

Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria

Theory of inclusive education: an antidisciplinary operation

Aldo Ocampo González. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación
Inclusiva CELEI. Chile
Recibido:26/02/2019
Aprobado:13/03/2019

Resumen

Se analiza la configuración antidisciplinaria de la estructura teórica de la Educación Inclusiva y de sus marcos conceptuales, concebida en su carácter de creación de lo posible, que irrumpe en la realidad transformando los modos habituales de significar su sentido. Es una expresión teórica de la post-crítica, la transformación y la creación de lo posible. Se examinan los ejes de producción de sentido, así como los elementos que configuran la crítica de la inclusión desde una perspectiva antidisciplinaria. Finalmente, se analizan sus usos y significados equívocos. Se concluye que la Educación Inclusiva, al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

Palabras clave: teoría de la educación inclusiva, estructura de conocimiento, epistemología posicionada, antidisciplinaria.

Abstract

It analyzes the antidisciplinary configuration of the theoretical structure of Inclusive Education and its conceptual frameworks, conceived as the creation of the possible, which bursts into reality transforming the habitual ways of building its meaning. It is a theoretical expression of post-criticism, transformation and creation of the possible. It examines the axes of the production of meaning as well as the elements that make up the critique of inclusion from an anti-disciplinary perspective. Finally, it analyzes its inaccurate uses and meanings. It is concluded that Inclusive Education, when conceived as an event, does not articulate its strength to restore the extracted subjectivity to a wide group of citizens, but, by breaking out and constituting a strategy of creation of the possible, it creates a new style of subjectivity.

Keywords: inclusive education theory, knowledge structure, positioned epistemology, antidisciplinarity.

Introducción: la teoría¹ de la educación inclusiva como dispositivo de creación de lo posible²

Preliminarmente, quisiera inaugurar este manuscrito con la afirmación: *la Educación Inclusiva no posee teoría*³, sino un conjunto de ideas sueltas –conectadas en algún punto– que deambulan no-linealmente de un lado a otro, por una amplia multiplicidad de campos, discursos, disciplinas e influencias⁴, dando lugar a un conjunto de enredos genealógicos de dispersión. Refleja además, un déficit metodológico que repercute significativamente en la estructuración de los procesos de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, en parte, producto de la fragmentación de las disciplinas. Sólo existe una epistemología en construcción⁵, algunos aspectos de la cual serán discutidos y analizados en el desarrollo del presente trabajo.

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva es configurada a partir del entrecruzamiento de una multitud de prácticas teóricas y metodológicas de naturaleza heterogéneas. Su carácter abierto permite su utilización de diversas maneras y sentido. Sin duda, el *sintagma* Educación Inclusiva –como se discutirá en páginas posteriores– se convierte en un término homogéneo cuando se coloca en relación con la Educación Especial, dando paso a una lógica de sentido basada en la abyección. Su potencial interpretativo se estructura a partir de la múltiples posicionalidades analíticas.

¿Es posible concebir la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento?, ¿Qué supone dicha operación? Pensar la Educación Inclusiva a través de la noción de *acontecimiento*⁶ (Badiou, 1999; Deleuze y Guattari, 2002; White, 2003; Benjamin, 2007; Derrida, 2006; De Mussy y Valderrama, 2009; Leveque, 2011; Franco Garrido, 2011; Žižek, 2014) denota las condiciones de ocurrencia de algo,

1 De acuerdo al contextualismo epistemológico de la Educación Inclusiva es posible afirmar que no existe una teoría de la Educación Inclusiva, sino un conjunto de complejas influencias, métodos, objetos, compromisos éticos y políticos. Su campo es ensamblado a partir de varios cuestionamientos que asumen el post-estructuralismo, lo post-colonial, la filosofía política, la historia de la conciencia, el feminismo contemporáneo, la post-crítica, los estudios de género, queer y de la mujer, etc. Responsables de la apertura de su estructura dinámica. En su interacción con cada una de ellas, establece modalidades específicas de relación. Sus temas centrales recuperan el sentido auténtico de la educación, discuten sobre condiciones de justicia y redistribución, eliminación de injusticias distributivas, ausencias de reconocimiento, las formas institucionalizadas en el funcionamiento de la sociedad constituyen trabajos de opresión y dominio. Se propone consolidar nuevas espacialidades educativas y modalidades de escolarización. Este último punto, demuestra ausencia de condiciones de imaginación epistémica. Sin duda, cada uno de los puntos sintéticamente mencionados, constituyen premisas de la crítica que fabrica este enfoque. Concebida así, expresa un carácter de creación de lo posible, irrumpe en la realidad transformando los modos habituales de significar su sentido. Es una expresión teórica de la post-crítica, la transformación y de la creación de lo posible.

2 En adelante, aquello que nos permite imaginar otros mundos, construir otros estilos de subjetividad. La creación de lo posible surge del acontecimiento, es decir, aquello que irrumpe, dislocando la realidad, dando paso a un rumbo más oportuno e inimaginado.

3 Su principal fracaso constructivo consiste en asumir su construcción desde la imposición del legado epistémico y didáctico de la Educación Especial. Si la Educación Inclusiva es una expresión de la transformación, su racionalidad actualiza y reestructura los soportes de sustentación de la Educación Especial. Esta última constituye un subcampo alejado al interior de su discurso.

4 Operatorias que reflejan su orden de producción.

5 Véase el conjunto de aportes impulsados por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

6 El acontecimiento remite a una interrogante clásica en la filosofía: ¿cómo puede acontecer lo nuevo?

algo que *altera* la lógica de sentido tradicional de la pedagogía, constituyendo una de las nociones más relevantes para pensar la realidad y las condiciones de posibilidad de la irrupción de lo nuevo. Plantea una ruptura del curso normal de las cosas, convirtiéndose en una operación tropológica, gira los conceptos, saberes y vocabularios hacia otros rumbos.

¿Qué características adoptan estos rumbos? Coincidiendo con Esperón (2016) dicha operación se fundamenta en “la aparición inesperada de algo nuevo, que debilita cualquier diseño estable” (Žižek, 2014, p.17). La inclusión en tanto estrategia tropológica conduce a “un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste” (Žižek, 2014, p.12), mediante una serie de alteraciones y cadenas de sustituciones, configura un sistema de “desestabilización desintegradora y a una recontextualización disminuida, al igual que es capaz de crear un espacio abierto al futuro” (Caputo, 2014, p.89).

En tal caso, el acontecimiento se encuentra implícito en la *fuerza performativa* de su discurso, de carácter alterativo, transformacional. Evento y acontecimiento constituyen herramientas epistemológicas parasinónimas –con fuerza analítica diferente–. Los acontecimientos para Derrida (2006) anuncian aquello que está por venir carácter proléptico–, es algo que busca darse en el presente. Concibo el acontecimiento como aquello que actúa en un hecho, dislocando los sistemas de razonamientos históricamente legitimados para pensar y practicar la educación. En sí misma, constituye una operación tropológica, posee la capacidad de alterar algo. La potencia de la noción de acontecimiento permite reconocer la fuerza transformativa que reside en la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva.

Me interesa sobremanera discutir las condiciones que comprenden a la Educación Inclusiva en tanto sistema de actualización de la Ciencia Educativa, rechazando estrategias de focalización que inscriben el fenómeno en prácticas de asimilación y acomodación a lo ya establecido. El conocimiento de la Educación Inclusiva ha de concebirse como una estrategia de subversión de los modos de pensar y practicar la educación; como tal, deviene en un dispositivo de producción de la producción. Parafraseando a Whitehead (1956) el encuentro de diversas singularidades epistemológicas articulan formas interpretativas más complejas. La *fuerza dislocativa* –operación tropológica– a la que hago alusión en este trabajo emerge del *nexus*, que forja el encuentro de los recursos que crean y garantizan la producción del conocimiento e incide en la forma de concebir la educación, sus vocabularios, espacialidades, concepciones del sujeto, modalidades de escolarización, etc. El acontecimiento forja el nexo entre el principio de negatividad y el principio de positividad, moviliza la acción, puesto que, la negatividad constituye una empresa que todo lo cuestiona, lo refuta, se caracteriza por la deconstrucción, la reestructuración de lo dado, mientras que, la positividad opera en la construcción, en la edificación. Ambas fuerzas participan de la *producción de lo nuevo*.

Desde mi posición teórica concibo el acontecimiento como una estrategia de creación de lo posible, de producción de lo nuevo, de la transformación radical. Coincido con Badiou (1999) al concebir el acontecimiento en términos de “una acción transformadora radical –originada- en un punto, que es, en el interior de una situación, un sitio de acontecimiento” (p.199), que genera condiciones

de posibilidad para la creación de nuevos mundos. La capacidad de acontecer se encuentra estrechamente vinculada a la fuerza creadora, explicita varios usos sobre la noción de inclusión, expresando su fuerza indeterminada.

El acontecimiento se estructura a partir de la noción de sentido, es decir, aquello que se apropia de la cosa, forja el horizonte determinando el lugar “desde el cual algo se hace comprensible en cuanto algo” (Heidegger, 2000, p.98). En tanto haecceidad, el acontecimiento promueve el movimiento, la operación tropológica y la fuerza dislocativa de cada una de sus singularidades epistémicas, fomentado el encuentro, el diálogo y la interacción. Su dimensión temporal se construye en el entretiempos, es decir, un tiempo muerto en el que se gesta la transformación. En efecto,

[...] en cada acontecimiento hay muchos componentes heterogéneos, siempre simultáneos, puesto que cada uno es un entretiempos (...). Cada componente (...) se actualiza o se efectúa en un instante (...) pero, nada ocurre en la virtualidad que sólo tiene entretiempos como componentes y un acontecimiento como devenir compuesto. Nada sucede allí, pero todo deviene, de tal modo que el acontecimiento tiene el privilegio de volver a empezar cuando el tiempo ha transcurrido (p.13).

Los acontecimientos demarcan una *operatoria de contra-efectuación* concebida como un mecanismo de quebrantamiento de lo habitual y de la linealidad del pensamiento, esquiva el estado de las cosas, evita la reproducción. Es, en la *lógica de la contra-efectuación* que tiene lugar la producción de lo nuevo, es sinónimo de proyección y construcción de otras formas comprensivas que sustentan la irrupción de la novedad. Pensar la inclusión a través del concepto de acontecimiento sugiere atender a aquello que emerge, que quebranta, desestabiliza, reestructura, estalla, apertura hacia otras posibilidades.

Resulta estéril asumir el trasfondo del concepto como un simple estado idealizado de las cosas; un acontecimiento alcanza dicho estatus sólo si despierta su fuerza activadora, en la posibilidad de pensar en la realización de lo imposible. Se convierte en un recurso clave del despertar pedagógico, agudiza la imaginación epistémica y política. A través del acontecimiento es posible repensar las lógicas de sustentación del pensamiento de las alternativas.

La inclusión en tanto propiedad epistemológica, política y ética devela un carácter contingente que afecta y se nos presenta como estrategia de reestructuración crítica-compleja de la educación en su conjunto. Constituye una fuerza concreta de irrupción de la novedad, razón por la cual, observo su complicidad con la naturaleza performativa, aquello que altera, interviene y transforma. Deviene en una fuerza de *asir con la mirada* (Heidegger, 2000), impone una lógica de sentido que tiene lugar en la apropiación y en el ser apropiado. Se abre a la contemplación de otras posibilidades, desafía el pensamiento de las alternativas, reconociendo en ellas un conjunto de limitaciones significativas para transformar el mundo.

¿Qué es aquello que designa la noción de acontecimiento?, ¿Qué elementos describen la naturaleza del acontecimiento que emerge a través del planteamiento de la Educación Inclusiva? Según Esperón (2016) el problema del acontecimiento se encuentra estrechamente vinculado a la singularidad concebida en términos de novedad, es decir, fuerza que interviene la gramática

escolar mediante una operación re-estructuradora de su política ontológica y gestión de su espacialidad a través de la metáfora de lo menor y sus políticas de producción de lo nuevo, irrumpen, cristalizando modos inimaginables de escolarización que sólo podrán ser fecundos, sí y sólo sí, emergen en referencia a un tercer espacio⁷, denominado por Ocampo (2016) como heterotópico⁸, un no-lugar, libre de todo tenáculo de las expresiones del poder.

La fuerza acontecimental⁹ coloca denotación de un hecho cuya singularidad queda definida a través de un conjunto de relaciones móviles –aquello que escapa es lo que articula el movimiento–. La estructura teórica de la Educación Inclusiva se describe en términos de una práctica teórica abierta y heterogénea, cuyo saber emerge desde las intersecciones de las disciplinas que confluyen y modelizan su red analítica. Como tal, es propiedad del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento –fundamento abismal– y de la constelación. De esta forma, concibo la acción del acontecimiento siempre en el movimiento, develando un punto de coincidencia y emergencia con el principio explicativo de relaciones exteriores que en palabras de Lazzarato (2006) se compone de diversos estilos de relación entre cada una de sus singularidades epistemológicas, configurando una lógica de sentido de *universo-mosaico*. ¿Qué tipo de *vínculos* sustentan la naturaleza y actividad del acontecimiento?

La epistemología de la Educación Inclusiva –en adelante, sistema de *actualización/traducción* de la *teoría educativa* contemporánea– se enmarca dentro de 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, etc. de los que emergen nuevos flujos –más sólidos– pudiendo “*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, explicita una agrupación inestable de la que emerge la irrupción de lo nuevo –casos–.

En efecto, Esperón (2016) insiste señalando que “no podemos suponer un principio que regule o explique la conexión o desconexión de flujos sino que pensar los flujos como contingencia necesaria, cuya lógica de relación sea solo el azar, implica comprender cada hecho como singular y novedoso” (p.23). ¿Qué es lo que designa la noción de acontecimiento en la comprensión

7 La potencia del tercer espacio forja la creación de una realidad intermedia, libre de toda acción de los formatos del poder, configura un nuevo orden. Se encuentra estrechamente vinculada al principio de exterioridad, específicamente, desde los argumentos propuestos por Dussel (1985).

8 Corresponde al tipo de espacialidad que fabrica la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva concebido como unidad relacional intermedia, emerge de dos elementos que confluyen dialécticamente en comprensión: inclusión-exclusión –formatos del poder–. Surge como respuesta al marcado carácter mutilado de la espacialidad intelectual, político y ciudadana que sustenta sus planteamientos actuales.

9 Refiere a la capacidad de producir lo nuevo/creación de la posibilidad.

epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿qué supone pensar la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento?, ¿qué es lo que tienen de nuevo los modos de pensar de la Educación Inclusiva?

Recuperando de Heidegger (2000) la noción de abismo, quisiera explorar algunas aplicaciones de lo posible a la comprensión de la estructura teórica y metodológica de la Educación Inclusiva. Como aspecto preliminar desearía insistir en la potencia del *fundar abismal* que en tanto ausencia de fundamento articula un fundamento sin fondo, que evita la permeabilidad de la fijeza epistémica, es decir, a un conjunto de concepciones heredadas. El fundar abismal rechaza las estructuras teóricas predeterminadas, realiza el sentido de la historicidad del presente y la construcción de un saber en permanente movimiento, entrelazados en la afirmación de una estructura en constante transformación.

El saber de la Educación Inclusiva es un saber en permanente movimiento y, como tal, se funda en el abismo, si bien, en diversos trabajos he abordado críticamente la ausencia de fundamentos claros y una estructura teórica, epistemológica y metodológica oportuna que sustente el quehacer de la Educación Inclusiva. Observo así, un *efecto positivo* que justifica la reinención permanente de su saber –en constante apertura y movimiento–, deslindándolo de toda fijeza epistemológica. Su *efecto negativo* se articula en la adopción de una estructura de conocimiento institucional de *carácter falsificada*, la cual emerge por la vía de sustitución del legado epistémico y didáctico de Educación Especial o, en su defecto, mediante la configuración de una espacialidad de la abyección y del individualismo metodológico.

La fertilidad que introduce la metáfora del fundar abismal expresa la capacidad para crear lo nuevo, hace emerger una racionalidad alterativa, propiedad del giro molecular, brinda la capacidad de fundar-desfundar –en ella se cristaliza la fuerza acontecimental–. Fomenta la proliferación de otras formas de emergencia para pensar y construir el saber de la Educación Inclusiva, en adelante, simplemente el saber de la educación, pues, cuando hablamos de Educación Inclusiva, simplemente hablamos de educación. Es, en esta sección del sintagma donde se inscribe su objeto, de carácter complejo y multidimensional. La ausencia de un conocimiento claro “apertura del acontecimiento, que funda, a su vez, la posibilidad contingente de la aparición” (Esperón, 2016, p.24).

En relación a la presencia de la *estructura de conocimiento institucional falsificada*¹⁰ de Educación Inclusiva, que en la actualidad circula en la literatura especializada y, específicamente, afecta a las definiciones y a las políticas de decisiones sobre formación del profesorado y delimita el campo de actuación de facultades, departamentos y centros de investigación, imposibilita el cuestionamiento real de los diversos estilos de contradicción específicas implicadas en la comprensión del fundamento real de la inclusión.

Como aspecto preliminar, considero productivo discutir si el fondo –fundamento–reconocido como válido forja fondo verdaderamente fundante, es decir, un fondo originario posibilita el redescubrimiento de su fundamento.

10 Corresponde al montaje epistémico y metodológico que completa la ausencia de fundamentos claros y oportunos sobre inclusión en su dimensión pedagógica a través del legado epistémico y didáctico de Educación Especial, dando paso a la proliferación de un híbrido epistémico y pragmático sin resolución. Dicho proceso es sinónimo de endeblez teórica y ausencia de vocabularios oportunos (Ocampo, 2018).

Hasta aquí, lo dado o lo legítimamente validado, restringe la comprensión de la autenticidad. En este caso, la estructura de conocimiento falsificada se convierte en una especie de “pretexto que resulta de una fundamentación aparente y, por tanto, un fondo in-fundado” (Vattimo, 2002, p.13), es decir, ausente de un conocimiento real, claro y transformativo.

La estructura de conocimiento falsificada de la Educación Inclusiva conduce a la reproducción epistemológica, oprime el potencial del cambio, ante todo, promueve un efecto de aparente construcción –efecto teórico vigente que niega la necesidad de construcción de los planos epistémicos y metodológicos más complejos–, dando lugar no sólo a un saber travestizado, sino, a algo mucho más peligroso, ausente de todo fundamento coherente con su naturaleza. Su estructura teórica puede describirse como una *trama de relaciones in-fundadas*. El sentido abismal de la inclusión se expresa mediante la presencia de un fondo que impide la fundamentación.

Epistemológicamente, el acontecimiento opera en la tensión dialéctica que estructura la relación entre el principio explicativo de negatividad¹¹ –deconstrucción– y positividad –edificación–, de ella surge lo desestabilizador, lo alterativo, observando que la fuerza del acontecimiento se encuentra en la base de lo performativo. Su ubicación entre lo negativo y lo positivo localiza el ámbito de constitución del acontecimiento y su capacidad de acontecer en un ‘entre’ dinámico, concebido como un “*fundar-desfundar acontece como estallido, dislocando y posibilitando*” (Esperón 2016, p.24) la construcción de nuevo saber, encuadre y gramática escolar.

Es esta la lógica de sentido que adopta el espacio de producción de la Educación Inclusiva. Si su saber auténtico se forja en la exterioridad –espacio de producción de lo nuevo– posee la capacidad de reestructurar y resignificar el presente, abre nuevos horizontes teóricos, políticos y éticos. Sin duda, esta es la principal labor de la Educación Inclusiva en tanto operación tropológica y acontecimental, consolida un tiempo pedagógico e histórico nuevo caracterizado por la presencia de lo menor. Razón por la cual, sugiero pensar la praxis pedagógica en términos de lo menor, lo que no constituye una modalidad educativa especializada como erróneamente se ha asumido la lucha por la inclusión a través de la cooptación de una estructura falsificada de conocimiento, sino más bien, como una pedagogía que las minorías –mayorías en el mundo– crean al interior de una estructura educativa mayoritaria, configurando un espacio fronterizo, un tercer espacio. El discurso de la Educación Inclusiva posee creatividad propia, su lucha atraviesa una amplia multiplicidad de campos del conocimiento y discursos críticos y revolucionarios más prominentes del siglo XXI.

En tal caso, una pedagogía de lo menor configura un mecanismo de desterritorialización del saber pedagógico, inscribe sus preocupaciones en un corpus de compromisos ético-políticos. Lo menor en la pedagogía denota *condiciones revolucionarias* que desafían los modos de escolarización legitimados –se incluyen en él, las denominadas pedagogías alternativas¹²–. La

11 La negatividad se convierte en una estrategia de cuestionamiento, produce nuevos sentidos, flujos y relaciones. Si la Educación Inclusiva se funda en el ideal de la transformación social y pedagógica, entonces la negatividad se convierte en uno de sus principios explicativos más trascendentales.

12 Prefiero el término ‘pedagogías transformadoras’ empleado por Hooks y Mohanty. En adelante, referir al sentido intrínseco de la inclusión refleja lo transformador, lo alterativo, no lo alternativo.

fuerza performativa que encierra el discurso de la Educación Inclusiva altera, perturba e irrumpe los modos hegemónicos y subversivos de hacer educación, inscribe su actividad más allá de éstos, sólo alcanza la transformación de la realidad si se conecta con un compromiso social particular. De lo contrario, deviene en una fuerza performativa de tipo absolutista que apela y lucha por el cambio, sin alterar nada en la realidad. La inclusión es sinónimo de *irrupción y producción de lo nuevo*.

Pensar el sentido y alcance de la Educación Inclusiva en términos de acontecimiento constituye una invitación a pensar las problemáticas educativas más persistentes del saber pedagógico –*este enfoque le plantea nuevos retos*– en virtud de que

[...] el acontecimiento emerge como un estallido diferencial de flujos-fuerzas, manifestándose en un estado de cosas. Es una singularidad, es decir, en todo acontecimiento está presente el momento de su efectuación. Tal manifestación subvierte el estado de cosas imperante haciendo necesario redefinir a partir de ella tanto el *status quo* actual, como el pasado y el futuro, pues pasado y futuro se resignifican a partir de la encarnación material del acontecimiento efectuado (Esperón, 2016, p.25-26).

El abismo encuentra su fundamento en la negatividad, alterando la mirada, articulando la proliferación de nuevos principios epistémico-metodológicos, articula nuevos sistemas categoriales que emergen del *centro crítico de la multiplicidad*. ¿A qué responden realmente estas nuevas categorías?, esencialmente a una irrupción novedosa desafiando las lógicas de funcionamiento legitimadas al interior de una formación social particular. Apertura razonamientos para pensar la realidad educativa y social de otra forma. Se encuentra en estrecha relación con el devenir y la creación de otros mundos y formas de existencias y subjetividades. Esta, es sin duda, el principal propósito de la Educación Inclusiva –giro sobre la auténtica intención–.

La producción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad epistemológica. ¿Cómo puede surgir lo nuevo? Su estructura abierta y de una práctica teórica, concebida como un espacio en el que todas sus singularidades se encuentran, estando necesariamente contenidas en todos sus elementos –relacione abiertas–. Una estructura abierta es aquella que sus elementos remite a circunstancias y no a esencias, los que a través de la lógica de la conexión posibilitan su capacidad de producción, de creación de lo posible, ninguno de sus elementos posee una naturaleza preexistente. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva abre puerta a la creatividad, brinda marcos para habitar otros mundos inimaginables, apoya la proliferación de ideas que desbordan las formas de legitimación hegemónicas del hacer educativo, fomenta un pensamiento de la emergencia y la novedad, evitando encapsular su función en marcos analítico-metodológicos determinados. Es una expresión de apertura y cambio, en él, se entrelaza a la propagación de nuevas posibilidades de vida, subjetividad, educación y escolarización. En suma, la lucha por la inclusión, no deviene una práctica

de asimilación y acomodación arbitraria y de buenas intenciones como hegemónicamente se observa en diversos instrumentos normativos y en la literatura científica –estadio inicial de formación de su conciencia discursiva–, se abre a la producción de nuevas formas de existencia antes imaginadas. Razón por la cual, el fortalecimiento de la imaginación pedagógica, política y epistémica se convierte en un reto que urge asumir.

Concibo la inclusión como un dispositivo de producción de lo nuevo y de nuevas formas de vida. En tanto dispositivo desborda la definición foucaultiana que remite a la captura de elementos de naturaleza heterogénea configurando una malla de conexión reticular. Si bien esto es fundamental, la comprensión de la naturaleza del dispositivo que forja la describe en términos de un dispositivo performativo, cuyos elementos conectados a partir de vínculos de diversa naturaleza alteran y cambian el funcionamiento de la práctica social y escolar, sus modos de focalización –epistemología de la mirada– de la realidad y discursos.

Un dispositivo performativo constituye un diagrama de fuerzas dislocativas, reestructuradoras de la realidad, ofrece alteraciones de diversa naturaleza y líneas de fugas creativas. La fuerza analítica de la Educación Inclusiva es eminentemente escultórica, interviene en la realidad y en el presente. De allí, que su saber se constituye una historicidad del presente, en conceptos y estrategias que nos permitan leer el presente y actuar sobre él.

Las posibilidades de acontecimiento de lo nuevo exigen el reconocimiento de las políticas de todo vale y, especialmente, las novedades¹³ (Núñez, 2010) concebidas como estrategias retóricas, metodológicas y analíticas que conducen a falsas salidas. Constituyen estrategias que se presentan como algo novedoso, sin necesariamente constituir una auténtica novedad. Prefiero pensarlo en términos de una estrategia de continuidad de lo existente.

Las falsas salidas en la producción del conocimiento coinciden con lo expuesto por Derrida (2000) como falsas políticas de deconstrucción, las que mediante una acción discursiva ratifican un cambio al tiempo que sus condiciones analíticas y metodológicas demuestran la reproducción implícita de vocabularios, conceptos, saberes, etc. que no hacen otra cosa que confirmar aquello que no es. Las novedades remiten a condiciones de moda y banalización de un objeto, caracterizadas por ser “una y la misma cosa, aportar algo nuevo y buscar, buscar algo. [...] Pero cuando uno enciende la tele [...] cuantas más cadenas hay más se parecen, y más nulas son, de una nulidad radical. El régimen de la competencia en cualquier cosa es producir la misma y eterna nulidad” (Núñez, 2010, p.59).

La interrogante por la autenticidad del fenómeno deviene en una tarea hermenéutica creativa, constituyendo un verdadero proceso de diferenciación sobre la fuerza que define su naturaleza. La búsqueda de la autenticidad es sinónimo de verdadera creación, otorga herramientas para la resolución de un determinado problema, engendra las soluciones creativas. El interés por el surgimiento de lo nuevo constituye uno de los objetivos centrales del trabajo epistemológico de la Educación Inclusiva, encontrándose estrechamente vinculado a la construcción de mundos completamente diferentes, que

13 No poseen estatus de acontecimiento. No posee fuerza alternativa de nada, se convierte en un mecanismo de reproducción y continuidad de lo existente.

únicamente pueden ser cristalizados en no-lugar, en un tercer espacio o bien, en una zona indeterminada –frontera política, epistémica, ética y pedagógica– libre de toda acción de las expresiones regenerativas y preformativas del poder. Concebida en términos de acontecimiento la inclusión da lugar a una acción combinatoria propia de la transformación, convirtiéndose en una estrategia de reconexión con el sentido más intrínseco de la educación.

La Educación Inclusiva cristaliza un *giro acontecimental* (Lazzarato, 2006), cristaliza un mecanismo de apertura hacia lógicas heterológicas de sentido, incide en la construcción de subjetividad. En tanto mecanismo de apertura, rechaza y se aleja de lo legitimado, de lo aceptado, asume un nuevo deseo, articula su trabajo en la configuración de otro mundo y orden posible¹⁴, lo que “permanece como tarea a cumplir. De este modo hemos entrado en una nueva atmósfera intelectual, en otra constelación conceptual” (Lazzarato, 2006, p.36). En tal caso, la fuerza analítica de la Educación Inclusiva cristaliza un nuevo campo de lo posible, invita a la emergencia de nuevas posibilidades educativas y culturales, reconoce la crisis de representación que atraviesa equitativamente a todos los campos del conocimiento, expresada como desgaste de los mapas cognitivos, como consecuencia de ello, apoya la emergencia de nuevas racionalidades, formas teóricas, léxicas y analíticas para pensar y justificar el desarrollo educativo, se abre a nuevos deseos. Epistemológicamente, conforma una constelación intelectual que impacta en “*la mutación de la subjetividad y crear los agenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar nuevas posibilidades de vida*” (Lazzarato, 2006, p.36). Establece nuevas relaciones ciudadanas, éticas, políticas y económicas, trastorna la cuestión del tiempo¹⁵ y del espacio pedagógico¹⁶.

La inclusión en tanto dispositivo y estrategia pedagógica y de redefinición cultural y política, forja un nuevo estilo de subjetividad, produce un cambio en la lógica de sentido de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y, por ende, de los procesos de escolarización, se enfrenta a los marcos de valores dominantes y a la efectucción de la respuesta. Concebida así, la Educación Inclusiva no se convierte en la solución a un problema, sino que su esencia reside en la apertura de lo posible, las soluciones no se encuentran en el acontecimiento, estas deben ser creadas a lo largo su proceso.

¿Qué régimen de posibilidad establece la Educación Inclusiva? Las condiciones de posibilidad se encuentran estrechamente vinculadas a la consumación y al corpus de elementos que gestan el cambio. El principal obstáculo que expresa la Educación Inclusiva respecto de la transformación, reside en la adopción de elementos de asimilación que ya se encuentran disponibles en el mundo. Por esta razón, la asimilación y lo afirmativo se torna problemático, pues nos conducen a soluciones que se encuentran disponibles en la realidad.

14 Nociones centrales en la filosofía de Leibniz.

15 Asume una concepción del tiempo basado en las heterocronías del aprendizaje, es decir, en la coexistencia de múltiples tiempos al interior de la práctica educativa. En esta concepción, los estudiantes son concebidos como singularidades con tiempo único, cuya presencia en el aula denota entrecruzamientos de diversa naturaleza. El sujeto pedagógico de la inclusión es un sujeto multi-temporalizado.

16 La Educación Inclusiva suscribe una concepción del espacio escolar fundado en una política ontológica de lo menor, reconoce la multiplicidad de diferencias presentes en el espacio escolar, conformando una unidad relacional basada en la metáfora del universo-mosaico. Dicha política ontológica acontece en un tercer espacio, propiedad del acontecimiento, de los nuevos deseos, de la creación de lo posible, etc.

Las condiciones de posibilidad¹⁷ en el marco de una Educación Inclusiva auténtica, inscribe su fuerza en la creación de lo posible, articula su actividad de las alternativas disponibles, pues reconoce su carácter reduccionista y desgastado. Comparte con Sousa (2010) la necesidad de consolidar un pensamiento alternativo de las alternativas en educación. La posibilidad de la inclusión reside la producción de la producción de nuevas formas de escolarización y de existencia: “lo posible es de este modo producción de lo nuevo. Abrirse a lo posible es recibir, como cuando uno se enamora, la emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación, un nuevo agenciamiento” (Lazzarato, 2006, p.41).

La Educación Inclusiva se convierte así, en un dispositivo de producción de nuevos horizontes teóricos y políticos no dados, traza modalidades inimaginables de actuación. La afirmación que he explicitado en diversos trabajos, respecto del sentido final de la inclusión, concebida en términos de sistema de actualización de todos los campos de la pedagogía, constituye filosóficamente un sistema de efectuación en la trama educativa que, por consiguiente, repercute en lo social y lo político. La actualización se convierte en un doble proceso de creación que desplaza completamente lo existente. La inclusión es sinónimo de fuerza creativa que reconfigura los estilos de subjetividad, reinventa las formas de acción política¹⁸, establece nuevas interrogantes, etc. Como acontecimiento produce permanentemente efectos, cambios, re-estructuraciones, transformaciones, es una acción en constante movimiento, cuya existencia se articula en el *pensamiento del afuera*.

2.-Premisas teórico-metodológicas de la crítica en el contexto de la educación inclusiva

La interrogante por las premisas teóricas y metodológicas que sustentan la elaboración de la crítica a la Educación Inclusiva, sin duda, constituye un punto álgido y espinoso. Una posible respuesta emerge de un conjunto de prácticas teóricas, metodológicas, analíticas y discursivas de carácter *heterogéneo*. A modo de síntesis, puedo decir que la Educación Inclusiva es básicamente un sistema de *actualización* –empleo esta noción en términos filosóficos, específicamente, que desde el punto de vista deleuziano, remite a un *doble proceso de creación*, jamás a un mero acto de presentismo– de cada uno de los dominios constitutivos de la Ciencia Educativa. En suma, constituye un mecanismo de traducción, ampliación y diversificación de los tópicos, análisis y ejes de tematización de la teoría educativa contemporánea.

17 Las condiciones de posibilidad de la Educación Inclusiva son definidas a partir de acciones de denegación, concebida en tanto legitimación de lo que es (Lazzarato, 2006). Abre la racionalidad educativa hacia algo completamente nuevo. El acontecimiento es sinónimo de un proceso abierto e indeterminado.

18 Refiere a la potencia de la acción.

Atendiendo a la fuerza performativa del discurso de la Educación Inclusiva, esta altera los sistemas de razonamientos históricamente legitimados al interior de una determinada formación social específica para articular la escolarización. En tanto fuerza dislocativa, altera los discursos y las prácticas, esculpiendo nuevos modos de educación –interviene en el espacio–.

Me parece más oportuno significar la naturaleza discursivo-epistemológica de la Educación Inclusiva como pedagogía *alterativa* más que *alternativa*, especialmente, si atendemos que lo alternativo constituye prácticas específicas para grupos específicos, las que pocas veces generan algo completamente nuevo –coexiste en la actualidad un desgaste de ideas–. Es alterativa puesto que subvierte en orden dominante. Se abre a la posibilidad de imaginar otros mundos. Su fuerza discursivo-epistemológica es significada en términos de acontecimiento. Construye nuevos estilos de subjetividad –este punto merece una mayor especificación, pues es clave en la construcción de otros mundos–.

La *teoría* de la Educación Inclusiva expresa una senda similar a la articulada por la teoría postcolonial y el postestructuralismo en relación a la elaboración de la crítica. Bajo ningún punto de vista se ciñe a la crítica como algo cerrado, o bien, a un espíritu destructivo de lo dado. Concebida la crítica en términos foucaultianos, es decir, un *dispositivo estratégico de interrogación* de aquello que observamos, somos parte, escuchamos, decimos o simplemente creamos. Su crítica deviene en un cuestionamiento subversivo –y a su vez, especializado– cuya topologización acontece en el campo de los fenómenos educativos y por condiciones de justicia.

Debido a la complejidad y ambivalencia de su objeto, la crítica se convierte en una estrategia de intermediación que une un fenómeno –o varios de ellos– con diversos planos de análisis. Es una categoría multiaxial de interpretación de la realidad. Intersecta lo social, lo cultural, lo político, lo histórico, lo conceptual, lo educativo, etc.; en suma, diversas capas analíticas de su objeto. La prioridad de sus problemas discursivos enfrenta el problema de la justicia social, la equidad, las formas institucionales específicas de opresión, dominación e injusticias distributivas que afectan a la experiencia social y escolar de un amplio conglomerado de ciudadanos. Sus ámbitos analíticos configuran una *operación tropológica* –reestructuración de los sistemas intelectuales que sustentan cada una de estos análisis–. Su crítica desborda los bordes analíticos dominantes, configura una estrategia de *desterritorialización* analítica compleja.

Pareciera que la lista de temas que identifiqué como parte de la crítica que elabora la Educación Inclusiva resuena a ámbitos analíticos ya conocidos, su cooptación se debe a la complejidad de los problemas que este enfoque adopta y que pretende resolver. Es una crítica multiaxial, analiza conectando diversas posiciones que convergen en un mismo análisis –*inter-mediación*–. Metodológicamente, refuerza su vinculación con lo postcolonial al asumir la construcción de su saber cómo algo en permanente movimiento, forja un aparato cognitivo provisional. En tanto estrategia de intermediación, posee la capacidad de establecer vínculos intensos e inestables que sostienen la labor *positiva*¹⁹ –edificación–, producción de lo nuevo– y *negativa* –deconstrucción– de la Educación Inclusiva. Es ante todo, un *vector de conflictualidad* epistémico, político y ético. Uno de los propósitos analíticos que sustentan la tarea crítica

19 Principio explicativo de la Educación Inclusiva.

de la Educación Inclusiva consiste en documentar de qué manera este sintagma homogeniza, restringe y normativiza el quehacer educativo en una única relación con la Educación Especial, expresando una endeblez epistémica y una precariedad conceptual que da paso a una gramática esencializadora y hasta cierto punto, opresiva. Dicha estrategia de provincialización errónea, tiene su origen en la configuración de una *estructura de conocimiento falsificada*²⁰, dando paso a un travestismo epistémico-discursivo y a un mecanismo de redisciplinamiento del saber.

La transformación de estas reglas de configuración erróneas de su saber epistémico y metodológico, por más que se reconozca que la estructura su conocimiento auténtica como el resultado de complejos entrecruzamientos y sistemas de relación de prácticas teóricas y analíticas heterogéneas²¹, enfrentan tal como indica Richard (2009, p.192) el riesgo de caer en errancias crítico-creativas inestables. Un desafío pendiente que enfrenta la elaboración crítica de la Educación Inclusiva consiste justamente en oponerse a los mecanismos de rigidez legitimado por el formato académico institucionalizado. La interrogante por la autenticidad de este enfoque lo convierte en un *vector experimental y creativo* del pensamiento pedagógico, articulando la proliferación de nuevos instrumentos conceptuales y teórico-metodológicos para el análisis crítico de los problemas educativos contemporáneos.

La crítica que elabora la Educación Inclusiva representa una nueva práctica que participa e inaugura la construcción de un saber –auténtico–, participando del rediseño del saber, de la ampliación de sus fronteras y en la rearticulación crítica de su discurso teórico; *“invitan a una reflexión, necesaria de producirse hoy, que desborda el formato del saber universitario y del discurso académico para interrogar los bordes críticos del trabajo intelectual”* (Richard, 2009, p.192). ¿Cómo se ubican los intelectuales inscritos en esta línea, respecto del cambio permanente, la lucha política y los compromisos éticos que persigue la inclusión?, ¿de qué depende la validez de sus planteamientos?, ¿qué implica efectuar una lectura crítica de la realidad a través del lente de la Educación Inclusiva?

La crítica elaborada por la Educación Inclusiva bajo ningún punto de vista designa un carácter programático, sino más bien, un intenso carácter creativo. Coincidentemente, los ejes analíticos que sustentan el concepto de crítica cultural articulado por Richard (2009) demuestran un grado de proximidad significativa a nivel analítica y epistemológica con el sentido de la crítica que articula la inclusión. De este modo,

[...] designa un conjunto variable de prácticas y escrituras que no responden a un diseño uniforme y, segundo, porque no cerrar esta movilidad de posiciones diferenciadas que arma contrastes entre discursos heterogéneos contribuye a desalinear la voluntad académica de querer siempre ordenar tipologías y nomenclaturas),

20 Se caracteriza por la sustitución de los sistemas intelectuales empleados por el campo de Educación Especial, ensamblando una configuración teórico-metodológica travestida, debido a la ausencia de fundamentos claros. Su naturaleza y marcos de valores operan en base a un conjunto de ideas que se encuentran fuera de su estructura teórica.

21 Fundada en el principio explicativo de la Educación Inclusiva denominado ‘heterogénesis’.

valdría la pena precisar algunos de los rasgos que, pese a esta heterogeneidad de formas y disimilitud de contenidos, comparten varios textos (Richard, 2009, p.192-193).

La crítica que construye la Educación Inclusiva es el resultado de complejas mezclas de registros intelectuales, permitiendo examinar los cruces y entrecruzamientos de prácticas institucionalizadas de opresión y dominación a través de la experiencia educativa, los ejes de debilitamiento del destino social y el papel de las oportunidades educativas, las formas otras de construcción de subjetividad, de escolarización de transformación del espacio escolar a partir de la metáfora de *lo menor*²², los dispositivos de arrastre que captura a determinados colectivos de estudiantes y los ubican en las fronteras del derecho *en* la educación, la endeblez del esencialismo liberal que sustenta la racionalidad falsificada de inclusión, a partir de la convergencia de marcos de valores antagónicos entre sí, los que por un lado apelan a la equidad, al pluralismo, a la aceptación de la diferencia, al tiempo que contrarrestan su lucha con la insistencia de una calidad alojada al interior del capitalismo hegemónico. Cada uno de los elementos que forjan la elaboración crítica de la Educación Inclusiva se inscribe como singularidades epistemológicas al margen, respecto de un conjunto de campos disciplinarios validados institucionalmente. La elaboración de la crítica en contexto de análisis se convierte en un *espacio analítico* e interpretativo intermedio, brindando marcos de libertad a la relación entre objeto, métodos y saberes que constituyen su campo de producción.

Al concebir la crítica como una *práctica* analítica, política, ética y epistemológica, designa un modo particular de hacer, delimita una estrategia de acción e intervención en el mundo, delimita “sus instrumentos críticos en función de la coyuntura de signos que se propone analizar y desmontar” (Richard, 2009, p.194). ¿Sobre qué significaciones interviene? El carácter intervencionista que expresa la elaboración crítica de la Educación Inclusiva, altera la gramática escolar y social, comprometa a su lector con un trabajo crítico de desarticulación y rearticulación compleja de la realidad y de su escenario local. Configura una hermenéutica de la sospecha, una práctica de la interrogación continua sobre el corpus de enunciados y significantes erróneos o bien, que instrumentalizan e inscriben su actividad. Deviene en un dispositivo de vigilancia crítica que educa al desarticular los supuestos y explicaciones engañosas. Se interesa por producir contralecturas de la praxis derivada del análisis inclusivo de los fenómenos educativos. Da cuenta de los conceptos inútiles a los que se recurren para justificar su alcance, sentido y práctica.

La crítica consagra un estilo de análisis refractario concebido como una estrategia de dislocación de lo dominante, lo institucionalizado o históricamente legitimado devenidos intelectualmente en tanto significantes equívocos, contrarios o incompatibles con los propósitos epistemológicos de la Educación Inclusiva. En suma, constituye un campo político abierto a las resignificaciones. Su crítica produce una reticulación compleja de signos, se abre al encuentro

22 La Educación Inclusiva forma una trama pedagógica de lo menor.

de una política de lectura, desafía la lógica de la institucionalidad, habilita otros espacios de reflexión crítica, dislocando su objeto de conocimiento de márgenes interpretativos estrechos y falsificados. Anima una batalla de sentido que coincide con la construcción de nuevos horizontes políticos y teóricos heterológicos denotando un *complejo entramado de intensidades analíticas*. La crítica es sin duda una *operación* política, cultural, epistemológica y ética, determina un orden de inclusiones y exclusiones de las que se sirve el analista al lecturar la realidad.

3.- Metamorfosis de una corriente de investigación y de una práctica crítica. Pensar críticamente lo inclusivo

El campo significado como Educación Inclusiva es el resultado de complejas mutaciones, movimientos, encuentros y constelaciones. En él tienen lugar intensos cuestionamientos, influencias, saberes y conceptos que viajan por una multiplicidad de disciplinas, rearticulándose y dislocándose en cada nuevo aterrizaje, idas y venidas en sus cuestionamientos, complejas formas de institucionalización de su saber en el mundo académico dando paso a una *operación intelectual ciega* articulada en una estructura de conocimiento falsificada. La entronización del plan de estudios del profesorado a nivel de pre y postgraducación procede a través de una estructura falsificada –versión más extendida e institucionalizada– y mixta. ¿Es necesaria una pedagogía exclusivamente centrada en la discapacidad, las NEE, las alteridades restringidas y en el individualismo metodológico para comprender el sentido y alcance de la Educación Inclusiva?

Se trata de frenar la proliferación de prácticas teóricas e investigativas en el provincialismo que inscribe sus discusiones en el campo de la Educación Especial. Pensar lo inclusivo deviene en una estrategia de recuperación del compromiso crítico de los investigadores con la producción de lo nuevo, con la alteración de realidad en beneficio de la multiplicidad de diferencias, la creación de lo posible. Ante todo, la Educación Inclusiva es acto performativo constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación y escolarización. El compromiso crítico que este campo explicita a sus investigadores e intelectuales toma distancia de aquellas concepciones que invitan a comportarse como experto o ingenieros del mundo educativo. Destruir este efecto, exige una lectura sobre las cuestiones más elementales que articulan los planteamientos del enfoque. Sin duda, su lucha se abre a la deconstrucción de un legado de investigación, replantea los modos de funcionamiento de la educación y de la escolarización y las condiciones de producción de su saber. Entendida así, se convierte en un dispositivo de reorganización del saber pedagógico.

Pensar lo inclusivo sugiere dar cuenta de las condiciones de mutabilidad y transformación de su territorio. Territorio que abarca temáticas abordadas hasta entonces por una multiplicidad de campos, situación que exige condiciones de traducción, desarticulación y rearticulación de cada uno de sus recursos epistemológicos que crean y garantizan la emergencia de su saber, evitando caer en la arbitrariedad del aplicacionismo y el extensionismo epistemológico. Su campo epistemológico traza una operación *anti/post*-disciplinar, en parte,

reafirma el rechazo a la fragmentación de las disciplinas y a sus estructuras rígidas, al constituir un campo que viaja incesantemente de forma no-lineal por diversas disciplinas, discursos, métodos, objetos, territorios, influencias, teorías, etc. extrae lo mejor de cada una de ellas, con el propósito de fabricar un nuevo saber.

Una configuración *anti/post*-disciplinar del conocimiento de la Educación Inclusiva surge de intensas y complejas relaciones exteriores, concebida como una praxis abierta a múltiples tipos de relaciones entre cada uno de sus recursos epistemológicos. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, “lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova” (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Al concebir la teoría²³ de la Educación Inclusiva como una estrategia de creación de lo posible, el lugar de la teoría –del griego *theoria*–, se convierte en un espacio disperso, armónicamente organizado, que conecta elementos de diversa naturaleza. Sus conocimientos son localizados, coyunturales y complejos. A través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación, constituye la Educación Inclusiva una red epistemológica de dispersión y multiplicidad de elementos, mediante operaciones de rearticulación, desarticulación y traducción va configurando nuevos instrumentos teóricos que buscan oponerse a las prácticas educativas y teórico-metodológicas ciegas impulsadas y legítimas por la gramática académica tradicional que da vida a una estructura de conocimiento falsificada.

La búsqueda de la autenticidad de la Educación Inclusiva constituye un problema teórico clave, puesto que, su configuración oportuna repercute en la creación de instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos claves que promueven un análisis crítico de la educación. Moviliza la frontera, rearticula cada uno de sus elementos, redefiniendo sus contribuciones, funciones, ámbitos léxicos, políticos, etc. Se propone interrogar los bordes críticos del quehacer educativo, especialmente, de su trabajo intelectual. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva forja un saber y un objeto fronterizo, de base eminentemente antidisciplinario. Una configuración *anti/post*-disciplinar se propone trascender las divisiones disciplinarias, viaja incesantemente a través de las disciplinas, aborda un fenómeno complejo a través de lentes metodológicos más flexibles.

4.-Usos y significados de un concepto equívoco

En la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva los equívocos o errores son albergados bajo la noción *fracasos cognitivos*. Sintagma que explica un conjunto de errores persistentes en la construcción de su conocimiento, cuya particularidad, designa un poder analítico estructurado mediante

²³ Se rechaza la idea de teoría como voluntad de verdad. Evita convertirse en una camisa de fuerza. La Educación Inclusiva constituye una teoría viajera crítica-compleja.

explicaciones erróneas sobre su objeto, naturaleza de su conocimiento, vocabularios y supuestos analítico-metodológicos empleados de forma reiterativa por los investigadores y estructuras institucionalizadas del conocimiento. La ambigüedad epistemológica fundamental de la cadena de palabras que forma el término Educación Inclusiva²⁴ –hasta ahora, expresa un status de palabra y no de concepto²⁵– puede ser explicada a partir de una aceptación *literal, metáfora y epistemológica*.

Un aspecto preliminar describe la fragilidad del término y el conjunto de significantes erróneos que de él se desprenden, producto de la ausencia de una estructura teórica y de un saber epistemológico que aclare oportunamente su propósito. En sentido literal, las nociones de inclusión y Educación Inclusiva, parecen reclamar un retorno incómodo e incongruente que discursivamente lo rechaza y pragmáticamente lo abraza, como es el campo de Educación Especial²⁶ –en su variante pedagógica–, dando paso a la emergencia de una estructura de conocimiento falsificada. Este ir y venir travestizado cristaliza una falsa estrategia de transformación o deconstrucción, cuya remoción efectúa una reproducción implícita de un conjunto de valores, ideas, conceptos, saberes y recursos metodológicos que confirman justamente aquello que no es la inclusión.

El discurso configurado al interior de la estructura falsificada de conocimiento parece reclamar un nuevo discurso, un nuevo esquema de pensamiento, un nuevo hacer incapaz de alterar la realidad a través de dichos supuestos. A este efecto discursivo y teórico denominare *estrategia de novedosidad*. Es necesario discriminar entre los usos del término que no son de ninguna utilidad para su comprensión. El rechazo que expresa el término Educación Inclusiva asociado a lo especial, es reservado exclusivamente a reproducir un conjunto significativo de acciones opresivas y esencializadoras contrarias a la lucha que enfrenta la justicia educativa. La peculiaridad de este uso, conlleva a peligros de ambigüedad interpretativa y epistemológica. También puede observarse una cierta distancia en su vinculación con las pedagogías de la diferencia y con el efecto de asimilación arbitraria de la diferencia en las estructuras escolares.

En todos estos casos, se confunde el uso y sentido de la categoría descriptiva con la valorativa. Los problemas descriptivos vinculados al concepto develan complejos problemas heurísticos. El término Educación Inclusiva podría volverse útil si hiciera referencia al complejo de relaciones que sostienen la *creación de lo posible*. ¿A qué hace referencia su especificidad?, esencialmente a la producción de lo nuevo, a la creación de mundos inimagiandos.

Utilizamos el vocablo Educación Inclusiva para significar un conjunto heterogéneo de problemáticas educativas condicionadas por fuerzas estructurales afectando a la comprensión del presente. Su continuidad de temáticas manifiesta un carácter disperso cuyos ejes de tematización más

24 Inscribe su actividad en el giro post-crítico, acontecimental y molecular. Es una expresión teórica post-crítica, de la transformación y de lo menor –la multiplicidad de diferencias–.

25 Los conceptos poseen estatus metodológico, se convierten en métodos de investigación. Las palabras solo nombran.

26 Campo que demanda una reconceptualización y reestructuración a la luz de los planteamientos de la epistemología de la Educación Inclusiva.

significativos convergen en la ausencia de condiciones de reconocimiento y redistribución a través de la enseñanza, develando un conjunto de estrategias de regulación que debilitan el destino social de los estudiantes.

Es menester recordar que cada institución educativa debilita o fortalece el destino social de sus estudiantes de acuerdo con el tipo de enseñanza impartida. ¿Qué elementos de análisis forman parte de esta categoría²⁷? Preliminarmente, afirmaré que establece un conjunto de vinculaciones complejas de carácter analíticas y pragmáticas. Es un debate que parece emerger de la experiencia de opresión y dominación, pero, ¿cuál es la circunstancia epistemológica y política que la vuelve eminentemente inclusiva?

Hasta aquí, sus ejes de tematización se convierten en puntos de capturas compartidos y disputados por una amplia multiplicidad de disciplinas, campos y discursos. ¿Cuáles son los puntos de captura convertidos en formas analíticas de ficción regulativa sobre el alcance y sentido de su objeto? visto así, el campo interpretativo de la Educación Inclusiva en uso, se convierte en un ensamblaje de preconceptos superpuestos entre sí. Una *relectura* educativa con inscripción en lo inclusivo y en la justicia, se convierte en una experiencia común a opresores y oprimidos.

Es menester desafiar y desestabilizar la construcción semiología e intelectual del sujeto de la inclusión como fuente de exotización, reforzando un efecto de asimilación de lo idéntico, una política ontológica de lo mismo. La exotización deviene en prácticas de producción de alteridades restringidas y sin potencia. Un Otro ausente de reciprocidad. Una práctica analítica fundamentalmente basada en la exotización oferta una lectura errada de la diferencia y la naturaleza humana. La Educación Inclusiva designa un esfuerzo teórico por redefinir conceptos, saberes y categorías que nos permiten leer críticamente el presente. Cada uno de los aspectos comentados demuestra un problema de naturaleza ideológica que conlleva al uso del término en su sentido literal, proliferando un conjunto de significantes restrictivos e incluso, equívocos a su naturaleza.

Abordar los fenómenos y las problemáticas relativas a la Educación Inclusiva como algo perteneciente al campo de Educación Especial²⁸, impide pensar y afrontar cuestiones espinosas y pantanosas referidas a la operación neoliberalista en sus diversas manifestaciones. Sin duda este emparejamiento de fuerzas analíticas no sólo devela la configuración de una estructura específica de contradicción, sino, más bien, una estrategia de ficción regulativa no reconocida producto del ausentismo de una estrategia de teorización oportuna en la materia. Muchos de los conflictos del campo de la inclusión persisten en diversos discursos, aludo así, a preocupaciones e insistencias por la lucha por la ampliación de derechos, la reducción de condiciones de opresión e injusticia, la erradicación del racismo, el sexismo, el esencialismo, etc. La Educación Inclusiva vista así, denota un término elástico, viajero, interseccional analíticamente y cargado de contradicciones. Esta observación describe un nulo cambio en sus fuerzas analíticas e interpretativas, demostrando una debilidad en la localización de sus tareas hermenéuticas. Se

27 Para profundizar sobre este tema, véase: "La inclusión como categoría de análisis".

28 Uso inapropiado del término.

observa además, un sistema de inmutabilidad de sus planteamientos teóricos a pesar de reconocer la presencia en las estructuras de escolarización de la multiplicidad de diferencias.

¿Cuáles son los conflictos que revelan los rasgos fundamentales de la Educación Inclusiva? El calificativo inclusivo posee la capacidad designa un análisis que evidencia los efectos más tenebrosos de las reglas de funcionamiento institucionalizadas por el sistema social, cultural, político y educativo que dan paso a formas opresivas, constituyendo estrategias de freno al autodesarrollo. Lo inclusivo concebido como una estrategia de demarcación de los efectos sistemáticos de injusticias distributivas que afectan transversalmente a múltiples colectivos de ciudadanos en su paso por la educación, focaliza en la persistencia de efectos históricamente injustos asociados al desarrollo humano, reproduce el eje analítico de ellos –opresor– y nosotros –oprimidos–, dando cuenta del fracaso para pensar metodológicamente cada una de estas tensiones.

El término Educación Inclusiva no designa cambios epocales, sino transformaciones del pensamiento educativo en constante movimiento. Desengancharse del proceso de colonización cognitiva de la Educación Especial y de sus múltiples formas de esencialismos, sin duda constituye un dispositivo complejo. Lo inclusivo demarca sentidos distintivos. En su versión falsificada se asocia con prácticas de minorización, acomodación y asimilación arbitraria a lo dado e institucionalizado –deslegitimación epistemológica–, mientras que, su demarcación auténtica reafirma su fuerza acontecimental, dislocativa, aliterativa, creadora de otros mundos capaces de construir nuevos espacios de esperanza para la totalidad concebida como multiplicidad de diferencias.

En consonancia, el sintagma Educación Inclusiva se revela como concepto de dudoso valor heurístico. La persistente inscripción de su racionalidad en una estructura de conocimiento falsificada y mixta²⁹, devela un *carácter analítico vacío*³⁰ que omite y desconoce las posibilidades de la creación de lo nuevo, a pesar de constituir un punto clave en el pensamiento educativo postmoderno. En tanto *producto ideológico* es elaborado por la academia de primer mundo en su estructura falsificada, extendiéndose a todo el mundo un mensaje erróneo y carente de soportes intelectuales sólidos, imponiéndose por el resto de alternativas educativas, políticas y culturales. Se expresa así, en un *espacio intermedio*³¹ complejo de complicidad y crítica con las formas opresivas, esencialistas y sistemas de regulación de la subjetividad, introducida por la lógica de sentido del capitalismo hegemónico.

La historización del término con sus lugares de producción y su campo teórico, cultural y académico constituyen empresas fértiles en el destrabamiento de sus equívocos y formas de utilización, ya sea, como metáfora, dispositivo heurístico o paradigma. Es menester contextualizar la noción en tanto proyecto y espacio de formación. Lo inclusivo ha impuesto un cierto universo académico para definir tanto un particular campo de estudio de los fenómenos educativos.

29 Caracterizada por un entrecruzamiento de recursos intelectuales que conducen a un efecto de hibridación, coincidente su momento actual.

30 Articula una crítica educativa, social, política y cultural de tipo evanescente.

31 No confundirse con lo expuesto en relación con el espacio de la inclusión real.

Asimismo, el calificativo inclusivo nos dice muy poco acerca del conjunto de razones y/o motivaciones a través de las cuales este término se ha impuesto en el universo académico y político institucionalizado, al definir un singular campo de investigación. Quedan pendientes las razones de éxito o fracaso de la noción.

La noción de Educación Inclusiva tiene una circulación más dinámica a finales de la década de los años cuarenta e inicios de los cincuenta, cuyo argumento central –objetivo genealógico de discusión– consistía en la denuncia de asociaciones de la sociedad civil, específicamente, padres de familia que reclaman públicamente, la incorporación de estudiantes que eran silenciosamente desplazados, marginados o de frente, rechazados por las estructuras de escolarización producto de sus características físicas, cognitivas, afectivas, etc. Genealógicamente, se constituye como un movimiento de activación social, cuyo primer objetivo tuvo el análisis de los procesos de marginación de determinados estudiantes de ciertas prácticas de enseñanza, luchando contra la violencia estructural y la estrechez cognitiva que reafirmaba la imposibilidad de educar a un amplio número de personas en una misma experiencia escolar.

Esta lucha dio paso a un análisis erróneo, estructurado fundamentalmente, sobre la premisa –principalmente– que las personas en situación de discapacidad no forman parte de la sociedad y de la educación. Digo equívocamente, no porque la premisa explícita –homogenización y exclusión fue errónea–, sino que, refiero a la capa interpretativa que sustenta dicho argumento. Tal como indica Young (2002) las personas siempre forman parte de la sociedad, sólo que se enfrentan a obstáculos propios de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad creando condiciones de opresión o freno a su auto-desarrollo.

Observo necesario dislocar la matriz analítica hacia los ejes institucionales que restringen su experiencia. Un aspecto significativo en el desarrollo de la historia intelectual del término Educación Inclusiva, reafirma que la diversificación y extensión de sus debates no tienen lugar al interior de la teoría educativa, sino que se consolidan en otros espacios de topologización analítica, tales como, los Estudios del Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Discapacidad, de la democracia, de la Mujer, Queer, Post-coloniales, la Filosofía Política y de la Diferencia, entre otras. Responsables de la apertura, diversificación y mutación del objeto de aquello que hemos denominado Educación Inclusiva, dando paso a un campo de complejas heterotopicalidades.

La singularización epistemológica surgida en las causas antes mencionadas, produjo el efecto de ficcionalización³² de su objeto y campo teórico, sustituido por el legado teórico y metodológico de la Educación Especial, debido a la ausencia de condiciones epistemológicas que explicasen su real naturaleza, articulando así, un travestismo teórico, analítico y político, altamente vigente en los programas de pre y post-graduación en la formación del profesorado, en las agendas de investigación y en las prácticas y debates impulsados por centros de investigación albergados bajo este concepto.

De este modo, la porción del término inclusiva fue sustituido sin cuestionamiento alguno por el de neoinclusiva. La especificidad de la problemática teórico-metodológica que enfrenta el término no puede reivindicarse desde la propia Ciencia Educativa, sino que encuentra oportunidades de reivindicación en diversos campos críticos significados como campo de confluencia, es decir, discursos, disciplinas, influencias, métodos, objetos, marcos teóricos, compromisos políticos y éticos que crean y garantizan la producción de su saber auténtico.

32 Describe un modo de análisis que conduce a un conjunto de especificidades de la forma, específicamente, del lenguaje analítico que se emplea para la descripción y abordaje de su objeto.

Es en el ámbito de estas tradiciones en el que observo respuestas fértiles para resolver su problema epistemológico, permitiendo la configuración de un campo de estudio particular. Incluso en disciplinas subordinadas –actualmente son designadas con un status similar al de inclusión. La inclusión atraviesa todos los campos, dimensiones y ámbitos de análisis e intervención de lo educativo y lo social–, como son las pedagogías de las diferencias, cuyo campo de estudio específico puntualiza en Latinoamérica en la articulación de la alteridad, el reconocimiento del otro y en sus principios explicativos: exterioridad, subjetividad y singularidad. Sin embargo, no constituye un campo autónomo en sí mismo, más bien, puede ser descrito como una especie de puente epistemológico o zona de contacto entre diversas discusiones. Se forja a partir de articulaciones complejas, atrapando el saber en una especialización filosófica que aborda determinadas problemáticas educativas. ¿En qué se centra la experiencia política de los sujetos al interior del significante articulado por la Educación Inclusiva? Incluso al revisar las referencias geopolíticas de la literatura científica producida como parte de lo inclusivo, ninguna de ella, refleja sus ámbitos de especialización epistemológica, más bien, reproducen el impulso travestizado producto de su estructura de conocimiento falsificada.

5.-La teoría de la educación inclusiva como objeto de importación

¿Cuáles son las interrogantes teóricas y los conceptos que permiten pensar el campo de producción teórica de la Educación Inclusiva? Al menos cinco de ellos ocupan un lugar estructurante: la ideología, la multiplicidad, las configuraciones antidisciplinarias, las relaciones exteriores, estructura teórica abierta, conjunto de prácticas analíticas heterogéneas, política ontológica de lo menor. La traducción en tanto estrategia crucial en la fabricación de su conocimiento, consiste en presentar objetos de conocimientos –teóricos, empíricos, etc. – presentes en otros fenómenos, depurándolos, extrayendo lo mejor de sí, para ensamblar un fenómeno completamente nuevo. Para ello, delibera explicando los elementos del objeto que son específicos epistemológicamente, desafía los argumentos de la fidelidad en la búsqueda de la autenticidad. La traducción³³ –no son neutras ni pasivas– como estrategia de construcción de su saber auténtico, se convierte en una tarea hermenéutica.

Entre los principales puntos de referencia críticos, teóricos y metodológicos que proporciona las orientaciones en el pensamiento de la Educación Inclusiva, proceden de campos, tales como, los Estudios de Feminismo, la corriente interseccional, los Estudios sobre Mujeres, los estudios Visuales, la Filosofía de la Diferencia, Analítica y Política, los Estudios queer, los Estudios de Género, la Antropología cultural, los Estudios de Performance, la sociología política, la pedagogías crítica, la corriente decolonial, los estudios de la subalternidad, los Estudios Post-coloniales, el criticismo, la deconstrucción, el psicoanálisis, la historia de la cultura y de la conciencia, los estudios literarios, la interculturalidad crítica, la filosofía intercultural, la física, la deconstrucción, la contribución de las pedagogías transformadoras, la filosofía de la liberación, etc. Recurre a leer teorías, conceptos y supuestos alejados en su actividad científica al campo

³³ Permite comprender los grados de ubicuidad de diversas clases de aportes. Son objetos y recursos epistemológicos que ocupan un mismo espacio, corren el riesgo de sufrir contaminaciones disciplinarias. Se propone consolidar una nueva configuración crítica para abordar la construcción de su saber.

y objeto de la Educación Inclusiva, conectados en algún punto al fenómeno. A esta compleja e interesante dimensión en la construcción del conocimiento se denomina extradisciplinariedad.

Quisiera aclarar que la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva posee un marcado carácter anti/post-disciplinar, forja un objeto fronterizo y un saber intermedio, mientras que, la formación de su campo devela una cierta manifestación extra-disciplinar en su funcionamiento. Una pregunta epistemológica clave, consistirá en reflexionar acerca de los medios de configuración de los *nexos* anti-disciplinarios que tienen lugar en la configuración de su conocimiento. Muy pocos son identificables como aportes pedagógicos, o bien, producidos autónomamente por la propia Ciencia Educativa. Cada una de estas contribuciones se convierte en elementos de apertura de su estructura disciplinaria, inciden en la mutación de su objeto, abriéndose al encuentro de nuevos métodos de análisis e investigación. Sus configuraciones antidisciplinarias son concebidas como estrategias de resistencia al disciplinamiento del saber a través de las técnicas de aplicacionismo epistemológico, devenidas en prácticas de superposición.

El campo epistemológico de la Educación Inclusiva se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación y exportación*; 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, recurren a condiciones de traducción y rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos. Si esto no se aplicase, corre el riesgo de quedar atrapada en marcos disciplinarios externos, forjando un objeto que actúa en tanto ficción regulativa de la realidad.

El atrapamiento del objeto en marcos externos del conocimiento es uno de los efectos más significativos del aplicacionismo epistemológico. La *teoría* –concepto demasiado extendido e incluso banalizado– de la Educación Inclusiva adopta una forma constructiva basada en la importación, traducción y rearticulación. Al poseer un objeto que desborda los límites disciplinarios, discursivos y metodológicos institucionalizados, emerge la búsqueda de nuevas herramientas teóricas por parte de sus investigadores. Si su campo de producción procede desplazándose a través de diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, proyectos políticos, entre otras, colocando al servicio de la transformación educativa herramientas teóricas provenientes de campos alejados en su actividad científica, como los anteriormente mencionados. La praxis educativa en el contexto de la Educación Inclusiva es significada a través de una *política ontológica de lo menor*.

Una operación antidisciplinaria en materia de Educación Inclusiva, no rechaza lo que Barthes (1987) denomina males de la clasificación, construye su conocimiento a partir de la recopilación y confluencia de aportes de naturaleza heterogénea, con el objeto de fabricar un nuevo objeto y saber. Lo antidisciplinario a través de su lógica de sentido, evita la proliferación de nuevas programaticidades del saber, específicamente, “cuando la renovación

de los objetos de estudio termina complaciendo el llamado técnico a sólo producir un nuevo saber-en-orden (un saber que reclasifica) sin que la lengua encargada de transmitir ese saber acepte dejarse interrogar por la fuerza extrañante de lo desclasificado, de lo inclasificable, que encuentra su lugar en el destamar y rearmarse de la escritura crítica” (Richard, 2009, p.202). Sus operatorias resultan de complejas e intensas, pero inestables, de deslizamientos de diversas clases de categorías, recorriendo extensas territorialidades epistémicas, discursivas, éticas, políticas, etc. Formulan e impulsan un proyecto de transformación académica e intelectual, a partir del cruce de un amplio rango de disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, proyectos políticos. Se propone desjerarquizar el conocimiento, modificar las fronteras de cada uno de sus recursos epistemológicas, fabricando un saber más flexible propio de la dislocación y la rearticulación.

Es posible afirmar que el campo de conocimiento de las configuraciones interdisciplinarias de la Educación Inclusiva recurriendo a la contribución hegeliana, es articulado en referencia a una *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros.

Al sostener que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*. Su estructura de conocimiento surge de enredos genealógicos de dispersión cuyos elementos se encuentran imbricados a través de complejos e intensos vínculos, cuyas líneas de fuerza han estructurado su relación con cada uno de sus singularidades epistémicas que crean y garantizan la emergencia de su saber; incide en los “*movimientos que condicionan y sobredeterminan dichos campos académicos y otros discursos culturales, distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas y consolidaciones*” (Bowman, 2010, p.230). ¿Cuál es el objeto de la teoría de la Educación Inclusiva?

La exterioridad³⁴ en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva deviene en un concepto abierto, expresando múltiples usos y funciones. Se convierte en una categoría que funciona en términos de pegamento analítico y conceptual. Una de sus aplicaciones describe por vía de la alteridad, lo infinito del ser, mientras que, su uso a nivel epistemológico traza sistemas de vinculación entre elementos de diversa naturaleza convergentes en la fabricación de una estructura teórica. A nivel político, la exterioridad posibilita la producción de lo nuevo, irrumpe en la realidad dislocando los modos tradicionales de comprensión de un determinado fenómeno. Su aplicación a la configuración antidisciplinaria de la Educación Inclusiva inscribe el trabajo teórico por fuera o más allá³⁵ de los marcos disciplinarios metodológicos establecido, posibilitando conexiones de diversa naturaleza intensas e inestables. Constituye

34 Según Chow (2006) la exterioridad permite develar las violencias fundadoras y los puntos ciegos convergentes en la inauguración de su nuevo campo intelectual. Para la prominente teórica la exterioridad es aquello que “se encuentra tanto fuera de la academia como más allá de Occidente, ha llevado a un perpetuo enrutamiento de prácticas críticas” (Chow, 2006, p.38), en espacio académicos no certificados.

35 Coloca a prueba la noción más allá de las interpretaciones teóricas, sus proposiciones y posiciones metodológicas.

una operatoria clave en la producción del saber y de sus conceptos, por fuera de sus marcos institucionados. Va al encuentro de espacios no autorizados desde donde producir otro tipo de significantes sobre el objeto aquí discutido. La comprensión epistemológica³⁶ de la Educación Inclusiva se convierte en un dispositivo estratégico que desestabiliza la red de inteligibilidad proporcionada erróneamente por la Educación Especial –escándalo epistémico persistente–. Consolida una práctica teórica que busca informar sobre otros regímenes de escolarización y formas de organización cultural y académica, dando paso a la emergencia de otro estilo de subjetividad. Sin duda, esta representa uno de los principales objetivos de la creación de lo posible. Como tal, deviene en un campo de intensas subjetividades intelectuales. Su lógica antidisciplinaria cristaliza un *sistema de audibilidad* para escuchar dentro, entre, a través y por fuera de los campos académicos que en ella concursan. La Educación Inclusiva en sí misma es una práctica performativa y contra-hegemónica.

El campo y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, vista así, consolida una red de singularidades epistemológicas inconmensurables, revelando relaciones metodológicas, discursivas, ontológicas, políticas y éticas complejas, sistemas de rearticulaciones e interconexiones, brechas, hiatos, aporías y barreras entre cada una de sus intersecciones. El movimiento, el encuentro y la constelación de diversas singularidades epistemológicas, develan un sistema de entrelazamiento de fuerza y significación fuerte.

La construcción del conocimiento mediante el movimiento revela un conjunto de sesgos, líneas de falla, apertura, desenredo, inversión, desplazamiento, etc. entre cada uno de sus elementos. Cristaliza un campo de interacciones complejas e intensas entre cada uno de sus elementos que confluyen, crean y garantizan la producción³⁷ de su saber, forjando un *proyecto ético-político* peculiar. Si la Educación Inclusiva construye un campo descrito en términos de direcciones en constante cambio y que al mismo tiempo, se define como un proyecto político³⁸, ¿es posible lograr una intervención teórica coherente?, ¿en qué mundo institucional se ubica?

Si el término Educación Inclusiva abarca una multiplicidad de posibilidades, su heterogeneidad y diversidad de tópicos explicitan un efecto vertiginoso, describiendo una de las principales propiedades de su campo de conocimiento: *heterotopicalidad*. Resulta complejo frente a este convulso escenario delimitar lo específico de la Educación Inclusiva, atendiendo a que este enfoque, altera los modos dominantes de escolarización y conceptualización del sentido y propósito de la tarea educativa. Ante dicha complejidad opto por la fertilidad de pensamiento radical que fabrica una imagen promisorio de alteridad, un sistema de revolución, diferencia, alternatividad y, por tanto, resistencia como tal.

Al designar los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018) una multitud de posibilidades, emprende un viaje sin retorno por una infinidad de campos centrados en innumerables detalles de la vida cotidiana y de las posibilidades implicadas en la mejora de la tarea educativa. Preliminarmente,

36 Espacio intelectual que se propone estudiar y analizar de la manera más completa, atenta, rigurosa y compleja posible, antes de tomar cualquier decisión, declaración u opción interpretativa.

37 La producción del conocimiento para Chow (2006) oscila entre lo contingente y lo convencional.

38 Lleva implícito su mandato politizador.

pareciera que cada uno de estos elementos al encontrarse sueltos o desconectados entre sí, provocan un efecto que devela al sintagma Estudios sobre Educación Inclusiva como un campo compuesto por influencias que nublan la pregunta por su especificidad, designando una especificidad difusa. Un campo de conocimiento como éste, compuesto por elementos tan divergentes y dislocados, demuestra grandes posibilidades convergencia; estructurado a través del principio de heterogénesis.

Dada la complejidad de la inclusión como un campo de relaciones, conexiones y disyunciones (dis)continuas, ¿por dónde empezar?, ¿cómo se seleccionan, organizan cada uno de los elementos que participan de su fabricación? y ¿qué marcos brinda para orientar los esfuerzos de académicos y analistas de los fenómenos educativos? Una pregunta clave a responder por parte de los teóricos y los analistas consistirá en demostrar cómo altera e interviene la intervención que explicita la inclusión a nivel social, cultural, educativo y político, eminentemente.

El campo de Educación Inclusiva se devela como un *mapa crítico plurilocalizado*, sometido continuamente a un efecto de desterritorialización. Su construcción teórica es una invitación a ver más allá de lo aparente, puede ser definida en términos de constelación e intermediación de diversas clases de recursos, compromisos y problemáticos que modelizan su campo analítico. Al concebir la Educación Inclusiva como un territorio desconocido, más allá de los confines heredados, entraña una compleja empresa, es decir, “trabajar y reelaborar el conocimiento a la luz de lo que hace ese conocimiento no, o se niega a, saber que lo más obviamente transforma un entendimiento académico y disciplina en una empresa intelectual crítica: un paso hacia un espacio sin garantía” (Bowman, 2010, p.12).

6.-Sobre la estructura de conocimiento de la educación inclusiva

La *estructura de conocimiento* de la Educación Inclusiva plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica no puede cerrarse a través a través de las formas epistemológicas y metodológicas tradicionales y heredadas. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva es configurada por una acción extradisciplinar, en la que sus múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la rearticulación de sus aportes.

Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad expresa la capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos, compromisos éticos y proyectos políticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos de la inclusión, posibilitando una visión holística, previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación?

Son categorías de análisis de su estructura teórica, las siguientes nociones: *red, práctica teórica abierta, múltiples tipos y estilos de relaciones, exterioridad, dispositivo, heterogénesis, espacio de diáspora, malla de conexión de múltiples singularidades, espacio epistemológico de la multiplicidad*. Cada uno de estos conceptos pone a prueba la configuración y funcionalidad de su objeto, se convierten en pequeños modelos teóricos, encarnan prácticas epistémicas y metodológicas particulares articulan un análisis epistemológico situado.

La estructura de conocimiento concebida como una *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede ser analizada a través de la metáfora de universo mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, lo abierto plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que denomino en torno a la *condición diaspórica* de la Educación Inclusiva. Las *relaciones exteriores* –o principio de exterioridad epistémica– se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentra imbricada en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las singularidades que dan vida a la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Las relaciones externas explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

[...] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas (Lazzarato, 2006, p.19).

La teoría de las relaciones exteriores comprende que cada singularidad convergente configura su estructura de conocimiento de la inclusión, describe cada uno de estos elementos como recueros constructivos flotantes –lo flotante hace posible otros tipos de relación–, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse, de vincular. Operan en términos de un pegamiento epistémico-analítico-metodológico. Devela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, “el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo” (Lazzarato, 2006, p.20). Favorece los sistemas vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una “serie de formas que tienen, cada una, su individualidad” (Lazzarato, 2006, p.21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos de la Educación Inclusiva, como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de diversas maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen

mecanismos particulares de operación. Así, “«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición” (Lazzarato, 2006, p.23).

Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, proyecto político, teoría, concepto, etc., se encuentran complicadas, su continuidad y funcionalidad se encuentra determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, “lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova” (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica configurante de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, establece operatorias y modalidades a través de las cuales “las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan” (Lazzarato, 2006, p.24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanente. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen, es decir, estrategia de alteraciones causa-efecto. La lógica de sentido que reafirma la estructura teórica de la Educación Inclusiva opera en el diaspórismo y en la diseminación, a través de la categoría de clinamen Sousa (2010) explica que, cada singularidad configurante sea concebida como “un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo” (p.59). Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva opera a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *mallá de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de mallá de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por Foucault (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de red reticular emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal, heterogénea y atravesado por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de la estructura en análisis. La multiplicidad de elementos convergentes configura previa condiciones de traducción y rearticulación el objeto de la Educación Inclusiva. Según esto, la arquitectura que sostiene a la estructura teórica de la inclusión, se caracteriza por “un conjunto multilíneal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’” (Foucault, 2002, p.155). Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y mediación entre ellos. Negociación e intermediación se convierten en estrategias de trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Concebir la estructura teórica de la Educación Inclusiva en términos de red remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos operan en el movimiento y en la circulación, posee la capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento, configura una *historicidad del presente*.

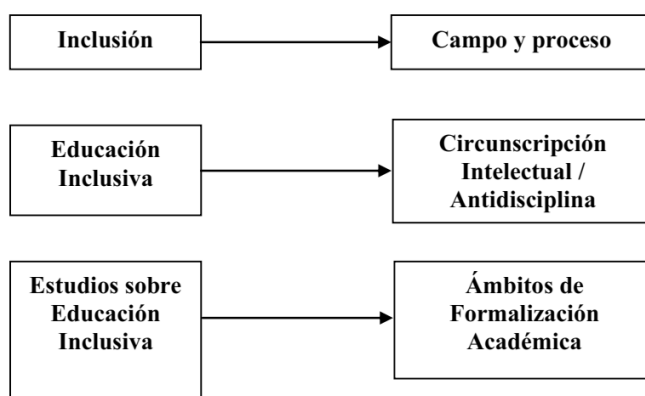
Si la estructura teórica de la Educación Inclusiva constituye una *práctica teórica y metodológica abierta*, entonces, su centro crítico queda definido por la heterogeneidad y la multiplicidad, constituyendo una expresión epistemológica de la *dispersión*. En tanto dispositivo heurístico describe un problema gramatical. Como tal, constituye un fenómeno de naturaleza relacional –pensamiento de la relación–, construyéndose a través de múltiples campos, conceptos, saberes, objetos, disciplinas, discursos, etc. que, particularmente, toman prestadas herramientas conceptuales de singularidades epistémicas alejas de su naturaleza conectada en algún tópico a su objeto. Es un campo que emerge de la vinculación de múltiples predicados epistemológicos heterogéneos entre sí.

Si el análisis de las formas de construcción del conocimiento fuese cerrado en este punto se tornaría infértil y estéril, esencialmente, porque el fenómeno quedaría atrapado en la lógica del aplicacionismo epistemológico y un sistema de articulación arbitraria, no se trata de colocar en común, ensamblar y hacer parecer que hablamos de algo nuevo. Para ello, recurre entonces a condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación. Todo ello, en palabras de Žižek (2014) provoca “un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste” (p.12).

Frente a este híbrido interpretativo observo que, en la formación de los educadores, afloran por todas partes cursos de perfeccionamiento, de extensión, de capacitación docente, programas de post-grado y asignaturas en pre-grado, que llevan en alguna parte de ellos, el nombre de Educación Inclusiva, pero que yo conozca, ningún departamento –y si es que lo hay, trabaja en la imposición del modelo tradicional de Educación Especial–. Esto exige asumir la inclusión como campo, la Educación Inclusiva como circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva como sistema de formalización académica. La figura que se presenta a continuación sintetiza los niveles de formalización académica³⁹ de la Educación Inclusiva.

39 Elementos que instituyen la real práctica intelectual y académica de la Educación Inclusiva. si bien, ambos términos pueden ser concebidos en términos de parasinónimos, cada uno posee una especificidad particular.

Cuadro 1: Niveles de formalización académica de la Educación Inclusiva.



Fuente: Ocampo, 2018.

Bajo ningún punto de vista, la determinación de los niveles de formación académica expuestos anteriormente persigue la intensión de inscribir la real práctica de la Educación Inclusiva, en la meta-narrativa del conocimiento legitimado al interior de las estructuras académicas. Sino que, procede a brindar pautas de clarificación de su trama intelectual, persiguiendo el descentramiento de las políticas de control y producción del conocimiento elaborado a través de un conjunto de fracasos cognitivos, articulando miradas y estilos de focalización y “saberes que no están ni autorizados ni consolidados, sino más bien abiertos a las errancias crítico-creativas de los inestables y fluidos imaginarios de fin de siglo” (Oyarzún, 1996; citado en Richard, 1998, p.192).

Al concebir la teoría⁴⁰ de la Educación Inclusiva como una estrategia de creación de lo posible, el lugar de la teoría –del griego *theoria*–, se convierte en un espacio disperso, armónicamente organizado, que conecta elementos de diversa naturaleza. Sus conocimientos son localizados, coyunturales y complejos. A través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación, constituye la Educación Inclusiva una red epistemológica de dispersión y multiplicidad de elementos, mediante operaciones de rearticulación, desarticulación y traducción va configurando nuevos instrumentos teóricos que buscan oponerse a las prácticas educativas y teórico-metodológicas ciegas impulsadas y legitimadas por la gramática académica tradicional que da vida a una estructura de conocimiento falsificada. La búsqueda de la autenticidad de la Educación Inclusiva constituye un problema teórico clave, puesto que, su configuración oportuna repercute en la creación de instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos claves que promueven un análisis crítico de la educación. Moviliza la frontera, rearticula cada uno de sus elementos, redefiniendo sus contribuciones, funciones, ámbitos léxicos, políticos, etc. Se propone interrogar los bordes críticos del quehacer educativo, especialmente, de su trabajo intelectual. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva forja un saber y un objeto fronterizo y antidisciplinario.

⁴⁰ Se rechaza la idea de teoría como voluntad de verdad. Evita convertirse en una camisa de fuerza. La Educación Inclusiva constituye una teoría viajera compleja.

La tabla que se expone a continuación sintetiza las principales dimensiones analíticas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva.

Síntesis Estructural De Dimensiones Teórico-Methodológicos De La Educación Inclusiva

Tabla 1: Síntesis de elementos analítico-metodológicos implicados en el estudio de la Educación Inclusiva.

Concepto	<p>Estrategia de transformación de todos los campos de la educación. Me inclino más por el sentido de una ‘educación’ y una ‘pedagogía’ transformadora, más que alternativa. Lo alternativo da paso a la configuración de modalidades especializadas para responder a problemáticas particulares. Lo transformador alberga lo alternativo. La inclusión constituye un concepto clave para el análisis de los fenómenos educativos contemporáneos. La elasticidad del término permite emplearlo para una variedad de proyectos intelectuales, políticos, éticos y pedagógicos. Epistemológicamente, su elasticidad configura una estructura teórica abierta y heterogénea.</p> <p>¿Qué es lo que realmente examina la inclusión y la Educación Inclusiva?, ¿qué lente analítica construye?</p> <p>La inclusión constituye una forma y estrategia de investigación, así como, una práctica crítica que articula de forma novedosa una variedad de temas, ofreciendo respuestas educativas complejas, deviene en la proliferación de un campo sintagmático. Establece nuevas orientaciones crítico-culturales-pedagógicas.</p> <p>La <i>inclusión</i> y la <i>Educación Inclusiva</i> expresan funcionalidades diferentes¹. La primera, corresponde al proceso y en términos epistemológicos, alude al campo. El sintagma² Educación Inclusiva por su parte, corresponde a la circunscripción académica, es decir, a los ejes de formación intelectual. Constituye la base de su estructura teórico-metodológica de carácter antidisciplinario. La naturaleza abierta de la Educación Inclusiva establece que puede ser utilizada de diversas maneras. Es sinónimo de una estructura y práctica indeterminada.</p> <p>La inclusión se convierte en un pegamento conceptual y metodológico, posee la capacidad de adherir elementos de diversa naturaleza que dan vida a su estructura de conocimiento. En ella tienen lugar la confluencia de diversos objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. sometidos a condiciones de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Nos permite entender nuestra ubicación en las relaciones de poder.</p> <p>La Educación Inclusiva constituye una teoría educativa crítica, una expresión de la transformación, de lo post-crítico y de la creación de lo posible. Su naturaleza constituye un <i>acontecimiento</i>³. Si el saber de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente movimiento, entonces, se encuentra en permanente transformación. Tal propiedad, permite asumir la Educación Inclusiva en tanto teoría educativa crítica en permanente construcción. Como tal, posee la capacidad de redefinir los fundamentos de la <i>Teoría educativa contemporánea</i>.</p> <p>Al concebir la Educación Inclusiva como una teoría educativa crítica en permanente construcción, sus contornos teóricos exigen estudiarla en <i>metáfora</i>, dispositivo heurístico y paradigma. En el primero, es entendida como una malla de conexión, una epistemología de la dispersión, en la que elementos de diversa naturaleza son albergados modelando un nuevo entendimiento sobre el quehacer educativo. Esto define además su carácter viajero y diaspórico, a través de las cuales es posible configurar un mapa crítico demostrado los usos y las formas de emplear el término que efectúan diversos campos que participan de la fabricación de su saber. Como dispositivo heurístico entrega herramientas para la resolución de problemas ante una variedad de temáticas. Se interesa por explicar su posición a través de una multiplicidad de recursos epistemológicos. Finalmente, como paradigma –lo que me parece complejo pensarla en estos términos debido a su déficit epistemológico y metodológico– forja una nueva manera de asumir los problemas y quehacer educativo. Supone un desafío significativo al saber pedagógico. Su naturaleza abierta permite utilizarla de diferentes, encontrando aplicaciones para una diversidad de proyectos.</p>
-----------------	---

Objeto Método Ámbitos	<p>El objeto de la Educación Inclusiva puede describirse como un fenómeno complejo que puede ser entendido de varias maneras. Sin embargo, su foco se encuentra en la educación, lo que invita a la construcción de un nuevo objeto y saber a través de los presupuestos que persigue. Debido a la complejidad de configuración de su objeto, este puede ser descrito como un objeto en fuga.</p> <p>El objeto de la Educación Inclusiva configura un objeto complejo, multidimensional y fronterizo. Es eminentemente, <i>anti/post</i>-disciplinar.</p> <p>Práctica metodológica abierta. A pesar de presentar un déficit teórico y metodológico significativo opera a través de entrecruzamientos de diversa naturaleza. Es menester crear su propio método. Comparto en Bal (2009) la premisa de reemplazar los métodos por los conceptos, frente a la ausencia de un método claro como es el caso aquí discutido. La configuración del método de la Educación Inclusiva consolida una estrategia empírica conectada con una multiplicidad de fenómenos sociales y educativos.</p> <p>Todos los ámbitos de la educación. Es <i>transversal</i>, afecta, condiciona y permea todos sus ámbitos y dimensiones. Bajo ningún punto de vista forja una práctica educativa especializada, reconfigura el sentido de la praxis educativa. En tanto sistema de razonamiento relacional atraviesa y permea todas las dimensiones del desarrollo social: lo político, lo económico, lo jurídico, lo cultural, lo social, etc.</p>	
Dimensiones	Política	La fundamentación política de la Educación Inclusiva articula una praxis abierta. En ella tienen lugar diversas luchas, tales como la lucha antirracista, anti-opresiva, anti-patriarcal y anti paternalista, anti-capitalista, etc. vista así, se concibe en un espacio de revolución. Forja un espacio político y pedagógico de lo menor.
	Epistémica	Antidisciplinario/post-disciplinario.
	Ética	Ética del encuentro y de la exterioridad.
	Pedagógica	Pedagogía de lo menor y de la multiplicidad infinita de diferencias.

Fuente: Ocampo (2018).

7.-Conclusiones: el uso epistemológico y ontológico de la categoría inclusiva

La Educación Inclusiva es concebida como un *campo* fundamentalmente disputado por varias disciplinas, discursos, territorios, influencias, objetos y métodos –preferentemente–, como *disposición de disciplinas*, como *disposición histórica específica de verdad* (forma de saber), cuya configuración epistemológica traza una *operatoria anti/postdisciplinaria* y una política ontológica de lo singular y lo molecular, sintetizadas oportunamente en la noción de *lo menor*. Opera en estrecha relación con el pensamiento de la no-identidad, cuyo “uso en sentido epistemológico de esa noción sirve sólo para reforzar discursos y problemáticas de tipo ontológico y sobre todo para arrojar luz sobre una cierta concepción ético-política respecto de las dinámicas de las identidades culturales” (Mellino, 2008, p.115). Se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebido como la reinención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*. Concebida así, la inclusión forja un nuevo estilo y formato de subjetividad.

La noción analítica de dispositivo constituye según Agamben (2006) una estrategia clave en el pensamiento foucaultiano, cuya lógica se sentido opera en la dispersión y en la diseminación, configurando una estructura multilínea (García Fanlo, 2011) o de diversos estilos de conexión entre cada una de sus partes. La noción de dispositivo alberga el *principio explicativo de exterioridad* –relaciones múltiples y discontinúas–, el *principio de heterogénesis* de la Educación Inclusiva, sustentando el funcionamiento del dispositivo y la red. El carácter performativo del dispositivo se expresa mediante la alteración de las prácticas y los discursos de los agentes políticos, sociales, los trabajadores culturales y los educadores, preferentemente. Es, a la vez escultórica, porque modela la realidad –*labor positiva*–.

¿De qué depende la utilidad teórica y política de las nociones tales como, el racismo, la exclusión, la opresión, la dominación, la multiplicidad de diferencias, para la propuesta teórica que persigue la Educación Inclusiva en su sentido auténtico? El uso del calificativo *inclusivo* bajo ningún término remite a condiciones de asimilación y acomodación de colectivos al interior de las mismas estructuras societales y escolares articuladas a través de la lógica del poder. Este erróneo proceso sustenta la metáfora que he denominado como *inclusión a lo mismo*. Tal calificativo denota condiciones de transformación, alteración y reestructuración de la realidad –en cada una de sus dimensiones de análisis– desde una perspectiva post-crítica. Su significado remite a un conjunto de operaciones acontecimental, cuya fuerza discursiva poseen la capacidad de alterar la realidad, dislocándola hacia rumbos inimaginados. Atendiendo a la diferenciación establecida por Rorty (1979) sobre *hermenéutica* y *epistemología*, el recurso del término Educación Inclusiva expresa una singularidad epistémica y ontológica diferente, conectada en varios ejes de articulación. Epistemológicamente, el sintagma denota una forma particular de definir un conjunto de rasgos distintivos de la educación, la escolarización y la pedagogía, así como, de un periodo histórico y de una operación ético-política-cultural. Determina rasgos particulares del quehacer pedagógico, social, cultural económico, ético y político, fabrica un nuevo orden, cuyos principios son albergados en una nueva espacialidad concebida como tercer espacio o no-lugar. Es un espacio político y teórico de subversión alteración, concebida como disposición de disciplinas, influencias y discursos que configuran una disposición específica de verdad. Forja una crítica a los lenguajes y las lógicas disciplinarias que históricamente, han delimitado, definido y explicado lo inclusivo.

Ontológicamente, parece designar una particular filosofía de la identidad –deconstrucción de principios–, permitiendo reconectar con el sentido intrínseco de la educación y de la naturaleza humana. En tal caso, “*apela a un encuentro histórico y teórico en el cual se plantea para todos la invitación a revisar y reconsiderar las propias posiciones terrenas y diferenciadas en la articulación y en la gestión del juicio histórico y de las definiciones culturales*” (Chambers, 2001, pp.34-35). La Educación Inclusiva al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al irrumpir y constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de: <http://app.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2007). *Obras completas. Tomo II*. Madrid: Editorial Herder.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13 (3), 239-353.
- Caputo, D. J. (2014). *La debilidad de Dios: Una teología del acontecimiento*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Contreras, M.J. (2013). La acción tiene la palabra: Las artes en la era de la posdisciplina. Recuperado de: <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/16-las-artes-en-la-era-de-la-posdisciplina/>
- Chambers, I. (2001). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in *The Age of the World Target*, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas*, tr. J. Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Dussel, E. (1985). "La exterioridad en el pensamiento de Marx", en: Aguirre, J.M. (Comp.). *Pensamiento Crítico, ética y absoluto*. México: Edit. Eset.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Esperón, J. P. (2016). Heidegger, Deleuze y la diferencia. Aportes para pensar la irrupción de la novedad. *AISTHESIS* N° 59, 143-156.
- Foucault, Michel (1985), *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- García Fanlo, L. (2011), ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 74, 8pp.
- Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Leveque, J. (2011). El Concepto de «Acontecimiento» en Heidegger, Vattimo y Badiou. *Azafra. Revista de filosofía*. N° 13. 69-91.

- Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.
- Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Santiago: Ediciones CELEI, 73-159.
- Ocampo, A. (2018). Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46. Recuperado de: <http://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf>
- Oyarzún, K. (1996). "Introducción", *Revista Nomadías*, N° 1, en: Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado de:
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Vattimo, G. (2002). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.
- White, H. (2003). *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London: The Johns Hopkins University.
- Whitehead, A. (1956). *Proceso y Realidad*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.