

Comprendiendo la educación inclusiva

Compreendendo a educação inclusiva

Understanding inclusive education

Aldo Ocampo González

Doctor y Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Santiago de Chile, Chile

E-mail: aldo.ocampo@celei.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Recebido em 07 de março de 2021

Aprovado em 16 de agosto de 2021

Publicado em 28 de setembro de 2021

RESUMEN

La educación especial nada comparte con la naturaleza analítica y metodológica de la educación inclusiva. Si bien, son términos que pueden ser contruidos mutuamente, esta singular modalidad de relacionamiento impone una cadena de herencias que atrapan y subyugan la emergencia del verdadero rostro y voz de lo inclusivo. La educación inclusiva se presenta como una noción imprecisa, vaga y elástica, sus contornos son flexibles y su extensión aborda una infinidad de elementos – singular constelación heurística – hasta ahora desconocidos. El objetivo del trabajo consiste en analizar que el sintagma ‘educación inclusiva’ no demuestra consenso y claridad acerca de su naturaleza, función y alcance, específicamente, cuando asumimos la interrogante por imaginar su campo de tareas desligada de la educación especial nos enfrentamos a un singular doblete analítico: explicita un problema de definición y especificidad devenido en un endeble y desconocido índice de singularidad y, por otra, reconoce un discurso que es transversal a múltiples campos y proyectos políticos y académicos en cuanto a ciertos propósitos de carácter éticos que facilitan determinados relacionamientos con campos alejados en su actividad cognitiva. Tal situación no debe ser confundida con la presencia de un campo elástico y muy amplio, que padece de un exceso de significado. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye observando que la educación inclusiva se convierte en un dispositivo de reformulación del campo para apartarse de la imaginación educativa neoliberal.

Palabras clave: epistemología de la educación inclusiva; posiciones políticas; imaginación educativa e investigativa.

RESUMO

A educação especial nada compartilha com a natureza analítica e metodológica da educação inclusiva. Embora sejam termos que podem ser contruídos mutuamente, essa modalidade singular de relacionamento impõe uma cadeia de heranças que aprisionam e subjugam o surgimento da verdadeira face e voz do inclusivo. A educação inclusiva se apresenta como uma noção imprecisa, vaga e elástica, seus contornos são flexíveis e sua

extensão aborda uma infinidade de elementos - uma constelação heurística singular - até então desconhecida. O objetivo do trabalho é analisar que a frase 'educação inclusiva' não demonstra consenso e clareza sobre sua natureza, função e abrangência, especificamente, quando assumimos a problematização de seu campo de tarefas desvinculado da educação especial depara-se com um duplo analítico: explicita um problema de definição e especificidade fraco e desconhecido de singularidade e, por outro lado, reconhece um discurso transversal a múltiplos campos e projetos políticos e acadêmicos com determinados propósitos éticos que facilitam certas relações com campos distantes em sua atividade cognitiva. Tal situação não deve ser confundida com a presença de um campo muito amplo e elástico, que sofre de excesso de significado. O método utilizado é a revisão documental crítica. O trabalho conclui observando que a educação inclusiva se torna um dispositivo para a reformulação do campo para se distanciar do imaginário educacional neoliberal.

Palavras-chave: epistemologia da educação inclusiva; posições políticas; imaginação educacional e investigativa.

ABSTRACT

Special education shares nothing with the analytical and methodological nature of inclusive education. Although they are terms that can be mutually constructed, this unique relationship modality imposes a chain of inheritances that trap and subjugate the emergence of the true face and voice of the inclusive. Inclusive education is presented as an imprecise, vague and elastic notion, its contours are flexible and its extension addresses an infinity of elements - a singular heuristic constellation - until now unknown. The object of the work is to analyze that the phrase 'inclusive education' does not demonstrate consensus and clarity about its nature, function and scope, specifically, when we assume the question of imagining its field of tasks detached from special education we are faced with a singular Analytical doublet: it makes explicit a problem of definition and specificity that has become a weak and unknown index of singularity and, on the other hand, it recognizes a discourse that is transversal to multiple fields and political and academic projects regarding certain ethical purposes that facilitate certain relationships with distant fields in their cognitive activity. Such a situation should not be confused with the presence of a very wide and elastic field, which suffers from an excess of meaning. The method used is the critical documentary review. The work concludes by observing that inclusive education becomes a device for the reformulation of the field to move away from the neoliberal educational imagination.

Keywords: epistemology of inclusive education; political positions; educational and investigative imagination.

Introducción: aproximaciones en torno a la definición de educación inclusiva

La educación inclusiva es una circunscripción intelectual y una forma específica de verdad, cuyos problemas atañen a los ejes que definen la especificidad de su naturaleza. Este sintagma puede ser significado como una formación discursiva emergente que ha circulado con gran preeminencia en los circuitos académicos, acciones de la política pública y en los medios masivos de comunicación sometiendo su significante a los efectos de una gramática individualista-esencialista en la constitución del sistema-mundo, cuyas repercusiones en el plano de lo educativo edipizan su fuerza al legado material de la educación especial. A pesar de esto, se encuentra en un proceso de rápida expansión consolidando una trama heurística de carácter falsificada. Nos enfrentamos así, a uno de sus principales problemas epistemológicos. Ciertamente, durante los últimos años han aparecido diversos programas y proyectos académicos bajo la denominación del sintagma en todo el mundo. No todos logran capturar la complejidad de la naturaleza del fenómeno y de las demandas de su red objetual, imponiendo mayoritariamente el legado de la educación especial como condición soberana en la delimitación de sus funciones heurísticas y genealógicas.

En trabajos anteriores, he sostenido que la educación especial nada comparte con la naturaleza analítica y metodológica de la educación inclusiva. Si bien, son términos que pueden ser contruidos mutuamente, esta singular modalidad de relacionamiento impone una cadena de herencias que atrapan y subyugan la emergencia del verdadero rostro y voz de lo inclusivo. Al imponer la condición soberana de lo especial, nos enfrentamos al fallo genealógico más evidente del campo estableciendo una disputa heurística caliente, sin un debido tratamiento. La educación inclusiva se presenta como una noción imprecisa, vaga y elástica, sus contornos son flexibles y su extensión aborda una infinidad de elementos – singular constelación heurística – hasta ahora desconocidos.

Una peculiaridad heurística del campo sugiere que el calificativo ‘inclusiva’ presenta una larga data en diversos proyectos académicos y políticos del mundo contemporáneo, sin poseer esta denominación, aglutinan y comparten muchas de las luchas que este se propone movilizar. Son campos y proyectos intelectuales y activistas que sin utilizar la expresión ‘educación inclusiva’, encuentran puntos de recepción albergados en campos tales como, los estudios antirracistas, los estudios *queer*, los estudios de la mujer, los

estudios culturales anglosajones, asiáticos, latinoamericanos, la filosofía de la diferencia, la interseccionalidad, las teorías postcoloniales, decoloniales y las luchas anticoloniales, la filosofía política, el feminismo, entre tantos otros campos de confluencia, que sin utilizar el nombre del sintagma han emprendido objetivos de lucha y características similares. Esto convierte a la educación inclusiva en un espacio de meta-recepción heurística; una formación intelectual que no ha adquirido plena consistencia de su naturaleza epistemológica. La educación inclusiva en tanto disposición histórica específica de verdad fortalece el estudio de la educación a nivel global, convirtiéndola en un tropos de imaginación capaz de promover un cambio social positivo. Su campo epistemológico devela complejas condiciones de recepción y es por naturaleza un espacio de traducción.

Hasta el momento el sintagma 'educación inclusiva' no demuestra consenso y claridad acerca de su naturaleza, función y alcance, específicamente, cuando asumimos la interrogante por imaginar su campo de tareas desligada de la educación especial nos enfrentamos a un singular doblete analítico: explicita un problema de definición y especificidad devenido en un endeble y desconocido índice de singularidad y, por otra, reconoce un discurso que es transversal a múltiples campos y proyectos políticos y académicos en cuanto a ciertos propósitos de carácter éticos que facilitan determinados relacionamientos con campos alejados en su actividad cognitiva, como son los estudios culturales, los estudios post-coloniales y los estudios de la subalternidad. No obstante, dicha transversalidad no se vislumbra con claridad en cuanto a un simple sistema de (co)presencia en diversos proyectos académicos o por compartimiento de singulares tópicos de análisis y de trabajo, o bien, por un simple plan de consolidación estratégica del terreno en busca de sus niveles de formalización heurística.

Esta peculiaridad permite sostener que, se puede ingresar en sus territorios heurísticos a través de diversos campos y geografías intelectuales, lo que hasta cierto punto dará cuenta de un terreno expedito. Sin embargo, el acceso a su centro crítico exige de condiciones de rearticulación y traducción reduciendo las posibilidades de confusión y contaminación analítico-metodológicas. Estas dos premisas se encuentran extremadamente arraigadas en el conocimiento disponibilizado en las prácticas de investigación, de formación de pre- y post-graduación y en la formulación de políticas educativas, producto de una peculiar política de todo vale. Tampoco existe claridad en cuanto a su nombre, es decir, en algunos trabajos aparece como educación inclusiva o inclusión educativa, lo cierto es que, a nivel de su estructura superficial, podemos observar

una simple traslación de posicionalidad de los elementos constitutivos del sintagma, sin necesariamente, proponer un índice de singularidad apropiado a cada uno de estos. Lo cierto es que, la inclusión no se limita ningún campo, no así la educación inclusiva, a pesar que esta última, configura una orgánica en permanente movimiento. Ambos, a su forma, tienden a politizar mucho más el fenómeno y a expandir su imagen.

El problema de ubicuidad de los términos constitutivos del sintagma ha dado lugar a diversas clases de argumentos y sistemas de razonamientos, no siempre bien comprendidos en la intimidad de sus territorios. Para la gran mayoría, la educación inclusiva correspondería a una mutación de la educación especial, una versión más avanzada que edipiza la pregunta por la voz y rostricidad de lo inclusivo. Esta secuencia heurística se vuelve restrictiva al interactuar con problemas estructurales y relacionales ligados a la justicia y a la transformación del mundo, pues, sus sistemas de razonamientos trabajan para garantizar procesos de inclusión a lo mismo, a través de políticas de asimilación y acomodación a lo existente, que no es otra cosa, que sistemas de acomodación a la cultura hegemónica reproduciendo el *statu quo*. Es necesario descentrar esta metáfora para librar la silenciosa edipización que coopta y controla su naturaleza. No falta quienes han argumentado la muerte de la educación especial. Sin duda, afirmar esto, constituye otro fracaso cognitivo. Es frecuente encontrar argumentos que circulan en las estructuras académicas que satanizan la tarea de la educación especial, acusándola de segregadora, excluyente y creadora de un espacio de sujeción del sujeto a la luz de los planteamientos liberales de lo inclusivo que, sea dicho de paso, constituyen los centros analíticos medulares de gran parte de las políticas públicas. No olvidemos que esta modalidad de carácter multidisciplinar en la historia reciente de la pedagogía, ha cumplido la función de acoger aquello que la escuela ordinaria expulsaba por no coincidir con la gramática de homogenización presente en el campo escolar.

En contraposición a esta trama argumental, existen quienes desde la filosofía de la alteridad impulsada por LEVINAS (2006) y de la diferencia por DERRIDA (1968), DELEUZE (1970) y GUATTARI (1992) han hecho uso de las categorías, objetos y discusiones medulares para ensamblar las denominadas pedagogías de las diferencias, sintagma heurístico que tiene por función atender a la configuración de los procesos de reconocimiento del Otro, devenido en un sistema de otrificación y de alteridad peyorativa. En tal caso, tales argumentos han logrado movilizar el marco para posicionar las discusiones y direcciones que nos han hecho conscientes de los efectos del legado del

humanismo clásico en tanto política ontológica y los efectos normo-céntricos que se reproducen imperceptiblemente a través de la matriz de individualismo-esencialismo. Esta corriente busca repensar las coordenadas de alteridad, apostando por el diseño de diagramas de posiciones transitivas y contingentes.

Para otros, la educación inclusiva se encuentra estrechamente vinculada a la justicia social y a la historia de la conciencia a través de la comprensión de las luchas emprendidas por diversos colectivos, especialmente, minoritarios ante la subyugación, opresión y dominación que atraviesa parte de su vida material y subjetiva. Asimismo, encuentra conexiones con el feminismo, la interseccionalidad, los estudios *queer*, de la mujer, de género y los estudios culturales, puesto que, comparte diversos tópicos de análisis que migran contingentemente entre una y otra posición. Sin duda, la presencia de sus ejes de tematización que se movilizan a través de cada uno de estos territorios, conectan con las demandas de la justicia social y cognitiva adecuadas para el mundo actual; las que han contribuido silenciosamente a la apertura de la estructura cognitiva y categorial del campo. En este punto, también convergen las luchas del antirracismo, la interculturalidad y el feminismo, todos ellos comparten con lo inclusivo parte de su naturaleza política, pues, ensamblan poderosos proyectos políticos que reinventan las articulaciones del contrato social. Lo cierto es que todas estas perspectivas conviven y forman un campo de investigación que ha comenzado a forcluir desde una trama de falsificación a una de carácter mixto. Es necesario avanzar hacia el encuentro con las demandas del campo auténtico. Cada una de las perspectivas mencionadas sigue vigentes sin imponerse ninguna sobre otra. Producto de la falta de consenso, debemos evitar que las regulaciones heurísticas del campo sean gobernadas por posiciones relativas y de todo vale que trabajan incorporando cualquier cosa como parte de su significante.

La inclusión y educación inclusiva construyen un proyecto de conocimiento en resistencia, un proyecto político, imaginativo, desafiante, y un proyecto académico de naturaleza post-disciplinar, introduciendo un cambio fundamental en la manera de concebir y practicar la investigación educativa. Sus campos temáticos se extienden más allá de los principales campos de confluencia que modelizan la tarea de las Ciencias de la Educación. La educación inclusiva es una respuesta imaginativa ante los nuevos retos que enfrenta la educación. Su epistemología expresa un carácter neo-materialista, producto que su red de fenómenos cambia permanentemente alterando el orden constitutivo del mundo. Nos

enfrentamos a un giro múltiple: ontológico, epistemológico, ético-político y metodológico para consolidar un proyecto histórico cultural desconocido.

Regresando a la pregunta por la base epistemológica de la educación inclusiva, sostendré que al explorar sus condiciones de producción – intra y extra-teóricas, incluido las regulaciones de su orden de producción – describen un proyecto académico de naturaleza indisciplinar y post-disciplinar. En la intimidad práctica del campo, ambos términos operan mutuamente, designando una heurística de carácter hipónima. Si bien, he sostenido en trabajos anteriores que el objeto de la educación inclusiva no puede ser delimitado desde los paradigmas de ninguna disciplina en particular, explícita una naturaleza móvil y desconocida que desborda cada una de estas delimitaciones. Al estructurar un campo que construye su conocimiento en la exterioridad del trabajo teórico – una fuerza que deshace y rearticula lo instituido para dar paso a algo completamente nuevo y desconocido –, no impone una posición heurística relativa que captura cualquier cosa para ensamblar su red objetual. Sus formas de confluencia, asentamiento y ensamblaje de cada uno de sus recursos constructivos son desconocidas. Su naturaleza post-disciplinar marca un carácter abierto, en permanente movimiento, redoblamiento y devenir, no quiere decir que construya un terreno sin acotaciones. La educación inclusiva estudia a la Ciencias de la Educación y más allá de esto, no porque se encuentra en permanente movimiento se apropia promiscuamente de cualquier referente teórico-metodológico. Para evitar este problema recurrimos a la traducción.

Hasta aquí, sus funciones van más allá de la preocupación ciega de aumentar el número de estudiantes matriculados en la escuela, sino en comprender el funcionamiento de las reglas institucionales de la sociedad que producen poblaciones excedentes y regulan el funcionamiento de sus estructuras. Esta analítica es clave para comprender las articulaciones del sistema educativo, el que es regulado por las reglas de funcionamiento de la sociedad. A pesar de los argumentos expuestos, continúa la pregunta acerca de lo que realmente estudia la educación inclusiva, asimismo, desmitifica su corpus de suposiciones recurrentes. Otro punto medular, consiste en asumir un canon analítico que puede ser lecturado a través de la afirmación que la educación inclusiva trabaja sobre una diversidad de prácticas de asimilación, no de transformación. Resulta interesante encontrar una analítica que contribuya a superar la metáfora ciega del centro-periferia devenida en la división permanente del mundo. En su reemplazo apuesto por la forma imaginativa del enfoque relacional-multicapa. Sin duda, produce nuevos ángulos de visión y cuerpos de conocimientos.

La educación inclusiva y la inclusión, no solo reelaboran y producen nuevos marcos analíticos, conceptos, metodologías que provienen mayoritariamente por cada uno de los campos antes indicados, sino que, insertan su discurso en diversos territorios de investigación, alterándolos y modificándolos. Creo oportuno, atender cautelosamente a los rasgos epistémicos que delimita su relación y contextualismo con sus campos de confluencia. Una de las tareas críticas de la educación inclusiva se centra en aquello que esta hace en el mundo, es decir, en su potencial experimental, creativo y transformativo, todos ellos, signos de su naturaleza performativa. Disfruto mucho más entendiéndola como un laberinto. Veamos en qué consiste esto.

Al concebir la educación inclusiva como laberinto, puntualiza en una naturaleza heurística que está en proceso de ser descubierto algo que nunca es estable, sin una morfología clara y precisa; es algo que se abre al devenir. La educación inclusiva traza una epistemología neo-materialista, un campo de fenómenos experimentales, una red objetual que no puede ser descrita de antemano. Ninguno de sus elementos se encuentran allí por casualidad, o se convierten en una política de todo vale, “pueden llegar a concretarse una vez sus resultados hayan sido confrontados rigurosamente” (ACOSTA, 2011, p.121).

Los medios de orientación en su pensamiento toman distancia de criterios conocidos al amalgamar un corpus de conexiones que no son dilucidables hoy. La educación inclusiva es un fenómeno que “nos obliga entonces a volver a empezar, a recorrer los mismos senderos a partir de nuevas posibles conexiones, que serán una y otra vez alteradas sin descanso” (ACOSTA, 2011, p.122). Esta operación es la que sigue el calificativo en su interacción con la amplia red de campos de adherencia que estructuran sus contornos heurísticos, políticos y éticos. Es en sí mismo, un punto de partida y de llegada en la comprensión de los problemas medulares de la educación, es una forma de hacerlos hablar en otros lenguajes, habilitando voces silenciadas.

La fuerza del calificativo se introduce en nosotros y en los objetos, creando una mediación adecuada sobre la imaginación del mundo. Un campo de configuración sensible, una ciencia sin nombre; inaugura un conjunto de intensidades y fuerzas definidas en términos de eventos. La educación inclusiva construye un umbral epistemológico completamente diferente en la producción del conocimiento consolidando una red objetual que opera en proximidad a la noción de líneas de fuga, una topografía desorientadora que se resiste a la definición, un sistema cartográfico completamente nuevo.

Construcción de una teoría de la educación inclusiva

El desarrollo de la teoría de la educación inclusiva se encuentra atravesado por múltiples presiones, obstrucciones y tensiones de carácter éticas, políticas, metodológicas, categoriales y heurísticas. Si partimos reconociendo que este campo no posee una teoría que resalte la especificidad de su naturaleza, solo visibiliza un conjunto de influencias, ideas y conceptos que viajan incesantemente de un lugar a otro sin un rumbo fijo, conformando una acción diaspórica y nomadista.

Situación que actúa en términos de un doblete analítico: por un lado, describe directamente parte de las condiciones de producción epistemológicas, al tiempo que asume el reto *hegeliano* que contribuye a clarificar el punto de partida del campo y de su índice de singularidad. Ciertamente, la educación inclusiva se convierte en un campo regulado por intensos intereses y un conjunto de influencias de diverso tipo que configuran un territorio heurístico en permanente movimiento y una constelación analítica sin precedentes. Provisionalmente, sostendré que, el punto de partida queda definido por la dimensión extra-teórica de sus condiciones de producción, es decir, por el conjunto de fenómenos sociales, estructurales, relacionales, microprácticos, etc., que regulan las necesidades sociopolíticas de cada encuadre cultural y formación social específica. Argumento que reafirma el carácter neo-materialista que se desprende de su naturaleza epistemológica.

La gran variedad de recursos constructivos que ensamblan el campo de producción de la educación inclusiva da cuenta que este es un territorio heurístico que trabaja sobre problemas, no disciplinas, produciendo nuevos ángulos de visión y cuerpos de conocimiento al interactuar con los múltiples problemas del sistema-mundo. Esta situación nos conduce a reconocer que estamos en presencia de un campo epistemológico que surge a partir de múltiples convergencias heurísticas. Si bien presenta una naturaleza post-disciplinar, producto que sus objetos no pueden ser delimitados en los paradigmas de ninguna disciplina particular; su corpus de fenómenos al movilizarse, interactuar, transitar y dialogar por diversas geografías intelectuales, trabaja conectando campos alejados en su naturaleza, cuya particularidad permiten sostenerse mediante interfaces y aleaciones en puntos particulares por medio del poder de las relaciones exteriores. Si bien la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva devela un carácter post-disciplinar, para alcanzar tal configuración, esta es afectada por diversas convergencias heurísticas que van desde lo inter-, lo trans-, lo extra- y lo anti-disciplinar, para alcanzar una figuración post-disciplinar.

El ingreso en el campo de estudio de la educación inclusiva comprueba lo que OCAMPO (2018) afirma: la composición de un diagrama de objetos en fuga y transitivos de naturaleza diversa y contingente que se encuentran en permanente devenir. Tal situación no debe ser confundida con la presencia de un campo elástico y muy amplio, que a juicio de SLEE (2012) padece de exceso de significado. Esta situación se presenta en magnitudes diversas. Por ejemplo, el caso más típico de circulación en las estructuras académicas convencionales y alternativas queda regulado por el mero injerto del sintagma 'educación inclusiva' en cursos de capacitación, programas de pre- y post-graduación, libros de textos, tesis, reportes de investigación, etc., pero, manteniendo la estructura profunda de la educación especial a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico. En otras palabras, el conocimiento disponibilizado en las agendas de formación, investigación, de las políticas públicas y de los medios masivos de comunicación tiende a emparejar las formas condicionales de lo especial con lo inclusivo, impulsando una pseudo-cadena de relaciones heurísticas que no son tales. Nos enfrentamos así, a un fallo de arbitrariedad heurística. La superficialidad de su representación conduce a un sistema de confusión heurística.

Otro nudo dilemático examina aquello que cuenta como cuerpos de conocimientos legítimos de su teoría. Es común, encontrar mayoritariamente en cursos de graduación y postgrado, seminarios y cursos específicos que validan como sistemas intelectuales a leyes, decretos, normativas, en suma, diversas clases de códigos de ordenación. El problema es que nada de esto constituyen sistemas intelectuales refinados, más bien, contribuyen en muchos casos a reproducir compromisos que enflaquecen su tarea cognitiva, pues, sus posicionamientos legitiman el orden normo-céntrico y agudizan el carácter liberal de sus planteamientos. De esto se desprende la pregunta por el estatus científico del campo. Otro punto sin salida. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de 'teoría', sugiere determinar cautelosamente que tipo de teoría designa. La 'inclusión' como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y micro-práctico. La educación inclusiva como proyecto intelectual, construye una estrategia de resistencia

epistémica – micropolítica analítica –, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación – por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal –, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder.

El estatus de la educación inclusiva no está claro. Algunos dicen que se trata de una perspectiva, de un paradigma, un movimiento o un enfoque para investigar problemas educativos generales cuando se intenta dictaminar acerca de las diversas expresiones del poder: la exclusión, la dominación, la opresión, etc. Para la gran mayoría de pedagogos e investigadores, constituye un campo de problemas de un dominio particular – lo especial – regulado por la matriz de esencialismos-individualismos. De acuerdo con la primera corriente de pensamiento, es posible estudiar bajo la denominación del sintagma, todas las áreas y sub-áreas de la educación y de muchos otros campos ajenos a este.

Los argumentos antes expuestos, demuestran que el punto de partida del campo se encuentra atravesado por una gama de intereses lo que requiere de elasticidad de definición, así como, de precisión. “Dadas las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo, se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata de un concepto esencialmente discutido” (SLEE, 2012, p.103). Sin duda, la acción diaspórica se convierte en una de sus principales condiciones de producción de su conocimiento, lo que exige identificar que este devela una naturaleza dispersa, flotativa y viajera, una red objetual en permanente mutación. Una teoría viajera, no ambulante.

La epistemología de la educación inclusiva creada por OCAMPO (2017), sostiene su actividad cognitiva en lo micropolítico, lo diaspórico, el nomadismo, la traducción, las topologías heurísticas y la performatividad de lo re-articulatorio, develando una figura de naturaleza post-disciplinaria, porosa y un centro heurístico de carácter relacional. No obstante, sus fuerzas definitorias asumen algunas características epistemológicas de carácter neo-materialista, es una forma de escape a los sistemas logo-céntricos de producción del saber.

Al constituir una epistemología de la dispersión y del movimiento incesante, permite establecer otros modos de relación con la gran diversidad de recursos constructivos que confluyen y circulan en su centro heurístico. En él, cada uno de los elementos se afectan unos a otros abriendo nuevos puntos de mutación y cambios creativos desconocidos que producen nuevos ángulos de visión. Las formas constructivas del conocimiento de la

educación inclusiva operan a través de múltiples capas y vectores multi-direccionados, inaugurando una actividad heurística mediante transposiciones desconocidas sostenidas en interconexiones híbridas y alterativas, generando nuevos objetos de estudio que no siempre puntualizan sobre cuestiones educativas – actividad extra-disciplinar –. La educación inclusiva inaugura un nuevo campo de investigación. Tal como se encuentra concebida hoy – forma neo-especial – devela una insuficiente producción de conceptos y prácticas teórico-metodológicas. Su naturaleza epistemológica ‘post-disciplinar’ traza un signo supra-disciplinar y una fuerza generadora de orden diaspórica y nomadista, mecanismos sustentados en lo no-lineal – manifestación incardinada en lo rizomático –, la des-familiarización y producción de otros recursos heurísticos, todas ellas, atravesadas por complejas formas de rearticulación y traducción, estableciendo un tipo de ciencia que configura y se funda en la dispersión, en lo a-centrado y en la complejidad.

Al develar una trama composicional de sistema abierto devela un terreno en perpetua transformación, un campo y objeto que es un proceso en proceso; un punto de encuentro entre trayectorias diversas en constante alteración. Esta es una de las características que definen de mejor manera el carácter neo-materialista de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva. La epistemología de la educación inclusiva ha de ser concebida como un salto de la imaginación heurístico-político orientada a cuestionar los términos ideológicos de la trama liberal que sustenta los argumentos sobre inclusión y educación inclusiva desde un efecto falsacionista o *mainstream* – refiero al efecto mimético de lo especial¹ –.

La educación inclusiva construye un emergente campo de investigación centrado en una diversidad de problemas, no en formas canónicas disciplinarias, concentrándose en una acción post-disciplinar atravesado por diversas descendencias y trayectorias analítico-metodológicas y convergencias que oscilan entre lo multi-, inter-, trans-, extra- e incluso, anti-disciplinar. Es un territorio que se nutre de aportes que se mueven entre lo instituido – lo canónico – y lo instituyente – campos alejados, ajenos, muchas veces híbridos, emergentes y marginales –, se propone responder a los Otros múltiples excedentes del humanismo clásico a través de análisis epistemológicos radicales – algunos de ellos, con más figuración de proyectos políticos –, formas que comparten algunas premisas analítico-metodológicas, tales como, la búsqueda de otros aparatos comprensivos del ser, la superación de los mecanismos de mono-educacionismo respecto de los problemas de la injusticia, la opresión y la producción de otras formas de desigualdades. La educación inclusiva es un territorio inacabado, compuesto de prácticas de producción del conocimiento

en devenir, cuyos problemas medulares se encuentran arraigados en el presente, y cuyo éxodo no solo involucra las pseudo-cadenas hereditarias que definen su ámbito de vinculación con lo especial, sino que traza un multi-éxodo que escapa a las formas definitorias de múltiples proyectos de conocimiento que participan en su ensamblaje; es una práctica crítica que corre el marco a través de una operación dialéctica anti-*hegeliana* donde se inscriben las fuerzas de desvinculación y rearticulación.

En este momento de la discusión estableceré una proximidad en cuanto a los niveles de formalización académica del campo.

Tabla 1 – Niveles de formalización académica

Creencia práctica a nivel sociopolítico y cultural (fenómeno)	Ámbitos de formalización de su contenido cognitivo	Territorios de aproximación post-disciplinar que potencia su comprensión crítica (meta-receptividad)
Inclusión	Educación inclusiva	Estudios sobre educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia (2021).

Los usos que hacen las diversas prácticas de investigación aglutinadas bajo el sintagma, confirman la fuerte presencia de perspectivas de carácter teórica esencialista, construccionista social, materialista y neo-materialista y post-moderna. Sin duda, la de carácter esencialista es la que regula y condiciona el fallo genealógico de travestización de las fuerzas de lo especial con lo inclusivo, cuya concreción pedagógica se sostiene en la convivencia de múltiples formas de individualismos, especialmente, ontológicos y metodológicos. Bajo su racionalidad se homogeniza la experiencia de múltiples estudiantes albergados a través del sintagma 'necesidades educativas especiales'. En contraposición, el materialismo re-direcciona las discusiones legadas por el esencialismo y el individualismo entendiendo que estas son producidas por situaciones culturales e históricas específicas. Este punto coincide con el interés construccionista social que apela por la visibilización de diversas clases de opresión y normatividad que afecta a diversos colectivos de estudiantes. Finalmente, la perspectiva post-moderna favorece la comprensión de las políticas de la identidad y de la diferencia. La inclusión es clave en los procesos de escolarización democrática, fomenta el reconocimiento de diversas culturas y la existencia de dominios culturales en los que inscribe su acción, en superación del popurrí de argumentos liberales incapaces de abordar la xenofobia, la interculturalidad, la dominación, el racismo, la desigualdad, la opresión, entre otras expresiones; han de solucionarse abandonando el cosmopolitismo encabezado por prácticas de asimilación, absorción y acomodación a lo

mismo, lo que en el terreno de lo social y lo escolar se traduce en tanto invariabilidad de sus estructuras. Las instituciones escolares al ser concebidas como territorios situados se convierten en semillas de la sociedad.

Si la educación inclusiva en términos político-epistemológicos posee la capacidad de transformar, alterar y convertirse en un laboratorio de creatividad, entonces, disfrutaré definiendo su capacidad heurística en términos de 'dispositivo macro-educativo', una fuerza y un doble impulso de creatividad intensa e inestable que actualiza todos los campos y subcampos de configuración y ensamblaje de las denominadas Ciencias de la Educación. Asume una postura dedicada a revisar y reinventar la educación y la falta de creatividad de sus propuestas. Al concebir la materialidad de su fuerza a través de la noción de dispositivo macro-educativo logra interrogar la gramática liberal y neoliberal implantada como parte de las reglas institucionales de funcionamiento del sistema educativo, articula su campo de actividad a través de principios éticos y valores transparentes, apela a nuevos flujos políticos que comprometan a los educadores con el desarrollo político de su nación y comunidad. La inclusión como dispositivo macro-educativo asume la tarea de reformular el marco axiológico y las estrategias analíticas para investigar los procesos de inclusión/exclusión, ya no desde una perspectiva dialectal hegeliana definida por una analítica centro-periferia, lo que a juicio de BRAH (2011) es una ficción eurocéntrica.

La redefinición de los procesos de investigación relativos a la inclusión/exclusión se resisten al pensamiento de oposición, encontrando mayor fertilidad en la acción heurística multicapa y relacional, es decir, una acción multinivel que permea y atraviesa una infinidad de problemas móviles, alternando las posicionalidades materiales y subjetivas de sus implicados. Otro punto importante que asumirá, consiste en separar la rostricidad, voz y consciencia heurística y metodológica que transfiere linealmente la figura de la educación especial para construir los planteamientos de lo inclusivo. Son naturalezas y redes objetuales completamente diferentes. Sin duda este compromiso trae consigo considerables consecuencias prácticas para el mundo conocido. Una última tarea que enunciaré para efectos de esta intervención, consiste en reconocer la inclusión – el gran campo de fenómenos – como “un proyecto político preocupado por el examen de la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión” (SLEE, 2012, p.224). La inclusión reconfigura la teoría educativa contemporánea, tarea central en la actividad analítico-metodológica del dispositivo macro-educativo. Sin duda, el plan para llevarla a cabo, es su punto más espinoso.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64627>

Una de las tareas críticas de la educación inclusiva, asume la interrogante acerca de la necesidad justificante de investigar la inclusión y la exclusión. Si la educación inclusiva se funda en la tesis número once de Feuerbach, apuesta a la transformación del mundo, no a la reproducción de su *status quo*. En este punto, SLEE (2012) explica que,

[...] la investigación sobre educación inclusiva debe consistir en construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esa tarea difiere radicalmente de la comprensión etiológica y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (p.123).

De esta manera, la trama argumentativa se propone consolidar un entendimiento de inclusión como un problema técnico sustentado en el problema ontológico de los grupos sociales. El problema es que su argumentación ética es débil. El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (YOUNG, 2002, p.77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas socio-políticos, educativos y culturales. Lo cierto es que no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad otra para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva, interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos-esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial. Como consecuencia de ello, observo un argumento que impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de la educación inclusiva.

Un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (YOUNG, 2002, p.77). Entre sus principales características observo: a) un corpus de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos,

fomenta además, planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional de ubicaciones en la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado como demanda la metáfora de los todos colectivos, sino que, su materialidad se inscribe la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel. Aquí, nos enfrentamos a una articulación trasrelacional e interseccional. Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las pseudo-políticas de educación inclusiva quedan determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

[...] los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (YOUNG, 2002, p.79).

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en un grupo. A mi juicio, es este el problema que enfrentan las coordenadas definitorias de lo colectivo y lo común, cuyo beneficio que a su vez produce un fallo de aproximación se cierra en las tramas de constitución del grupo. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse parte de un determinado grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como, en los dispositivos semiológicos que posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública. Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por las determinantes de cada grupo. Estoy más interesado en interrogar los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es en la que se funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo.

Conclusiones: confusiones argumentales, investigación ideológica

El *mainstream* educativo, o la corriente principal de investigación educativa, han asimilado con gran fuerza el discurso de la educación inclusiva. Su intensidad ha estado regulada por un conjunto de argumentos de carácter liberales que, a pesar de su coyuntura, han logrado correr el marco, por lo menos, para hablar del tema. Sin embargo, pese a su

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64627>

popularidad, sus argumentos y aparatos teórico-metodológicos, son ambiguos, convirtiéndolo en algo fácilmente domable y domesticable por diversos campos de trabajo, manteniendo con ello las relaciones sociales opresivas. El problema de mayor alcance en relación a su tarea política-heurística sostiene que “la educación inclusiva se ha convertido en un caballo de Troya, una justificación para mantener las estructuras, los procedimientos y los valores de la educación ordinaria y de la educación especial conjuntamente” (SLEE, 2012, p.223). La educación inclusiva es sin duda un dispositivo heurístico que perturba el funcionamiento de los cánones.

El problema es que la consolidación de la trama argumentativa disponibilizada busca luchar contra las injusticias – por lo menos discursivamente – al tiempo que las abraza y las sostiene, especialmente, cuando la audibilidad de los argumentos instituye ideas de cambio sobre la educación especial e impone formas sutiles de segregación y homogenización que conducen a adoptar una falsa política de inclusión. Sobre este particular, agrega SLEE (2012) que “el sufrimiento real y amplio del que surge la educación inclusiva no permite una lenta gestación de la reforma. Hace falta una reformulación del campo para apartarse de la imaginación educativa neoliberal y de los valores del individualismo competitivo” (p.226).

Si la inclusión y la educación inclusiva son condiciones previas para una educación democrática, entonces, ambas deben proporcionar ángulos de visión y estrategias analíticas para examinar las relaciones de poder que tienen lugar en la intimidad de los procesos de escolarización, visibilizando la materialidad de la injusticia para buscar las bases de un cambio socio-pedagógico positivo. Este problema, que a su vez constituye uno de los fallos genealógicos más evidentes del campo, es en cierta medida, responsable del uso impreciso y erróneo que refleja el sintagma atravesado por diversas clases de eufemismos. “La cuestión es que la expresión “educación inclusiva” pueda servir para ocultar distintos puntos de vista que no son complementarios y que haya que examinar abierta y respetuosamente” (SLEE, 2012, p.226).

El campo de tensiones que entrañan los usos desproporcionados del término, reduce el fortalecimiento de procesos comunitarios al tiempo que agudizan las divisiones sociales arbitrarias a través de políticas de inclusión, sin crear espacios que posean la capacidad de subvertir las coordenadas que producen poblaciones excedentes. No porque los estudiantes con necesidades educativas especiales, en situación de discapacidad, transgéneros o en situación de tránsito migratorio se encuentren matriculados en la escuela y habiten sus estructuras, quiere decir que la escuela es inclusiva o que existe una práctica

o una intención de inclusión y de equiparación de oportunidades. Solo constituyen acciones regenerativas que afirman una falsa política de inclusión, al tiempo que reducen y distraen su labor política. Otra tensión discursivo-pragmática y de representación sociopolítica de sujetos, observa que, sí una de las tareas consiste en implementar un diagrama contingente, transitivo y relacional de justicia y derechos, entonces, “¿quién defiende a quién?”, ¿con qué autoridad?”, y “¿con qué fines?” se convierten en nuestras preguntas orientadoras” (SLEE, 2012, p.227). Continuar pensando y justificando la tarea política, semiológica, heurística, pedagógica y ética de lo inclusivo tal como lo hemos hecho hasta ahora, no es otra cosa que la legitimación de un aparato reduccionista y del *statu quo*, así como también lo son, los sintagmas educación especial y educación ordinaria. Todo ello, nos invita a apostar por conceptos de espacio-tiempo y una gramática escolar completamente diferente a lo conocido.

En lo que sigue, intentaré reflexionar en torno al problema del método en la intimidad del campo. Un reto sustantivo que enfrenta la educación inclusiva, consiste en transformar sus modos de investigación, y con ello, consolidar una práctica analítica que permita investigar la complejidad interna o mecánica constitutiva de la exclusión, la segregación, la dominación, etc. Sin embargo, sobre este punto la investigación disponible no dice nada al respecto, ni mucho menos problematiza la ausencia de metodicidad del campo. Las prácticas de investigación signadas como parte del sintagma suelen justificar sus encuadres metodológicos a partir del legado proporcionado por las Ciencias Sociales, preferentemente. Lo que deviene en el entrecruzamiento de varias clases de métodos y metodologías. No creo que exista un conjunto exhaustivo de metodologías propias y herramientas de investigación para comprender la complejidad estructural y orgánica de la exclusión y otros formatos del poder. La investigación sobre educación inclusiva asume la tarea de establecer nuestra postura ideológica, tal como comenta Van Witteloostuijn (2017) “no solo se refiere al sentido literal de la palabra, es decir, la ubicación geográfica, sino también la ubicación histórica y otros marcadores de su identidad. Ella habla de sus lugares como su género, su raza, su religión, la situación política en la que se encuentra” (p. 8). Establecer nuestra postura ideológica es clave si queremos conseguir un cambio social positivo. No debemos confundir estos argumentos con la premisa que describe que a la educación inclusiva como “ideológicamente motivada y, en consecuencia, es acientífica y resulta imposible considerarla como investigación efectiva” (KAUFFMAN & HALLAHAN, 2005; citado en SLEE, 2012, p. 229).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64627>

Producto del carácter micropolítico que define la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva, la constitución de sus prácticas de investigación enfrenta el reto de subvertir las relaciones de poder presentes en la investigación, especialmente, el tipo de ejes de tematización que tienden a establecer complicidades con diversas clases de desigualdad. Estas premisas, son, en parte, las que definen sus contornos en términos de proyecto político y de conocimiento en resistencia. Hasta aquí, la investigación de la educación inclusiva refleja un carácter ecléctico y micropolítico. En efecto, “comprender la complejidad y el dinamismo de la exclusión es el reto fundamental. Lo intrincado de la estructura y los procesos de la escolarización, combinado con las intersecciones de la desventaja y la inclusión” (SLEE, 2012, p. 229).

La investigación de la educación inclusiva debe contribuir a la revisión sistemática de la educación y de la sociedad en su conjunto. En su naturaleza política apela a la participación colectiva. No siempre la educación en tanto praxis cultural es capaz de comprender las relaciones de dominación estructural, relacional y cultural que afectan a los sujetos, especialmente, cuando estas, se convierten en el puntapié para la construcción de nuevas coordenadas de alteridad y otras espacialidades para acoger a la multiplicidad de singularidades. Esta afirmación exige tomar algunas de las premisas centrales proporcionadas por la geometría del poder. La pregunta es entonces cómo cruzar los límites de las múltiples expresiones del poder, es decir, una analítica y un sistema político que evite aglutinar y montar la opresión sobre más opresión. “El lenguaje de las necesidades educativas especiales no es un lenguaje que valore a las personas ni nos prepara para la inteligencia social” (SLEE, 2012, p. 234). La inclusión y la educación inclusiva son afirmaciones contingentes con el presente.

Referências

ACOSTA, María del Rosario. El conjuro de las imágenes: Aby Warburg y la historiografía del alma humana. **Estudios de Filosofía**, 44, 117-135. 2011.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la diáspora**. Identidades en cuestión. Madrid: Traficantes de Sueños. 2011.

DELEUZE, Gilles. **La lógica de sentido**. Paris: Minuit. 1970.

DERRIDA, Jacques. **La diferencia**. 1968. Disponível em: <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64627>

GUATTARI, Félix. **Caosmosis**. París: Galilée. 1992.

KAUFFMAN, James & HALLAHAN, Daniel. **The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current especial education bandwagon**. Austin: Pro-Ed. 2005.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidad e Infinito**. Salamanca: Sígueme. 2006.

OCAMPO, Aldo. **Epistemología de la educación inclusiva**. Granada: UGR. 2017.

OCAMPO, Aldo. **La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias**. Santiago: Fondo Editorial CELEI. 2018.

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

OCAMPO, Aldo. En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. **Quaest.disput**, 13 (27), 18-54.

SLEE, Roger. **La escuela extraordinaria**. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata. 2012.

VAN WITTELOOSTUIJN, Amber. (2017). **Applying intersectionality as a method A critical analysis of how to apply feminist and intersectional methodologies in qualitative research**. Disponível em: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/365488/Thesis%20Gender%20Studies%20-%20Amber%20Ottillie%20van%20Witteloostuijn%20%283841359%29%20->. Acesso em: 20 dic. 2020.

YOUNG, Iris Marion. **Justicia y Política de la Diferencia**. Valencia: Cátedra, 2002.

Notas

¹ Metáfora acuñada por OCAMPO (2019 y 2020) quien explica cómo los planteamientos actualmente empleados para justificar la presencia de lo inclusivo reafirman un efecto de imitación de la montura epistémica y didáctica de la educación especial, asumiendo una condición de disfraz heurístico. Para mayor información, véase el artículo que lleva este nombre.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)