

Comprendiendo la educación inclusiva: imaginaciones epistemológicas, tensiones onto-políticas.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2021). *Comprendiendo la educación inclusiva: imaginaciones epistemológicas, tensiones onto-políticas*. *Thelos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1 (13), 90-114.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/89>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/psp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Ensayo

COMPRENDIENDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: IMAGINACIONES EPISTEMOLÓGICAS, TENSIONES ONTO-POLÍTICAS

*UNDERSTANDING INCLUSIVE EDUCATION:
EPISTEMOLOGICAL IMAGINATIONS, ONTO-POLITICAL
TENSIONS*


Autores

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Cómo citar este artículo:
Ocampo, A. (2021).
Comprendiendo la educación
inclusiva: imaginaciones
epistemológicas, tensiones
onto-políticas. *Revista Thélos*,
1(13), 90-114, Universidad
Tecnológica Metropolitana.



ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

 <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>
Teórico y crítico educativo. Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (Universidad de Jaén, España), Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (Universidad de Salamanca, España), Filiación institucional: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei), Chile. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl.

*Recibido: 25 de octubre de 2021
Aprobado: 5 de noviembre de 2021
Versión final: 5 de enero del 2021.*

Resumen

La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial. Su razón teórica no focaliza estrictamente en la función de tal objeto, noción que sea dicho de paso, es infértil. 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. El trabajo asume la necesidad que la educación inclusiva en tanto territorio heurístico aprenda sobre sus propios límites y la ausencia de límites sobre la razón que esta promueve, la que en sí misma, carece de marcos de teorización. Solo puede ser descrita bajo la noción de habladurías, que trabaja mediante un sistema de dependencia por suplementación que justifica uno de sus principales fallos heurísticos: travestización/mutación por mimesis de su voz-consciencia, a partir del calco del modelo epistémico y didáctico de educación especial.

PALABRAS CLAVE

epistemología de la educación inclusiva, imaginación binaria, crítica a la razón teórica, nomadismo teórico y transposiciones

Abstract

Inclusive education does not exactly belong to the regionalization referred to as special education. Its theoretical reason does not center strictly on the function of such an object. It is an object that has been involuntarily unknown, misunderstood and lost in the discipline discussions due to the absence of more radical debates regarding its methodological and heuristic forms. This work takes on the need for inclusive education as a heuristic territory to learn about its own "limits" and the "absence of limits" lacking a theoretical framework. It can only be described under the notion of 'hearsay' operating through a system of dependence by supplementation that explains one of its main heuristic failures: voice-consciousness transvestization/mutation by mimesis based on the reproduction of the epistemic and didactic model of special education.

KEYS WORDS

epistemology of inclusive education, binary imagination, critique of theoretical reason, theoretical nomadism, and transpositions

1. INTRODUCCIÓN. FRACASOS COGNITIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva tal como está concebida hoy es incapaz de proporcionar alternativas reales y respuestas alterativas a los múltiples ámbitos problemáticos que afectan a los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. El problema es que la trama argumental que sostiene sus significantes no presenta ideas radicalmente diferentes para aportar en la dirección del tipo de arquitecturas educativas y sociales que este proyecto de conocimiento demanda. Tal como está concebida –especialmente a través de un acto de represión heurística– es incapaz de pensar en una clave completamente diferente. Su potencial heurístico se encuentra desperdiciado, producto de una erudición sustentada en declaraciones a la ligera. La educación inclusiva no es una política de buenas intenciones, cuando es concebida en esta dirección consolida una racionalidad farisaica que se torna cómplice con sus múltiples *clichés*, descuidando su profundidad y complejidad. Otro nudo crítico reside en el enfrentamiento de reglas de inteligibilidad con las que diversos usuarios se manejan, son estas las que hacen que determinados planteamientos sean significados bajo una operación de *no-entendimiento*, para referirnos a su red objetual.

El tipo de hábitos de pensamiento y la imaginación facilitan una racionalidad sin referencias objetivas sobre su propia cognición. Más bien, actúan en términos de un sistema argumental trivial que puede ser descrito en términos de habladorías; lo que borra un cambio funcional en el desplazamiento de sus signos. Se asume una transformación educativa que es apresada por la forma prefijativa *pseudo-*, la que no es nombrada, mediada por una intensión individualista. Es esto lo que hace persistentemente del argumento más conocido sobre inclusión, la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, en su dimensión pedagógica, y la imposición del índice de diversidad como sistema de asimilación, en términos onto-políticos. Se requiere de una gramática sustentada en otros desempeños epistemológicos para conceptualizar y dar forma a un cambio

radical en su trama analítico-metodológica y ético-política. La educación inclusiva es, sin duda, profundamente, un espacio intelectual y político.

Cuando dirigimos la mirada hacia otro lado, descuidamos dónde reside el verdadero valor de la inclusión. Su discurso más difundido mantiene intacta la empresa del esencialismo liberal y la estructura de funcionamiento de las injusticias concebidas en términos de opresiones y dominaciones, es decir, frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución. Cuando confundimos lo especial como inclusivo incurrimos en un acto de feudalidad concebida como sistema de lealtad heurística que funciona con gran eficacia producto de un uso descuidado de sus conceptos, herramientas, prácticas organizativas y vocabularios que caracterizan sus principales tramas argumentales. Este campo necesita desarrollar hábitos críticos para examinar cada uno de sus ámbitos problemáticos, tarea que exige reconocer que, la mayor parte de los instrumentos conceptuales con los que nos aproximamos a sus imágenes, sentidos y alcances son herederos de las mismas estructuras que criticamos e intentamos derribar. Tal reconocimiento es un hábito de pensamiento crítico. El trabajo intelectual gira, entonces, en torno a un doble vínculo que reconoce que, es “esto es lo que tenemos y no tenemos más remedio que usarlos y cuestionarlos simultáneamente. Y así, el proceso de desarrollar hábitos críticos, hábitos de auto cuestionamiento, es un proceso que nunca termina” (Davis, 2018).

Pensar epistemológicamente la educación inclusiva es, en cierta medida, hacerse cargo de tal tensión, así como, desafiar las categorías y esquemas de pensamiento con las que hemos sido familiarizados y educados. A pesar de que constituyan parte de las bases de edificación de nuestro pensamiento. La educación inclusiva legitimada por la sabiduría académica convencional es una elaboración de la maquinaria del capitalismo global, esto la vuelve, en cierta medida, liberal y opresiva. A lo que Davis (2018), agrega: en “gran medida es el esfuerzo por hacer que la máquina funcione de manera más eficaz con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina”, legitimando un orden por asimilación que mantiene intactas sus estructuras

de exclusión, opresión y dominación. Esta es una consciencia heurística que procede por sistemas de legitimación por reversión, una estructura cognitiva contaminada. Hasta aquí el significativo de lo inclusivo bordea una operación que se propone insertar a grupos mal llamados minoritarios, inscritos fenoménicamente al margen de la historia, en las mismas estructuras de funcionamiento excluyentes de la sociedad. A este proceso denomino: *inclusión a lo mismo*. Es necesario desarticular esta metáfora y estructura. La educación inclusiva necesita de un tipo de estructura teórico-político diferente, de un desempeño epistemológico otro.

Los fracasos cognitivos o errores en la producción del conocimiento son inherentes a toda actividad intelectual. El más célebre del campo es el que actúa por *subrepción* y *suplementación* del calificativo inclusiva por el de especial, devenido en la imposición de una voz-consciencia más avanzada de este último. En tal caso, la subrepción acontece mediante el atrapamiento de su consciencia heurística, así como, por travestización y/o suplementación. Al trabajar por suplementación, crea una supuesta racionalidad que parece disfrutar de una larga y productiva existencia. Nos enfrentamos, así, a la edipización de su red objetual. La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial, si esta errónea aproximación ha sido establecida se debe, en parte, a la incapacidad de los investigadores y profesionales para comprender e interactuar con su real objeto, así como por el propio territorio para hablar desde sí misma. Otro punto crítico documenta que tal objeto no puede ser definido en los paradigmas de ninguna disciplina actual, ni mucho menos, incorporado a ningún marco teórico y/o disciplinas consolidadas. Esto sería asesinar la fuerza del propio calificativo. La falta de claridad sobre la naturaleza de dicho dominio sigue siendo el punto más crítico y caliente.

A pesar de que el término inclusión sea ampliamente conocido tanto interna como externamente de la academia, al presentarse como un enfoque de amplio alcance produce un dilema que describe cómo múltiples académicos y profesionales creen

saber y/o conocer lo que es la inclusión, pero, ninguno de ellos sabe definirla con exactitud, incurriendo en respuestas diametralmente diferentes. Todos la conceptualizan de formas drásticamente diferentes. Otra tarea crítica consistirá en prestar especial atención a las condiciones que vuelven a sus afirmaciones de conocimiento comprensibles. Una lectura superficial nos conduce a la legitimación de la mimesis y del calco en tanto operación clave en la imposición del modelo epistémico de educación especial como nueva rostricidad de lo inclusivo. Tomar la educación inclusiva como educación especial, es repetir su mismo fallo. En oportunidades, las personas me dicen: “no entiendo tu argumento”, el problema no se trata de que un argumento sea mejor que otro, sino que, mi argumento desafía imaginativamente y con astucia las reglas de inteligibilidad sancionadas por la sabiduría académica convencional. De cualquier forma, el calificativo *especial* actúa en tanto función predicativa de un sistema de esencialidades heurísticas o en la jerga académica: *su reduccionismo persistente*.

Otro error de aproximación al campo está determinado por el tipo de criterios de definición ontológica. Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva es un territorio heurístico que, tal como está concebido hoy, refuerza con gran énfasis la matriz de esencialismos-individualismos, devenido en una comprensión de la diferencia como atribución negativa y especular, lo que, en las políticas públicas del campo, ha funcionado a través de lo que denomino: *problema ontológico de los grupos sociales*. No es posible pensar la producción de las desigualdades desde una acción dialectal. En su reemplazo propongo asumir un enfoque relacional para destruir la imaginación binaria.

Los bloques de racionalidad tradicionalmente legitimados por la educación inclusiva han puntualizado en una comprensión ontológica erigida sobre los planteamientos del humanismo clásico, devenido en la consolidación de una matriz de esencialismos-individualismos, los que a través del principal fallo heurístico del campo: la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, o sistema de edipización epistemológica, han contribuido a su reproducción silenciosa,

afectando, específicamente, a los criterios de legibilidad del ser en la experiencia escolar. Tal fallo de constitución dio como resultado la cristalización de una imaginación binaria, sintagma introducido por Bal (2021), en *Lexicón para el análisis cultural*, publicado al español por Akal. La teórica holandesa Mieke Bal entiende por *imaginación binarista* a un complejo cultural que materializa una clara política de *binarismo ontológico* (Ocampo, 2021). Una profunda comprensión de lo que supone el calificativo inclusivo, ha de resistirse a un efecto de toxicidad analítica proporcionada por este tipo de pensamiento. En su defecto, un análisis fino e intelectualmente complejo trabaja para suspender los sistemas de oposición total entre distintas formas de existencia.

La imaginación es la base de esta sección, concebida como una forma definida a través del régimen occidentalocéntrico para representar historias, sucesos o procesos culturales que, en el contextualismo de la educación inclusiva, permite problematizar los nudos ontológicos que el régimen *mainstream* ha validado. La imaginación siempre actuará como una forma de disponer la información a través de la cual leemos el mundo y sus deseos, es una forma de trazar los rumbos en la producción de otros desempeños epistemológicos. El uso que hago del sustantivo *imaginación*, inspirado en el trabajo de Bal (2021), se convierte en una estructura de pensamiento devenida material y subjetivamente en un singular discurso e ideología que moldea los usos ópticos de la realidad, de sus estructuras y espacios de relacionamientos y convivencialidad, con el fin de explicar cómo han sido representados semiológicamente, visual y políticamente diversas colectividades tradicionalmente atrapadas por el uso especular de la alteridad en la historia de la consciencia. Una de las tareas críticas que enfrenta hoy la educación inclusiva consiste en socavar la oposición binaria y la matriz de esencialismos-individualismos que caracterizan su discurso, a favor de un salto que impulse su potencia desde un férreo compromiso con el antihumanismo y el materialismo subjetivo devenido en una ontología procesal.

La inclusión como categoría de análisis puede ser descrita como un fenómeno amplio y no-fijo, a través del cual, leer diversas categorías, problemas, campos de trabajo y prácticas sociales y culturales. Son justamente los efectos de la binarización los que disfrutan de un bajo estatus de análisis en los debates de sus territorios heurísticos. La educación inclusiva se enfrenta a la desarticulación universal de la mente, cuya empresa sustenta su actividad de “autodefinición indicativa por negación” (Bal, 2021, p. 55), lo que en White (1973) se convierte en un dispositivo que explica cómo:

[...] determinados grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quiénes son sin tener que preocuparse de elaborar descripciones que podrían ser objeto de refutación. Incluso el otro rechazado no necesita definición; basta con señalarse a él o ella, y afirmar: “No soy como ese/a”. La imaginación hace el resto (Bal, 2021, p. 55).

El binarismo es clave para mantener vivo el problema ontológico de los grupos sociales, especialmente, la concepción de alteridad especular y negativa, denominaciones que refuerzan, sea dicho de paso, un *corpus* de hostilidades de diversa naturaleza. Para deshacer la estructura de pensamiento binarista es clave descentrar el efecto de autodefinición por negación, empresa sustentada en tres dimensiones fundamentales a juicio de Bal (2021, p. 55): a) la polarización, b) la simplificación y c) la jerarquización. Esta operación acontece de la siguiente manera:

[...] primero, la estructura contrapone dos categorías; luego, simplifica todos los matices para que formen un par y, a continuación, vuelve vertical la polarización horizontal, de modo que una de las dos categorías termina estando por encima de la otra. Esto allana el camino para el dispositivo de White. Una vez que una categoría este arriba, la otra se vuelve negativa, indefinida y vaga (Bal, 2021, p. 55).

La red objetual de lo inclusivo en su concepción *mainstream* documenta la presencia de un objeto aparentemente de cog-

nición sin un *corpus* de referencias objetivas; es decir, sin coordenadas de referencias requeridas a su verdadero índice de singularidad o halo cognitivo. Este campo devela una obstrucción en su razón teórica, metodológica, ontológica y categorial. La interrogante que emerge es: ¿cuáles son los objetos que representan o constituyen el aparato cognitivo de este campo? Una respuesta de-lo-posible reside en la razón que conoce su supuesta naturaleza teórica que, sea dicho de paso, aquello que la corriente discursiva *mainstream* del campo significa como *teoría* no es otra cosa que la ausencia misma de teoría; carece de una razón teórica. La educación inclusiva en esta visión es un objeto de cognición sin referencia a su verdadera cognición. Un juicio de inadecuación de su facultad cognitiva. Sus argumentos más conocidos se fundamentan en un sistema de confusión encubierta respecto de su verdadero objeto de conocimiento.

En adelante, concebiré a la circunscripción intelectual que designa lo *inclusivo* en términos de conmutador analítico. Bajo esta concepción, altera los caminos y las formas de análisis ligadas por la razón occidental. Aunque la idea de *educación inclusiva* constituya una elaboración occidental, a pesar y en contra de esto, trabaja fabricando un espacio en blanco generador de un texto alterativo de las estructuras de regulación y de los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. Su concepción en términos de aparato cognitivo occidental sugiere la remoción del *logos* siendo atravesado por diversos tipos de racionalidades. Para que todo esto acontezca, esta debe encontrar su voz-conciencia de sí misma. Aquí nos enfrentamos a un problema más agudo: la incompreensión de su índice de singularidad y, por consecuente, el desconocimiento de sus reglas y/o condiciones de inteligibilidad. Finalmente, es necesario que la educación inclusiva en tanto territorio heurístico aprenda sobre sus propios *límites* y la *ausencia de límites* sobre la razón que esta promueve, la que en sí misma, carece de marcos de teorización. Solo puede ser descrita bajo la noción de *habladurías*, que trabaja mediante un sistema de dependencia por suplementación que justifica uno de sus principales fallos heurísticos: travestización/mutación

por mimesis de su voz-consciencia, a partir del calco del modelo epistémico y didáctico de educación especial.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El método empleado es el de revisión documental crítica (Flick, 1998). 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 destinadas 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 (como son cada uno de los temas que ensamblan este artículo). La dimensión referida al análisis documental externo se articuló en torno a un análisis 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.

3. DISCUSIÓN

3.1. Obstrucciones en la comprensión de la razón teórica de la educación inclusiva

Durante los últimos años, una de mis tareas intelectuales, ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. 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 re-ordenadora 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. ¿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.

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 producción¹: 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 de pensabilidad de sus dilemas definitorios. La comprensión de la educación inclusiva cuando se centra exclusivamente en torno a la figuración onto-semiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico–, corre el riesgo de convertirse en un argumento neocolonial, 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 de la cooptación efectuada por la imaginación binarista² 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 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

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

2. Recurro a la técnica del *préstamo* en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021) en su reciente libro publicado al español por Akal, titulado *Lexicón para el análisis cultural*.

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 heurístico*³, 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 sus sentidos.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada, 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

3. Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

y audibilidades habituales sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educación pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente –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.

Finalmente, quisiera reflexionar en torno a la siguiente interrogante: ¿edipización de lo inclusivo? En mi trabajo intelectual empleo este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico-como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es también un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo a la sobreimposición del legado de lo especial se necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita un mecanismo de desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibilitan la desedipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa; es decir, la consolidación de una práctica de desedipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Observo que tanto las formas de deconstrucción y desedipización consolidan estrategias alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especi-alcéntrico, también conocido como el proceso de edipización.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico –incluso mórfico–, ha actuado en el terreno de lo pedagógico como una máquina monumental e

intimidadora que hace que muchas cosas que emprendamos en el marco de la supuesta inclusión adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo que funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o sentimientos de resentimiento que múltiples autores materializan criticando y satanizando la función de lo especial como praxis segregadora⁴. El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesada en este argumento, más bien inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica desedipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados por las estructuras académicas y teóricas impuestas por formas especialcéntricas y normocéntricas propiedades de la matriz individualista y esencialista –proceso de edipización de lo inclusivo–. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de-lo-posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia que en el caso de lo inclusivo se paga en relación con la ausencia de un campo construido oportunamente en relación con sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece

4. Error interpretativo que emerge desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

relaciones y alianzas con hebras subversivas e irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

3.2. Nomadismos onto-epistemológicos de la educación inclusiva

La educación inclusiva como territorio heurístico se encuentra atravesado intensamente por el movimiento, siendo esta una de sus principales condiciones de producción. El dilema es, entonces, construir conceptos intelectualmente móviles que ayuden a redescubrir su voz-consciencia y, con ello, acceder a la autenticidad que define su red objetual. No basta sostener que este es un territorio en permanente movimiento, sino, trabajar para encontrar recursos analítico-metodológicos móviles que permitan movilizar las fronteras de su trama edipizadora. La educación inclusiva es, en sí misma, un pensamiento nómada, un complejo ensamblaje no-dualista; algo que infunde movimiento y movilidad al corazón del propio argumento. El nomadismo epistemológico según Braidotti (2011), puede ser estudiado a través de tres dimensiones: lo conceptual, lo político y lo contextual; una forma auto-organizada de pensamiento, es algo que deshace la autoridad estática del pasado, régimen que imputa la subyugación de los signos de lo inclusivo ante la dictadura de lo especial-céntrico. Tal empresa consolida su actividad, según Braidotti (2011), a través de patrones de zigzag y líneas de vuelo, cuyo propósito consiste en desestabilizar el régimen dominante. El problema es que tal como la entendemos no altera fundamentalmente los términos que contribuye a poner en tensión.

El nomadismo y el diasporismo son dos propiedades que están incardinadas en lo más profundo del pensamiento epistemológico de la educación inclusiva. Difumina los límites de múltiples proyectos de conocimientos, devela una estructura dinámica y rizomática, marcada por conceptos e imaginaciones que no pueden ser reducidos a la dictadura del *logos*. Es algo que se

despliega a través del movimiento, es un saber que se ve afectado por la naturaleza dinámica de lo cognitivo. Otra tarea crítica de lo inclusivo trabaja a favor de “alternativas sostenibles y modos afirmativos de participación en el presente al vincular el acto de pensar a la creación de nuevos conceptos” (Braidotti, 2011, p. 8).

El espacio de receptividad heurística de la educación inclusiva se compone de múltiples saltos creativos de imaginación, es en esto donde reside la fuerza de (re)articulación de su red objetual, iluminando su campo de problemas más allá de sus clásicos sistemas de referencias a su supuesta identidad científica. Un espacio de viaje, diálogo e intercambio de múltiples intereses e intensas influencias a través de singulares formas de descifrar, contener y traducir una infinidad de recursos constructivos. El pensamiento epistemológico de la educación inclusiva es estructuralmente diaspórico y nómada (Ocampo, 2020). Ambas expresiones, constituyen formas que permiten superar el individualismo cognitivo y el esencialismo liberal, traducido como formas de pensamiento dual presentes en la intimidad del campo de lo inclusivo; es algo que

[...] pone en primer plano la fuerza de la afirmación como modo de empoderamiento tanto para la teoría crítica como para la praxis política. Esta es una distinción crucial e incisiva: mientras que el giro lingüístico produce una forma de constructivismo social: la materia está formateada y regulada por un código maestro: el pensamiento nómada conceptualiza la materia como autoorganizada y relacional en sus mismas estructuras. Esto significa que cada conexión nómada ofrece al menos la posibilidad de una relación ética de apertura hacia un potenciando la conexión con los demás. Cada relación es, por tanto, un proyecto ético indexado en la afirmación y la especificación mutua, no en la dialéctica de reconocimiento y falta (Braidotti, 2011, p. 3).

La dimensión política de la estructura de pensamiento nómada y diaspórico –leyes de funcionamiento del orden de producción de la educación inclusiva– imputa una visión no-unitaria del ser humano, trabaja para descentrar el binarismo ontológico

producido desde la matriz de esencialismos-individualismo sobre la que se erige buena parte del pensamiento occidental. Es una invitación a interpelar los límites de los significantes de la inclusión y sus estructuras de regulación. Braidotti (2011), sostiene que, lo político del nomadismo posee una fuerte impronta en la redefinición del yo tensionando las raíces de las múltiples identidades. En este punto, emerge otro tópico crucial que crea el proyecto de conocimiento en resistencia denominado *educación inclusiva*: la emergencia de otros modos de relacionamientos y dispositivos de producción de la subjetividad. Ambas afirmaciones en este trabajo actúan en términos de una *Nota Bene*, ya que es la pregunta por otros dispositivos de producción de la subjetividad, lo que ocupa buena parte del trabajo epistemológico de lo inclusivo, concebida como “un proceso socialmente mediado de relaciones y negociaciones con muchos otros y con múltiples capas sociales estructuras” (Braidotti, 2011, p. 4). Insiste la teórica feminista, agregando que, la emergencia de los sujetos sociales y, consecuentemente, los educativos, son formas externas al yo, pero que profundizan en la inmensidad de este. El yo es siempre una forma de poder afirmativo, sostendrá la autora. Tal como está concebida hoy la educación inclusiva, reproduce un *corpus* de limitaciones de comprensión ontológicas. La afirmación pensar global y actuar local proporcionada por el feminismo, es crucial para entender la afirmación de Ocampo (2018), acerca de la naturaleza de lo inclusivo: un complejo lazo que conecta lo *estructural* –reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad– y lo *micro-práctico* –conjunto de interacciones cotidianas–. Lo inclusivo es una compleja forma de producción de un sistema de subjetivación no-unitaria, sino nómada.

Si asumimos la pregunta por las raíces del nomadismo teórico, Braidotti (2011), aportará que esta recoge buena parte de la filosofía posestructuralista influenciada por el giro lingüístico de la semiótica, el psicoanálisis y la deconstrucción. Cada uno de estos campos, a su modo, intentarán derribar el código onto-político y los desempeños epistemológicos normativos que erigen buena parte del pensamiento occidental. El nomadismo

cambia las reglas del juego respecto del funcionamiento de la cuadrícula social y educativa ante la presencia de múltiples singularidades, operación que apoyada en el materialismo subjetivo desafía las figuraciones ontológicas legitimadas y sus criterios de legibilidad. Es una lectura acerca de la naturaleza dispersa y múltiple del ser, aquí, lo nómada es concebido en términos del “énfasis en la conexión íntima entre la crítica y la creación. En consecuencia, la crítica no es solo una oposición estéril, sino también un compromiso activo de la imaginación conceptual en la tarea de producir alternativas sostenibles” (Braidotti, 2011, p. 6). En efecto,

[...] la teoría nómada surge de estos supuestos fundamentales. Critica el interés propio, la tolerancia represiva y el conservadurismo profundamente arraigado de las instituciones que están oficialmente a cargo de la producción de conocimiento, especialmente la universidad, pero también los medios de comunicación y el derecho. Foucault (1975) señala explícitamente para la crítica la pretensión de la filosofía clásica de Ser una disciplina maestra que supervisa y organiza otros discursos y se opone a esta misión abstracta y universalista la idea de que la filosofía es solo una caja de herramientas. Lo que esto significa es que el objetivo de la filosofía como teoría crítica nómada es la producción de herramientas de análisis pragmáticas y localizadas para el poder relaciones en el trabajo en la sociedad en general y más específicamente dentro de sus propias prácticas (Braidotti, 2011, p. 6).

Si la educación inclusiva vincula nuevas formas de subjetividad, entonces, su poder reside en un doble vínculo que se mueve entre la creación y la actualización, surge de la crítica a los regímenes convencionales que delimitan la función onto-política de la diferencia y la singularidad, dos empresas que en lo educativo se encuentran teñidas por el pensamiento de lo idéntico y el esencialismo onto-metodológico. Una de las tareas epistemológicas y ontológicas de lo inclusivo consiste en romper la imaginación binaria (Bal, 2021) y las imágenes dominantes de pensamiento impuestas a través del legado del humanismo clásico. Una clara política ontológica para lo inclusiva en el

mundo actual surge a través de un férreo compromiso con el antihumanismo, concebido como dispositivo de pensamiento medular para sabotear afirmativamente las concepciones esencializadoras de la variabilidad humana sustentadas a través de la lógica de lo mismo. La inclusión es un dispositivo de activación de “la positividad de las diferencias como praxis afirmativa” (Braidotti, 2011, p. 7).

El campo de relaciones onto-políticas de la educación inclusiva subvierte la imaginación metafísica que define al ser y sus correlatos esencialistas-individualistas en la praxis educativa al reconocimiento de una ontología de lo menor –lo molecular– y de procesos –procesal según sostendrá Braidotti (2020)–. Estas últimas han de ser concebidas como poderosos dispositivos de subversión de los tradicionales regímenes de representación legitimados por el código metafísico canibalístico de occidente que convierte a la alteridad en una atribución restringida, especular y negativa. El punto de intersección entre lo menor y lo procesal reside en el materialismo, en el pragmatismo y en lo alterativo. “El principio central del pensamiento nomádico es reafirmar la naturaleza dinámica del pensamiento y la necesidad restablecer el movimiento en el corazón del pensamiento mediante la actualización de una visión del sujeto pensante” (Braidotti, 2011, p. 7). Lo inclusivo es un campo de complejas tensionalidades.

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva es un territorio de investigación y una circunscripción intelectual atravesada por cuatro problemas fundamentales que oscilan entre lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo morfológico, entonces la comprensión de su dominio es un punto espinoso. Destrozar las herencias de pensamiento que obstruyen una adecuada comprensión a cada una de estas dimensiones, exige, por decirlo menos, de mayor creatividad conceptual. El nomadismo epistemológico es clave en la transformación de la voz-consciencia de lo inclusivo, es un salto de imaginación y un recambio de sus desempeños epistemológicos; es una forma de pensar de manera diferente acerca de los ensamblajes del campo. Para ello se necesita de mayor creatividad conceptual.

4. CONCLUSIONES. LA FUERZA ONTO-POLÍTICA DE LAS TRANSPOSICIONES HEURÍSTICAS

Retomando la pregunta acerca del nomadismo y diáspora epistemológico de la educación inclusiva inscribe parte de su respuesta a través del *movimiento* y la *movilidad*, condición de producción heurística clave junto al pensamiento de la relación, el encuentro y la traducción. Como condición de producción el movimiento se propone “construir conceptos intelectualmente móviles requieren una ética de codificación diferencial para los diversos modos y formas de movilidad” (Braidotti, 2011, p. 10). Los territorios de lo inclusivo pueden ser significados en términos de un espacio de multiplicación de complejidades, enfrentándonos a nuevos desafíos conceptuales, políticos y metodológicos; puntos que, carecen de un *corpus* de respuestas imaginativas. En palabras de Braidotti (2018), tal espacialidad opera a través de diversas ondas de transformación siempre en expansión. Es el movimiento lo que hace que su red objetual construya un sistema de historicidad del presente, un saber adecuado a las exigencias de nuestra época.

El nomadismo epistemológico forja un ensamblaje integrado por diversas clases de transposiciones, mutaciones y transfiguraciones de cada uno de los recursos cognitivos que crean y garantizan la emergencia de su saber –algo atravesado por múltiples capas–; operaciones que acontecen a través de saltos, giros, redoblamientos y traducciones inesperadas. Como tal, su orgánica actúa a través de un devenir de aceleración de sus recursos constructivos, develando formas específicas de movilidad que da cuenta de las “diferencias de poder entre las distintas formas, categorías y prácticas de movimiento” (Braidotti, 2011, p. 13), sumado a ello, la necesidad de innovar en sus herramientas de análisis es aprender a utilizar la creatividad como un sistema de sabotaje afirmativo. “El hecho de que la razón teórica esté ligada y sujeta a conceptos sobre las nociones esenciales hace que sea difícil encontrar representaciones adecuadas para los

procesos, fluye entre flujos de datos, experiencia e información” (Braidotti, 2011, p. 15).

Las transposiciones nos ayudan a dar cuenta de los diversos tipos de mutaciones que acontecen en la arquitectura heurística de lo inclusivo, actuando a través de relaciones dispersas –lo diaspórico– y policéntricas. Como estrategia analítica se convierte en un movilizador de una infinidad de recursos analítico-metodológicos. Braidotti (2006), define las transposiciones como una operación definida por el salto, la mutación, inaugurando diversas clases de multiplicaciones plurales. Si atendemos a la definición de la autora, observo como las transposiciones se constituyen en un aspecto indicativo de múltiples hebras que confluyen y ensamblan el aparato cognitivo de lo inclusivo. A esto, denomino: *enredos genealógicos*, múltiples hebras de pensamiento que modelizan el ensamblaje heurístico examinado en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid, España: AKAL.

Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On nomadic ethics*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.

Braidotti, R. (2011). *Nomadic theory*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.

Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 1-31.

Davis, A. (2018). *Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakraborty Spivak y Nikita Dhawan*. Recuperado de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias> [03 de marzo de 2021].

Flick, U. (1998). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada, España: UGR.

Ocampo, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo menor. En A. Ocampo (comp.). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Ediciones Celei.

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.

Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid, España: Akal.

White, H. (1973). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.