



CONTORNOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

THEORETICAL CONTOURS OF INCLUSIVE EDUCATION

Aldo Ocampo González¹

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

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

RESUMEN

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. 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. Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). Se convierte en una categoría analítica de intermediación. La Educación

Inclusiva como práctica crítica, altera la visión investigativa y formativa completa, replantea la naturaleza de la experiencia de aprendizaje, sus medios de organización trascienden el viejo debate entre investigación y docencia. El trabajo se organiza en torno al análisis de su estructura de conocimiento en términos de una teoría sin disciplina, devenida como una caja de herramientas, se propone repararlos, ponerlos en orden, comprender qué nuevas ideas pueden ser añadidas, y luego, cuáles de ellas favorecen una lectura situada sobre su coyuntura intelectual. Concebido así, deviene en un mapa crítico plurilocalizado, integrado por intensas influencias. Su construcción teórica es concebida como un sistema de permanentes importaciones y exportaciones de diversas clases de recursos epistémico-metodológicos. Posteriormente, se analiza el papel del acontecimiento. El trabajo concluye reflexionando acerca de las posibilidades performativas de la Educación Inclusiva, concebida como sistema de alteración

¹ Chileno. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor del Máster en Creatividad Educación y Bienestar de la Universitat de Barcelona, España. Profesor Invitado en el programa de Maestría en Educación desde la Diversidad, Univ. de Manizales, Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente por unanimidad mención Cum Laude (UGR, España).



de lo existente y creación de otros mundos. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural; como tal, se convierte en una estrategia de investigación y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos. La inclusión como *categoría de análisis* se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos son endémicos y articuladores de la experiencia social.

PALABRAS CLAVE: *antidisciplina, déficit metodológico, dispositivo heurístico, acontecimiento, disposición de disciplinas, disposición histórica específica.*

ABSTRACT

the field of Inclusive Education is a field fundamentally disputed by a multiplicity of disciplines, theories, objects, methods, territories, subjects, influences, modes of analysis, concepts, knowledge, ethical commitments and political projects. Build a non-disciplinary space. He travels permanently and non-linearly, for each of them, in each new landing he extracts the most relevant and significant of each epistemological resource, with the purpose of producing a new object and knowing. Forge a space of disposition of disciplines and a specific historical disposition of truth (way of knowing). It becomes an analytical category of intermediation. Inclusive Education as a critical practice, alters the whole research and educational vision, rethinks the nature of the learning experience, its means of organization, transcends the old debate between research and teaching. The work is organized around the analysis of its knowledge structure in terms of a theory without discipline, turned into a toolbox, it is proposed to repair them, put them in order, understand

what new ideas can be added, and then, which of them they favor a reading situated on their intellectual conjuncture. Conceived in this way, it becomes a plurilocalized critical map, composed of intense influences. Its theoretical construction is conceived as a system of permanent imports and exports of various kinds of epistemic-methodological resources. Subsequently, the role of the event is analyzed. The work concludes by reflecting on the performative possibilities of Inclusive Education, conceived as a system of alteration of the existing and creation of other worlds. Inclusion is an eminently relational and structural concept, as such, it becomes a research strategy and a critical practice to articulate a more complex understanding of the world and its chronic socio-political pathologies, among them, oppression, social injustice and inequality in its plurality of areas. Inclusion as a category of analysis becomes a strategy to develop deeper interpretative forms about the multiplicity of faces of power, recognizing that each one of them are endemic and articulators of social experience.

KEY WORDS: *antidisciplina, methodological deficit, heuristic device, event, disposition of disciplines, specific historical disposition.*

INTRODUCCIÓN. EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA TEORÍA SIN DISCIPLINA

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 fija en ninguna disciplina y en ninguno de los 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. Su comprensión rebasa los límites disciplinarios al reconocer que las formas de conocimiento que le son propias se resisten a operar en una lógica exclusionaria, repercutiendo seriamente en la organización de los procesos de formación del profesorado, producto de la fragmentación de sus disciplinas². La configuración teórica de la Educación Inclusiva opera en el movimiento, en el encuentro, en el pensamiento de la relación, en el caos y en la constelación; forja una estructura de conocimiento abierta, compuesta por un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas, cuya funcionalidad reside en el concepto de síntesis disyuntiva.

¿Es la Educación Inclusiva una disciplina? Como aproximación preliminar, afirmaré que no, puesto que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de Educación Especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incompreensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en un significante erróneo o bien, que instrumentalizan e inscriben su actividad. Continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial, sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una

² Instala una formación paradisciplinar. Para mayores detalles, véase: "La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar".

interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica. ¿Por qué la Educación Inclusiva concierne a la educación en general?³

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 incomunicable" (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). ¿Qué es, entonces, lo que este estilo de investigación y análisis que propongo haría al interior de la Ciencia Educativa y la pedagogía en general?, ¿qué cosas no podría hacer si continua operando dentro del marco analítico y conceptual tradicional? En efecto, es

[...] en el doble sentido de la deconstrucción, en dónde encontramos un modelo para construir el espacio no disciplinar. Uno de los caminos para liberarse de los modelos disciplinares y disciplinarios totalizantes es el que nos lleva a reconocer las fronteras de la disciplina y sus

³ Para profundizar en la respuesta a esta interrogante, véase el artículo que por nombre adopta la presente interrogante.



límites, el papel que ésta juega en la construcción de sus objetos de estudio; la responsabilidad que tiene con el conocimiento que éste produce (Suescún, 2002, p.196).

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 su 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 ésta no se encuentra fija en ninguna disciplina, ¿de qué manera es posible circunscribir el dominio de su objeto? Tradicionalmente, los dominios disciplinares son definidos a partir de sus objetos de estudios, pero, ¿qué sucede cuando éste rebasada los límites disciplinarios históricamente aceptados y legitimados?, construye su saber por fuera de cada uno de sus aportes que son capturados en una malla de conexión, posibilita la resolución de problemas ante una variedad de temáticas –heterotopicalidad⁴–, instala una nueva manera de pensar y asumir los problemas educativos. La Educación Inclusiva como práctica crítica otorga respuestas complejas. Al respecto, Bal (2004) indica que

[...] el estatus de tal movimiento dentro del pensamiento y la organización académica. La respuesta a si nos estamos enfrentando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis

4 Principal característica de su campo de investigación.

o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina (p.12-13).

La configuración de la estructura intelectual relacional de la Educación Inclusiva, no surge por vía de acumulación de disciplinas o disposición de un conjunto de éstas organizadas en torno a un tema, más bien, dicha opción deviene en una empresa estéril en la construcción de un campo y objeto de conocimiento. Su dimensión post-disciplinar consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie. Sobre este particular, insiste Bal (2004) agregando que, *"la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos"* (p.13). Emerge por vía de desarticulación y rearticulación de cada uno de sus elementos, en la discontinuidad y en el vuelvo, forja una estructura de conocimiento que sigue la lógica hegeliana de *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 afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, la cual, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva concebida como una disposición de disciplinas, evita atrincherar un conjunto de disciplinas ya existentes, más bien, persigue el propósito de abrir su espacio disciplinar a partir de una operación extradisciplinar. Mediante esta operación logra conectar campos alejados en su actividad científica, articulados entre sí, a partir de un aspecto particular al objeto aquí discutido. Suescún (2002), agrega que,

[...] aun cuando dentro de estos se haya hecho necesario romper con las barreras disciplinarias y sus metodologías asociadas. Salvo por la



consideración sobre el conflicto existente entre métodos y conceptos incompatibles, nos encontramos nada más y nada menos antes la lógica del 'market place' en donde todo vale y todos juegan siempre y cuando lo hagan alrededor de un mismo interés (p.195).

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 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. A través de la condición postdisciplinaria se evita que los educadores e investigadores se conviertan en expertos en varias disciplinas, devenidas en prácticas de *collage* o *bricoleur* que a juicio de Sousa (2010) se convierten en prácticas parasitarias, atrapando el saber en marcos disciplinarios externos al fenómeno. Se interesa por “las herramientas de análisis y los cuestionamientos que por tradición han sido del dominio ‘exclusivo’ de las distintas disciplinas

o campos de conocimiento” (Suescún, 2002, p.196).

¿Qué tiene de interesante la partícula *post* en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva? Preliminarmente, quisiera señalar que la palabra de origen latino *post* presenta implicancias sustanciales en su comprensión teórica. Si bien, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva presenta un marcado carácter *postdisciplinar*, su sentido y alcance teórico y discursivo se inscriben en el *giro postcrítico*. Epistémica e ideológicamente, el prefijo *post* no se reduce a un sistema de sustitución, tampoco designa una fractura temporal lineal, ni mucho menos un conjunto de sucesiones cronológicas y epistemológicas. Tradicionalmente, la literatura especializada en el campo de la Educación Inclusiva describe una transición lineal de dos conceptos que semántica e ideológicamente, se presentan como parasinónimos, al tiempo que, no queda clara la especificidad de su dominio conceptual y epistemológico, refiero así, a las nociones de *integración e inclusión*. Regresando al análisis de la contribución de lo *post*, coincido con Hall (2011) que su propósito no refiere exclusivamente a la desintegración de algo, sino más bien, expresa un marcado carácter de transición, configura un momento de indeterminación, descrito como “un movimiento dialógico sin superación dialéctica” (Hall, 2011, p.46). El proceso de reconfiguración y reconceptualización de la Educación Inclusiva es constituido en la experiencia de dislocación, fragmentación y movimiento permanente.

La campo de Educación Inclusiva a través de su estructura de conocimiento falsificada, manifiesta que el corpus de conceptos a través de los cuales se piensan sus fenómenos, se encuentran en crisis –desgaste de los mapas cognitivos–, o bien, no son adecuados o autosuficientes para leer el mundo, específicamente, las formas de injusticias distributivas que tienen lugar en la educación y, especialmente, en la gestión del



currículo y la enseñanza. Es de gran interés, develar los conceptos a través de los cuales, se impugna a una estructura y un saber falsificado, cuestionando e interpelando sus medios instituyentes, conceptos y gramáticas. La naturaleza conceptual de la Educación Inclusiva forja una *epistemología posicionada*, cuyas nociones analíticas se encuentran contenidas en el centro crítico de la multiplicidad. Nociones analíticas, tales como, la heterogeneidad, la otredad, la alteridad, la diferencia, la diversidad, etc. surgen del concepto de multiplicidad, por lo que, lo correcto es afirmar que, el lenguaje de la inclusión es del lenguaje de la multiplicidad, no del individualismo metodológico, de la abyección y de la defectología implantado por el significante equívoco articulado a partir de su travestización con la Educación Especial, que por lo demás, genera una visión homogénea del sujeto, de sus procesos de escolarización y del tiempo –monocronía, sinónimo de tiempo único, donde la totalidad de estudiantes, hace lo mismo, en un mismo tiempo y espacio. Las estructuras de escolarización son concebidas en bloques homogéneos–. La inclusión trastorna el tiempo pedagógico. Es tarea crítica de la Educación Inclusiva develar el acontecimiento –en su sentido filosófico– que da origen a esta *metáfora, dispositivo heurístico y paradigma*⁵.

Si el saber de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente movimiento, dislocación y transformación, ¿a qué modos de razonamiento nos conduce?, ¿cómo se piensa la realidad socioeducativa que por definición es inestable?, ¿a qué conceptos recurre la para lecturar la realidad? Una posible respuesta a esta última interrogante, emerge por vía de identificación de sus tres campos y estructuras de conocimiento –falsificada, mixta y auténtica–. ¿Cuáles de esos conceptos nos sirven para leer hoy los fenómenos desde una perspectiva multiaxial?,

⁵ Elementos clave que definen los contornos teóricos de la Educación Inclusiva. Véase tabla número 2, titulada: “Síntesis de elementos analítico-metodológicos implicados en el estudio de la Educación Inclusiva”.

¿en qué se han transformado y qué ha sido de dicho fenómeno inicial?, ¿cómo trabajar frente a una realidad y un saber en constante cambio? Este, es uno de los principales obstáculos que enfrenta la educación y en especial, la Educación Inclusiva, puesto que hablar de inclusión es simplemente hablar de educación. Constituye un esfuerzo de actualización –doble proceso de creación– de la teoría educativa contemporánea. ¿Cuáles son los instrumentos de comprensión que explicita la teoría de la Educación Inclusiva para lecturar el mundo y las problemáticas vinculadas a la justicia social y al conjunto de patologías sociales crónicas? La teoría de la Educación Inclusiva se convierte en una caja de herramientas, se propone repararlos, ponerlos en orden, comprender qué nuevas ideas pueden ser añadidas, y luego, cuáles de ellas favorecen una lectura situada sobre su coyuntura intelectual. ¿De qué manera, utilizar todas las ideas provenientes de cada uno de sus campos de confluencias y, particularmente, de sus recursos epistemológicos para rearticular una nueva comprensión y un nuevo lenguaje sobre Educación Inclusiva?, ¿de qué modo los conceptos derivados de cada influencia y campo se convierten en herramientas para explicar los ámbitos de lucha que enfrenta la Educación Inclusiva?

La Educación Inclusiva es un campo de complejas, heterogéneas e intensas influencias. Cada una de ellas, participan de la configuración de una coyuntura específica. Las influencias se convierten en elementos que intervienen analíticamente en la comprensión y estructuración de un determinado fenómeno, poseen efectos sobre algo, trazan una determinada metodología de análisis e investigación. Concebido así, deviene en un *mapa crítico plurilocalizado*, las influencias poseen la capacidad de concebirse como enfoques, cada una de ellas, actúan como estrategias de focalización. Entre las influencias más significativas que tienen lugar en la formación de su estructura y campo de



conocimiento, destacan: lo post-estructural, lo post-colonial, lo post-crítico, la sociología crítica y política, lo postmodernista, la subalternidad, la interseccionalidad, lo decolonial, los estudios de la mujer, lo feminista, lo queer y los estudios de género, la filosofía de la diferencia, los estudios críticos de la discapacidad, la psicología crítica, la pedagogía crítica y revolucionaria, los estudios culturales y de la crítica cultural, los estudios culturales latinoamericanos, el pragmatismo, el análisis del discurso y de la lingüística, las ciencias políticas y de las teorías políticas post-fundacionales, el contrapoder, la teoría anarquista y de la teoría verde, la teoría antirracista, la lucha antiopresiva, el postestructuralismo, la teoría de caos, los estudios visuales, etc. ¿Cómo puedo usar todas las ideas provenientes de cada campo de confluencia para comprender la Educación Inclusiva? Cada una de las influencias antes mencionadas, contribuyen a abrir o indisciplinar el objeto y su estructura de conocimiento, que no es otra cosa que la obertura del propio objeto de la Educación. Reconociendo que este es un objeto complejo que puede utilizarse de diversas maneras. La producción de su conocimiento oscila entre lo contingente y lo convencional, forja un terreno de lo *post* y, esto sin duda, posee implicancias políticas altamente significativas. A nivel ontológico se espera superar las *categorías esencialistas* de la diferencia que inscriben a grupos determinados en condiciones de subordinación, al interior de acciones que legitiman el acceso diferencial al derecho a la educación. Este fenómeno establece nuevas modalidades de agrupación disciplinarias en la academia y en las prácticas de investigación.

Al constituir un campo de complejas, dinámicas, heterogéneas e intensas influencias, interesa mapear el tipo de continuidades, rupturas y vuelcos que en ella tienen lugar. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva es un terreno de múltiples temporalidades teóricas y metodológicas, dimensiones que determinan

su profundidad y duración. Interesa demostrar el tipo de relaciones que son establecidas entre cada una de ellas. ¿Qué tipo de determinación intelectual, ética, política, ética y pedagógica forja la noción inclusiva? Su campo es un espacio de profundas continuidades históricas y trans-epistémicas, integrado por coyunturas más breves. Pensar el estilo de coyuntura que forja la Educación Inclusiva posee un conjunto de especificidades particulares que exigen determinar lo que cambia, lo que permanece, sus modalidades de dislocación, desarticulación y rearticulación. Como estructura y campo de conocimiento no posee una inclinación por una disciplina particular –sobre aquello que es históricamente específico–, se interesa por las diferencias que emergen de sus sistemas de continuidad. Coincidiendo con Hall (2011, p.50) si cambia la coyuntura, será necesario repensarlo todo. Cada una de sus disciplinas y aportes se movilizan dentro y fuera de sus marcos de referencia. Es un lugar indisciplinado por naturaleza.

La Educación Inclusiva concebida teoría sin disciplina, consolida su funcionamiento a partir un corpus amplio de recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea, jamás de la confluencia de variadas disciplinas absolutas. Su estructura de conocimiento se caracteriza por no emplear los conceptos, herramientas metodológicas y analíticas y saberes de forma homogénea, sino, su carácter abierto, permite emplearlos de diferentes maneras y formas. Su funcionamiento opera en el desplazamiento de sus posiciones originarias, deviene en un lugar indeterminado, en el que cada uno de sus elementos se encuentran entrelazados. En tal caso, es infértil analizar cada uno de sus elementos mediante categorías rígidas. La interconexión difumina las diferencias absolutas. Su orden de producción opera en la difuminación, en la fractura constante, articula nuevas fronteras. Es un campo de repeticiones y diferencias. A pesar que en el contexto de



la Educación Inclusiva existe una disposición de disciplinas y como disposición histórica específica (forma de saber), no descuida la interrogante por la especificidad epistemológica, ¿cuáles de todos sus elementos confluyentes permiten comprender estructuradamente las situaciones históricas políticas y epistémicas de la inclusión? La traducción –condición de producción intra-teórica– permite ver semejanza, sentar condiciones de legibilidad, superar las distancias entre sus diversos cuerpos de saberes y recursos metodológicos.

El campo de producción e investigación de la Educación Inclusiva deviene en un campo translocalizado, forja una experiencia de desterritorialización de saberes, constituye un vector analítico y constructivo en permanente movimiento, deslocalización y relocalización. Visto así, no sé qué lugar puede ocupar la inconmensurabilidad. Su estructura de conocimiento concebida como un espacio de diáspora deslocaliza y relocaliza saberes permanentemente. Tal como indica Hall (2011), la translocalización gana poder cuando éstas comienzan a localizarse y legitimarse en estructuras académicas rígidas, institucionalizadas y tradicionalmente aceptadas. Su espacio de producción siempre es una zona de contacto, un espacio de complejos sistemas de (inter)mediación. Por norma general, los problemas que arriban, estructuran y afectan su campo intelectual se teorizan a partir de una posición de hegemonía. La Educación Inclusiva conduce a una nueva forma de concebir la relación entre teoría y praxis de la investigación y de la enseñanza. En tal caso, el sintagma Educación Inclusiva y la noción de inclusión pueden ser descritas como *estrategias ideológicas*, que articulan transformaciones de gran alcance en todos los ámbitos del desarrollo humano. Produce un descentramiento de las categorías histórico-culturales y ético-políticas con las que se han venido pensando su campo de estudio; eminentemente, desde

el individualismo metodológico. ¿A qué nuevos modos de producción nos conduce la Educación Inclusiva?

¿Cuál es la relevancia de los conceptos tradicionalmente empleados para una nueva discusión sobre el problema de la especificidad y la autenticidad de la Educación Inclusiva? El concepto⁶ de Educación Inclusiva expresa un carácter complejo, multidimensional y plurivalente, ¿cómo se posicionan los diversos teóricos al respecto?, esta última interrogante es crítica ya que los teóricos, por lo general, en este campo, piensan desde adentro del sistema, además, desde un conjunto de cegueras en relación al fenómeno, específicamente, en su versión pedagógica. La Educación Inclusiva es una práctica crítica, altera la visión investigativa y formativa completa, replantea la naturaleza de la experiencia de aprendizaje, sus medios de organización trascienden el viejo debate entre investigación y docencia.

PENSAR LA LÓGICA DE SENTIDO DE LA 'INCLUSIÓN' EN TÉRMINOS DE ACONTECIMIENTO

¿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*⁷ (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, algo que *altera* la lógica de sentido tradicional de la pedagogía, constituyendo una de las nociones más relevantes para pensar la realidad y las

6 Entre las principales propiedades del concepto de Educación Inclusiva destacan su carácter flotante, viajero, crítico-complejo, abierto, postcrítico y de intermediación. La Educación Inclusiva y la inclusión devienen en un fenómeno y concepto relacional.

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



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. 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, 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 de sobremano discutir las condiciones que comprenden a la Educación Inclusiva en tanto sistema de actualización de la Ciencia Educativa, rechazando las 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, devine 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*, forja el encuentro de cada los recursos que crean y garantizan la producción del conocimiento, incide 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, 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). **Crean 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 es constituida en el entretiempos, es 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 (Deleuze y Guattari, 2002, 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 status sólo si despierta su fuerza activadora y asume críticamente la posibilidad de pensar la realización de lo imposible. Se convierte en un recurso de 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 complicitad 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 espacio⁸, denominado por Ocampo (2016) como heterotópico⁹, un no-lugar, libre de todo tenáculo de las expresiones del poder. La fuerza acontecimental¹⁰ denota

8 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).

9 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.

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



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 que emerge de la irrupción de lo nuevo. 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 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 quisiera insistir en la potencia del *fundar abismal* en tanto ausencia de fundamento articula un fundamento sin fondo, que evita la permeabilidad de la fijeza epistémica, es decir, a un conjunto heterogéneo de concepciones heredadas. El fundar abismal rechaza las estructuras teóricas predeterminadas, realza 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, 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 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*¹¹ 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, observo fértil discutir si el fondo –fundamento–reconocido como válido forja fondo verdaderamente fundante, es decir, un fondo originario posibilita el redescubrimiento de su fundamento. 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

¹¹ 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).

decir, ausente de un conocimiento real, claro y transformativo. La estructura 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 complejos–, dando lugar no sólo a un saber travestizado, sino, a algo mucho más peligroso, ausente de todo fundamento. 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 negatividad¹² –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

¹² 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.



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 alternativas¹³–. La *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 términos de

[...] el acontecimiento emerge como un estallido diferencial de flujos-fuerzas, manifestándose

¹³ 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.

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. Ésta, es sin duda, es 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 una práctica teórica, concebida como un espacio en el que todas sus singularidades se encuentran, estando necesariamente contenidas en todas. 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, 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 en tanto 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 exige el reconocimiento de las políticas de todo vale y, especialmente, las

*novedosidades*¹⁴ (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, constituye 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 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

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



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 posible¹⁵, 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 crea 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 tiempo¹⁶ y del espacio pedagógico¹⁷. La inclusión

15 *Nociones centrales en la filosofía de Leibniz.*

16 *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.*

17 *La Educación Inclusiva suscribe una concepción del espacio escolar fundado en una política ontológica de*

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, éstas 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 tornan problemático, pues nos conducen a soluciones que se encuentran disponibles en la realidad, constituye una estrategia de novedosidad. Sobre este particular, Lazzarato (2006) agrega,

[...] Si se piensa la posibilidad bajo el régimen posible / realización, la distribución de los posibles está dada de antemano bajo la forma de alternativas binarias (hombre / mujer, capitalistas / obreros, naturaleza / sociedad, trabajo / ocio, adulto / niño, intelectual / manual, etc.), de tal modo que nuestras percepciones, gustos, afectos, deseos, roles, funciones están ya contenidos en los límites de estas oposiciones dicotómicas actualizadas. Con el par posible / realización, poseemos de antemano una imagen de lo real, que se trata solamente de realizar. El

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.



pasaje de lo posible a lo real no agrega nada nuevo al mundo, ya que implica un simple salto en la existencia de algo que ya está ahí, idealmente (p.40).

Las condiciones de posibilidad¹⁸ 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) sobre 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. De este modo, *“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 política¹⁹, establece nuevas interrogantes, etc. Como acontecimiento

¹⁸ 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.

¹⁹ Refiere a la potencia de la acción.

produce permanentemente efectos, cambios, re-estructuraciones, transformaciones, es una acción en constante movimiento, cuya existencia se articula en el *pensamiento del afuera*.

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 traducción²⁰ – 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,

²⁰ 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.



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 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 retramarse 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.

Las configuraciones postdisciplinarias de la Educación Inclusiva recurriendo a la contribución hegeliana, determinan que su campo de conocimiento 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 afirmar 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 imbricadas 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 exterioridad²¹ 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 allá²² de los marcos disciplinarios metodológicos establecido, posibilitando conexiones de diversa naturaleza intensas e inestables. Constituye una operatoria clave en la producción del saber y de sus conceptos, por fuera de sus marcos institucionalizados. Va al encuentro de espacios no autorizados desde donde producir otro tipo de significantes sobre el objeto aquí discutido. La comprensión epistemológica²³

21 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.

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

23 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.



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 producción²⁴ 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 político²⁵, ¿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 promisoriosa 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, pareciera que cada uno de éstos 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 selecciona, organiza cada uno de sus 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

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

25 Lleva implícito su mandato politizador.



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).

Los supuestos que aparecen a continuación poseen la capacidad de enfocar el ámbito de investigación a través de los niveles²⁶ de comprensión epistémico-metodológicas implicados en el estudio y formalización de la Educación Inclusiva.

²⁶ También denominados sustentadores de la actividad científica. Como sostenes paradigmáticos poseen la capacidad de regular no sólo los procesos de investigación, sino también las prácticas de enseñanza, la configuración de la tarea docente, la comprensión de la realidad, del sujeto pedagógico, etc.

Niveles de comprensión	Pregunta analítica clave	Descripción clave en la comprensión del método de la Educación Inclusiva
Supuestos ontológicos	<i>¿Cuál es la naturaleza de la realidad?</i>	Ontología de lo menor
Supuestos epistemológicos	<i>¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?</i> <i>¿Cuál es su base epistemológica?</i>	Base epistemológica de naturaleza <i>post/anti</i> -disciplinaria
Supuestos axiológicos	<i>¿Qué papel juegan los valores en la investigación?</i>	Reconstrucción de marcos de valores
Supuestos metodológicos	<i>¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?</i>	Metodología antidisciplinaria
Supuestos que sustentan su universo conceptual	<i>¿Qué características sustentan la gramática de la Educación Inclusiva?</i>	Gramática de la multiplicidad

Tabla 1: Niveles de comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva.
Fuente: Ocampo, 2018.



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-METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Concepto ¹	<p>Concibo el sentido más intrínseco de la Educación Inclusiva como una 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.</p> <p>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. Como he señalado en diversos trabajos, presenta un ámbito ininteligible sobre su historia intelectual. No obstante, el uso del término inclusión surgió en diversas latitudes del mundo, siendo empleado por educadores, padres de familias, activistas, colectivos intelectuales, centros de formación e investigación, estructuras universitarias para lidiar con el problema de la injusticia social y educativa que afecta relacionalmente y en magnitudes diferenciales a un amplio conglomerado de personas. Por tanto, no es propiedad de ningún grupo. ¿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 diferentes². La primera, corresponde al proceso y en términos epistemológicos, alude al campo. El sintagma³ 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>⁴. 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 términos de <i>metáfora</i>, <i>dispositivo heurístico</i> y <i>paradigma</i>. El primero, es concebido 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 <i>dispositivo heurístico</i> 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 <i>paradigma</i> –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 <u>diversidad de proyectos</u>.</p>



Objeto	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 <i>objeto en fuga</i> . El objeto de la Educación Inclusiva configura un objeto complejo, multidimensional y fronterizo. Es, eminentemente, <i>anti/post</i> -disciplinar.	
Método	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.	
Ámbitos	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.	
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.
	Ontológico	Uso ontológico de lo singular, lo molecular y 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.

Tabla 2: Síntesis de principales dimensiones teórico-metodológicas de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

CONCLUSIONES. PENSAR LA INCLUSIÓN Y SU TRAMA TEÓRICA EN TÉRMINOS DE PERFORMATIVIDAD DEL DISPOSITIVO

Sin duda alguna, el concepto de dispositivo (*dispositif*) constituye una de las nociones analíticas más importantes y, a su vez, polémicas del pensamiento y programa intelectual de Foucault. La naturaleza conceptual del dispositivo devela un sentido elástico, escurridizo y en ocasiones ambiguo. El dispositivo en tanto categoría de análisis se convierte en un recurso *disputado* por un amplio número de disciplinas²⁷, “*habilitando una articulación fructífera con otros campos del saber*” (Heredia, 2014, p.84). Los contornos analíticos del

²⁷ Ocurre un efecto similar con los conceptos de inclusión y Educación Inclusiva.

¹ *Esencialmente, concibo el concepto de Educación Inclusiva como un término polémico, complejo, multidimensional y flotante. Expresa un carácter de actualización y transformación de todos los campos y dimensiones de la educación y la vida social. Posee un carácter activador y alterativo que interviene en la realidad de forma escultórica, forjando una nueva subjetividad más próxima a la naturaleza humana. La Educación Inclusiva es sinónimo de creación de lo posible. La educación en sí misma es una práctica ciudadana.*

² Para mayores detalles véase: “La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias”.

³ Refiere a cadena de palabras.

⁴ Aquello que irrumpe, que disloca, que interviene para transformar.

dispositivo quedan definidos a partir de una *red* de *elementos heterogéneos* que se encuentran entrelazados²⁸ de diversas maneras, lo que en el caso particular de la Educación Inclusiva se expresa en la captura, en la convergencia y en la confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas, concebidas como objetos, métodos, teorías, influencias,

²⁸ Sugiere un estudio pormenorizado de la diversidad de vínculos que participan del ensamblaje de la estructura teórica de la Educación Inclusiva, organizada a partir de “la disposición de una multiplicidad de elementos heterogéneos interrelacionados” (Heredia, 2014, p.87).



conceptos, saberes, compromisos éticos, proyectos políticos, marcos teóricos, territorios, sujetos, etc. describiendo una estructura teórica abierta compuesta multiplicidad de elementos heterogéneos –principio de heterogénesis²⁹–. La diversidad de vínculos que organizan y sustentan la actividad de su estructura se sostienen en la noción de red. Red³⁰ y dispositivo³¹ operan analíticamente como para-sinónimos. La red evidencia su carácter procedimental y analítico al interior del dispositivo, refleja un espacio de líneas e interconexiones que operan a través de un *entrelazamiento discontinuo*. Su matriz analítica es clave en la comprensión de la *“naturaleza del ensamble, el tipo de relación específica, que puede existir entre los elementos heterogéneos que forman una red dentro de una multiplicidad espacio-temporal determinada. Asimismo, remarca el carácter variable y dinámico que asumen los elementos al interior del dispositivo, pudiendo algunos de ellos cumplir diversas funciones, cambiar de función o devenir operativos en otro nivel”* (Heredia, 2014, p.87), especialmente, en el develamiento de la funcionalidad de la estructura teórica de la Educación Inclusiva. ¿A qué pragmática de la *multiplicidad*³² nos conduce la Educación Inclusiva?

El dispositivo en tanto herramienta teórica configura su actividad en una red de relaciones intensas e inestables, concibiendo a ésta última, a través del movimiento y el dinamismo –propiedades epistemológicas de la Educación Inclusiva–. Su organicidad tiene lugar en el pensamiento de la relación y del encuentro, articula un campo configurado por elementos de diversa naturaleza, su funcionamiento se define

a partir de diversos estilos de vínculos³³ entre cada uno de sus elementos confluente; en este caso, cuyas operaciones en la fabricación del saber de la inclusión, operan en la rearticulación de diversas clases de objetos, métodos, teorías, influencias, campos de conocimiento, conceptos, saberes, marcos teóricos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. las relaciones entre cada una de las singularidades que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, alcanza su funcionalidad a través de *“un grado de variancia permanente, así como relaciones de condicionamiento mutuo. Ambos alteran su intensidad en relación directa con la disposición y dispersión de elementos al interior del dispositivo”* (Vega, 2017, p.139). La noción de dispositivo se encuentra en lo más profundo del ensamblaje de la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Deviene en una

[...] red que coincide en extensión con los límites del conjunto de elementos heterogéneos que se encuentran vinculados en función de una coyuntura específica. Y, puesto que el dispositivo es el lugar de un proceso de “sobredeterminación funcional”, los elementos heterogéneos que componen el conjunto o red se encuentran en constante cambio, dado que “...cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá (Vega, 2017, p.139).

Un dispositivo es sinónimo de una formación social específica, delimita una gramática –*rejilla de ideas*– y un objeto, estableciendo modos singulares de acceso a él. Un dispositivo posee la

³³ Una de las preocupaciones analíticas del dispositivo es que enfatiza en la naturaleza del vínculo. En el caso particular de la Educación Inclusiva, el dispositivo configura una red de movimientos de diversa naturaleza y magnitud, integrado por dislocaciones, alteraciones de funciones –rearticulación–, cambios de posiciones, capturas y forclusiones, etc. Sus vínculos expresan grados de varianza de diversa magnitud y formas de condicionamiento mutuo a través de cada elemento que en él confluye. La red forja un orden de producción específico que en el caso de la Educación Inclusiva opera a través de la metáfora de diáspora y de la diseminación.

29 Principio explicativo de la Educación Inclusiva, describe conexiones heterogéneas de lo heterogéneo.

30 Categoría implicada en la noción de dispositivo, específicamente, la metáfora de lo reticular. La red determina la materialidad del dispositivo y el marcado carácter disímil de los vínculos que sostienen su actividad.

31 Su emergencia intenta responder a algo que irrumpe en el espacio.

32 La multiplicidad constituye el fondo operativo del dispositivo.



capacidad regular la subjetividad, demostrando “la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (Raffnsøe, 2008)” (Vercellino, 2016, p.1010). Concebir la Educación Inclusiva en términos de dispositivo configura una práctica teórica y pragmática de la multiplicidad, propende según Heredia (2014) a repensar los procesos pragmáticos de producción en campos configurados a partir de elementos heterogéneos como el aquí discutido, habilitando su articulación con campos alejados en su actividad científica, enriqueciendo fuerza analítica y sus tareas hermenéuticas. La Educación Inclusiva en tanto campo teórico-metodológico construye un singular estilo de dispositivo, si bien sigue la lógica foucaultiana, define su quehacer a partir del principio de heterogénesis “define la pluralidad como un sistema de heterogénesis que se organiza sobre la base de las diferencias puras por las que se constituye estas diferencias puras producen los estados de cosas en los que están encarnados y al mismo tiempo subsisten dentro de estos estados de cosas, sin perder su poder para producir nuevos estados de cosas” (Boven, 2014, p.175). Es un campo eminentemente configurado por una diferencia de intensidad³⁴ que da lugar a la captura, a la confluencia y a la circulación de diversas clases de elementos. La heterogénesis se convierte en un principio organizador y configurador de su estructura de conocimiento, propende al reconocimiento de diversas clases de multiplicidades epistemológicas que erigen su funcionalidad, cuya operaciones tienen lugar según Boven (2014) en tres niveles de análisis tales como: a) la multiplicidad diferencial de ideas virtuales, b) la multiplicidad implícita de dramas intensivos y c) la amplia y cualitativa diversidad de conceptos actuales.

¿Es posible pensar los sistemas de razonamientos y fundamentos de la Educación Inclusiva en

términos de enunciaciones performativas?, ¿a qué responden éstos enunciados³⁵? El saber epistemológico, político y ético que forja este enfoque, bajo ningún punto de vista se convierte en una simple perspectiva educativa más. Su complejidad atraviesa radicalmente todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa y la pedagogía, alterando sus vocabularios, contenidos, formas interpretativas y metodológicas. La fuerza performativa de la Educación Inclusiva actúa sobre sus agentes –ninguno de ellos escapa a esta acción–, a través de la palabra reestructura la conciencia educativa³⁶, redije la acción educativa, disloca su *locus* de producción. ¿Qué elementos participan y confluyen en la elaboración del programa epistémico-político de la fuerza performativa de la inclusión? En tanto enunciado performativo, realiza una acción, *altera* el funcionamiento de la realidad social, cultural y educativa. Lo alterativo se convierte en un para-sinónimo de la fuerza creativa que alberga la noción de acontecimiento. La performatividad sólo alcanza su propósito sí, compromete su acción a una obligación social particular. “Si realiza lo que enuncia, no es todavía un performativo” (Lazzarato, 2006, p.241), el discurso de la inclusión crea algo nuevo –esperanza, conceptos, ideas, saberes, etc.– si esta reafirma una obligación social particular, por ejemplo, la ampliación de oportunidades educativas o el fortalecimiento del destino social de los estudiantes a través de un determinado proyecto educativo, nos encontramos en presencia de un performativo que moviliza el cambio.

La inclusión forja un discurso que únicamente al aproximarlos al acto de audición actúa sobre la realidad, las personas y sus consciencias. Su fuerza performativa reside en la naturaleza

³⁵ Los enunciados de la Educación Inclusiva se desmarcan de otros enunciados, ratificando su carácter móvil y viajero, no cierra la enunciación en una sólo expresión, se conecta multiaxialmente con otros ámbitos, reafirmando su carácter de indeterminación.

³⁶ La Educación Inclusiva se convierte en una síntesis y expresión de la historia de la consciencia.

³⁴ Condición productiva de la diversidad.



del acto social. Toda su fuerza enunciativa se encuentra en conexión con la multiplicidad de formas que adquiere la obligación social. El estudio de los mecanismos de performatividad de la Educación Inclusiva no deben ser confundidos con la *acción estratégica* de determinados enunciados a los que recurre su discurso para alcanzar un estilo particular de intervención en el mundo. Lo performativo en el discurso de la inclusión adquiere un estatus indeterminado, expresa variados usos y formas de aplicación. Tradicionalmente, ha sido concebido como una acción discursiva que realiza aquello que enuncia. Por otra parte, es posible pensarla en términos de acción sobre acciones posibles como indica Lazzarato (2006). Sin embargo, analíticamente, la Educación Inclusiva constituye un discurso de alteración de lo existente, se abre a la posibilidad de la creación de lo nuevo, desestabiliza las formas históricamente legitimadas de entender la diferencia al interior de una práctica social concreta. Sobre este particular, adhiero a la explicación de Lazzarato (2006) a través de la cual concibe lo performativo como algo en estado de “[apertura] a lo imprevisible, a la indeterminación de la respuesta-reacción del otro (de los otros)” (p.243). Concebir la fuerza de la performativa de la Educación Inclusiva en términos de indeterminación, focaliza en la invención, en la producción del algo que no sabemos en lo que puede devenir, nada está previamente instituido. Por esta razón, observo que el centro articulador de lo performativo es configurado a partir de la fuerza acontecimental.

El carácter performativo de la inclusión no sólo refiere a la capacidad a la transformación de lo dado, a la alteración de la gramática escolar y pedagógica, etc. más bien, constituye un dispositivo que interviene la realidad cuya modelización no instituye un efecto predeterminado, se abre a la *creación de lo posible*. Su fuerza performativa se convierte en una tecnología escultórica al modelar la realidad en referencia al lente de lo indeterminado,

persigue la *transformación de lo dado*. No necesariamente por que hablemos de inclusión, quiere decir que el giro acontecimental tiene lugar, lo común es observar sistemas novedosidades, es decir, acciones parciales, débiles o bien, que nada dicen relación con la operación perseguida. Tal operación analítica tiene lugar en la modificación del estado de las cosas, en el carácter alterativo de lo que enuncia; entonces, ¿de qué depende la eficacia de la fuerza transformativa? La acción performativa de la inclusión acontece en el presente, consolida la movilización de nuevas racionalidades para pensar la escolarización, la enseñanza, la organización de la escuela, su espacialidad, la estructura del aula y sus dinámicas, las formas de concebir el aprendizaje, etc. En suma, performatividad y acontecimiento se convierten en operaciones tropológicas³⁷, alteran los modos dominantes de escolarización, los vocabularios y los regímenes de verdad que los sostienen. El tropismo es sinónimo de movimiento permanente orientado a lecturar críticamente el presente.

La *performatividad del dispositivo* se expresa mediante la captura y conexión de diversas clases de elementos recursos epistemológicos cuyo engranaje de tipo dinámico posibilita el ensamblaje de una racionalidad que cambia los regímenes de verdad legitimados. Surge para responder a un problema ético-político cuya singularidad traza procedimientos que esculpen la realidad, o bien, un fenómeno o una práctica particular, se convierte en *recurso activador* que afecta a sus observadores y agentes, sensibilizándolos acerca de lo que la inclusión puede significar para nuestras vidas y, especialmente, en la constitución de otros mundos posibles. Es, en este acto de

³⁷ Vocablo vinculado esencialmente al giro y al cambio. Implícitamente, consiste en modificar, restringir o alterar de algún modo el significado de algo. Etimológicamente, la noción trópico o tropológico deriva de *tropikos*, *tropos*, que en griego clásico significaba “giro” y en koine “manera” (White, 2003). La tropología formaliza una lógica basada en un conjunto de estrategias propias del cambio y la transformación.



dar forma que acontece la performatividad. La complejidad de la fuerza no sólo devela una naturaleza alterativa de las cosas –lo dado–, adopta un sentido escultórico pues interviene espacialidades, marcos de pensamientos, formas conceptuales, maneras de sentir y estar en el mundo. El lugar de la fuerza performativa de la inclusión emerge en el movimiento, en la constelación y en la producción de lo nuevo, es una invitación a repensar las formas políticas e ideológicas que sostienen el entendimiento de la educación y su vínculo con lo social y lo cultural. Su carácter activador se convierte en un llamamiento de la criticidad en tanto mecanismo de análisis, describe aquello que la educación hace en el mundo. La inclusión es ante todo una provocación, efectúa un *llamamiento a liberar* el mundo de toda fuerza opresiva, reconoce el marcado carácter vacío de las políticas educativas para transformar el mundo y colocarlos en la senda de producción de otros mundos. Concebida así, prefiero significarla en tanto dispositivo de alteración, intervención-consentido, dislocación y provocación. En suma, propiedades intrínsecas de una educación crítica. Si bien, lo performativo apela al cambio, éste, alcanza tal empresa si acontece en la relación *educación e intervención*³⁸ en el mundo.

¿Qué rol juega la conjunción copulativa ‘e’³⁹? ¿a qué tipo de intervención en el mundo nos conduce la inclusión y, particularmente, la Educación Inclusiva? la inclusión acontece en la búsqueda de nuevas formas de relaciones analíticas y políticas, se compromete profundamente con el conflicto político que constituye un mundo plago de injusticias distributivas y trabas al autodesarrollo. Sin embargo, la performatividad de su discurso no se alcanza con la mera enunciación del adjetivo ‘inclusivo’, sino a través del tipo de compromiso ético y político que en ella tienen lugar. Lamentablemente, la concepción

de Educación Inclusiva fundamentada en una estructura de conocimiento falsificada, restringe el compromiso con el conflicto político. El campo de la Educación Inclusiva eminentemente disputado por diversas influencias, también puede ser descrito en términos de un *dispositivo heurístico*⁴⁰ implicado en la construcción de objetos más poderosos, para intervenir el mundo, comprometiendo ideas, sensaciones, percepciones, subjetividades, etc. La inclusión conlleva un implícito mandato politizador y su marcado compromiso ético describen un terreno de una compleja lucha política e ideológica.

Un aspecto relevante que la inclusión debe fomentar es la educación de la conciencia crítica del profesorado concebido como un espacio de enfrentamiento constructivo, orientado a visibilizar e intervenir en las prácticas que contribuyen a “*negar la política del racismo, el sexismo, el heterosexismo, etcétera, que se traslucen en lo que enseñamos y en cómo lo enseñamos*” (hooks, 1994, p.37). Es menester que los educadores sean capaces de reconocer de qué manera su deseo de ser más inclusivos, respetuosos de las singularidades de sus estudiantes y agentes del cambio, ha incidido en la transformación sustantiva de sus prácticas de enseñanza. El problema de la enseñanza⁴¹ de la Educación Inclusiva⁴² atraviesa un espinoso campo de problemáticas. Una de las más significativas consiste en hablar de la raza, las opresiones, las desigualdades, la discapacidad, los niños con problemas de aprendizaje, entre otras figuras de alteridad restringidas;

40 *La Educación Inclusiva concebida como dispositivo heurístico expresa múltiples usos, deviene en una práctica analítica abierta e indeterminada, pudiendo funcionar incluso, en términos de una estrategia de pegamento conceptual y metodológico.*

41 *Define un nuevo lenguaje de la crítica. No sólo refiere al estatuto de la crítica, sino que rescata la multiplicidad disciplinaria que da vida al campo de producción de la Educación Inclusiva. Refiere a la malla de conexión y a la red dinámica que sostiene dicho campo.*

42 *Requiere de la consolidación de un espacio pedagógico crítico de lo menor. La teoría de la Educación Inclusiva que articulamos en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) es concebida como una praxis liberadora.*

38 *La interrogante por las formas de intervención en el mundo remite a la pluralidad de respuestas.*

39 *Abstracción políticamente significativa que establece nuevas formas de relación analítica.*



consolida una fachada integradora, sin necesariamente referir a contenidos que remitan a una comprensión profunda del fenómeno, constituyen especialmente, categorías de sujetos marginales al interior del centro del poder. No constituye una voz capaz de reivindicar el espacio escolar y cultural –sustentado en una ontología pluralista– en tanto dispositivos de justicia social, valida un lenguaje elitista de la educación que describe una *“falta de disposición de abordar la docencia desde una perspectiva que considere la conciencia de la raza, el sexo y la clase social”* (hooks, 1994 p.37).

¿Por qué la inclusión abraza el cambio⁴³?, ¿cómo es examinada la realidad a partir de la inclusión?, ¿sólo basta con afirmar que existen diversas clases de injusticias y poblaciones en riesgo? Observo en términos analíticos que la inclusión posee la capacidad de desnaturalizar formas opresivas y esencializadoras que afectan y condicionan el desarrollo humano, reconociendo que la mayor parte de sus argumentos poseen solidas implicancias políticas y especificidades históricas. La inclusión se convierte en performance ⁴⁴–acción– conceptual, política, ética, epistemológica, cultural y pedagógica. En relación a la pregunta que apertura la reflexión de este párrafo, me parece relevante recuperar la *discusión práctica* implicada en la configuración de sistemas de transformación de la educación a favor de una experiencia social y pedagógica inclusiva y más justa socialmente. Sin duda, esto sugiere un cambio en el estilo docente, se abre a la presencia de múltiples maneras de practicar la educación. Una discusión acertada sobre las formas de discusión práctica de la transformación educativa requiere formas de entendimiento más profundas y cercanas a todo público, dicha cuestión involucra un cambio progresista. Esta es in duda, otra característica de la fuerza performativa de la inclusión⁴⁵.

43 Conduce a un cambio concebido como actualización, un doble proceso de creación.

44 Su activación e irrupción se expresa en diversos planos de análisis de la realidad.

45 Estrategia de fortalecimiento de la conciencia

Constituye así, un mecanismo de oposición a las *lógicas de banalización* de la complejidad del lenguaje académico (Giroux, 1997).

Si la epistemología de la Educación Inclusiva⁴⁶ es sinónimo de teoría educativa contemporánea, entonces, (re)articula un complejo proceso de actualización de ésta última, ¿qué supone pensar la teoría de la Educación Inclusiva en términos de intervención? La fertilidad de la teoría sólo tiene lugar en la medida que nos permite conectar con los problemas reales de la educación, con las formas de sufrimiento, desesperanza, alegría o cariño que atraviesan la experiencia subjetiva de la escolarización, se constituye en la práctica de la pregunta, de la imaginación, de la respuesta creadora hacia otros mundos. Si la teoría no deviene en una operación tropológica resulta estéril, tiene por tanto que luchar para intervenir en la realidad, acontecer en ella, aperturar nuevas formas de vida, educación y escolarización. De lo contrario cristaliza un efecto parasitario que conduce a comprensiones reduccionistas del fenómeno y sus posibilidades. La teoría de la Educación Inclusiva es ante todo un *acontecimiento* –lugar de imaginación de futuros posibles–, es una respuesta de creación a lo posible. ¿De qué sirve la teoría de inclusión que asalta? También describe un uso *intervencionista* al desafiar al status quo, lo social, lo cultural y lo crítico. En ella el sujeto vive la experiencia de teorización, persigue la liberación colectiva, reduce la brecha entre la teoría y la práctica, traza modalidades de acción, hábitos de ser y de encarnar el mundo a través del lente de la multiplicidad, la justicia y la inclusión. Es una teoría que configura una nueva conciencia para pensar y analizar una variedad de temáticas. Como paradigma sugiere atender a la forma en que diversos colectivos la utilizan para explicar el mundo y las problemáticas de

crítica. ¿Cómo se educa la conciencia crítica?

46 La epistemología de la Educación Inclusiva constituye una formación teórica y metodológica singular que no hace otra que actualizar la ciencia educativa, razón por la cual, prefiero plantearla en términos de una nueva teoría educativa.



la escolarización, mientras que, concebida en términos método⁴⁷ esta debe encontrarse en estrecha relación a un fenómeno socioeducativo empírico.

Como teoría educativa crítica contribuye a la ampliación y diversificación de los principios de equidad, justicia, bienestar social, discute de cara al presente la noción de bien común, noción no siempre bien abordada en las propuestas políticas contemporáneas en su relación con la ampliación del destino social y la diversificación de la oferta educativa disponible para la multiplicidad de diferencias, superando los usos ambiguos que se desprenden de nociones como lo público y lo inclusivo, a pesar de estas últimas, evidenciar una prominente figuración en diversos discursos críticos contemporáneos revolucionarios y radicales. La inclusión plantea entendimientos más complejos acerca de la educación, la justicia, el bienestar social, la escolarización y el desarrollo humano. Es concebida como una noción central para comprender el devenir de la educación, en tanto construcción fundamental para todo lo que pensamos y hacemos. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural, como tal, se convierte en una estrategia de investigación⁴⁸ y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos. La inclusión como *categoría de análisis* se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos, son endémicos y articuladores de la experiencia social. La inclusión como cambio

47 En la actualidad, el campo de producción de la Educación Inclusiva demuestra un déficit metodológico significativo, lo que no sólo acarea problemas para la investigación y el entendimiento de la fuerza analítica del concepto, sino que especialmente para la formación.

48 Constituye una forma de desarrollar explicaciones más complejas para temas específicos de investigación en materia de educación.

de paradigma informa sobre el funcionamiento de las estructuras de escolarización, respecto a la permeabilidad y condicionamiento de los sistemas de poder.

REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", *Estudios visuales*. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.
- 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.
- Boven, M. (2014). A System of Heterogenesis: Deleuze on Plurality. Recuperado el 12 de enero de 2019 de <https://philarchive.org/archive/BOVASO>
- Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", *Postcolonial Studies*, V. 13, n.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 el 04 de febrero de 2019 de: <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/3-articulo-2/16-las-artes-en-la-era-de-la-posdisciplina/>
- 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. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/ Universidad Finnis Terrae.
- Dussel, E. (1985). "La exterioridad en el pensamiento de Marx", en: Aguirre, J.M. (Comp.). *Pensamiento Crítico, ética y absoluto*. México: Edit. Eset.
- 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.
- Franco Garrido, L. (2011). *Gilles Deleuze: Sentido y Acontecimiento*. Ediciones Antígona.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hall, S., Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Barcelona: Anthropos,
- Heredia, J.M. (2014). Dispositivos y/o Agenciamientos. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, vol. XIX-N°1 (2014), pp. 83-101.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- 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". Madrid. Universidad de Salamanca. Instituto de Filosofía - CSIC-CCHS. *Azafea. 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). Editorial. Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa, *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46. Recuperado el 03 de agosto de 2018 de <http://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf>
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- 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.



Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>

Vattimo, G. (2002). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.

Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 1005-1025.

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

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.