

Esporas de inclusión

Produciendo ángulos de visión alterativos y claves heurísticas en la comprensión de su dominio

Inclusion spores
Producing alterative viewing angles and heuristic clues in understanding your domain



¿Esporas de inclusión?

En febrero de 2020, tuve la fortuna de compartir con la Dra. Paula Mara Danel, académica e investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina y su equipo, mientras dictábamos un curso de postgrado titulado: “Contornos epistemológicos de la educación inclusiva”. En dicha oportunidad, una de las investigadoras que se apuntó para cursar el seminario, me pregunta: ¿vos siempre en tus trabajos ocupas conceptos de biología? Sin duda, esta interrogante fue crucial para terminar de forjar una idea más amplia acerca del conjunto de elementos que configuran los ensamblajes heurísticos de la educación inclusiva. Ciertamente, gran parte de los conceptos legados por la biología –especialmente, algunos de ellos, empleados por la filosofía– permiten avanzar en la comprensión de las figuraciones epistemológicas de la educación inclusiva. Algunas nociones que fomentan tales entendimientos son: a) rizoma y b) espora. Si bien, el objeto¹ de la educación inclusiva reafirma una singular figuración heurística de carácter rizomática, mientras que, la organicidad de su tejido epistémico puede describirse a través de la fertilidad de la noción de espora.

¿Esporas de inclusión?, La espora en tanto propiedad celular -uni o pluri-celular- describe un cuerpo microscópico que emerge con fines de dispersión y supervivencia en condiciones adversas. Su configuración al dividirse fomenta la emergencia de nuevos fenómenos o ángulos de visión, dirigiéndonos hacia entendimientos cada vez más complejos. La comparación de la inclusión con la fuerza de la espora reside en la capacidad de engendrar algo completamente nuevo, mediante la repartición de múltiples semillas -lo diaspórico del campo-. La educación inclusiva como método se convierte en una estrategia analítica construida en un contexto histórico específico.

1 En esta oportunidad, refiero al objeto teórico, empírico y de análisis de la educación inclusiva.

Primera clave analítica: el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son mecanismos de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p.170).

Lo nómade rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de mecanismos alternativos que afectan las formas del pensar epistémico y metodológico, su fórmula heurística acontece en los espacios intermedios, en la fuerza de lo liminal y lo membránico. Es una zona de altas intensidades inestables, en permanente movimiento, fomenta singulares, pero a la vez, poderosas formas de des-identificación con los dominios entrecruzados que configuran parte de la estructura de conocimiento superficial de lo inclusivo. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma analítica dinámica, un espacio de intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades y recursos epistemológicos -principio de heterogénesis-. También, es algo que trabaja en la cuestión epistémico-ontológica del “llegar-a-ser”, un movimiento que posibilita el llegar a ser tal cosa, es un dominio en permanente construcción. Inaugura una posibilidad constructiva por fuera de sus formatos heurísticos canónicos. El nomadismo epistemológico ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticas, afectivas e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente.

Esta singular forma de nomadismo no es otra cosa que un deseo afirmativo por los flujos transformadores de las formas constructivas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico. Es, a su vez, un mecanismo mediante el cual “uno aprende a reinventarse y que desea su yo entendido como proceso de transformación. Tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, s/a, p.20). El nomadismo epistemológico es una forma redistribución epistémico-metodológica, proceso análogo según Braidotti (2009), a “un complejo proceso múltiple de transformación, un flujo de múltiples devenires, el juego de la complejidad o el principio de lo no Uno” (p. 202).

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva al concebirse en términos de una espacialidad de permanente flujos, intensidades y movimientos devenidos en un mapa de complejas relaciones, lo que conduce según Braidotti (2009), a la emergencia de una “política de las localizaciones que conlleva una toma de conciencia del mapa de relaciones de poder que nos atraviesan constituyéndonos, y que precisamente por formar parte de nosotras y nosotros pasa casi inadvertida” (p.215).

La educación inclusiva configura un *contra-espacio epistemológico*, es un pensamiento que entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas -todas ellas, albergadas bajo el significante de contra-recursos constructivos estructurados de forma no-jerárquica-, enuncia y escucha los aportes de cada una de sus geografías epistémicas en la exterioridad del trabajo teórico, configurando un umbral de transformación del conocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rosi Braidotti. La educación inclusiva como *contra-espacio epistemológico* afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad -idea que ya he abordado en diversos trabajos - epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres o sistemas de entridades que acontecen en la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Ontológicamente, es una afirmación anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, política y educativa. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una política de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instauro un nuevo formato de relacionamiento y convivencialidad con Otros -mecanismo de alterización epistémica- campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva es una forma de transposición, traslación y transformación de sus debates heurísticos y formas meta-metodológicas heredadas, ya que no podemos hablar de algunas propias. Su regulación constructiva y mecanismos de producción de su conocimiento no funcionan sólo por traducción, sino que, por transacciones, esto es, formas singulares e intensas a través de las cuales llega a convertirse en algo. Se abre a la captura de la reubicación de su objeto y dominio. La transposición y la transacción nos permiten ubicar la fuerza de su trabajo teórico en la exterioridad. Hasta aquí, me atrevería a describir los desarrollos del dominio en términos una espacialidad especial-céntrica, pero también, altamente esencialista. Tal como afirma Braidotti (2006), “la interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un espacio intermedio prolífico” (p.6). La naturaleza del dominio reafirma un carácter transposicional, fundamentalmente, articulado a partir de complejos y singulares flujos de movilidad y referencias cruzadas entre (inter)disciplinas, teorías, conceptos, niveles discursivos, etc. Es un territorio que se desplaza por diversos lugares produciendo-a-sí-mismo y creando sus propios efectos específicos. Si su dominio es transponible, entonces, su objeto es nómada. ¿Qué es lo que hace que el dominio de la educación inclusiva sea comprendido en términos transponibles? Lo primero, son sus intensos flujos de complejidades epistémicas convergentes, sumado a ello, la emergencia de enlaces creativos y una naturaleza de profundas interconexiones en zigzag. La transposición contribuye a establecer vinculaciones profundas que fomentan el giro epistemológico de su objeto, mediante la unión de fuerzas heurísticas separadas. Si bien, la inmensidad de su terreno epistemológico demuestra más separaciones, disputadas y devaluaciones que interconexiones. La heurística de lo inclusivo necesita de la transposición en su pensar y actuar intelectual.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva ratifica la creación de un proyecto de conocimiento en resistencia. La noción de resistencia adopta singulares peculiaridades, no adscribe a la noción micropolítica tradicional, sino, inaugura una forma mucho más audaz.

Es una insistencia que bordea críticamente las formas de conocer a través de la inclusión, cuya práctica se construye en estrecha relación con la variabilidad del tejido intersubjetivo singularizante. Tal como indica Palaisi (2018), lo nómada al expresar una naturaleza en permanente movimiento, no niega la existencia de diversas raíces “enredos genealógicos de la educación inclusiva”. En efecto, “el movimiento no determina al nómada como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p.61). El campo epistemológico de la educación inclusiva actúa en términos de una grieta, imponiendo un mecanismo de transformación sustantiva en la producción del saber, trayendo al centro del debate, la construcción situada de este. Es un terreno disputado por múltiples mutaciones y complejas transposiciones.

La figura epistemológica de la educación inclusiva concebida como nómada ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticos, afectivos e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente. En sí mismo, es un giro epistemológico, una acción topológica, un acontecimiento, etc., que ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y afirmativa de carácter no-dialectal. Es también una herramienta de navegación teórica.

Segunda clave analítica: las transposiciones en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva

La fuerza teórica que reside en la “transposición” en tanto herramienta heurística denota una singular operación constructiva de transferencia analítico-metodológica de carácter transfronteriza. Para Braidotti (2002), las transposiciones fomentan un salto de código, lenguaje, campo y aparato metodológico hacia otro lugar o rumbo. Desde mi posición teórica, no es un salto que da lugar a una pluralidad de cosas, sino es una operación fundada en la heterogénesis, que trans-codifica, mueve elementos, los descentra, superpone, traduce para configurar una nueva forma o figuración. La heterogénesis en esta regionalización opera en términos de multiplicidades complejas de recursos convergentes, distanciándose de la mera paleta de colores que impone el signo de lo diverso “artificialidad e instrumentalismo analítico”. La transposición en tanto herramienta epistemológica aplicada a la reconocimiento del dominio de la educación inclusiva no se reduce a la mera cuestión de tejer diferentes hilos, variaciones sobre un tema, sino, más bien, sugiere una escala de variaciones y cambios en un patrón discontinuo y armonioso. El dominio de la educación inclusiva deviene en la creación de “un espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, no pero caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo, pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2002, p.13).

Las transposiciones en términos heurísticos aluden a un singular proceso de mutación, transformación y alteratividad del orden cotidiano de las cosas. El objeto y dominio de la educación inclusiva es un fenómeno transposicional, espacio regulado y construido por diversas formas de transferencia de información que no acontecen de forma lineal, ni aleatoria, ni arbitraria, sino “en oposición a la visión científica dominante que tiende a definir el gen como una entidad estable que

transmite unidades fijas de herencia en un manera autónoma y auto-suficiente” (Braidotti, 2002, p.14). La potencia de las transposiciones en la construcción de su conocimiento acontece en términos de multiplicidad y complejidad, articula un espiral de niveles de constructividad, su fuerza expande un repertorio de ideas, acciones y recursos constructivos, descentrado y trans-codificando cada uno de ellos. Su marcado carácter transposicional no niega la multiplicidad de formas epistemológicas convergentes, más bien, las mantiene interconectadas en planos reticulares y en múltiples capas, atendiendo a su singularidad.

Gran parte de los instrumentos conceptuales que confluyen en el territorio de lo inclusivo, no son de exclusividad de esta, expresan un marcado carácter “puente”, “viajero” y “membránico”, es decir, son compartidos y disputados por diversas disciplinas; vinculan una gran variedad de cosas. De acuerdo con la fuerza de la transposición afirmaré, inspirado en Braidotti (2002) que, estos, “son “nociones nómadas” que tejen una red que conecta la filosofía con las realidades sociales; especulaciones teóricas a planes concretos; conceptos a figuraciones imaginativas” (p.32). Las transposiciones heurísticas siempre producen conocimientos estrechamente vinculado a lo social, lo político, lo histórico y lo discursivo. Se interesan por romper las formas de monocultivo epistemológico que gobiernan el pensamiento al interior de diversos campos de investigación.

La política de producción del conocimiento de la educación inclusiva es rizomática. ¿Qué quiere decir esto?, sus estrategias de constructividad oscilan a través de un singular zigzag de múltiples diferencias, dislocando los modos binarios y mono-centrismos epistemológicos. La educación inclusiva es un campo de complejas posiciones móviles. La reconocimiento del dominio y de su objeto deviene en un vector de salto relativo sobre tres problemas fundamentales: a) lo epistémico, b) lo metodológico y c) lo mórfico. En suma, problemas claves de campos sintagmáticos como el aquí analizado.

Tercera clave analítica: el diaspórismo epistemológico de la educación inclusiva

El diaspórismo no es sólo una metáfora, sino también devela parte del orden de producción del campo “singulares leyes que explican el funcionamiento interno de este”, su función heurística y metodológica no puede ser significada exclusivamente en términos de una simple dispersión. Si bien, esto es fundamental, su fuerza va mucho más allá. Trabaja en el desarraigo, en la reagrupación, en el encuentro, en la mediación, en la negociación, en la rearticulación, en el giro, etc. Lo diaspórico es un espacio heurístico transitorio de intensos flujos, se compone de múltiples zonas de contacto onduladas, estriadas y no-lineales, es un sitio de transición y transitividad epistémica. En este espacio de producción cada singularidad/recurso epistemológico altera la convencionalidad de las cosas “transitividad epistémica”, la convencionalidad aquí no es entendida en términos de simples acuerdos o pactos hegemónicos, sino que gira el conjunto de intenciones que sustentan dichos entendimientos, afecta a las raíces y a los itinerarios de cada recurso que ensambla la formación del campo epistemológico de la educación inclusiva.

Una construcción de naturaleza diaspórica se construye a partir de múltiples momentos, tácticas, prácticas y permanentes rearticulaciones y redoblamiento. Es un campo de itinerancias complejas y singulares modos de relacionamientos, al conformar un espacio migratorio sus fuerzas constructivas se movilizan dando lugar a modos específicos de des-territorialización y re-territorialización. Es un espacio

sin centro “propiedad del campo de estudio la educación inclusiva”, es algo que opera entre muchos bloques geo-epistémicos, es un espacio que se enfrenta con muchas formas, espacialidades periféricas y formaciones conceptuales, metodológicas y teóricas. El espacio de producción epistemológico de la educación inclusiva es afectado por altos niveles de movilidad de flujos analíticos, políticos, éticos y metodológicos, es atravesado y afectado por diferentes modos de movilidad epistemológica que acontecen a través de una forma no-dialéctica creativa. El diaspórismo epistemológico de la educación inclusiva coincide con lo expuesto por Braidotti (2006), al ensamblar una línea de vuelo, es decir, un espacio alternativo - creativo que se resiste a convertirse exclusivamente en algo normativo, fijo al dictamen del pasado y al decir de los modelos epistemológicos tradicionales. La diáspora en términos epistemológicos fomenta una mayor precisión de ubicación compleja que aborda la transformación de cada uno de sus múltiples recursos constructivos y de sus formas de desplazamientos transrelacionales y deslocalizados.

El diaspórismo entraña una dispersión desde diferentes puntos de interreferenciación reticular, espacialidad que alberga una amplia multiplicidad de recursos constructivos y regionalizaciones intelectuales. El valor analítico de la diáspora desborda las implicaciones alojadas en la noción de viaje, tal como indica Brah (2011), no todos los viajes son diásporas. En efecto, insiste la connotada teórica agregando que, “el concepto de diáspora comprende las formas históricamente variables de relacionalidad dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna, así como las sitúan en relación a las demás” (p.213). Al interior del campo de conocimiento diaspórico de la educación inclusiva observamos la presencia de micro-diásporas y micro-zonas de contacto, cada una con sus propias tensiones, preocupaciones y particularidades, su estructura se compone de múltiples itinerarios entrecruzados. La solvencia teórica del diaspórismo epistemológico depende exclusivamente de las formas de interconexión y vinculación entre cada uno de los elementos convergentes que crean y garantizan la emergencia del conocimiento de la educación inclusiva. No habrá que confundir las operatorias diaspóricas del campo con la mera reunión de elementos de naturaleza heterogénea que siguen la lógica de simple colocación elementos uno al lado del otro - operación heurística de nula intensidad, estrategia que puede ser descrita en términos de parataxis - .

Un espacio epistemológico - localidad en contradicción/posicionalidad de dispersión - configurado a partir del principio de diaspórismo interroga cómo se conceptualiza metodológicamente cada una de singularidades/recursos entre los distintos elementos del campo, sus niveles y grados de convergencias heurísticas. Sus diversas especificidades analítico-metodológicas que, en algún punto, se entrelazan por vía rearticulatoria. Es un espacio de multi-posicionalidades y muti-modalidades heurísticas, es también un lugar de ipseidad epistemológica², esto es, un espacio de múltiples Otros a través de, más allá y por fuera, aunque como comenta Brah (2011, p.216), cada uno de estos no puedan tener prioridad en una formación discursiva concreta. En la construcción epistemológica de la educación inclusiva y sus modalidades discursivas, cada uno de sus elementos no se encuentran aislados, es un fenómeno que se construye por convergencias de redoblamiento a través de sus campos de representación. Este es un dominio de multi-posicionalidades tras-relacionales en giro constante. A través de

la diáspora podemos (re)-(trans)-codificar diversas clases de nociones, métodos, teorías, lenguajes, etc. Incluso, promover nuevas formas de codificación del sistema-mundo.

Cuarta clave analítica: la exterioridad del trabajo teórico de la educación inclusiva

La construcción del conocimiento de la educación inclusiva acontece en la exterioridad del trabajo teórico. ¿Qué quiere decir esto? Antes de ofrecer cualquier respuesta plausible en torno a esta interrogante, quisiera destacar que la expresión “exterioridad de trabajo teórico” ha sido acuñada por Ian Chambers (2009). La fertilidad heurística de esta noción es clave en los estudios de carácter post-disciplinar, espacios de producción del conocimiento que operan por fuera y más allá de una amplia variedad de dominios y proyectos de conocimiento. Por otra parte, fomenta el redescubrimiento de las condiciones de escuchabilidad y enunciabilidad de la educación inclusiva, las que tal como he sostenido en trabajos anteriores, acontecen por fuera de una amplia variedad de singularidades epistemológicas que confluyen y participan en la configuración del campo de producción de la educación inclusiva. Si bien, su objeto no puede ser delimitado en los marcos y paradigma de ninguna disciplina en particular, su objeto se conecta mediante singulares estrategias de aleación reticular a diversas geografías del conocimiento, muchas de ellas, alejadas en su función de análisis al campo, entran en contacto mediante singulares formas de conexión reticular.

La exterioridad del trabajo teórico de la educación inclusiva inaugura un recorrido por espacios no autorizados que enriquecen su construcción y comprensión epistemológica. De lo contrario se convierte en una forma constructiva unilateral y reprimida³ por una de sus mayores figuraciones y palimpsestos intelectuales de poder confluyentes: lo especial. Si bien, los territorios de la educación inclusiva no son fijos, ni estables, sino que, se encuentran en permanente movimiento y dislocación, aperturando nuevos puntos de fuga en el ensamblaje de su objeto. La configuración de su dominio a través de la exterioridad del trabajo teórico es fértil en la medida que no sea concebida como un “conjunto de contenidos que haya que aplicar, sino como un conjunto de reglas y dinámicas metodológicas útiles para leer, pensar e implicarse en lo físico y lo social de la vida diaria” (Britzman, 2005, p.76). En efecto, la fuerza analítica de la exterioridad del trabajo teórico permite ampliar y multiplicar los sistemas de razonamientos tradicionalmente empleados, relevando la contribución de campos, tales como, el feminismo, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, los estudios queer, los estudios de género, los estudios de la mujer, los estudios de democracia, la filosofía de la diferencia, política y analítica, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, los estudios post-coloniales, decoloniales, etc.

Al encerrar teórica y discursivamente el sentido y alcance de la inclusión en el legado de la educación especial, sigue operando en la interioridad de una empresa analítica modernista, que articula una crítica parasitaria a una multiplicidad de objetos de análisis que convergen y se entrecruzan en el corazón mismo de la inclusión. Como estrategia de superación, observo con fertilidad modificar el terreno de análisis de las condiciones de “enunciabilidad” y de “escuchabilidad” de la educación inclusiva en cuanto a su sentido auténtico, es decir, más allá de su error fundacional estrechamente travestido con lo especial. Tal em-

2 Espacio de alterización epistémica. Para mayores detalles, véase el capítulo del libro: “Iipseidad psicopedagógica: nomadismo, objeto-fuera-de-sí e imaginaciones audaces”, publicado por el Fondo Editorial CELEI.

3 Advertencia freudiana.

presa sugiere la multiplicación de sus objetos de identificación, puntos de referencias y construcción de alternativas que permitan superar la extraña política de educación inclusiva ratificada por la investigación, la formación de pre y post-grado, y, muy especialmente, por las estructuras universitarias canónicas y críticas hegemónicas a lo largo del globo. Propongo estas modalidades heurísticas atravesadas por fuertes matices políticos, puesto que, fomentan un movimiento reticular “más allá” y “por fuera” de sus marcos de conocimientos convencionales construyendo nuevas alianzas intelectuales con diversos proyectos de conocimiento críticos devenidos en la emergencia de agenciamientos de conceptos, métodos, compromisos éticos y proyectos políticos en el contexto de una nueva solidaridad social planetaria.

La inclusión en el rescate de su sentido se propone crear coordenadas de alteridad que configuren de forma escalar relaciones de singularidades, traducidas en acciones tales como:

[...] tomar partido por los objetos menospreciados, establecer relaciones impertinentes, considerar el juego ambivalente en la constitución de la experiencia, prestar atención a las condiciones que permiten que la normalidad ejerza control, comenzar en las líneas erróneas de las ideas para encontrar dónde rompe el sentido, se desafía a su objeto e inconscientemente invierte sus intenciones, y suponer el juego de la diferencia, la división y la alteridad de las prácticas de lectura (Golding, 1997, p.76).

La exterioridad del trabajo teórico en el construccionismo epistemológico de la educación inclusiva escucha y enuncia su fenómeno más allá de una amplia variedad de proyectos intelectuales, forjando un objeto completamente nuevo que no le pertenece a nadie. Entre las principales características de la inclusión en tanto dispositivo de recolección del mundo, encontramos:

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

Quinta clave analítica: la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva devela una compleja forma post-disciplinar⁴

El estudio de la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva constituye una de mis primeras pasiones intelectuales. La intimidad de dicha cita converge en el deseo crítico de explorar formas-otras de pensar y experimentar el fenómeno. Es, en este punto, que emerge otro aspecto espinoso. La educación inclusiva en tanto campo de conocimiento enfrenta cuatro problemas fundamentales. El primero, alude al problema ontológico, el segundo, al problema epistemológico “nudo analítico crucial que describe la quinta clave”, el tercero, refiere al déficit metodológico, y, finalmente, el cuarto, describe el problema morfológico. ¿En qué consiste cada uno de ellos? Cada uno de sus problemas fundamentales corresponde a núcleos analíticos cruciales en la organicidad del dominio. A su vez, cada uno de ellos, se encuentra en estrecha correspondencia con los niveles de sustentación paradigmática o científica de la educación inclusiva. Antes de ofrecer un breve esbozo para cada una de estas dimensiones, quisiera efectuar una advertencia preliminar. La educación inclusiva no posee teoría, sino un conjunto de influencias e intereses complejos, al constituir un fenómeno en permanente viaje, su objeto muta permanentemente. Las dificultades asociadas a cada uno de sus niveles describen con certeza la precariedad del status del campo.

El problema ontológico, por su parte, refiere al corpus de problemáticas analíticas, políticas, éticas y metodológicas implicadas en la comprensión del sujeto de la inclusión. Lo ontológico profundiza en la comprensión del ser, lo que, en la coyuntura mainstream del campo, queda definida primigeniamente a partir una política ontológica de carácter esencialista, fundamentalmente articulada en torno a la metáfora de la tragedia personal. Sin embargo, a pesar de existir cada vez mayor evidencia empírica, filosófica y discursiva al respecto, los sistemas educativos y las políticas públicas continúan reproduciendo imperceptiblemente, un reduccionismo ontológico que impone el signo del déficit o en su perspectiva más progresista, de carácter biopolítica. El esencialismo se convierte en una forma residual, es decir, algo que funda el campo - erróneamente, producto de una confusión en el ensamblaje de su política teoría precedida por una singular forma de travestización de lo especial -, posee la capacidad de volver a incidir en el presente, condicionando sus formas analíticas y lingüísticas. Hasta aquí, la dimensión ontológica de la inclusión devela una genealogía basada en la abyección y en la ideología de la normalidad.

El discurso político dominante utiliza el término, a partir de una serie de equívocos de interpretación, imponiendo una visión técnica de inclusión, basada en la absorción de lo minoritario - concebido como lo extraño, lo abyecto, lo débil - a lo mayoritario - lo estable, lo legitimado por la hegemonía -, pretendiendo a través de un discurso políticamente extraño construir justicia para la totalidad “en bloque” de la población, agudizando las condiciones de opresión, mediante sistemas de clasificación donde la diferencia genera nuevas dinámicas de diferenciación. Se distribuye así, justicia desde una perspectiva homogeneizadora, avalando la concepción política occidental, mediante la cual, se pretende dar a todos lo mismo. Esta visión de la totalidad se vuelve universalizadora y homogeneizante. Lo correcto sería concebir la totalidad como multiplicidad de singularidades, cuya redistribución de derechos emerge del pluralismo crítico y la multiplicidad. De este modo, en el discurso político dominante, no es legítimo emplear la noción de inclusión en términos de transformación y emergencia de

nuevos terrenos y espacialidades “ante lo desgastado de las estructuras societales y escolares”, que permitan consolidar un nuevo proyecto político y una gramática escolar y social, orientada a pensar lo común desde sistemas de razonamientos que digan concretamente cómo distribuir derechos y oportunidades reales, coherentes con las necesidades de cada colectividad –significante de igualdad, equidad y justicia compleja–.

Un proyecto social y político orientado a construir justicia “social y educativa” se opondrá al interés asimilacionista de inclusión, basado en la mera incorporación y/o absorción de colectivos minoritario a las mismas estructuras de funcionamiento social, justificada mediante la metáfora: “se incluye a lo mismo”. El interés asimilacionista, maquilla la realidad y con ello, contribuye a negar la desventaja y la opresión, volviéndose adaptativa. En esta visión, el derecho a la educación se torna ciego, puesto que, es incapaz de comprender relacionamente las diferencias de un grupo, respecto de la materialización de nuevas oportunidades educativas. Su interés consiste en que determinados grupos sociales “históricamente oprimidos”, continúen siendo oprimidos a través de tecnologías imperceptibles, estando junto a otros, que no son afectados tan duramente por dichas variables. En esta lógica, dichos grupos son concebidos en términos de desventaja, otredad y diferenciación, restringiendo las fuerzas de redefinición social. Es necesario liberar los significados de justicia y transformación institucionalizados a través del capitalismo hegemónico y el imperialismo, puesto que, contribuyen en este tipo de discusiones, que se encuentre presente el paternalismo, el rechazo, el trato autoritario y lo más peligroso, el esencialismo liberal y estratégico. En efecto, todas estas, son manifestaciones de medios y razonamientos que ignoran la diferencia.

Young (2002), comenta que, la ceguera hacia la diferencia se expresa mediante acciones que se dirigen a colocar a diversos colectivos de personas en situación de desventaja, en colectivos cuya experiencia social y capacidades difieren de dichos grupos, aumentando de esta forma, nuevas condiciones de injusticia y opresión, a través de la puesta en marcha de proyectos socialmente justos. Otra manifestación de los sistemas de ignorancia de la diferencia consiste en las prácticas de asimilación, tal como indique en párrafos anteriores, contribuyen al funcionamiento de las estructuras sociales y educativas sin transformación alguna. Más bien, se convierte en un sistema de legitimación y reproducción de las reglas sociales que crean y garantizan la división del mundo y sus múltiples miserias sociales. Para Wasserstron (1980), el ideal de asimilación refuerza el ideal de diversidad, esto es, articula un sistema de arbitrariedad que pone en evidencia la multiplicidad de desventajas que atraviesan la experiencia subjetiva de un grupo particular. Es una especie de arbitrariedad a juicio de Young (2002), de “clasificaciones agregativas como razón para no conceder especial atención a los grupos” (p.78). Producto de comprensiones de esta naturaleza, la arbitrariedad de la asimilación refuerza una idea ambigua de justicia e igualdad, en la que el conjunto de limitaciones que enfrenta una persona o un determinado grupo, se deben a la ausencia de un significado social sobre cada una de estas tensiones. Situación que afecta directamente al propio concepto de inclusión. Lo correcto sería atender a la diferencia sin que proliferen nuevas acciones de diferenciación, consagrando así, un espacio social, político y educativo en el que cada singularidad pueda desarrollar sus capacidades, esto es, un espacio de lo uno y lo múltiple.

De acuerdo a la construcción epistemológica sobre educación inclusiva ofrecida por Ocampo (2017, 2018, 2019, 2020), la política ontología de esta se encuentra incardinada en la revolución molecular propuesta por Deleuze (1968) y Guattari (2013), denominada ontología de lo menor, es decir, una ontología de la singularidad - tributos personales que no logran cosificar la identidad tal como sucede con la noción de diferencia y sus dispositivos de semiotización -.

El concepto pedagogías de lo menor lo abordé por primera vez en el prólogo del libro *Pedagogías Queer*, publicado en 2018, por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). La sección del sintagma referida a lo menor recupera los planteamientos de la revolución molecular introducida por Deleuze, inaugura una forma ontológica que versa sobre la potencia de la singularidad. Pedagogías de lo menor no es sinónimo de una forma pedagógica de lo minoritario “concebida desde un enfoque de asimilación de lo que supuestamente excede las estructuras de escolarización”, sino, es una compleja figuración imaginaria, política y epistémica, una praxis y un lenguaje que diversas minorías construyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria “lo establecido”. Es, signo de alteratividad de las estructuras de escolarización y sus lógicas de funcionamiento. Su lenguaje, su funcionamiento epistémico-político y metodológico se ve afectado por la fuerza de la des-territorialización y re-territorialización permanente. Es una forma pedagógica que se abre a otras formas de imaginación epistémicas, una figuración altamente creativa. Una de las principales características de las pedagogías de lo menor es su marcado componente político que opera sobre un tejido conectivo de orden intersubjetivo, en el que cada una de sus múltiples singularidades se unen en zigzag configurando un espacio otro, algo fuera-de-serie, una singularidad membránica que transforma fronteras.

Pedagogías de lo menor es un espacio de transposición de lo individual “advertencia freudiana de producción de seres en masas, sujetos homogéneos, etc.” a lo singular –captura de lo inextricablemente humano, aquello que libera al ser de las ataduras de lo abyecto, de la ideología de la normalidad, del individualismo metodológico, de la neutralización y la cosificación de su identidad”. En este particular, emerge el valor colectivo del propio concepto, resituando el universo conceptual de la educación inclusiva en el centro crítico de la multiplicidad, es decir, aquello que no se cierra fácilmente, que opera por redoblamiento, es un dispositivo de enunciación colectiva singularizante. Pedagogías de lo menor es un poderoso tropo político-ético y un dispositivo de producción de subjetividades singularizantes, fomenta la emergencia de una concepción y praxis que deforma los modos canónicos de concebir las formas pedagógicas, es una zona de agitación y dispersión. Trabaja en la emergencia de otra gramática pedagógica, es un contra-espacio epistémico y político, una forma revolucionaria. Resumiendo, pedagogías de lo menor, pueden ser singulares modos de subjetividad singularizante construidas en espacios hegemónicos por agentes de la revolución molecular, sus operatorias acontecen en el movimiento de des-territorialización y re-territorialización múltiple, es estrategia de imbricación e inter-penetración de lo singular con lo político devenido en la construcción de un espacio alterativo fuera-de-serie. En tanto forma imaginativa y entendimiento complejo emerge como un ejercicio de dislocación instaurado dentro de un espacio mayoritario y hegemónico. Pedagogías de lo menor entrañan una compleja imbricación ontológica y política. Hablamos así, no sólo de una ontología de lo menor, sino también, de un espacio pedagógico y político de lo menor. Es una fuerza que performa el tiempo, los espacios, las pasiones, las afectividades y los pensamientos. Es un vector altamente creativo. Pedagogías de lo menor subvierte el problema ontológico, político y estético de la enseñanza y sus formas condicionales requeridas por la educación inclusiva.

La espacialidad pedagógica y política que construyen las pedagogías de lo menor “zona potente-creativa⁵– se encuentra en permanente devenir, es tallado por la fuerza del acontecimiento. Lo menor es una figuración de intensidad creativa y poderosa forma de intervención política. Es una unidad relacional que toma la forma de circunstancias y figuraciones de trascendencia abstracta. Tal como afirma, Núñez (2010), es un movimiento de minorización que inaugura “un pliegue que altera

5 Corresponde a un peculiar modo de resistencia en el trabajo epistemológico de la educación inclusiva.

nuestras sociedades y modos de pensar: los modos de vida. Es a través de la formulación de una ontología menor como sistema abierto, inmanente y unívoco, como Deleuze nos conduce inmediatamente a la ontología política y a la ontología estética” (p.47). La política ontológica de la educación inclusiva rechaza cualquier forma de fijación de la esencia y de figuras predeterminadas como sucede a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial devenida en travestización de sus contornos teóricos y metodológicos, reafirmando una política discursivamente liberal, gobernada soberanamente por un corpus de esencialismos-individualismos que operan estratégicamente en la enunciación y escuchabilidad del campo. En contraposición ontológica, la concepción del ser legitimado a la luz de la autenticidad del dominio se encuentra estrechamente “apegada a las circunstancias, a las potencias y a las minorías, como minoría es el pensar activo mismo. Y todo ello porque deviene estética, es decir, porque deja de encargarse de lo que está fuera de todo espacio y tiempo y se ve inmiscuida con el pensar y el alterar creativamente los espacios y los tiempos mismos” (Núñez, 2010, p.48). La inclusión es una figuración creativa de lo nuevo que recompone la potencia del ser.

El problema epistemológico de la educación inclusiva describe dos grandes tensiones. La primera, la ausencia de una teoría clara y propia en la materia, mientras que, la segunda, analiza el corpus de condiciones implicadas en la construcción epistemológica de esta. Si bien, ambos niveles de análisis parecen estar estrechamente vinculados, ciertamente, si atendemos al índice de singularidad del dominio observamos nulidades analíticas en torno a cada uno de ellos. El interés por lo epistemológico aplicado al contextualismo de la educación inclusiva, constituye una de mis primeras pasiones intelectuales, todo análisis epistemológico examina en la naturaleza del conocimiento. Esta preocupación es transversal a todos los campos, específicamente, de campos sintagmáticos⁶ como el aquí analizado.

La epistemología de la educación inclusiva que propongo es una forma constructiva estrechamente vinculada a lo político. Lo político de esta, asume el deseo por la transformación, mientras que, lo propiamente epistemológico es, en cierta medida, la configuración de cambios creativos y arquitecturas alterativas del pensamiento. Es una empresa epistémico-política que se ubica más allá de lo crítico y lo post-crítico.

Gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica. El deseo por la justicia social y la transformación progresiva es una de las principales manifestaciones de nuestra conciencia ética que funda el campo de lucha de la inclusión. Su dominio opera por transposición de diferentes objetos, métodos, conceptos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, territorios, proyectos de conocimientos, etc. Asume una forma novedosa para imaginar de un modo diferente sus formas de producción del conocimiento y el desarrollo humano. Es una fuerza epistemológica subversiva, un itinerario que favorece la heterogénesis, la complejidad y la multiplicidad. El dominio de la educación inclusiva deviene en la creación de “un espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, no pero caótico; nómada, pero responsable y comprometido; creativo, pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2002, p.13).

Epistemológicamente, la educación inclusiva expresa una naturaleza post-disciplinar, su articulación intelectual no se encuentra fija en ningún marco disciplinario e interdisciplinario, articula su actividad intelectual a través de un orden de producción basado en el diaspórismo y la dispersión, producto de ello, ratifica una construcción basada en el

encuentro, en el movimiento y en la confluencia de una multiplicidad de objetos, teorías, disciplinas, discursos, territorios, interdisciplinas, influencias, métodos, objetivos, compromisos éticos y proyectos políticos. Configura así, un campo caracterizado por la heterotopicalidad. La construcción del conocimiento de la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, más bien, enfrenta el desafío de crear su objeto y método “dos de sus puntos más críticos y espinosos”, posicionando su actividad intelectual, en los intersticios de sus disciplinas confluyentes. Al constituir una epistemología del movimiento y del viaje, forja un saber propio del presente.

Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión “requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos” (Virno, 2003, p.75). La formación del campo epistemológico de la educación inclusiva se convierte en una estructura de conjunción compleja. Al conformar “un espacio plural puede la disciplina diferenciar sin subordinar lo que es diferido y, sin establecer, una jerarquía de lo qué es y no legítimo con base en una supuesta objetividad cuyo soporte es implícito e incommunicable” (Suescún, 2002, p.197). Como tal, es un fenómeno que viaja y se moviliza por intensas y complejas singularidades epistemológicas, concebidas como herramientas analíticas que permiten abordar una compleja multiplicidad de aspectos de la realidad. Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad - forma de saber -.

La afirmación: “la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina”, no sólo refiere al conjunto de elementos que participan de su circunscripción intelectual y de sus ámbitos de formalización académica, sino que iluminan la función y apertura de su estructura disciplinaria a partir de contribuciones provenientes de lo anticolonial, lo post-colonial, la corriente interseccional, el feminismo, la filosofía política, de la diferencia, los estudios visuales, la teoría crítica, los estudios queer, de género, de la mujer, la interculturalidad crítica, la física, los estudios de la subalternidad, el pragmatismo, etc. convirtiéndose en una categoría analítica de intermediación. Si esta no se encuentra fija en ninguna disciplina.

La organización intelectual que configura la educación inclusiva concibe el papel de las fronteras como elementos que son objeto permanente de desterritorialización y reterritorialización, rechazan las operaciones que devienen en un dominio de otro. Su lógica de configuración opera en rearticulación de cada uno de sus elementos. Las teorías sin disciplinas, si bien, constituyen campos cuyo orden de producción opera en la dispersión y en la diseminación - particularidad del orden de producción del enfoque analizado en este trabajo -, no tiene como propósito instrumentalizar sus disciplinas y sus metodologías, le permite operar en un marco donde conceptos diferentes, herramientas metodológicas, saberes y formas de análisis heterogéneas se encuentran y constelan favoreciendo la producción de un nuevo campo de análisis y producción. Además, favorece una comprensión situada “de los ‘lugares’ en los cuales éstos se sobrelapan, se excluyen o se complementan. Estaríamos entonces frente a un campo de estudio no inter o multidisciplinario y ecléctico, sino dentro de uno en el cual las fronteras estén en constante proceso de transformación” (Suescún, 2002, p.196). Forja un aparato conceptual y analítico complejo y denso.

El campo de educación inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Construye un espacio no-disciplinar; no fijo en ninguna disciplina y en ninguno de los

6 Concepto introducido por el autor de este trabajo.

aportes antes indicados. Más bien, viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos, en cada nuevo aterrizaje extrae lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber.

La “inclusión” como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno constituye junto a su objeto “qué” y método “cómo”, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica “micropolítica epistémica”, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y opresión “por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal”, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante unívoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y dominación históricamente construidos, cuyo poder organiza a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho “en” la educación.

Entre los principios epistemológicos más relevantes de la educación inclusiva, destacan: a) principio de diáspórismo epistemológico, b) principio de negatividad y positividad, c) principio de nomadismo epistemológico, d) principio de relaciones exteriores, e) principio de movimiento, f) principio de transposiciones, g) principio de heterogénesis, h) principio de post-disciplinarietà, etc. (Ocampo, 2018).

La educación inclusiva en tanto proyecto epistemológico ensambla un espacio contra-epistemológico construye saberes que alteran la realidad, encarna una fuerza heurístico-política que subvierte las convencionales establecidas en lo institucional y en lo alternativo. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión como un movimiento alterativo de las múltiples estructuras constitutivas de los sistemas-mundo. Otra singularidad que entraña la construcción de su proyecto de conocimiento deviene en la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad y afectividad. La inclusión⁷ es un signo que no sólo moviliza la frontera del conocimiento, formando un umbral de transformaciones, sino también, entendimientos complejos e imaginaciones desafiantes acerca de la construcción del mundo contemporáneo. La inclusión no es una práctica de asimilación a lo mismo que genera situaciones diferenciales de exclusión, opresión y dominación, sino, un poderoso mecanismo de reconfiguración del mundo, una heurística transposicional del conocimiento y una forma de intervención política. Describe un dominio multifuncional y multiexpresivo. Concebir la educación inclusiva como proyecto intelectual sugiere reconocer que estamos en presencia de un proyecto de conocimiento de base amplia que alberga un ensamblaje dinámico y que no posea una definición definitiva.

La inclusión constituye una nueva categoría de análisis aplicada a un conjunto de diversas prácticas, formas de análisis, decisiones y formas de intervención políticas, modos de exploración metodológicas, formaciones conceptuales, etc. Estudiamos un cuerpo de conocimiento en permanente movimiento “principal condición de producción del campo”, operación que sigue la lógica expuesta por Zemelman (1989), “dada-dándose-por dar”. Sin embargo, los contornos generales de la educación inclusiva nunca han sido bien delimitados. Uno de sus aspectos definicionales consiste, en afirmar que, es una teoría sin disciplina, una operación post-disciplinaria. Mientras que, uno de sus problemas definicionales de mayor alcance se reduce a la baja intensidad de su índice de singularidad, esto es, académicos, investigadores, trabajadores de la política pública y profesionales de la educación, creen saber qué es la inclusión, al tiempo que son incapaces de explicarla en su profundidad, o bien, muchos creen conocerla, pero encuentran obstáculos para definirla. Sumado a ello, la conceptualización que efectúan refleja un significante drásticamente diferente, esto nos permite atender que diversos grupos poseen explicaciones diferentes para aproximarse al fenómeno. Hablamos entonces de inclusión como metáfora. Otro problema definicional del campo reside en la ausencia de reglas analítico-metodológicas claras producto del encubrimiento de su sustancia y modos de existencia. La atención a sus modos de legitimación es crucial, puesto que, fomenta las interconexiones en zigzag entre lo que realmente cuenta como parte de su centro epistémico auténtico y los mecanismos de transformación de sus formas definicionales y condicionales del campo y del propio concepto “sintagma heurístico”. La educación inclusiva enfrenta complejos dilemas de definición. Mi interés investigador por las definiciones⁸ del campo es un punto de partida en el análisis, nunca un punto de cierre, abre nuevos puntos de focalización analítica, en parte, porque las ideas del campo nunca se terminan, germinan sistemáticamente.

La interrogante por las condiciones que definen la naturaleza y los modos de existencia de la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, son cruciales para situarnos en la naturaleza de su dominio epistemológico. Se convierte así, en un intensificador del pensamiento, en una singular praxis política y en un dispositivo de intensificación de la vida social y escolar, en tanto umbral de transformación del mundo posee la capacidad de crear dispositivos de subjetividad singularizante⁹. Afirmación que nos conduce a reconocer que la política ontología de la inclusión asume un carácter de lo menor, es decir, de las múltiples singularidades.

El problema metodológico alude a la ausencia de un método claro que no solo encuentra implicancias en las prácticas de investigación, sino más bien, en la formación de sus profesionales, la creación y desarrollo de dichos departamentos al interior de las estructuras académicas. El método no es concebido a efectos de este campo como un corpus de formalismos lógicos, sino más bien, de la creación de una estrategia analítica¹⁰ que permita abordar una variedad de temas. Esta estrategia presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al “método” en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas ligados al aprendizaje y al desarrollo humano de carácter profundo, dando paso a una compleja matriz de “investigación analítica, más que una alineación o prescripción específica para enfoques o técnicas metodológicas particulares”

8 No han de entenderse como prácticas iterativas cuyo objetivo es que fijen su política de intelectualidad. En el caso de la inclusión, es algo que se encuentra en permanente movimiento. Un campo inquieto e inacabado.

9 Eje clave en la política ontológica de la inclusión.

10 Para profundizar sobre este tema, véase el trabajo titulado: “La educación inclusiva como estrategia analítica”, publicado en la Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, UNESP.

(Burman, 2018, p. 12). El método no es sólo una condición de aplicación, estos no están a la espera de ser aplicados, sino que son parte de la exploración misma.

Finalmente, el problema morfológico describe, siguiendo a Propp (1968), el estudio de las formas y de las estructuras que adopta un determinado campo y objeto de conocimiento a partir de las categorías con las que es construido. Sobre este particular, el dominio de lo inclusivo demuestra un déficit significativo, especialmente al intentar mapear cuáles son los conceptos con los que es posible estudiar sus territorios en términos de ciencia post-disciplinar. Lo cierto es que sus conceptos no son de exclusividad del campo, expresan un complejo carácter de intermediación.

Sexta clave analítica: la educación inclusiva no sólo produce nuevos conocimientos, sino poderosos ángulos de visión

La educación inclusiva no sólo produce nuevos conocimientos, sino también, poderosos ángulos de visión alterativos de la realidad. Su finalidad no se reduce exclusivamente al aseguramiento de derechos, más bien, se ocupa de su puesta en práctica. Asimismo, toma distancia del signifiante que lucha por aglutinar y aumentar el número de estudiantes al interior de las estructuras de escolarización, sin atender a las lógicas de funcionamiento de estas. En efecto, desde mi posición teórica y política, observo tres grandes propósitos finalísticos de la inclusión: a) la configuración de un proyecto de conocimiento en resistencia y una estrategia analítica destinada a producir nuevos conocimientos y ángulos de visión sobre la vida, la afectividad, la subjetividad, el deseo, la educación, etc., b) la transformación alterativa de la realidad y de cada uno de los campos de desarrollo humano devenida en la creación de otro mundo de posibles y c) la emergencia de un poderoso dispositivo de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea y de todos los campos constitutivos de las Ciencias de la Educación. Atendiendo a este último propósito, haciendo uso de la noción de transposiciones introducida por Rosi Braidotti (2006), la inclusión persigue un análisis acerca de los mecanismos analíticos implicados en el proceso de transformación de la teoría educativa contemporánea.

Séptima clave analítica: la noción de tiempo en la educación inclusiva es la heterocronía o múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados

La pregunta por la cuestión del tiempo en la educación inclusiva es algo que he venido explorando hace algunos años. Nuevamente aquí, nos enfrentamos a otro punto espinoso. Si tuviese que elegir un concepto vertebrador de la argumentación que expongo en este apartado, sin duda, sería el par analítico-político alterativo-alteratividad, cuyo signifiante se opone diametralmente a los proporcionados y legitimados por el concepto de alternativas. Mi interés investigador reside en aquello que cambia sustantivamente el orden de las cosas, lo alterativo es un concepto puente y liminal que habita entre las figuraciones del acontecimiento, lo performativo y lo tropológico. Todas estas, ca-

racterísticas epistemológicas de la educación inclusiva. Regresando al análisis por el tiempo, quisiera destacar que, este siempre entraña una fuerza performativa, altera el orden de normalización y homogenización de las coordenadas temporales implicadas en la enseñanza y en la experiencia educativa. En contraste, la política de temporalización que asume la educación inclusiva es coherente con la concepción de múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados, ideas que son albergadas bajo la noción de heterocronías de aprendizaje. Esta concepción del tiempo nuevamente devela una operación que transpone aspectos medulares de regulación de la teoría educativa, como es, el salto desde lo mono-crónico a lo heterocrónico “sinónimo de un tiempo pedagógico múltiple”, es decir, el paso de un tiempo único, fijo, lineal, positivo a un tiempo gobernado por múltiples posibilidades, estriado, nómade, etc. Todo ello, inaugura un nuevo signo pedagógico. La heterocronía es coherente con la heterogeneidad del espacio social y pedagógico, y, ontológicamente pertinente con la multiplicidad singularizante del sujeto.

La monocronía es sinónimo de cronosistema¹¹ –forma de ordenación específica–, mientras que, la heterocronía es sinónimo de espacio pedagógico de lo menor, abierto y permanente devenir - trabajo y espacio pedagógico multi-temporalizado -. Es una forma de des-habitualización y performatividad de las lógicas de trabajo escolar. Esta discusión no se cierra exclusivamente en la trama educativa, sino que, afecta a todos los campos del desarrollo humano. Gracias a las nociones de múltiples singularidades - dimensión crucial de la política ontológica de la inclusión - y universo-mosaico es posible reconocer la convivencia de múltiples tiempos que conviven en la trama escolar. En efecto, tal como comenta Terigi (2004),

[...] cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas (p.104).

La monocronía o el tiempo pedagógico por antonomasia, reafirma el carácter mutilado de las prácticas de escolarización. Este propósito en el contexto epistemológico de la educación inclusiva observa cómo los espacios escolares han operado a través del principio de identidad - pensamiento de lo idéntico o de lo mismo (Adorno, 1981) -, es decir, homogenización de los sujetos, devenido en la imperceptible imposición de un sujeto cosificado a singulares formas de objetualización - empresa propia del esencialismo -. En contraste, la concepción de tiempo heterocrónico asume una praxis y un sujeto multi-temporalizado cuyas coordenadas de enseñanza trabajan simultáneamente tantas cronologías como sea posible. La escuela es un espacio de convivencia de múltiples tiempos. El problema del tiempo escolar se encuentra profundamente arraigado en las articulaciones de la gramática escolar y en la mecánica de las estructuras de escolarización. Dos puntos medulares sin mayor comprensión metodológica y analítica. La heterocronía es coherente con la singularidad y el potencial de la multiplicidad. La presencia de la metáfora de múltiples cronologías de aprendizaje es coherente con el principio epistémico-pedagógico de totalidad=múltiples singularidades, fomentando una heurística que “nos encontramos multi-temporalizados: viviendo simultáneamente, ritmos diferentes en un mismo tramo de tiempo” (Bal, 2018, p.10).

¹¹ Concepto ampliamente abordado por Terigi (2004). En la acción pedagógica consiste en hacer todos lo mismo, al mismo ritmo y en el mismo tiempo. También es concebida como única cronología de aprendizaje.

La concepción de tiempo y de espacio pedagógico que propongo, asumen implícitamente una noción de sensibilidad que atraviesa relacionamente ambas categorías. Para Didi-Huberman (2017), la sensibilidad es aquello que define la experiencia. De ninguna manera, apelo por una experiencia pedagógica y temporal inmanente, de sensibilidad reduccionista, tampoco asume una jerarquía teórica artificial como la impuesta por la estructura de conocimiento falsificada y mixta de inclusión. El tiempo en la experiencia escolar y en el texto didáctico de la inclusión es “puesto en ritmos por los mismos movimientos recíprocos” (p.2), una operación que es compleja propia de la singularidad coherente con la presencia de “tiempos múltiples y heterogéneos. Del mismo modo que el sujeto que se ve a sí mismo no dejaba de experimentar nuevas posturas o puntos de vista” (Didi-Huberman, 2017, p.4-5). Finalmente, quisiera destacar que, la construcción de heterocronías de aprendizaje y una espacialidad pedagógica otra o heterotópica, inaugura una crítica política de la sospecha sobre lo heurístico y lo político del contextualismo epistemológico, esto es, destraba el falso intento de singular lo que ratifica esta naturaleza. Esto, reside el centro crítico que define la naturaleza de toda acción pedagógica. La inclusión es también, una crítica política de la sospecha, pues intenta devolver o imponer algo que constituye la esencia del quehacer pedagógico. Es una gramática en construcción.

Octava clave analítica: el verbo incluir performa la realidad y esculpe la consciencia

El verbo incluir en tanto vector de análisis y configuración de la realidad, articula su actividad a través de las nociones de performatividad –capacidad para realizar lo enunciado– y performance - múltiples formas de actuación e intervención de la realidad y del espacio -. A través de esta última, establece condiciones para permanecer en la consciencia y memoria¹² de sus interlocutores, mediante singulares formas de alteración del(os) estado(s) mentales de quien(es) la(os) oye(n) - dispositivo de ecologización mental -. En tanto categoría de análisis, expresa la cualidad de mutualidad, es decir, su fuerza analítica impacta en el propio concepto - afectándolo - y afecta al entorno. Sólo con oír el susurro del verbo activa otros niveles de sensibilidad y consciencia social. Vista así, la Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la transformación y de la transgresión. Es una pedagogía de lo menor. Bajo ningún punto de vista constituye una práctica específica para un tipo particular de estudiantes, tampoco se concibe como una modalidad alternativa de la educación, pues, implícitamente, atrapa su performatividad en un cambio reduccionista y absolutista, sin efecto en la realidad. Es, ante todo, un comentario constructivo que desafía al saber pedagógico contemporáneo. Las obstrucciones que enfrenta la noción de inclusión en tanto campo y fenómeno, residen, sin duda alguna, en el centro crítico del propio verbo.

¿Por qué el verbo incluir es un verbo realizativo? Lo realizativo constituye un objeto polisémico y de larga data en la filosofía analítica. A objeto de atender a la interrogante, recurriré a la contribución del lenguaje realizativo inaugurada por J.L. Austin y ampliamente difundida en su obra póstuma: “¿Cómo hacer cosas con palabras?”. La premisa central del lenguaje realizativo consiste en señalar que, sus enunciados “no son verdaderos ni falsos y en realidad realizan la acción que describen” (Culler, 1998, p.115). Son enunciados que actúan e intervienen la realidad. El verbo incluir, en este sentido, no designa acciones, realiza, moviliza, pone en acción, esculpe y activa, es ante

todo un verbo activador de la transformación y la alteración del orden dominante. Es en la fuerza activadora donde reside la conexión con la metáfora “movilización de la frontera”, a través de su fuerza enunciativa asume la función de penetrar en otras lógicas, mover fronteras en la interpretación de la realidad, consolidar nuevas modalidades de vida y espacialidades educativas. El sentido realizativo del verbo incluir permite, primariamente, abrazar el lenguaje y sentido de la inclusión, es un sistema que hace cosas en el mundo, que activa, esculpe, afecta e interviene. Sus enunciados movilizan la consciencia, la búsqueda de otras formas de vida más centradas en las necesidades de la revolución molecular. Crea condiciones que permitan develar por una nueva esperanza social, mágicamente da vida a sus ideas y conceptos “principio de audibilidad”. Es un verbo creador de mundo, razón por la cual Ocampo (2019) sostiene que, los conceptos de acontecimiento y performatividad expresan un estado hipónimo. Otra propiedad que expresa el verbo incluir, es su estatus de acontecimiento “giro acontecimiento”, es un verbo que transforma el mundo. Si la inclusión “campo de conocimiento y fenómeno” y la educación inclusiva “circunscripción intelectual” fundan su actividad en el ideal de la transformación social, entonces, genealógicamente, su función enunciativa impone el legado de la tesis número once de Feuerbach, trazando una compleja política de imaginación.

La edición del volumen 22, número1, se articula en torno a una total de seis trabajos, cada uno de ellos, de corriente principal en el ámbito educativo. El trabajo que inaugura este volumen corresponde a Sandra Milena Rincón Infante, académica de la universidad internacional Iberoamericana (UNINI). La investigación “*Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior*”, analiza críticamente los mecanismos de diseño y aplicación de una intervención educativa basada en el Diseño Universal de Aprendizaje, para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas con un grupo de estudiantes sordos en una institución de educación superior en Bogotá, Colombia.

El segundo artículo titulado: “*Actitudes de homofobia en estudiantes de Psicología en Bogotá*”, de la investigadora Maryi Andrea Rincón Araque, de la Universidad de Almería, España, presenta de forma minuciosa las tensiones y presiones sociopolíticas y relacionales derivadas del modelo heterosexista predominante en la sociedad colombiana genera dificultades para incluir en el ámbito académico, perspectivas de diversidad e inclusión hacia la comunidad LGBTI. El presente estudio evaluó las actitudes de una muestra de 751 estudiantes de psicología (131 hombres, 610 mujeres y 10 participantes que no se identificaron con ninguno de los dos sexos) de ocho universidades públicas y privadas en la ciudad de Bogotá.

Por otra parte, los destacados investigadores de la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia), Riyid Yasmira Cante Soriano y Leidi Yoana Zamudio Garnica, en el trabajo “*La educación inclusiva en los programas analíticos: una apuesta de calidad en educación superior de la Corporación*”, exploran de qué manera, los Programas Analíticos de Curso (PAC) responden a la propuesta de educación inclusiva de la Corporación Universitaria Iberoamericana desde los planteamientos que se desarrollan en el Proyecto Educativo Institucional PEI y el marco de Inclusión Educativa Iberoamericana (PIEI). La investigación evidenció que los programas analíticos, en el componente de pedagogía ciencias de la Educación de las dos licenciaturas son iguales y se debe evidenciar la especificidad en cada licenciatura en su contextualización apuntando a una educación inclusiva desde el marco de la diversidad.

El cuarto trabajo que integra el presente número, de autoría del doctor David Miguel Trujillo, académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL de Venezuela, presenta el artículo titu-

lado: **“Fundamentación teológica para una ecología cristiana”**, recorrido que interpela al lector hacia la concientización acerca de las actitudes antiecológicas que han traído graves consecuencias al planeta. A tal efecto, el Dr. Tujillo, efectúa una revisión exhaustiva de las Sagradas Escrituras, la visión de algunos padres de la Iglesia y, la consideración del magisterio eclesial de los tres últimos pontífices, permitirán develar la comprensión de un conocimiento sobre la Creación, que se encuentra inmerso en el mundo teológico, para ofrecer algunos aportes a la educación.

El quinto trabajo de las autoras, Cindy Lorena Sánchez Chacón y Diana Carolina Duarte Sabogal, académicas e investigadoras de la Universidad Manizales-CINDE, Colombia, en el trabajo titulado: **“Percepción emocional del docente-tutor en el proceso de aprendizaje de estudiantes de educación superior en modalidad distancia”**, exponen de manera creativa y aguda los resultados de la investigación acerca de la percepción que tiene el docente (llamado tutor en los ambientes virtuales de aprendizaje) sobre las emociones que se vinculan al aprendizaje en los estudiantes de modalidad a distancia en una institución de educación superior ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia. Se describe la manera en que intervienen las competencias emocionales en el quehacer docente y se promueve el reconocimiento de las emociones en relación con los ambientes de aprendizaje propios de la modalidad.

El número concluye en esta oportunidad, con el trabajo de Abdoulaye Diouf, Profesor de Enseñanza del español como L2 de Senegal, quien en el artículo: **“Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: de las estrategias didácticas a la innovación docente”**, analiza críticamente las estrategias llevadas a cabo en el sistema educativo senegalés. Destaca también algunas perspectivas en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal, país en el que, paradójicamente, aun habiendo sido colonizado por Francia una gran cantidad de estudiantes optan por aprender la lengua española.

Referencias

Adorno, Th. (1981).). Tres estudios sobre Hegel. Madrid: Taurus.

Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, 167-184.

Bal, M. (2018). “El tiempo que se toma”, *Contra Narrativas*, Núm. 0, pp.8-21.

Burman, E. (2018). Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in the Sociology of Education*, v. 28, n. 1, p. 4-26, 2018. DOI: 10.1080/09620214.2017.1412266. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>.

Brah, V. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.

Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.

Britzman, Deborah (2002) “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. (pp. 229-257). Ed. Icaria, Barcelona.

Cardenal, T. (s/a). La extraña dentro: el feminismo nómada de Rosi Braidotti. Recuperado el día 13 de abril de 2020 de: <https://zaguan.unizar.es/record/9242/files/TAZ-TFG-2012-695.pdf>

Chambers, I. (2009). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Deleuze, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Anagrama.

Didi-Huberman, G. (2017). La imagen y las firmas de lo político. *Revista de teoría y cultura*. Núm. 82. Recuperado el día 28 de abril de 2020 de: <https://mxfractal.org/articulos/RevistaFractal82Didi-huberman.php>

Golding, S. (1997). *Eight technologies of otherness*. New York: Routledge.

Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.

Hill Collins, P. (2015). Intersectionality’s Definitional Dilemmas. Recuperado de: <https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/annurev-soc-073014-112142.pdf>

Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.

Ocampo, A. (2018). “La enseñanza de la educación inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar”, en: Ocampo, A. (Comp.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de maestros e investigadores. Perspectivas críticas*. (pp.56-144). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.

Palaisi, M.A. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómada como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.

Propp, V. (1968). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Suescún, M.C. (2002). “Más allá de la historia del arte como disciplina: la cultura visual y el estudio de la visualidad”, en: Flórez-Malagón, A., Millán de Benavides, C. (Edit.). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. P.82-95. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Terigi, F. (2004). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocrónia. Recuperado el 21 de abril de 2020 de: <https://lcalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Wassertrom, J. (1980). “On Racism and Sexism”, en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

Aldo **Ocampo González**

Source | Filiación:

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

BIO:

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago de Chile, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum Laude' (UGR, España). Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Integración de Personas con Discapacidad, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Profesor de Educación General Básica.

City | Ciudad:

Santiago de Chile [cl]

e-mail:

aldo.ocampo@celei.cl