



Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades
ISSN: 2550-6722
Universidad Nacional de Chimborazo

Ocampo, Aldo
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DISPOSITIVO HEURÍSTICO
Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 16, 2022, pp. 159-176
Universidad Nacional de Chimborazo

DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.10>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571770819010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 16 / ABRIL, 2022 (159-176)

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DISPOSITIVO HEURÍSTICO

INCLUSIVE EDUCATION AS A HEURISTIC DEVICE

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.16.10>

Artículo de Revisión

Recibido: (21/07/2021)

Aceptado: (07/12/2021)

Aldo Ocampo González



*Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación
Inclusiva (CELEI), Santiago de Chile, Chile.*

aldo.ocampo@celei.cl



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DISPOSITIVO HEURÍSTICO

INCLUSIVE EDUCATION AS A HEURISTIC DEVICE

RESUMEN

El presente trabajo analiza las configuraciones analítico-metodológicas que permiten concebir a la educación inclusiva como un dispositivo heurístico. Como tal, construye un modelo teórico y político para abordar una diversidad de problemas y con ello, irrumpir en las lógicas de producción del conocimiento legadas normativamente por el *logos*. El objetivo consiste en explorar sus contornos definitorios y su grilla de inteligibilidad heurística para pensar su campo de problemas de naturaleza neo-materialistas. El método empleado fue el de revisión documental crítica. El trabajo concluye que, en cierta medida, las concepciones onto-semióticas dominantes del campo poseen la capacidad de imponer una rostricidad signica basada en aspectos caricaturescos e imponiendo concepciones universales de la diferencia. Este particular inaugura agudas implicancias políticas y éticas.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, dispositivo heurístico, método, epistemología, signos

ABSTRACT

The present work analyzes the analytical-methodological configuration that allows us to conceive of inclusive education as a heuristic device. As such, it builds an abstract and political model to address a diversity of problems and, with it, break into the logic of knowledge production normatively bequeathed by logos. The objective is to explore the defining contours and the heuristic intelligibility grid to think about its field of problems of a neo-materialist nature. The method used was the critical documentary review. The work concludes that, to a certain extent, the dominant onto-semiotic conceptions of the field possess the ability to impose a signic rostricity based on caricature aspects and imposing universal conceptions of difference. This particular inaugurates acute political and ethical implications.

KEYWORDS: Inclusive education, heuristic device, method, epistemology, signs.

INTRODUCCIÓN

Heurísticamente, la educación inclusiva desestabiliza el *logos* e interrumpe las lógicas de producción del conocimiento legitimadas por diversos campos de investigación, superando la fijeza del pasado y las tramas de normatividad ligadas a la producción del conocimiento.

Como dispositivo heurístico construye un modelo teórico y político para abordar una diversidad de problemas y, con ello, asume la tarea de forjar “una creatividad conceptual renovada y de cartografías del presente que no sean ajenas a la política” (Braidotti 2002:21).

El sintagma, al desbordar los marcos disciplinarios instituidos y transgredir las formas metodológicas permeadas por un sistema de normatividad cognitivo-política, produce categorías que descentran sus dispositivos semiológicos legitimados tradicionalmente, así como un objeto que no puede ser definido desde los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales (Ocampo, 2020), ni mucho menos ser considerado por una nueva forma de educación especial —monolingüismo heurístico o proceso de normalización del campo; a través de este proceso se generalizan y edipizan sus funciones— o intentar incorporar su campo de fenómenos a marcos disciplinares institucionalizados. Al embarcarse en esta empresa corre el riesgo de fracasar.

Estos y otros argumentos dificultan el lugar de definición dentro, en relación con y más allá de múltiples geografías epistémicas que participan de su ensamblaje. Mientras que su relación con las ciencias de la educación, experimenta una posicionalidad, un diálogo y una aceptación *per se*.

Lo cierto es que la educación inclusiva disloca cada presupuesto establecido por la teoría educativa contemporánea; esta puede leerse como un acuerdo parte de un lugar aceptado dentro de dicho campo de investigación.

Al transgredir y cruzar múltiples límites

disciplinarios ofrece distintos desafíos a muchas posiciones establecidas en y alrededor de lo que cuenta como ciencias de la educación y cada uno de sus campos de confluencia y adherencia.

La educación inclusiva se convierte en un dispositivo de intermediación que aglutina una diversidad de problemáticas interrelacionadas con otros campos alejados de su centro de actividad heurística —lo que puede denominarse convergencia y acción extradisciplinar— que al entrar en contacto necesita producir sus propias unidades de significación acordes a su campo de recepción, para ello, la traducción es crucial (Ocampo, 2019b).

Cada una de las influencias, corrientes de pensamiento, proyectos de conocimiento, compromisos éticos, formas metodológicas, conceptos, etc., documentan “problemáticas interrelacionadas de clase, feminismo, etnicidad, historia, traducción, trabajo comparado, teoría postestructuralista, cultura popular, literatura, cine y tecnología, en cualquier estudio cultural” (Bowman 2010:231).

Además de las de carácter ético y políticas de regulación de las tramas de funcionamiento del mundo contemporáneo, la comprensión epistemológica de la educación inclusiva está informada por contingentes trayectorias rizomáticas y enredos genealógicos de dispersión, convirtiéndola en un espacio político-intelectual de carácter altamente

(...) sensible y receptivo a la conciencia de las genealogías imbricadas y líneas de fuerza que han constituido y estructurado estos campos, y las presiones a menudo subterráneas, movimientos que condicionan y sobredeterminan tales campos académicos y otras distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas de los discursos culturales y sus consolidaciones. (Bowman 2010:231)

La multiplicidad de raíces intelectuales que participa de los ensamblajes de sus territorios contribuye a abrir y desestabilizar la red objetual de carácter mimética y falsificada producida en el marco de imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, la que ha actuado debido al *corpus* de errores de aproximación al

objeto de lo inclusivo como la cuadrícula de inteligibilidad del campo.

Este hecho inaugura parte de lo que Ocampo (2021), denomina: el prejuicio de lo especial. Este no es otra cosa que “una pretendida pureza de representación del pensamiento o de la estructura de la realidad” (De Peretti 1989). El prejuicio de lo especial puede ser leído en términos de una auto-justificación ideológica propiedad de un proyecto esencializador, una zona de tensionalidad crítica entre las formas adjetivales de lo especial y lo inclusivo, una espacialidad multiposicional en la que se irritan y tensan permanentemente ambas fronteras heurísticas las que, si bien, demuestran un estatus parasinónimo, su capacidad analítica y metodológica es diferente (Ocampo, 2019a).

El prejuicio de lo especial se convierte en un argumento primitivo y marginador de otras identidades complejas y posibilidades de aproximación al mundo conocido. Construye, además, un significante cuya fuerza analítica y visual logra eclipsar el verdadero índice de singularidad de los territorios de lo inclusivo sometiéndolo a un argumento fácil de difundir que no establece ningún punto de relación con la verdadera función del campo. Deviene en un reemplazo de significantes arbitrarios traducidos como un sistema de alucinación que débilmente se inquieta por la pregunta acerca de la voz y rostricidad de lo inclusivo, y consolida un estatus de inferioridad propiedad del régimen especial-céntrico.

La relación que establecen los territorios de lo inclusivo con la educación especial puede describirse bajo la ecuación de Otro contiguo de su teoría con significantes visuales, heurísticos y metodológicos y tareas diferentes. Si bien existen muchas relaciones y discontinuidades, su poder de intervención traza una distancia significativa. Ambos territorios heurísticos informan sobre propósitos, contenidos y lenguajes diametralmente diferentes, lo inclusivo se caracteriza por promover otra racionalidad y otros objetivos declarados e intereses afiliativos que escapan al purismo conservador heredado por el régimen normo-céntrico de producción y de las designaciones ontológicas —convertidas

posteriormente, en imágenes y en criterios de legibilidad del ser— introducidas por vía del humanismo clásico (Braidotti, 2018) y la matriz de esencialismos-individualismos convertida en política de producción del mundo y de abyectos de conocimientos, no sujetos de conocimientos. Nos enfrentamos aquí a un problema de redefinición de su pragmática epistemológica.

Epistemológicamente, la educación inclusiva plantea un trabajo post-disciplinar para pensar su campo de problemas e interactuar con cada uno de sus fenómenos, cuya práctica cognitiva se caracteriza por escuchar y enunciar su red de problemas por fuera y más allá de los saberes habituales y categorías legitimadas en la intimidad de las prácticas investigativas articuladas por las ciencias de la educación.

Los ensamblajes de su praxis analítico-metodológica no se limitan ni reducen al ejercicio conformado sobre un terreno común o paratático, más bien, cada uno de sus múltiples recursos constructivos confluyentes son acomodados mediante un singular efecto diaspórico y transposicional en el que tienen lugar e interactúan geografías académicas dispersas, conceptos, proyectos de conocimiento, métodos, compromisos éticos y proyectos políticos, objetos de conocimiento, entre otros.

Cada uno de ellos se caracteriza por la fuerza de la inconmensurabilidad, gracias a esta propiedad es posible reconocer que, recursos epistemológicos diferentes unos de otros, al interactuar inauguren puntos desconocidos y nuevos ángulos de visión.

La inconmensurabilidad se convierte en un mecanismo para desbloquear los atributos de significación conceptual, heurísticos y metodológicos que eclipsan la pregunta por la naturaleza intelectual de lo inclusivo, o bien, enturbian y remiten a su espacio de opacidad la relación, dialogicidad y semantización que puede acontecer entre las fuerzas adjetivales de lo especial y lo inclusivo.

Sumado a ello, la interrogación acerca de las fuerzas de sobre-identificación o fidelidad excesiva que se le asigna a la vacancia heurística rellena por imposición arbitraria y devenida en

una rostricidad y consciencia falsificada sobre la fuerza teórica de lo inclusivo.

La inclusión que más conocemos refiere a una arbitraria sobre-identificación o fidelidad excesiva a lo especial. Ello, también puede ser descrito bajo un cierto de fundamentalismo que no es tal, cuya génesis reside en la ausencia de un debate radical en torno a sus configuraciones metodológicas producto de una apertura ambivalente.

La grilla que define los sistemas de inteligibilidad de la educación inclusiva en cuanto a su autenticidad epistemológica debe huir de los múltiples sistemas de atrapamiento y edipización de su índice de singularidad, voz y rostricidad que la fuerza de lo especial efectúa para hacerse con su trama heurística. La proximidad entre ambas formas adjetivales suele producir un objeto de análisis que tiende a desencadenar un efecto mimético normativo, que cubre y rellena fácilmente un campo vacante en cuanto a sus condiciones teórico-metodológicas, cuyos significantes desencadenan algo completamente opuesto, asumiendo el reto de rechazar el imperativo de la naturalización de sus objetos, cuestionando cómo se constituyen.

La des-objetivación de los calificativos es, sin duda, el punto más álgido en la construcción/compreensión epistemológica de la educación inclusiva; en el que esta última se convierte en un espacio no certificado, ni definido, sino en un lugar de intensas modalidades creativas e inquietantes.

El/los objeto/s de la educación inclusiva necesita/n asumir el deslizamiento de estos, desencadenando un enigma epistémico crucial: si es posible continuar hablando de objetos debido a la crisis de los marcos disciplinarios, más aun, si su base epistemológica se ensambla a partir de múltiples convergencias heurísticas, insta a develar las trayectorias multidireccionales hacia dónde este se moviliza, muta y se regenera, documentando cuáles son otros territorios posibles por los cuales podría transitar para encontrar su razón. Aquí, nos enfrentamos a la desterritorialización del objeto más allá de su predecible giro. Todo ello ha dificultado el establecimiento de un tema diferenciado y una

metodología específica al respecto.

Las premisas documentadas anteriormente dan cuenta de un singular relacionamiento por desnivel, aunque el calificativo y el sintagma son tan conocidos y empleados por la comunidad de práctica, no sabemos mucho acerca de su constitución y morfología heurística.

Nos encontramos en presencia de un concepto ampliamente difundido, vago, impreciso y atravesado por un exceso de significado que explicita su punto de debilidad en torno a la ausencia de bloques de reflexividad que permitan recuperar su índice de singularidad. Esto demuestra que no sabemos qué es la educación inclusiva en su especificidad, en tanto campo de investigación y ámbito de formación, emerge a través de diversos tópicos constructivos, los que no siempre logran recuperar la interrogante acerca de su naturaleza epistemológica.

METODOLOGÍA

El presente artículo de revisión, erige su encuadre de trabajo en torno al método de revisión documental crítica (Flick, 1998; Valencia, 2019), que constituye una de las principales expresiones metodológicas de base cualitativa dedicada a examinar múltiples perspectivas, especialmente teóricas, ligadas a un ámbito de estudio especializado, documentando posturas, corrientes y escuelas de pensamiento procedentes de diversos campos de investigación destinados a enriquecer la comprensión de sus objetos teóricos y de análisis. Esta metodología enfatiza en el valor del contenido analítico concebida en tanto estrategia multiposicional que cruza una gran variedad de tópicos de estudios contingentes (Matus, 2017; Ahmed, 2019; Richard, 2020) como son cada uno de los temas que ensamblan este artículo.

La consolidación del trabajo versó en dos dimensiones:

- La primera enfatizó en la dimensión externa del trabajo metodológico de naturaleza documental también llamado análisis formal.

En esta fase se establecen los principales ejes de tematización que actuarán como rutas y coordenadas de acción-reflexión, respecto a la delimitación de las diversas voces y posiciones –muchas de ellas entrecruzadas– que nutren la construcción de los contornos teóricos de la educación inclusiva crítica.

El análisis formal permite identificar un documento dentro de una gran constelación temática ligada a una diversidad de tópicos de estudio. La segunda etapa queda delimitada por una interpretación exhaustiva en torno al contenido que demarca cada una de las diversas secciones del trabajo. Esta etapa también suele ser designada en la literatura especializada como análisis de contenido o interno del proceso documental. El trabajo presentado ha combinado rigurosamente ambas etapas.

La dimensión referida al trabajo documental externo se articuló en torno a un examen bibliométrico de carácter internacional, iniciando con la determinación de las bases de datos observadas bajo el criterio de relevancia y significatividad científica en la intimidad de la comunidad investigativa. Las bases de datos seleccionadas para la datación de los trabajos vertebradores del estudio teórico presentado fueron: Scielo, Scopus, Open Science, Sage Journal, Proquest, Redalyc y Ebsco.

Entre los criterios de selección empleados para la determinación de cada base de datos, destacan:

- a) ser altamente consultadas por investigadores ubicados en la espacialidad geopolítica de Latinoamérica en materia de educación inclusiva crítica,
- b) constituir espacios de publicación periódica de trabajos teóricos innovadores en cuanto a la investigación de conceptos, formas metodológicas emergentes y configuraciones epistemológicas, que desafían a través de diversas convergencias heurísticas los modos convencionales de producción del conocimiento en campos abiertos y en

constante movimiento como son los territorios de la educación inclusiva, y

- c) ser bases de datos que conectan diversas filiaciones teóricas ligadas al estudio crítico y transformativo de la educación inclusiva.

- Por otra parte, la dimensión ligada al análisis interno o de contenido específico permitió orquestar la selección y configuración del *corpus* de trabajos que vertebran el presente artículo, quedó definida a partir de:

- a) trabajos críticos publicados en español e inglés dedicados a examinar e interpelar el quehacer metodológico y sus configuraciones desde la desestabilización de la matriz heredera del *logos*,
- b) publicaciones científicas que analizan los efectos teóricos, pragmáticos y políticos de la educación inclusiva en clave decolonial, post-estructural, feminista y post-colonial e
- c) investigaciones que se proponen explorar aquello que habita cuando se disocia la función de sus territorios más allá del régimen especial-céntrico. Cada tópico es examinado a lo largo del presente trabajo en detalle.

Bibliométricamente, fueron reportados un total de 72 trabajos, de los cuales 43 fueron publicados en español y 29 en inglés; se escogieron solo 22 para esta oportunidad, asumiendo como criterios de selección:

- a) trabajos elaborados por autoridades consagradas a nivel mundial en cada dominio temático que conforma las principales filiaciones teóricas de la educación inclusiva crítica, tales como: feminismo, estudios culturales, estudios críticos de la raza y la discapacidad, filosofía, interseccionalidad, etc., y
- b) trabajos cuya matriz metodológica permite articular argumentos más allá de los confines disciplinarios establecidos por el *logos*, identificando posibilidades de irrupción en sus lógicas de producción del conocimiento.

Finalmente, cabe mencionar que, cada una de las decisiones ligadas a la selección de los manuscritos y obras es coherente con la premisa

de exterioridad del trabajo teórico exigida por los contornos teórico-metodológicos de la educación inclusiva de naturaleza post-disciplinar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

TAREAS CRÍTICAS DEL DISPOSITIVO HEURÍSTICO EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva se convierte en un territorio atravesado por múltiples argumentos y problemas no fácilmente identificables en sus ámbitos de tematización. Esto es lo que hace que esta sea entendida como algo material y no metafórico, asumiendo que la “ética de la inconmensurabilidad, es lo que permite reconocer lo que es distinto, lo que es soberano” (Tuck & Yang 2012:28).

La epistemología de la educación inclusiva no solo dialoga con múltiples proyectos de conocimiento, documentando diversas de clases filiaciones, sino que los penetra, interrumpe y desestabiliza sus lógicas de producción del conocimiento. Esto es clave en la construcción de un espacio de conocimiento que vaya más allá de las clásicas designaciones del *logos* (Braidotti, 2018).

Al ser un territorio atravesado por múltiples convergencias heurísticas en constante apertura, flexibilidad, rearticulación y transformación de sus unidades de ensamblaje, sus condiciones de audibilidad y escucha quedan sujetas al poder de las contingencias entre sus campos de adherencia, confluencia y recepción.

Las nociones de inconmensurabilidad, trayectorias rizomáticas, enredos genealógicos, ensamblajes, devenir de aceleración y heterogénesis, dan cuenta de que la educación inclusiva es un territorio heurístico resultado de múltiples choques, entrecruzamientos, transposiciones, viajes, dislocaciones y giros inesperados, así como, de raíces multidireccionales que ensamblan un territorio

a partir de unidades heterogéneas de lo heterogéneo (Bal, 2018b; Castillo, 2019); algo nuevo que va adquiriendo conciencia progresivamente de sí, mediante diversas clases de traducciones, respecto del cual no es posible identificar el original o sus enredos genealógicos con facilidad, aunque el legado de sus raíces actúe con fuerza.

A este complejo proceso puede denominarse criollización de la educación inclusiva. Su capacidad “puede acomodar ese infinito ensamblarse y desensamblarse del que hablamos usando el número indefinido de capacidades objetivas de afectar y ser afectado, y las relaciones de exterioridad que permiten la separación de componentes y su reintegración en otro ensamblaje” (Escobar y Osterwell 2009:120), así como, una “perpetua mutación, aunque a ritmos dispares, irreductibles a una medida común –en ese sentido es que operan como hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios” (Lee y Fisher 2009:13).

La criollización permite documentar un *corpus* de mutaciones, interpenetraciones, traducciones y rearticulaciones, dando paso a algo completamente desconocido. Sin duda, esta expresión es una de las que le hace mayor justicia a las múltiples operaciones que dan vida a los contornos del campo, al surgir su razón a partir del contacto e interacción por diaporización y traducción de elementos desconocidos y heterogéneos entre sí. Un “entretejido de fuerza y significación, revelando que significación y los significados se constituyen con fuerza. Tiene sentido. No hay natural significado” (Bowman 2010:236).

La educación inclusiva puede ser significada como un nuevo campo teórico, político y cultural, que emerge de constantes rearticulaciones y traducciones, cada uno de sus elementos inscritos en diversos grados y niveles siguen la estructuración analítica y metafórica propuesta por Bal (2009), de sobre-legible, es decir, analizan una pluralidad de objetos y fenómenos desde diversas posiciones y niveles entrecruzados; ocupando tiempos y espacios disímiles pero compartidos, inscritos en diversas

raíces o trayectorias rizomáticas, las que no siempre comparten un lenguaje teórico ni un objeto común, invocan incesantemente la tarea de traducción.

La traducción heurística es clave en campos turbulentos o altamente alécticos, es decir, ensamblados por múltiples singularidades epistemológicas, cuyas coordenadas de configuración son afectadas por inevitables sistemas de contaminación y criollización, la traducción permite aclarar y depurar las unidades de significación dando paso a la emergencia de nuevos cuerpos de sentido.

Cuando esto sucede nos enfrentamos a la emergencia de una nueva constelación y configuración crítica de su saber. En cualquier caso, la traducción que efectúa epistemológicamente la educación inclusiva, posiciona su objeto de trabajo más allá de sus clásicas premisas y estrechas relaciones con cada uno de sus campos de confluencia.

La educación inclusiva como proyecto de conocimiento post-disciplinar ofrece lecturas sobre diversas clases de objetos sin restricciones por demarcaciones rígidas y canónicas, es esto lo que posibilita la interacción de objetos de conocimiento inconmensurables, cuya operación entraña la presencia de “relaciones discursivas complejas, rearticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas, así como brechas, hiatos, aporías y barreras a través de supuestamente reinos separados” (Bowman 2010:234) o campos que en su estructura, racionalidad y lenguaje parecería que nada comparten en común.

La educación inclusiva es un dispositivo heurístico que emerge de la interacción a través, entre y más allá de muchos campos, proyectos de conocimientos, territorios e influencias, organizando su pensamiento en torno a tensiones éticas relevantes y problemáticas políticas, lo que no significa que “debamos renunciar a la teorización, al análisis extenuante y riguroso, e incluso al proceso tan lamentable de someter ideas y argumentos a la prueba interminable de lo indecible” (Bowman 2010:234).

¿Qué significa contradecir el argumento dominante de la educación inclusiva? Lo primero

que debemos tener en consideración es que la educación inclusiva tal como está concebida carece de dispositivos de rigurosidad, lo que se traduce en la captura y comprensión de un terreno no completamente propio sobre el que pararse, pero, posee el potencial de fractura para interrumpir y transformar la teoría educativa contemporánea desde adentro.

Cuando el argumento queda edipizado a la fuerza de lo especial suscita un pseudo-efecto de alteridad epistémica que desestabiliza sin transformar sus condiciones analítico-metodológicas y categoriales. Este efecto no es abolido simplemente con la incorporación de otras perspectivas, campos y geografías epistémicas que actúan como dispositivos de ampliación de sus fronteras, sino en destruir y descentrar los marcadores de posición de su poder global a través del humanismo y de la matriz de esencialismo-individualismo. Para ello, es necesario tejer una red de innumerables interrelaciones por rearticulación y traducción.

Tal como lo hemos concebido es el resultado de un *corpus* homogéneo devenido a una escala de generalidad en la que uno de los objetos es violentamente parodiado, inaugurando un espacio de producción del conocimiento pseudo-inclusivo –o la internalización de un singular deseo mimético–. Para ello, es necesario suspender y posiblemente deslegitimar sus propias premisas de enunciación.

La educación inclusiva auténtica es aquella que resiste y elude el fundamento proporcionado por lo especial, pasando de una construcción determinante por un significativo edípico a una rejilla de construcción en devenir permanente –neo-materialismo heurístico–. La educación inclusiva “representa lo otro, lo diferente, lo heterogéneo, lo desconocido, lo innombrable” (Frow 2010:267).

El argumento actual de la educación inclusiva extendido por todo el mundo y ratificado por casi todos los Estados de diversas latitudes es, en sí mismo, aporético. La multiplicidad de sistemas de razonamientos que he presentado en esta sección, dan cuenta de tal contradicción.

Finalmente, la educación inclusiva no puede

ser concebida como disciplina producto de que no posee un objeto claramente definido en torno a presupuestos y axiomas previamente establecidos, la complejidad de esta, desborda los marcos disciplinarios de los paradigmas actuales. No posee un objeto normativo de estudio ni mucho menos un campo delimitado detalladamente dentro del que este objeto se define, trazando objetivos, hipótesis de trabajo y métodos de investigación claramente definidos en función de su naturaleza heurística.

Otra tensión documenta que no es posible identificar un colectivo de profesionales e investigadores que sean de practicantes de este territorio, producto que la fuerza político-teórica del calificativo inclusiva en su estructura profunda ha sido empleada hace varias décadas por diversos movimientos sociales críticos y proyectos de conocimiento en resistencia, sin ser necesariamente significado con dicha denominación. A esto se agrega la excedencia disciplinar que reside en lo más profundo de su base epistemológica, en la que el objeto entra en contacto con campos alejados en su naturaleza, dando cuenta de una multiplicidad de voces, intereses, geografías y tramas conceptuales y micropolíticas.

La educación inclusiva posee una naturaleza epistemológica post-disciplinar, esto no quiere decir que no posee un objeto o una red de objetos inteligibles, sino que su configuración acontece a través de múltiples convergencias heurísticas, lo que hace que la constitución del campo sea múltiple, determinando diversos grados de aproximación a su objeto –multicapa– y sus marcos de referencialidad.

Al entender que las configuraciones de sus territorios operan a través de la unión de inconmensurables lugares y objetos de conocimiento de diversa naturaleza por giro, redoblamiento y traducción, inaugura un sistema de transformación alterativa de sus unidades analítico-metodológicas. La educación inclusiva se convierte en una estrategia de intervención en la política cultural contemporánea.

FILIACIONES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si los confines de la educación inclusiva se extienden más allá de la fuerza edípica de lo especial, entonces sus contornos de definición operan en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, escuchan, enuncian y visibilizan su campo de fenómenos en un peculiar y desconocido más allá de recursos constructivos, campos de investigación y geografías académicas dispersas, que han contribuido a ensanchar su estructura de conocimiento mediante el principio epistemológico de heterogénesis, se conectan, dialogan, interactúan, median, negocian y traducen una infinidad de recursos, conceptos, métodos, proyectos de conocimiento, etc., que develan una naturaleza heterogénea de lo heterogéneo, creando un *figural* desconocido de producción cognitiva, resultado de múltiples convergencias heurísticas. Lo múltiple crea un nuevo territorio de producción epistemológica cuya actividad acontece por vía de lo abierto, es decir, lo conectivo. Tal composición puede ser descrita como

(...) la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico (que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse. (Mengue 2008:13)

Muchas de las preocupaciones críticas e influencias que fomentan el redescubrimiento del índice de singularidad –identidad científica–, rostricidad y voz de los territorios de la educación inclusiva, no siempre parecen inicialmente estar vinculadas entre sí, producto de la dictadura del significante de lo especial que actúa en términos soberanos atrapando la pregunta por su singularidad heurística.

La gran mayoría de influencias, preocupaciones

críticas, proyectos de conocimiento y geografías epistémicas dispersas que al confluir, crean y garantizan el ensamblaje de un nuevo terreno, comparten profundas afinidades epistemológicas, ontológicas y metodológicas, preferentemente. Tal empresa desafía nuestras suposiciones más cómodas, deconstruyendo esas suposiciones a favor de la redefinición de un proyecto político-cultural imaginativo que revela conexiones inesperadas entre diversas geografías de trabajo y fenómenos heterólogos.

Esta capacidad devela que su funcionamiento acontece a través de una operación rizomática, multicapa y multidireccional develando una mecánica en proximidad al metálogo, al decir de Ocampo (2018), un ensamblaje morfo-dinámico, un espacio de vigilancia de las fronteras de múltiples territorios académicos.

Los argumentos expuestos en este trabajo pretenden posicionar en un primer plano el verbo incluir y el calificativo inclusiva, por sobre sus convencionales atrapamientos analítico-metodológicos. Todo ello reclama un cambio de paradigma desde el cual ya no es posible continuar estudiando su espacio de fenómenos desde la misma forma, incluso documenta cómo sus categorías tradicionalmente empleadas para significar la función de su objeto se encuentran desgastadas ante la complejidad de tensiones que esta encarna.

Esto exige repensar su cuadrícula de inteligibilidad no solo con las preocupaciones intelectuales y ontológicas ligadas al humanismo clásico y a las dinámicas de producción heredadas por el *logos*, sino que, apoyada en espacios de recepción que dislocan sus unidades de significación, condiciones metodológicas y tramas de visualidad.

Este es un espacio que se nutre de múltiples campos más amplios que descentran las formas convencionales de ver la inclusión fuertemente emparejada con mecanismos de absorción e inclusión a lo mismo. Todo ello, síntomas de una elaboración heurística reprimida.

Pensar acerca de las filiaciones teóricas de la educación inclusiva no es una tarea sencilla, pues, tal como ha sido argumentado, en su comprensión,

participan una diversidad de áreas, proyectos de conocimientos, sujetos, compromisos éticos, proyectos políticos, métodos, regiones, sujetos, disciplinas, interdisciplinas, etc.; al ser definida como una empresa propiedad del “movimiento de los sentidos, fluctuación de los sujetos, lugares provisorios de conjunción y dispersión, de unidad y diversidad, de indistinción, de incertidumbre, de trayectos, de anclaje y vestigios” (Orlandi 2012:18).

La interrogante por los vínculos heurísticos de la educación inclusiva es clave para redescubrir la autenticidad y naturaleza del fenómeno, especialmente documenta la presencia de múltiples hebras genealógicas que actuando por dispersión inscritas en diversas regionalizaciones epistémicas, se entrelazan creando un enredo de genealogías que avanzan de forma multidireccionada y multicapa.

La presencia de múltiples enredos genealógicos permite sostener que hay muchas maneras de estudiar la educación inclusiva: concentrando nuestra atención sobre su capacidad signíca y visual o bien como proyecto de conocimiento en resistencia, praxis crítica y estrategia analítica; o un conjunto de reglas metodológicas para aproximarse a la comprensión de la inconmensurabilidad de su red objetual.

También, es posible analizar diversos temas contingentes que estructuran el campo desde la perspectiva de los estudios críticos del fenómeno, la interseccionalidad, lo post-colonial, lo decolonial, la filosofía de la diferencia, los estudios culturales, los estudios de la mujer, los estudios de género, los estudios *queer*, el post-estructuralismo; en suma, una gran constelación de territorios desde la que es posible acceder a su red objetual, informando a sus desarrollos de múltiples trayectorias y herramientas metodológicas. Epistemológicamente, la educación inclusiva posee múltiples maneras de significarse.

La educación inclusiva, como su propio nombre lo indica, no trata de la educación especial, ni la discapacidad, ni las necesidades educativas especiales, ni de la exclusión, la dominación y la opresión concebidos como frenos al auto-desarrollo/auto-constitución,

los problemas de contractualismo social, las reglas de funcionamiento de la sociedad, la desestabilización de *logos* y la irrupción en las lógicas de producción del conocimiento legitimadas, los problemas de subalternidad, la democracia, las luchas y resistencias de las mujeres y de las identidades sexuales no-normativas, los desdenes ontológicos producidos por la matriz esencialista-individualista de constitución del sistema-mundo, las redefiniciones políticas del mundo actual, etc. No obstante, todas estas cosas le interesan.

La educación inclusiva sitúa su punto de emergencia, en muchas de las luchas y perspectivas de análisis proporcionadas por el movimiento post-crítico, sin embargo, sus condiciones heurísticas emergen, se visualizan y escuchan más allá de estos aportes, inaugurando un meta-campo de receptividad y un nuevo paradigma en la comprensión de los fenómenos educativos que, hasta ahora, no he sabido cómo nombrar producto de la complejidad que lo atraviesa. Lo político es la base de sus condiciones de producción.

Teniendo en consideración estas premisas, (re)articula de un modo particular cuerpos de conocimientos legados por diversos campos y sub-campos procedentes de las ciencias sociales, la filosofía, la pedagogía crítica, el feminismo, la interseccionalidad, la filosofía analítica, de la diferencia y política, el análisis visual y cultural, la de- y post-colonialidad, el anti-colonialismo, el anti-racismo, los estudios culturales, los estudios críticos de la discapacidad anglosajona, asiáticos y latinoamericanos, los estudios críticos de la raza, la deconstrucción de la psicología evolutiva, los estudios de la mujer, los estudios *queer*, entre otros muchos espacios que confluyen produciendo un efecto de alteratividad sobre su rostricidad.

La producción de su conocimiento se funda en una profunda reflexión acerca de su quehacer epistemológico, buscando la transformación práctica de lo que Ocampo (2018), denomina Estudios sobre Educación Inclusiva, espacio que aglutina una constelación de redefiniciones ontológicas y metodológicas desconocidas.

Su saber se convierte en una forma de interpelación

a las bases de la teoría educativa contemporánea, descentrando la noción normativa de inclusión entendida como extensión regenerativa del régimen especial-céntrico y superando la relativización de su objeto a la dictadura del significante soberano y edípico de lo especial.

En esta confluencia de aportes analíticos, políticos, éticos, categoriales y metodológicos nada alcanza un estatus de armonía, sino de complejas movilizaciones entrópicas que desestabilizan permanentemente sus herencias y sistemas de estabilización de aquello que puede vincularse con tal región de trabajo, incluso, cada uno de ellos se irrita y enemista, sistemáticamente. Nada de esto es fácilmente identificable ni cartografiable, exige de continuas prácticas de rearticulación y traducción de sus unidades de construcción, dando paso a una versión legítima de sí misma, una singular modalidad de criollización que emerge del contacto, inter-penetración, giros, discontinuidades y transformaciones heurístico-topológicas de elementos absolutamente heterogéneos entre sí.

Disfruto significando a esta práctica como un progreso en la consciencia epistemológica del campo, o la creación de algo diferente a lo heredado. Sin duda, este es uno de los puntos más álgidos en su comprensión teórica: la creación de un objeto que no le pertenezca a nadie. La educación inclusiva es un campo de múltiples agenciamientos heurísticos, “una constelación de ideas, preocupaciones, posicionamientos, intervenciones y teorías que conforman un pensamiento” (Hernández 2018:7).

La educación inclusiva es una forma de escape al adiestramiento directo de las disciplinas, constituye un espacio que se abre a

la existencia de las relaciones externas, variadas, flotantes, hace posible la relación. En la «forma todo», las partes están co-implicadas esencialmente y su continuidad y cohesión están aseguradas por la totalidad. En la «forma cada» hay discontinuidades y disyunciones reales y en consecuencia «siempre hay algo que se escapa», dice James. Lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova. (Lazzarato 2006:23),

develando un campo cuya faceta orgánica sigue la lógica de un “Universo-mosaico, un Universo-*patchwork*, un Universo archipiélago, es decir, un «universo incompletamente sistematizado», un mundo «parcialmente alógico o irracional» donde hay una multiplicidad posible y contingente de junciones y disyunciones, de unificaciones y de separaciones” (Lazzarato 2006:27). Examinemos a continuación algunas de las filiaciones teóricas más significativas en la producción de sus territorios.

La educación inclusiva trabaja en la confluencia interactiva de cada uno de estos campos, transgrediendo límites, interrumpiendo sus lógicas de producción del conocimiento y produciendo un recorte desconocido de sus recursos analítico-metodológicos y categoriales que ensamblan su territorio; constituyendo un objeto que va a afectar a cada una de estas formas de conocimiento en su conjunto: este es el objeto de lo inclusivo.

Cabe advertir que el objeto de la educación inclusiva no puede ser delimitado desde los paradigmas de ninguna disciplina en particular y actual, pues desborda y altera sus dinámicas de funcionamiento. Tampoco pertenece a la regionalización epistémica signada como educación especial.

Si esta extraña y problemática relación ha sido establecida se debe en cierta medida a la incapacidad de los investigadores para aproximarse al término y a la red de objetos que esta designa. Si tal discusión ha permanecido silenciada se debe a la incapacidad de su demarcación para clarificar y abordar sus objetos, así como, sus mecanismos de creación y recopilación debido al referente establecido por lo especial –subyugación y edipización de los signos–. Tomar la educación inclusiva como educación especial sería condenarla a repetir el mismo fallo.

La educación inclusiva desde una perspectiva ampliada redefine la relación dialéctica del Yo y lo Otro, asumiendo la constitución de nuevos dispositivos de producción de la subjetividad y modos de relacionamiento social.

En esta línea, el argumento presentado es

heredado desde el feminismo, el que se propone ofrecer un conjunto de significados y atributos positivos acerca de la diferencia, tal como sostiene Braidotti (2006).

Esta transposición onto-semiológica asume un carácter neo-materialista, preocupada por un devenir encarnado que orienta sus esfuerzos a la “transmutación de valores que podría conducir a una reafirmación del contenido positivo de la diferencia que permitiría una reapropiación colectiva de la singularidad de cada sujeto sin desatender su complejidad” (Braidotti 2006:21).

El feminismo aporta a la construcción de la educación inclusiva, específicamente, a través de la superación y erradicación del canibalismo metafísico. Por consiguiente, el sujeto de la alteridad abyecta, cruzado por los marcos de valores de la ideología de la anormalidad y del esencialismo, constituye el sujeto soberano de lo especial, mientras que el sujeto de la inclusión no se encuentra atravesado por cada una de las manifestaciones antes indicadas, sino que, construye su fuerza alterativa a través de la redefinición de los signos ontológicos proporcionados por la multiplicidad de singularidades, una materialidad ontológica, una ontología procesal y de lo menor.

Las múltiples singularidades construyen una pedagogía de lo menor (Ocampo, 2018), una práctica educativa en la que las minorías construyen un espacio pedagógico otro que desafía y desestabiliza las atribuciones y designaciones de la mayoría –lo instituido, la regulación normativa–.

Las múltiples singularidades inauguran una forma de desesencialización del sujeto atravesado por múltiples expresiones en permanente devenir, cuya base se encuentra regulada por el principio de variabilidad humana, articulando “un sujeto encarnado, complejo y multiestratificado que ha tomado sus distancias respecto a la institución” (Braidotti 2006:22) de un sujeto opuesto a los mapas abstractos del desarrollo y su deseo impotente de universalidad.

Hablamos así de un sujeto mutante, de un sujeto encarnado. Esta ontología produce otros criterios de legibilidad a través de los cuales emergen los

sujetos educativos. En este sentido, la educación inclusiva establece un compromiso con el anti-humanismo, construyendo nuevas políticas de localización de sujetos, una forma de dar sentido a una diversidad existente de identidades complejas atravesadas por

(...) un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado. En otras palabras, la propia localización escapa en gran medida al autoescrutinio porque es tan familiar y tan cercana que ni siquiera se repara en ella. Por lo tanto, la «política de la localización» implica un proceso de toma de conciencia que requiere un despertar político) y, de ahí, la intervención de los otros (Braidotti 2006:26-27)

El post-estructuralismo lega a la construcción epistemológica de lo inclusivo, herramientas de análisis para superar las concepciones normativas de afectación/regulación de la razón humana y de sus valores morales. Este punto actúa como un elemento de enlace con la fuerza del compromiso anti-humanista que se opone al ideal de hombre legado por el humanismo clásico, responsable de la producción de sistemas dicotómicos para entender las múltiples diferencias en la espacialidad pedagógica y política. Comparte, además, con los estudios de la cultura problemas ligados a la alteridad, la raza, el género, la etnia, la clase y la identidad, mientras que, con los estudios postcoloniales dialoga a través de preocupaciones que se entrelazan con diversos sistemas globales de poder hegemónico y la globalización de la injusticia social.

De la interseccionalidad hereda “la percepción crítica de que la raza, la clase, el género, la sexualidad, la etnia, la nación, la capacidad y la edad operan no como entidades unitarias y mutuamente excluyentes, sino más bien como fenómenos de construcción recíproca” (Hill 2015:i). La educación inclusiva es informada por múltiples proyectos ligados a la justicia social. El vínculo de esta con la interseccionalidad radica en su atención a las relaciones de poder y las desigualdades sociales. Cada una de estas herencias permite superar el reduccionismo de lo inclusivo estrictamente al régimen especial-céntrico devenido en un proyecto neo-

colonizador más amplio.

EL PROBLEMA DEL MÉTODO

La educación inclusiva no rechaza radicalmente la presencia de los métodos, sin embargo, trabaja en contra de sus racionalidades y sistemas de normatividades que imputan. Se interesa especialmente por desestabilizar las lógicas de educacionismo metodológico heredadas; incluso, sostiene que, a pesar de que existan múltiples metodologías y métodos para investigar el gran campo de problemas que designa el sintagma, ninguno logra capturar la especificidad de sus demandas heurísticas. Incluso muchos de los métodos convencionalmente empleados se reabsorben entre sí, siendo incapaz de interrumpir e interrogar las condiciones mismas del discurso académico sancionado.

La educación inclusiva inaugura un repertorio metodológico ex-céntrico, articulando un frente a frente entre muchas cosas que potencialmente pueden destrabar sus nudos de configuración para investigar una multiplicidad de actos éticos –inconmensurabilidad–, es decir, toda práctica de investigación que emerja desde la diferencia se convierte en un acto ético, concebido como un “episodio de copresencia horizontal que necesita de la metáfora espacial y de su imaginación” (Rufer 2020:298).

En cualquier caso, el estudio de las condiciones metodológicas de la educación inclusiva desafía y desestabiliza los criterios de autoridad científica heredados por el *logos*, muchos de ellos concebidos como violencias epistémicas que contribuyen a marginar múltiples maneras acerca de cómo pensar un tema.

Nos enfrentamos en este punto a una consecuencia de la colonialidad del saber y el poder, es decir, las únicas formas válidas en cuanto a matrices reflexivas de investigación son las legadas por el canon eurocentrado de las ciencias sociales, circunscritas a la imposición de cuerpos específicos de investigación que no logran capturar la especificidad ni la multidimensionalidad del fenómeno.

La educación inclusiva como práctica metodológica se expresa como un terreno de profundos desniveles, cultivados de formas desiguales; síntomas de la insatisfacción de las formas metodológicas, un deseo de redibujar las atribuciones y sentidos de los métodos. Todo ello repercute acerca de cómo pensamos y nos relacionamos con el conocimiento.

En el caso del campo aquí discutido, estas se encuentran profundamente entrelazadas a lo político. Lo cierto es que lo metodológico no queda reducido a un simple efecto de aplicacionismo, sino que intenta encarnar la pregunta: ¿Cómo investigar un campo de fenómenos post-disciplinares?

Aquí, la noción método significa cómo hacerlo y cómo pensar un gran abanico de fenómenos emergentes y entrecruzados que no son fáciles de interactuar ni mucho menos de leer. Disfruto entendiendo la noción método como espacio multiposicional en el que convergen diversas clases de problemas, tal resignificación convierte a esta noción en una estrategia analítica para pensar una multiplicidad de problemas desconocidos y emergentes que desafían, desestabilizan e irrumpen los modos convencionales de análisis, nunca puede reducir su función y campo de significantes a un mero conjunto de pasos y recursos. La creación de un nuevo ensamblaje metodológico depende de la capacidad de comprender profundamente un objeto nunca delineado de forma estricta.

El problema es que el objeto de la educación inclusiva o su red objetual no resulta fácil de delimitar, lo que se traduce en la incapacidad de definir con claridad la gran constelación de cosas conocidas como educación inclusiva, pero, también, sería plausible preguntarnos si, acaso, este sintagma no posee un objeto.

Lo cierto es que, al emerger en relación con una base epistemológica de naturaleza post-disciplinar, no obliga a sus practicantes a recurrir a sus propiedades simbólicas o reales, sino que lo deja abierto a la imaginación desafiando los modos normativos de producción del saber; especialmente, lucha contra las maniobras exclusionarias de las disciplinas y sus recortes metodológicos.

Los objetos son eventos, no una mera colección de cosas tematizadas mediante códigos simples de identificación. Este argumento permite dar cabida a una gran variedad de preocupaciones intelectuales.

Si el campo del objeto no es evidente —como el caso de los territorios aquí discutidos—, si este debe ser creado posteriormente de interpelar a sus visiones instituidas, nos enfrentamos a una grilla de inteligibilidad que transgrede, cruza y rearticula por transposición una multiplicidad de límites disciplinarios.

Cuando esto sucede, emerge un desconocido más allá que actúa en términos de un figural heurístico-metodológico que construye un objeto y un método que no le pertenezca a nadie, a pesar de tener muy marcadas sus hebras genealógicas. La sección que no le pertenezca a nadie constituye uno de sus principales retos metodológicos. Tal como afirma Bal (2018a), es algo difícil de sostener en términos de su praxis metodológica.

CONCLUSIONES

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva devela una compleja naturaleza interactiva y performativa, posee la capacidad de performar a los sujetos y a los modos a través de los cuales comprendemos la realidad y sus fenómenos.

Sin duda, las imágenes se convierten en dispositivos heurísticos, es decir, esquemas de pensamiento que hacen uso de categorías para agudizar su fertilidad, poseen la capacidad de intervenir los signos ontológicos a través de los que emergen determinados sujetos en la experiencia socioeducativa y cultural, y, por otra, poseen la capacidad de descentrar determinadas imágenes y prácticas de visualidad.

Aunque la visualidad está en el corazón de las prácticas ontológicas, el tipo de significados atribuidos al mundo social y al trasfondo cultural de una determinada época, cuyo acto

de mirar responde a una delimitación social e histórica, exige de un espectador consciente sus posibilidades de interacción.

Las imágenes, acuña Bal (2018a), siempre se ajustan a los marcos de referencia que una determinada época y sociedad han establecido para ellas. “En suma, relacionar la imagen con las preocupaciones del mundo presente constituye un acto de proyección más abierto y consciente de sí mismo” (Bal 2018a:22).

¿Cómo aproximarnos a la comprensión visual de las imágenes de la educación inclusiva?, ¿cuáles son los métodos para dar valor a lo que vemos?, ¿cómo son construidas sus condiciones de visibilidad y producción de significado? Todas estas interrogantes desempeñan un papel crucial en la configuración y emergencia de un nuevo régimen ontológico en proximidad al materialismo subjetivo y a las ontologías procesales y de lo menor.

Las imágenes de la educación inclusiva se encuentran en relación con los problemas del presente, transgreden los significados sociopolíticos que construyen sus espectadores, incluso poseen la capacidad de desambiguar el significado atribuido producto de una estructura de conocimiento falsificada heredera del régimen especial-céntrico.

Gran parte de lo que conocemos y de lo que identificamos en torno a un determinado código onto-semiológico, corresponde a muchas de nuestras formas de ver a los Otros los que se encuentran pre-programados a nivel cultural, no naturalmente. ¿Cuáles son las condiciones sociales que se articulan tras cada imagen significada como parte del régimen de los signos de la educación inclusiva?

Una de sus tareas críticas en términos epistemológicos consistirá en ofrecer un marco para comprender la visualidad de su objeto y de sus códigos ontológicos y, con ello, ofrecer un significado coherente con las tensiones del mundo que habitamos. Si bien, cada uno de estos objetos está delimitado por sus sentidos, lo que en el argumento *mainstream* devela una sutil coalescencia con el esencialismo-individualismo consagrando un código ontológico restringido

que legitima la *potesta* –atribuciones negativas– del ser, en vez de sus condiciones de *potentia* –atribuciones relacionadas a la fuerza de diferencialidad del ser–.

Ello devela un problema de obstrucción en la formulación de sus códigos de visualidad, especialmente, en sus sistemas onto-semióticos, previamente contenidos en un dispositivo de visualización del comportamiento cotidiano de lo que cuenta como inclusión.

Las condiciones de visualidad de la educación inclusiva, en buena medida, se encuentran atrapadas en la dictadura del significante proporcionado por el régimen normo-céntrico materializado en una pragmática analítica reductora que condiciona los desarrollos de la subjetividad. El potencial analítico de la visualidad a juicio de Bal (2018a), “supone un acceso significativo a las cuestiones relativas a qué es la subjetividad” (p.28) en este nuevo entramado de relaciones.

La inclusión posee un efecto de mutualidad, es algo que nos ve e interpela y al mismo tiempo, nosotros la vemos y la interpelamos. Las imágenes que frecuentemente legitimamos y significamos como parte del campo teórico y político de la educación inclusiva, demuestran un singular sistema de sujeción semiótica. Por consiguiente, la educación especial nunca es el otro ascendiente de la educación inclusiva.

La primera tarea consistirá en liberar a ambos de la carga opresiva de sus significados y del esencialismo que condiciona sus imágenes y articulaciones simbólicas del orden visual y lingüístico, consecuencia de una estructura semiológica generalizada.

Cuando sus códigos semiológicos se colocan en relación con los tentáculos del régimen normo-céntrico documentan una matriz estructural homogénea; estos debiesen variar en función de una multiplicidad de componentes semióticos que congregan a una gran constelación de expresiones singulares del ser que, sea dicho de paso, son disruptivas y alterativas de sus unidades de significación e inscripción cultural, rompiendo con ello sistemas de descodificación generalizados para lecturar a sus principales

fenómenos a nivel social o individual.

Mientras que en el régimen normo-céntrico la grilla ontológica y sus componentes semiológicos solo operan en términos de una máquina de sujeción en complicidad con determinadas relaciones de poder –inauguración de desdenes ontológicos–, es esto lo que las vuelve una imagen que se constituye universal, que toca lo más sensible de su material signifiante. Para ello, observo necesario desterritorializar sus significantes que son empleados para articular un efecto de falsificación ontológica, reproduciendo silenciosamente algunos de los propósitos del logocentrismo.

Todos estos son síntomas del imperialismo semiótico encarnado a través del humanismo clásico y la matriz de esencialismos-individualismos constitutivos del sistema mundo occidentalocéntrico, empresa caracterizada por “la falta de algo. Es como si estuvieran condenados a esperar que las cadenas de significantes lingüísticas lleguen a encargarse de ellos para controlar, interpretar y señalar los caminos autorizados, los sentidos prohibidos, las brechas toleradas” (Guattari 2013:24).

La educación inclusiva construye una multiplicidad de modos de semiotización, la fuerza que transfiere elementos para escapar a la sujeción signíca y del persistente deseo de individuación subjetiva que conduce a una imagen de encerramiento heredera del esquema de pensamiento del esencialismo-individualismo.

La comprensión crítica del régimen signíco que elabora el campo visual de la educación inclusiva auténtica construye una visión de mundo de la que se desprende la relación entre imagen y dispositivos de la subjetividad. Queda la tarea por descubrir las condiciones semióticas de aquello que significamos como educación inclusiva.

Los signos y las prácticas de visualidad instituidas en el discurso acrítico de lo inclusivo –*mainstream*– documentan una elaboración semiótica de alteridad que opera en proximidad de un régimen automatismo, precedida por un poder y una saturación discursiva en el que

alteridad, la otredad, ya sea en forma de extrañeza, el otro lado, la marginal, el pasado por alto, el ahogado, el subalterno, el inaudito, lo invisible, lo desconsiderado, lo reprimido, lo extraño, lo abyecto, lo exótico, lo místico, desconocido o aún por construir. (Bowman 2013:34)

La hebra genealógica que inaugura el post-estructuralismo en la intimidad del sintagma educación inclusiva explicita una amplia gama de expresiones, intereses y sentidos en torno a la alteridad y sus fuerzas de semiotización, restando potencial a la comprensión de los dispositivos de singularización subjetivantes del ser.

Las concepciones dominantes poseen la capacidad de imponer una rostricidad signíca basada en aspectos caricaturescos dando continuidad a concepciones universales de la diferencia. Este particular inaugura agudas implicancias políticas y éticas.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: El autor declara no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2019). Esperanza, inquietud y promesa de felicidad. Recuperado el 06 de junio de 2021 de: <https://nuso.org/articulo/esperanza-inquietud-y-promesa-de-felicidad/>
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, España: Cendeac.
- Bal, M. (2018a). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid, España: Akal.
- Bal, M. (2018b). Y-cidad: los múltiples sentidos de “y”. *Versants*, 3(65), 187-207. doi: <https://doi.org/10.22015/V.RSLR/65.3.11>
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13(3), 239-253. doi: <https://doi.org/10.1080/13688790.2010.508814>
- Bowman, P. (2013). *Reading Rey Chow. Visuality, postcoloniality, ethnicity, sexuality*. New York, EE.UU.: Peter Lang.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid, España: Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 0(0) 1-31. doi: <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. *Andamio*, 17(40), 229-250. doi: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v16i40.705>
- De Peretti, C. (1989). *Jacques Derrida. Texto y Deconstrucción*. Barcelona: Anthropos. Recuperado de: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/>
- Escobar, A. y Osterwell, M. (2009). Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas. En K. Castillo. (2019). *Claves teóricas en Manuel de Landa*. Andamio, 40(17), 229-250.
- Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Frow, J. (2010). Hybrid Disciplinary: Rey Chow and Comparative Studies. *Postcolonial Studies*, 13(3), 265-274. doi: <https://doi.org/10.1080/13688790.2010.508831>
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Cactus.
- Hernández, M. A. (2018). Introducción. Mover la frontera: actuar aquí y ahora. En M. Bal. *Tiempos trastornados*, (pp.5-13). Madrid, España: Akal.
- Hill, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annu. Rev. Sociol.*, 41, 1-20. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Lee, M. y Fisher, M. (2009). *Deleuze y la brujería*. Buenos Aires, Argentina: La cuarentena.
- Matus, T. (2017). *Punto de Fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social Contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Mengue, P. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires, Argentina: Los cuarenta libros.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva*. Santiago Chile, Chile: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2019a). Contornos teóricos de la

educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-96. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i3.696>

Ocampo, A. (2019b). Condiciones de producción de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(8), 66-96. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.800>

Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.

Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.

Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago de Chile, Chile: LOM/UMCE.

Richard, N. (2020). *De la revuelta social a la nueva constitución en Chile*. Conferencia leída el 16 de diciembre de 2020 en el Centro Cultural Kirchner. Recuperado el día 28 de diciembre de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=pI18SJEW9Hw>

Rufer, M. (2020). No vamos a traducir. Instalar un secreto, negar la dádiva, redefinir el juego. En I. Cornejo y M. Rufer, (Comp.). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. (pp. 227-302). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Tuck, E. & Yang, K.W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.

Valencia, V. (2019). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Pereira, Colombia: Ediciones UTP.