

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PRÁCTICA POLÍTICO-EPISTÉMICA DE TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PRÁCTICA POLÍTICO-EPISTÉMICA DEL MUNDO

AUTOR: Aldo Ocampo González¹

DIRECCIÓN PARA LA CORRESPONDENCIA: aldo.ocampo@celei.cl

Fecha de recepción: 17-10-2021

Fecha de aprobación: 5-12-2021

RESUMEN

La educación especial nada comparte con la naturaleza analítica y metodológica de la educación inclusiva. La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. Este peculiar proceso de subyugación heurística es denominado: edipización del objeto de lo inclusivo. El trabajo presentado en esta oportunidad, debe entenderse como una 'crítica' en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es, que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo. El objetivo de este trabajo consiste en explorar algunas premisas epistemológicas de la educación inclusiva. El método empleado es el de revisión documental crítica. El trabajo concluye, afirmando que, la educación inclusiva se presenta como una noción imprecisa, vaga y elástica, sus contornos son flexibles y su extensión aborda una infinidad de elementos. Reconoce además que, el estudio de la razón teórica del territorio, impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–.

¹ Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, UGR, España.

PALABRAS CLAVES: educación inclusiva; epistemología; reorganización de los deseos pedagógicos.

INCLUSIVE EDUCATION: A POLITICAL-EPISTEMIC PRACTICE OF TRANSFORMING THE WORLD

ABSTRACT

Special education shares nothing with the analytical and methodological nature of inclusive education. The domination of the special becomes a device that prevents the defining signs of the index of singularity of the inclusive from emerging. This peculiar process of heuristic subjugation is called: oedipization of the object of the inclusive. The work presented on this occasion must be understood as a 'criticism' insofar as it examines the structures of knowledge production and the reason for inclusiveness. The problem is that we find ourselves trapped in a framework that does not possess any kind of theoretical imagination capable of challenging the diversity of problems that structure the gears of the world-system. The objective of this work is to explore some epistemological premises of inclusive education. The method used is the critical documentary review. The work concludes, stating that inclusive education is presented as an imprecise, vague and elastic notion, its contours are flexible and its extension addresses an infinity of elements. He also recognizes that the study of the theoretical reason of the territory imposes a feeling of inadequacy on his imagination when trying to overcome the effect of underreception, that is, a cognitive structure that acts by supplementation – a mode of concealment of the true essence of the field–.

KEYWORDS: inclusive education; epistemology; reorganization of pedagogical desires.

INTRODUCCIÓN

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.

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 edipizan² 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. Ciertamente, durante los últimos años han aparecido diversos programas y proyectos académicos bajo la denominación del sintagma en todo el mundo. Sin duda, las necesidades educativas especiales, la discapacidad y la concepción de diversidad como índice de asimilación no tienen nada que ver con la inclusión. Si bien, la educación especial puede ser una forma de inclusión, la inclusión no es una forma de lo especial, es algo que trabaja en un desconocido acto de intimidad crítica, esto es, produciendo los futuros de la educación. Es un acto de arquitectura heurístico-política.

Una peculiaridad heurística del campo sugiere que el calificativo ‘inclusivo’ 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.

Tanto el sintagma ‘educación inclusiva’ como su sustantivación ‘inclusión’, su forma adjetival ‘inclusiva’ y la forma verbal infinitiva transitiva ‘incluir’, asumen una percepción crítica que hace referencia a un proyecto político preocupado por ofrecer un examen acerca de la diferencia, la identidad, la

² Metáfora que, en la construcción del conocimiento de lo inclusivo, alude a atrapamiento de la voz-consciencia del campo en discusión a través de la empresa legada por lo especial y el régimen normo-céntrico.

raza, el privilegio, la opresión, la dominación, etc. Se opone a la imaginación discursiva sancionada por la sabiduría educativa convencional que posiciona el campo de significantes de lo 'inclusivo' en torno a la cristalización de una praxis educativa especializada para niños especiales. Cuando asumimos este argumento, ponemos en evidencia las limitaciones de nuestro pensamiento para aproximarnos a su real objeto y reglas de inteligibilidad del campo. Otra tensionalidad crítica documenta que las definiciones de lo que se considera 'inclusión' y 'educación inclusiva' están lejos de ser claras. La pregunta por la naturaleza de la educación inclusiva constituye una preocupación significativa en su comprensión epistemológica.

Cuando nos preguntamos por el tipo de teoría que puede designar este enfoque, es posible definirla como un proyecto de conocimiento en resistencia, preocupado por examinar las relaciones de poder y las desigualdades sociales que son acrecentadas a través de determinados cuerpos de conocimiento. Esto nos lleva al reconocimiento que la inclusión como categoría de análisis, se sitúa dentro de las relaciones de poder que estudia; mientras que, al concebirla como estrategia analítica, aporta nuevos ángulos de visión sobre los fenómenos con los que esta interactúa. Cabe advertir que, la educación inclusiva como campo de investigación forma un espacio de meta-receptividad heurística. Este posee la capacidad de informar a múltiples proyectos de justicia social transformadora.

¿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. Como tal, puede ser concebida como una categoría aplicada a un corpus de prácticas, orientaciones políticas, metodologías y desarrollos heurísticos, interpretaciones, etc., lo que la describe como un concepto amplio y no-fijo para leer diversas categorías, objetos de investigación, prácticas sociales y culturales y teorías. Es esto, lo que la define como una epistemología en permanente movimiento, es esta propiedad la que define parte de la centralidad de sus condiciones de producción. Nos enfrentamos a un pensamiento móvil, es algo que

[...] deja estelas, que cambia las cosas, que introduce lo nuevo en el espacio de lo viejo, que conecta lugares, que lleva y trae ideas, interpretaciones, afectos... y, al mismo tiempo, un pensamiento limítrofe, que diluye y tambalea las fronteras, que las rompe, que las moviliza y las disuelve. Sin embargo, esta movilidad continua adquiere su sentido último en el instante en que el desplazamiento se detiene y produce pequeños intentos de encuentro en los que los tiempos, los sujetos, las teorías, las

disciplinas, los métodos, los afectos, se entrelazan, confluyen, conversan, colisionan y tienen contacto (Hernández, 2016, p.10).

El conocimiento de la educación inclusiva se construye en el movimiento, en el pensamiento de la relación, en el encuentro y en la constelación de múltiples recursos constructivos completamente diferentes uno de otro, los que, al encontrarse, dialogar, interactuar, etc., producen destellos imaginativos, dando paso a sistemas intelectuales, categoriales y metodológicos desconocidos. De este modo, crea un nuevo campo y objeto atravesado por diversos enredos genealógicos y trayectorias rizomáticas, pero, que no le pertenece a ninguno de ellos, con exclusividad, solo participan de su ensamblaje. Por supuesto que, la exterioridad heurística que configura su campo de producción no es ajena a diversas clases de contaminaciones, mediaciones, traducciones, rearticulaciones y depuraciones de diverso tipo. Ningún recurso confluyente posee la capacidad de mantenerse intacto, todos, a su forma, mutan, se alteran, se transforman; inaugurando nuevos objetos de trabajo cruciales en el devenir de la ciencia educativa y de muchos otros campos de indagación contemporáneos vinculados directa o indirectamente a ella. Vista así, es concebida como una construcción-de-lo-posible.

Cabe recordar que, la inclusión como fenómeno heurístico y político afecta y cruza a un repertorio significativo de geografías intelectuales dispersas; interrogando y trasgrediendo aquello que habita en los límites de diversos proyectos disciplinarios inter- y trans-disciplinarios, posicionando la mirada en aquello que puede ser visto, escuchado y enunciado en un complejo y desconocido 'más allá'. Es en esta espacialidad que lo inclusivo despliega su fuerza y capacidad teórico-metodológica y político-ética. De ahí, su naturaleza post-disciplinar –un espacio de encuentro de problemas, conceptos, sujetos, territorios, proyectos políticos, teorías, compromisos éticos y métodos de trabajo que históricamente no han sido bien recibidos en la intimidad de lo educativo, tanto desde un punto de vista teórico como institucional–. Nos enfrentamos a un objeto que tiene por misión producir complejos efectos en el presente, no solo porque desestabiliza el *logos*, sino que, especialmente, por interrumpir en las lógicas de producción del conocimiento de diversos proyectos académicos significados bajo el argumento y legado de lo crítico.

La educación inclusiva es un campo de múltiples agenciamientos heurísticos, "una constelación de ideas, preocupaciones, posicionamientos, intervenciones y teorías que conforman un pensamiento" (Hernández, 2016, p.7) cuya principal característica es que es modulado a través de giros y rearticulaciones inesperadas y desafiantes. Nos enfrentamos así, a una lectura discontinua de sus múltiples herencias y recursos heurísticos-metodológicos. Todo ello, denota un esquema analítico móvil que acontece

en el pensamiento del encuentro, de la relación, de la constelación, algo *dado-dándose-por-dar*.

Epistemológicamente, la educación inclusiva puede ser explicada de mejor manera a través de la metáfora del viaje entre una extensa multiplicidad de objetos, teorías, compromisos éticos, proyectos políticos, conceptos, sujetos, territorios, métodos, etc., un territorio aléctico³ y heterogénico⁴ caracterizado por desplegar una acción heurística de carácter 'in-' y 'post-' disciplinar, construye una frontera epistémica, un espacio de indeterminación generativa en la producción de un saber que disloca los modos de ordenamiento que erigen las tareas de los diversos sistemas-mundo. Todo ello, permite sostener que, su objeto no puede ser definido fácilmente en los paradigmas de ninguna disciplina actual, producto que su campo de fenómenos y red objetual desborda el purismo normativo proporcionado por las epistemologías tradicionales y diversos proyectos de conocimiento que hasta ahora han participado como informantes clave en el desarrollo de su teoría.

La educación inclusiva inaugura un movimiento continuo hacia lo otro, configurando un espacio indeterminado de producción, distanciándose del pensamiento arborescente o normativo rector en la comprensión de variados marcos epistemológicos. Es un saber que se construye en lo no-visto, en aquello que habita más allá de lo instituido.

DESARROLLO

La razón teórica de la educación inclusiva: el problema de la 'subrepción' y del 'engañador engañado'

La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. A este peculiar proceso de subyugación heurística denomino edipización del objeto de lo inclusivo. Metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea reordenadora de sus deseos, cuestión, que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci. Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión.

³ Un campo de investigación aléctico corresponde un espacio integrado por recursos metodológicos, teóricos, conceptos, etc., de diversa naturaleza. Cada uno de estos, demuestran la integración de un campo que se configura a partir de múltiples recursos heterogéneos, es un espacio de recepción de lo diferente. Inaugura una zona tumultuosa y dinámica, en permanente movimiento.

⁴ Concepto introducido por Deleuze. Alude a una operación epistemológica conformada por diversas hebras de pensamiento que acontecen en una lógica opuesta a la acción normativa de las epistemologías convencionales.

El trabajo que presento en esta oportunidad, debe entenderse como una 'crítica' en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es, que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es, infértil en sí mismo, para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. Trabajo para infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza, por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje que he encontrado para interferir en sus reglas.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello, podemos identificar que este es un espacio que es configurado a partir de múltiples influencias, cada una de ellas, se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de meta-receptividad heurística. Este efecto de movimiento incesante –un devenir de aceleración– reside en lo más profundo de su orden de producción⁵: lo diaspórico.

La interrogante por la naturaleza de su razón teórica focaliza estrictamente en la función de su objeto, noción que sea dicho de paso, no actúa siguiendo los presupuestos epistémico-normativos sancionados por los canónicos. Más bien, este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas. Es, por ello, que enfrentan la compleja tarea de inscribirse en un marco más general para pensar sus dilemas definitorios. La comprensión de la educación inclusiva cuando se centra exclusivamente en torno a la figura onto-semiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico–, corre el riesgo de convertirse en un argumento neo-colonial, que ha sido elaborado por el Norte Global y transferido arbitrariamente a diversas realidades fenoménico-estructurales-relacionales constitutivas del Sur Global. Estas, son, sin duda, manifestaciones del atrapamiento efectuado por la imaginación binarista⁶ consecuencia del humanismo clásico, en cuanto forma de producción del ser occidental. Cuando incurrimos en el error de travestir lo especial con lo inclusivo, o bien, asumir que esta última, es una mutación

⁵ En adelante, leyes internas que trazan el funcionamiento del campo.

⁶ Recorro a la técnica del 'préstamo' en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021), en su reciente libro publicado al español por la Edit. Akal, titulado: "Lexicón para el análisis cultural".

más avanzada de la educación especial, nos encontramos en presencia de un argumento aparentemente cristalino que comienza a enturbiarse intensamente cuando nos interrogamos acerca de los verdaderos contornos de este terreno de investigación. Aquí, nos encontramos en presencia de una razón farisaica. En efecto, “lo cierto es que por la corriente mayoritaria [*mainstream*] nunca han circulado aguas claras y tal vez nunca puedan hacerlo, Parte de la educación mayoritaria [*mainstream*] comporta aprender a ignorar por completo tal circunstancia, con una ignorancia sancionada” (Spivak, 2010, p.14).

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial –más bien, reconozco que este se convierte en un *palimpsesto* heurístico⁷, algo que jamás podrá borrarse y de aquello que jamás podremos librarnos, ocupo esta expresión a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto, trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Estoy en completo desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial– sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegado a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de ‘alteración’ de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su significante. Un repudio que opera a nivel simbólico y lo real-formal de su estructura, operatoria que lleva implícita dos operaciones complementarias: la introducción de un argumento falso y la expulsión de este, mediante un peculiar movimiento de sentidos por desedimentación.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada⁸, mientras que, la comprensión heurística queda constituida a través de un espacio en blanco altamente generador. El descubrimiento de la voz de lo inclusivo solo puede oírse por fuera de sus entendimientos y audibilidades habituales sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educacionismo pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente

⁷ Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

⁸ Metáfora que alude a un complejo y singular mecanismo de atrapamiento, resentimiento y castración de la identidad científica de la educación inclusiva ante del significante legitimado por la educación especial. También, puede funcionar en términos de travestización epistemológica.

–ausencia de consciencia heurística–. Discúlpenme la crudeza de la expresión, ya estoy cansado de las simplificaciones que hacemos una y otra vez del sintagma. Descubro las reglas de inteligibilidad y las manifestaciones de su red objetual por fuera de tales argumentos. Retorna una vez más, la fuerza de la expresión: “exterioridad del trabajo teórico”, que tomo prestada de Chambers. Es necesario “modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (Spivak, 2010, p.21).

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal caso, se construye una razón, sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, legitima una grilla de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p.22). Es el reino de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p.14). A esto se agregan, los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero, ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio, impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad. En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, el que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como he documentado en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

Argumentos críticos

En esta sección exploraré algunos argumentos críticos para documentar cómo las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo han reducido su función al acto de sinonimia de lo especial, develando una operación por subrepción y suplementación, la que deviene en un acto constructivo mediante la acción del ‘engañador engañado’, fabricando diversas clases de argumentos mediante engaños.

La construcción del objeto de la educación inclusiva se construye de forma diferente a los presupuestos analíticos empleados por los marcos epistemológicos normativos; especialmente, si este objeto al conformarse a

través de diversas clases de interacciones y viajes, se construye en la mutación permanente. Es este hecho, el que documenta que la racionalidad 'supuestamente' heredada por la educación especial, hace que se destruya fácilmente tal premisa. En contraste, la inclusión asume la legítima creación de un "nuevo campo contrario a los enfoques tradicionales no ha tenido éxito (lo suficiente) en el desarrollo de una metodología para contrarrestar la exclusión de métodos de las distintas disciplinas. La mayoría de las veces, los métodos no han cambiado" (Bal, 2009, p.9). Es muy frecuente que los objetos se transformen, no así los métodos. La educación inclusiva posee un problema de práctica y contenido. Examinemos a continuación, algunos de los argumentos críticos que permiten comprender parte de estas tensiones.

Como cuadratura argumental inicial, propondré que, la educación especial puede constituir una forma de inclusión, mientras que, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial, es un mecanismo de transformación del mundo y del sistema educativo. Este argumento arranca desde el reconocimiento que la educación inclusiva es un territorio heurístico más amplio a la regionalización denominada 'educación especial', si tal superposición semio-epistemológica ha sido establecida se debe, en parte, a la incapacidad de los investigadores para aproximarse oportunamente a su verdadero objeto. Este punto demuestra una obstrucción en la reorganización de los deseos del campo, convirtiéndose en un objeto de atrapamiento o en una acción de 'edipización' por la voz-consciencia de lo especial. La educación inclusiva como sistema cognitivo se convierte en un mecanismo de fractura de la teoría educativa contemporánea, produciendo nuevos ángulos de visión y categorías que tienen como función interrumpir las lógicas de producción del conocimiento. Cuando nos sometemos al adiestramiento de lo especial, lo inclusivo asume el significado de la diversidad como índice de asimilación, agudizando el problema ontológico de los grupos sociales.

La inclusión no es necesariamente una forma de lo especial, es una revolución cultural, un espacio de producción de otros mundos, de fractura y desafío permanente del saber pedagógico. Las políticas de educación inclusiva además de evidenciar un efecto multicategorico, imponen una condición distributiva de recursos cuya ingeniería se materializa a través de la regeneración permanente del enfoque biomédico en su dimensión pragmática. El problema técnico de la educación inclusiva al que intento concientizar, frecuentemente, entiende la praxis de lo inclusivo como "una capa discursiva con la que se oculta una nueva expresión de la asimilación (Branson y Miller, 1989). Se convierten en una búsqueda de la normalización (Ball, 1990; Rose, 1989), donde las escuelas siguen funcionando como de costumbre" (Slee, 2001, p.142).

Un segundo argumento crítico, nos sitúa en torno a: cuando la educación inclusiva se confunde con la educación especial se impone una falsa política

de transformación. La inclusión nada tiene en común con las necesidades educativas especiales, más bien, trata de hacer frente y emitir un dictamen acerca de la exclusión. Su principal foco de análisis queda determinado no solo por construir otro tipo de arquitecturas educativas, sino promover un profundo examen sobre la mecánica de cada una de sus patologías sociales crónicas. En efecto, sugiero interrumpir dichas lógicas de producción para desestabilizar el *logos* a través de una "perspectiva epistémica decolonial como pensamiento intelectual contrahegemónico, que cuestiona y desafía las afirmaciones de la epistemología euroamericana de ser el único modo de conocimiento neutral, objetivo, incorpóreo y universal" (Abdulrahman, Adebisi, Nwako & Walton, 2021, p.48). La educación inclusiva como práctica heurística nos invita a *pensar-de-otro-modo* la diversidad de problemas con los que interactúa. La "educación es excluyente, cuando no solo tiene en cuenta grupos marginales, conocimientos alternativos y otras formas de escolarización" (Abdulrahman, Adebisi, Nwako & Walton, 2021, p.49).

La inclusión va a responder a las experiencias onto-políticas expulsadas de las estructuras educativas y sociales a través del marco de legitimación impulsado por la modernidad. A este singular proceso denomino: 'desdenes ontológicos'. En efecto, la modernidad para Mignolo & Walsh (2018),

[...] la modernidad es la mitad de la historia que esconde y reprime constantemente lo que no encaja en el imaginarios y deseos de los narradores que se legitiman en nombre de la ciencia, política y economía que brinde una garantía para el bienestar e intereses de los narradores. La implicación radical es que la colonialidad no se puede reducir a un concepto que podría aplicarse o una entidad que podría estudiarse en las ciencias sociales o humanidades existentes para investigar ciertos hechos históricos o problemas (p.111).

Esto asume un tránsito ontológico y ético. Ontológico en el sentido de asumir una política afirmativa con el presente, especialmente, un salto comprensivo del ser desde el sustancialismo a una ontología procesual y molecular. En tanto imperativo ético, interroga la vacancia ética presente en la estructura de provisión educativa, asume una concepción de ética de la no-indiferencia. La singularidad es siempre un componente dinámico y móvil. Un espacio de receptividad sígnica "donde se activan afectos y se estructuran influencias que desplazan la distinción entre el interior y el exterior del sujeto" (Braidotti, 2002, p.38). La educación inclusiva crea un campo de afectos transformadores de cada una de las capas de regulación de los sistemas-mundo.

Un tercer argumento, finalmente, explica que no sabemos con exactitud lo qué es la inclusión. Aquí, nos enfrentamos a un problema ligado a su índice

de singularidad –identidad científica–. La conciencia discursiva de la educación inclusiva se cierra sobre la regulación del esencialismo liberal, trama discursivo-ideológica que estructura su función a partir de la convivencia de marcos de valores antagónicos, los que, por un lado, privilegian el cambio, la transformación, la justicia y la equidad, contrapuestos con el remanente de la calidad, lo liberal, los rankings, etc.

La educación inclusiva es imaginar los futuros de la educación, esta acción conlleva dos acciones cruciales para la enseñanza: ‘empatía pedagógica’, ‘creatividad y tacto pedagógico’, al fusionarse, dan como resultado la creación de otras coordenadas de alteridad. Es, sobre esto, que debemos trabajar arduamente para producir otro tipo de desempeños epistemológicos a favor de la reorganización de los deseos de diversos colectivos de ciudadanos en su paso por la educación.

CONCLUSIONES

Si partimos del supuesto que la educación inclusiva no posee teoría, ni mucho menos, un método o un corpus de metodologías de investigación, solo un conjunto de influencias que viajan por una infinidad de geografías epistémicas, devela un efecto de nomadismo y diáspora epistemológica. La ausencia de teoría, tal como he explicado anteriormente, ha repercutido intensamente en la comprensión de su racionalidad. El problema epistemológico de la educación inclusiva opera a través de un doblete analítico: por un lado, explícita la ausencia de una construcción teórica propia, así como, una incompreensión creciente acerca de sus condiciones de producción del conocimiento. Sumado a ello, las articulaciones y convergencias que definen su base heurística: lo post-disciplinar. Por su parte, la obstrucción ontológica del campo, describe una comprensión restrictiva y normativa devenida en una práctica ininteligible para describir la realidad y al sujeto educativo. Las trayectorias intelectuales de la educación inclusiva describen que este campo ha adoptado y contribuido a clarificar e iluminar las figuraciones ontológicas de los sujetos educativos imponiendo criterios de legibilidad que surgen de la matriz de esencialismos-individualismos, de la empresa ontologizadora del humanismo clásico y de la acción dialéctica *hegeliana*.

En este contexto, una ontología individualista/esencialista deviene en un efecto normativo y sustancialista propia de la razón del humanismo, en este discurso el yo es atomizado, neutralizado y escindido de su naturaleza y potencia. Epistemológicamente, en esta trama observo abyectos de conocimiento, no sujetos de conocimiento, lo que colinda con una preocupación ficticia sobre el Otro y las coordenadas de alteridad, pues, estas, responden al orden de lo establecido por la zona del ser, ratificando una praxis de alteridad ciega para entender la inmensidad de los problemas de los sujetos atravesados por la opresión. “Las personas deberían ser

tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoseles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales" (Young, 2002, p.83).

El problema metodológico de lo inclusivo, describe otro aspecto espinoso en la comprensión del dominio. Esta no presenta un método y un conjunto de metodologías propias y coherentes con su base epistemológica para bordar la gran diversidad de fenómenos que conforman sus territorios. La educación inclusiva al no poseer metodologías de investigación propias, recurre a la aplicación de las metodologías y métodos convencionales legados por las ciencias sociales. Coexiste así, un sistema de contaminación y entrecruzamiento metodológico que omite la pregunta por la emergencia de métodos para comprender su objeto e interactuar con diversas clases de fenómenos. Finalmente, la dimensión morfológica como problema fundamental de la educación inclusiva, analiza las formas comprensivas que efectúan los conceptos que comúnmente se emplean para ensamblar la función de sus territorios y objetos específicos. Ciertamente, los conceptos que en su historia intelectual han sido empleados para justificar sus tópicos de tematización, no responden a los desafíos emergentes introducidos por el centro crítico de la multiplicidad. Estos, provienen de la trama de esencialismos-individualismos a través del cierre teórico que efectúan las fuerzas de travestización de lo inclusivo como forma de lo especial. Ninguno de los conceptos empleados para justificar la fuerza de su objeto y sus tareas analítico-metodológicas le pertenecen en su globalidad.

Identifico como desafío urgente, reconocer que, a medida que la educación inclusiva ha ido ganando terreno, se han planteado preocupaciones sobre la medida en que puede representar un proyecto neocolonial, impuesto al mundo en desarrollo por los países del Norte Global y por multinacionales como Naciones Unidas. Armstrong, Armstrong & Spandagou (2011, p. 33) compararon su expansión influencia en la difusión de una "creencia evangélica" en la inclusión de la diversidad por parte de las agencias de ayuda y donantes del Norte Global que exhortan a "los países a adoptar la educación inclusiva como política de prescripción para abordar las fallas del sistema y las desventajas individuales". La presión para adoptar la educación inclusiva viene con escaso reconocimiento de las formas en que la historia del colonialismo y el subdesarrollo en los países del Sur Global agravan los problemas de exclusión educativa, en países que luchan por garantizar el acceso a una educación básica de calidad ante fallas del sistema arraigadas en desventajas históricas, globales y estructurales, la educación inclusiva puede verse como idealista (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011, p.34).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulrahman, H., Adebisi, F., Nwako, Z. & Walto, E. (2021). Revisiting (inclusive) education in the postcolony. *Journal of the British Academy*, 9(1), 47–75.
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Hernández, M. Á. (2016). “Introducción. Mover la frontera: actuar aquí y ahora”; en: Bal, M. *Tiempos trastornados*. (pp.5-13). Madrid: Akal.
- Mignolo, W. & Walsh, K. (2018). *On descoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Slee, R. (2001). “Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La policía del reconocimiento”, en: Slee, R., Weiner, G. (Comp.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. (pp.135-152). Madrid: Akal.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.