticas feministas, antirracistas y postmodernas, las que débilmente han logrado impactar en las relaciones sociales que sostienen dichos fenómenos.

Sintetizando sus principales coordenadas de constitución y regulación heurística y/o metodológica del dominio, se asume que sus niveles de construcción científica ratifican: a) una dimensión ontológica que focaliza en lo menor, es decir, en la revolución molecular, centrada en las singularidades múltiples, b) una base epistemológica de carácter post-disciplinar⁹, cuya acción opera en el diaspórismo y el nomadismo epistemológico –orden de producción o leyes internas que definen el funcionamiento del campo–. Esta premisa nos lleva a retomar la afirmación: *la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular, surge de complejos de enredos genealógicos que configuran su locus de enunciación* (Ocampo, 2017). c) Su universo conceptual emerge del centro crítico de la multiplicidad y d) no presenta un método claro, más bien, documenta el entrecruzamiento y contaminación metodológica que operan bajo la táctica de abducción.

9. La partícula post- se aleja de un tránsito lineal para inscribir su fuerza en algo que altera, rearticula y re-enfoca los modos de disponer determinados análisis que confluyen en el terreno de lo inclusivo. Las post-disciplinas construyen un nuevo objeto de conocimiento que no le pertenece a nadie, develan una naturaleza diaspórica y viajera, forjando una constelación analítico-metodológica caracterizada por movimientos que operan de forma armónica en el desorden o la figuración próxima a la heterogénesis.

A modo de síntesis, sostendré que:

- El campo de la educación inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, intereses, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos.
- Construye un espacio no-disciplinar. Viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos; en cada nuevo aterrizaje extrae –operación de traducción– lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber.
- Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). Se convierte en una categoría analítica de intermediación.
- Su trabajo se organiza en torno al análisis de su estructura de conocimiento en términos de una *teoría sin disciplina*, devenida como una caja de herramientas, se propone repararlos, ponerlos en orden, comprender qué nuevas ideas pueden ser añadidas, y luego, cuáles de ellas favorecen una lectura situada sobre su coyuntura intelectual. Concebido así, deviene en un mapa crítico plurilocalizado, integrado por intensas influencias. Su construcción teórica es concebida como un sistema de permanentes importaciones y exportaciones de diversas clases de recursos epistémico-metodológicos.
- La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Como tal, se convierte en una estrategia de investigación y en una práctica crítica para (re)articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos.
- La inclusión como *categoría de análisis* se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos son endémicos y articuladores de la experiencia social.
- La inclusión como categoría analítica posee la capacidad de albergar una amplia variedad de teorías y enfoques críticos, es un campo de conexión de diversas perspectivas críticas contemporáneas. Concebida así, constituye un movimiento social de oposición diferencial y transformación.
- Al ser concebida como movimiento social diferencial toma prestada mediante la performatividad de lo rearticulatorio, aportes de diversa envergadura procedentes de movimientos principalmente de base anti-humanista a favor de la mujer, los niños, la raza, el género, el sexo, las sexualidades no-normativas, la liberación humana, etc. La inclusión como estrategia escultórica y de intervención en el sistema-mundo, designa un signo heterodoxo y un proyecto de conocimiento en resistencia, se convierte en un dispositivo de transformación y alteración de los aspectos opresivos que afectan relacionalmente a la identidad y a sus coordenadas de configuración de lo social.
- La comprensión epistemológica de la educación inclusiva aporta elementos que contribuyen a materializar tales acciones, muchas de ellas, manifestaciones autoconscientes de resistencia que no sólo atienden a la proliferación de ideologías de oposiciones, sino a nuevas estrategias de resistencias y creatividad.
- A pesar de no presentar estatus disciplinario fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter eminentemente fronterizo y postdisciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este, vinculadas esencialmente a la educación, que puede ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras.

Finalmente, cabe señalar que, el campo epistemológico de la educación inclusiva se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación* y *exportación* analítico-metodológicos, que, sin traducción, no gozaran de la fertilidad de sus propósitos. Recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea que son extraídos de otros campos, disciplinas, territorios epistemológicos. Sin duda, el proyecto epistemológico de la educación inclusiva recurre a tomar prestadas herramientas teóricas, instrumentos conceptuales, recursos metodológicos de otras

disciplinas. No obstante, sus formas constructivas no se limitan y/o reducen a un sistema de préstamos arbitrario, más bien, recurren a condiciones de traducción y/o rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos.

La epistemología de la educación inclusiva –en adelante, sistema de *actualización/traducción de la teoría educativa* contemporánea– se enmarca en las epistemologías de la dispersión –de ahí, que su orden de producción se exprese en la diseminación y en lo diaspórico–. Sus vínculos se sustentan en flujos móviles dando lugar a expresiones de entrecruzamientos, hibridación, plasticidad, entre otras, de los que emergen nuevos flujos – más sólidos– que pueden “conectar y desconectarse con cualquier otro creando o aniquilando” (Esperón, 2016, p.22). Cada uno de sus objetos, métodos, influencias, teorías, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, disciplinas, conceptos, saberes, discursos, etc. –multiplicidad infinita de singularidades epistémicas– configuran una estructura teórica y metodológica compuesta por un sistema de constelaciones, explícita una agrupación inestable de la que emerge la irrupción de lo nuevo –caos–.

El adjetivo ‘inclusivo’ opera en términos de ‘trayecto abierto’, lo que alude a su propiedad epistemológica más importante, esto es, el movimiento, configura un saber que se perfila en permanente construcción, movimiento, cambio, en proceso y construcción que incorpora lo social y lo político en una singular trama de configuraciones de la subjetividad.

La inclusión en tanto proyecto de conocimiento en resistencia, estrategia analítica y praxis crítica crea conscientemente condiciones de liberación y profundos procesos afectivos –creación de otro estilo de subjetividad– devenidos en posturas históricas alterativas del orden social dominante. Fabrica un conocimiento capaz de romper con el corpus de formaciones sociales e ideológicas específicas que articulan profundos procesos, contextos y dinámicas opresivas, de freno al autodesarrollo, esencialistas, etc., dedicadas a romper con su lógica de sentido. Interviene en, desde y a través de dichas formaciones explorando nuevas conexiones otros objetivos sociales y políticos más amplios, agudiza un compromiso dialéctico con diversas formas ideológicas de liberación y concienciación destinadas a esculpir la transformación.

“ Lo inclusivo destaca los diversos significados que este adopta en diferentes discursos, siendo utilizado de forma prominente entre algunas de las corrientes intelectuales críticas más prominentes del momento actual. ”

Conclusiones

La educación inclusiva como categoría de análisis nos permite investigar y comprender la especificidad y la fibra de nuestra época, en este punto, reconoce que esta es una categoría esencialmente incondicionada. Corona (2018), explica que su ontología opera en términos de un sistema de re-enfoque de la teoría crítica ante la *diversidad* de problemáticas constitutivas del presente, coincide en este punto, con el principio de negatividad en tanto deseo crítico de desestabilización y transformación permanente de los sistemas intelectuales implicados en el estudio de la justicia, las políticas de resistencia humana, la inclusión y las coordenadas de creación del presente coherentes con las problemáticas de la zona del no-ser. La educación inclusiva es, en sí misma, un deseo negativo para pensar el mundo contemporáneo deviene en una insistencia por la transformación, “nos revela cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios se pueden aún realizar en nuestras vidas” (Corona, 2018, p.318).

La ontología del presente constituye otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva, en parte, crea una figuración ontológica del tiempo actual, empresa que recupera la interrogante *kantiana* referida al qué somos en este instante, coordenadas espacio-temporales de orden evanescente, cuya estructura profunda de regulación asume el reto de ofrecer un diagnóstico específico sobre la coyuntura política, cultural, social y educativa. En este punto, las formas interpretativas de la educación inclusiva ponen en evidencia sus limitaciones. La ontología del presente en tanto actividad analítica persigue desestabilizar para contra-argumentar sobre la función de los mapas cognitivos –teorías– que inciden en la configuración de los sujetos educativos, los

[...] que deben ser indagados en sus condiciones de emergencia y de conservación en una determinada época o cultura, mas también en su propia contingencia, de tal modo que sea posible superar todas aquellas formas de sumisión o de exclusión a las que, como sujetos, hoy por hoy estamos expuestos (Corona, 2018, p.320).

La trama heurística de la educación inclusiva al trabajar en la construcción de un saber propio del presente debe ser capaz de ofrecer un comentario sobre las condiciones generales que fuerzan los dispositivos de pensamiento de una época. Su singularidad epistemológica se convierte en un complejo sistema de pensamiento sobre las coordenadas de constitución del encuadre cultural que nos toca vivir. En efecto,

[...] el saber sobre el presente se constituye entonces ya no por medio de la conciencia trascendental del sujeto, sino a partir de un conjunto de prácticas de poder que le otorgan al saber mismo tanto las condiciones de su emergencia, como su continuidad y permanencia. No obstante, a pesar de la crítica demoledora al trascendentalismo, Foucault no buscó menospreciar el papel del sujeto en la historia; más bien, a través precisamente de un minucioso análisis histórico del saber científico, trató de elaborar un diagnóstico del presente que diera cuenta del poder y del dominio que el discurso hegemónico ejerce en la constitución y definición del sujeto contemporáneo (Corona, 2018, p.320).

Vista así, la educación inclusiva es, en sí misma, una ontología del presente, atravesada por un conjunto de pliegues y formas de producción de la subjetividad que se convierte en una forma histórica de conocimiento cuya profundidad y complejidad queda signada por el propósito de reconfigurar la matriz de constitución de sus formas de verificación. La inclusión es un espacio del saber en permanente transformación, giro y deformación¹⁰, es un territorio de reacciones, formas e invenciones-de-lo-posible. La ontología del presente interroga las coordenadas de relación e implicación de las diversas tramas de temporalidades legitimadas por la acción educativa de orden universal/monocrónicas, articula una visión espacializada del acontecimiento educativo cuyas “condensaciones ontológicas (discursivas, de dispositivo y subjetivas) que funcionan como condiciones de posibilidad del presente” (Perea, 2011, p.21) al irrumpir en las lógicas de producción del pensamiento pedagógico contemporáneo.

Los propósitos de la ontología del presente, ratificados por la educación inclusiva coinciden con la creación de un saber que permite a la multiplicidad de singularidades –política ontológica de lo menor– existir y articular su fuerza intervencionista-creadora en un espacio completamente diferente, un espacio fuera-de-serie o heterotópico, un tercer espacio (Ocampo, 2017). La educación inclusiva acontece en un giro multi-escalar –constituye un error afirmar que es un sólo giro el que esta experimenta– que afecta a lo ontológico, a lo epistemológico, a lo político, a lo morfológico, a lo metodológico, a lo visual, a la temporalidad, a la espacialidad; en suma, a todos los niveles de regulación del mundo. El beneficio teórico de la ontología del presente opera en lo que Spivak (2006), denomina *dobles vínculos*, inaugura una crítica histórica y una crítica de la práctica educativa y del análisis de los problemas de la cultura.

10. Empleo la noción de deformación en términos de producción de otras formas de imaginación para pensar y experimentar el mundo contemporáneo.

Referencias

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades*. Una guía de viaje. Murcia: Cendeac.
- Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. London: Guilford Publications.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Corona, J. (2018). La ontología del presente. *Valenciana*, [s.l.], v. 22, n. 11, p. 315-322, 2018. Recuperado el 02 de mayo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf>.
- Chambers, I. (2009). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Cho, S., Crenshaw, K. & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs* 38, 785-810.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Esperón, J. P. (2016). Heidegger, Deleuze y la diferencia. Aportes para pensar la irrupción de la novedad. *AISTHESIS*, N° 59, 143-156.
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Buenos Aires: FCE.
- 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: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 66-95.
- Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, V.15, n.1, 1-30.

Ocampo, A. (2024). "Problemas fundamentales de la educación inclusiva"; en: Vercellino, S., Ocampo, A. & Arciniegas, M.L. (Comps.). *Estudios sobre Educación Inclusiva em Latinoamérica*. (pp.16-83). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Oppermann, S. (2011). Ecocriticism's theoretical discontents. *Mosaic: A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 153-169. Recuerdo el 12 de agosto de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/236830201_Ecocriticism's_Theoretical_Discontents. Acceso em: 25 mar. 2020.

Perea, A. (2011). *La ontología crítica del presente de Michel Foucault como heterotopología de la subjetividad moderna*. Tesis (Doctoral) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Spivak, G. (2006). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.