



Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica

Soledad Vercellino, Martha Liliana Arciniegas Sigüenza & Aldo Ocampo González (Comps.)



Sello editorial
Producción de otros mundos

Datos de catalogación bibliográfica

Soledad Vercellino
Aldo Ocampo González
Martha Liliana Arciniegas Sigüenza (Comp.).

Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-049-8

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: epistemología, ciudadanía, democracia, políticas de producción del conocimiento, escuela, educación inclusiva, teoría crítica, descolonización, interseccionalidad, etc.

Páginas: 420.



Enero, 2024 (Primera Edición)

Soledad Vercellino

Aldo Ocampo González

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza (Coord.).

Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica

ISBN: 978-956-386-049-8

© Editor: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© Edita y publica: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación

Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

Soledad Vercellino
Aldo Ocampo González
Martha Liliana Arciniegas Sigüenza (Comp.)

Autores:

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza
Soledad Vercellino
Rodolfo Cruz Vadillo
Carol Hewstone García
Aldo Ocampo González
María Graciela de Ortúzar
Lorena González Otárola
Diamela Gallegos Muñoz



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant-Holz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de
Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de
Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Introducción a estudios sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica Soledad Vercellino	3
Capítulo I. Problemas fundamentales de la educación inclusiva Aldo Ocampo González	16
Capítulo II. Perspectivas de análisis de la educación inclusiva: entre los modelos de asimilación y la posibilidad de nuevos modos de existencia Martha Liliana Arciniegas Sigüenza	84
Capítulo III. Sobre el estatus ontológico de la discapacidad: procesos de inclusión en educación desde los documentos legales en México Rodolfo Cruz Vadillo	106
Capítulo IV. Aportes de la noción de dispositivo al campo de la educación inclusiva Soledad Vercellino	146
Capítulo V. Lexicón para una educación inclusiva Aldo Ocampo González	168
Capítulo VI. Hacia una conceptualización comprehensiva de la neurodiversidad y la neurodivergencia: una mirada político-educativa desde la alteridad Lorena González Otárola & Diamela Gallegos Muñoz	290
Capítulo VII. Bio-ética, educación inclusiva y “vulnerabilidad programática interseccional” de migrantes regionales en Argentina María Graciela de Ortúzar	311
Capítulo VIII. Una mirada a la conformación de comunidades de aprendizaje para la inclusión en escuelas de Latinoamérica Carol Andrea Hewstone García	390
Epílogo Martha Liliana Arciniegas Sigüenza	414

Introducción a estudios sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica

Soledad Vercellino¹

En las últimas décadas han proliferado producciones y eventos científicos, espacios de formación académica de posgrado, libros, etc., que recurren al sintagma 'educación inclusiva'. Tal difusión de la noción no ha ido de la mano de los suficientes esfuerzos reflexivos e investigativos por precisar sus alcances, los que quedan atrapados en la comprensión de la educación especial como principal campo de dominación epistémica.

El campo de estudios de la educación inclusiva excede esa vinculación con la educación especial y la problematiza, configurando un territorio

¹ Miembro fundador del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Doctora en Ciencias de la Educación (UNCórdoba), Magister en Sociedad e Instituciones (UN San Luis), Licenciada en Psicopedagogía (UNComahue). Profesora Adjunta Regular dedicación completa en el Área de Teoría y Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Río Negro y Asistente de Docencia Regular dedicación simple en la Universidad Nacional del Comahue. Docente de posgrados en la UNRN, la UNComa y la UNLP. Como investigadora se inició durante la formación de grado en proyectos de investigación del CURZA. Fue Becaria de iniciación y perfeccionamiento del Programa de Formación en Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (2003 al 2007) y Becaria del Programa Erasmus Europlata (2014-2015). Integra el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, de la Universidad Nacional de Río Negro e investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y su impacto en el aprender. Investigadora Categoría III en el programa de incentivos, ha dirigido seis proyectos de investigación, tres de ellos en la Universidad Nacional del Comahue. Autora de artículos, capítulos de libros, informes técnicos y libros, entre ellos "La escuela y los (des)encuentros con el saber" (2018) y "Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios" (en prensa). Directora de tesis de grado, de posgrado, becas de iniciación en la investigación, becas CIN, y becas doctorales CONICET. Ha sido la directora de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, también ha sido directora de la Escuela de Docencia de Humanidades y Estudios Sociales Sede Atlántica. Universidad Nacional de Río Negro (desde 01/10/2019 al 01/09/2021) y directora del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Sede Atlántica. Universidad Nacional de Río Negro (desde 28/04/2016 al 14/05/2018). Actualmente se desempeña como secretaria Académica del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

epistémico y político, atravesado por múltiples problemas ontológicos, epistemológicos, metodológicos y praxiológicos.

En la configuración de este campo de problemas vienen a imbricarse diversos corpus de conocimientos, a saber:

[...] 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 (Ocampo, 2022, p. 169).

Estas perspectivas post críticas crean condiciones de posibilidad para la construcción de un marco epistémico-teórico-metodológico- práxico y político para la educación inclusiva, pero esta se constituye en un nuevo objeto, autonomizado de aquellas perspectivas, incluso interpelándolas.

El CELEI y varias instituciones asociadas al mismo, venimos trabajando hace varios años, buscando generar un núcleo duro de acuerdos en torno a la noción, reconociendo que esa reflexión y fundamentación epistémica es una cuenta pendiente.

En ese marco hemos conformado el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI), concebido como una plataforma de colaboración y solidaridad relacional y creativa para pensar los principales nudos críticos, interpelar las articulaciones y discusiones disciplinares a nivel analítico-metodológico que sustentan los planteamientos de la educación inclusiva.

El GILEI tiene como función conectar a diversos actores emplazados por todo el Sur Global y cuyas preocupaciones e intereses convergen en torno a la necesidad de comprender a la educación inclusiva como un poderoso proyecto político y relacional. Se trata de un espacio de colaboración entre investigadores/as latinoamericanos que aborden las tensiones políticas, epistémicas y metodológicas de una educación superior inclusiva, a través del desarrollo de proyectos de investigación, publicaciones, la realización de eventos científicos y el intercambio de investigadores/as a fin de problematizar las relaciones de saber – poder de las instituciones de Educación Superior e imaginar otras gramáticas posibles.

Las instituciones fundadoras del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI) están disgregadas por toda Latinoamérica y son: el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, la Sub-dirección Nacional de Museos (SNM) del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile, la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina; la Universidad Autónoma Popular del Estado de Pueblo (UPAEP), México; la Universidad de Manizales (UM), Colombia; la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Chile; la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina; la Universidad del Azuay (UDA), Ecuador; la Universidad San Sebastián (USS), Chile; la Universidade Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil; la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Chile; la Universidad del Norte (UniNorte), Colombia; la Universidad de Santander (US), Colombia y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Chile.

Entre las acciones que el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI) lleva adelante se encuentran la creación y puesta en marcha de la Cátedra Itinerante sobre Investigación de la Educación Inclusiva en el Sur Global: tramas existenciales, acción política y otras formas de imaginar el mundo; proyectos de investigación y productos académicos: libros, capítulos de libro y artículos de investigación; acciones orientadas a la promoción de la innovación, la transferencia, apropiación social del conocimiento y producción científica derivada de los aportes de la investigación aplicada; publicaciones especializadas de material técnico-pedagógico de carácter escrito y audiovisual; mapeos de acciones de educación inclusiva; seminarios y cátedras abiertas y actividades de formación, foros y otros eventos

Las instituciones que conformamos el GILEI nos congregamos en torno a un programa de investigación científica, en el sentido de Lakatos (1989), que propone un núcleo duro que sostiene la siguiente heurística: la educación inclusiva focaliza su campo de trabajo en la atención de las relaciones de poder, el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder; interpela las desigualdades sociales, por lo que asume el mandato de transformar las gramáticas educativas y, más ampliamente, las sociales, de manera de responder a las múltiples formas de existencia del mundo contemporáneo.

La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento que lucha para destruir las relaciones opresivas y un proyecto político que interviene en las formas de producción de conocimiento social. Ontológicamente, se centra en

la multiplicidad, rehuendo de los esencialismos, en particular, los que recaen sobre el sujeto, el que se concibe “un sujeto encarnado, complejo y multiestratificado” (Braidotti, 2009, p. 22).

Se asume como proyecto de conocimiento post-disciplinar (Ocampo, 2019, 2020, 2021 y 2022), irreductible a las restricciones rígidas y canónicas de las disciplinas y las teorías y que, si bien recupera recursos metodológicos diversos procedentes de las ciencias sociales críticas, carece de un enfoque metodológico coherente con su posicionamiento epistémico. Este es un campo que trabaja sobre una diversidad de problemas, no en disciplinas específicas a pesar de que se nutra de ellas, o bien, emerja genealógicamente de algunas de ellas.

En ese marco surge este libro, como una de las primeras empresas colectivas del GILEI. Buscamos generar un espacio de producción de conocimiento que aporte inteligibilidad a este campo de problemas.

Este libro constituye una iniciativa que ha sido gestionada a nivel editorial a través de CELEI mediante sus acuerdos de cooperación internacional suscritos para la edición de libros especializados. En esta dirección, este proyecto editorial tiene como misión fortalecer la identidad del Grupo de Investigación en cuanto a sus intereses académicos, políticos y éticos. Asimismo, asume el desafío de producir una gramática epistémico-semántica que refleje la identidad del grupo a través de categorías que le sean propias y que describan profundamente cada uno de sus núcleos problemáticos.

El objetivo de este libro es producir y compilar nuestras reflexiones teóricas surgidas de la puesta en tensión o la revisión de las propias producciones científicas de los distintos integrantes del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI) a partir de los acuerdos que conforman el núcleo duro de la “educación inclusiva”.

Esta obra no busca compilar capítulos con cualquier dirección, sino que, pensar desde nuestros lugares afectivo-relacionales, existenciales, ético-políticos y racionalidades teóricas, las configuraciones de un campo vacante en la investigación, como son los estudios sobre educación inclusiva.

Se compone de 8 capítulos. El primero, escrito por el Dr. Aldo Ocampo González, director y fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, refiere a los *Problemas fundamentales de la educación inclusiva*. En el mismo, el autor identifica al menos cinco problemas transversales que el territorio de la Educación Inclusiva enfrenta y que, habitualmente, pasan inadvertidos en el abordaje cotidiano en las prácticas de investigación, formación y diseño y aplicación de políticas educativas. Estos son problemas de naturaleza ontológica, epistemológica, metodológica, morfológica, semiológica. Ocampo González sostendrá que cada uno de estos problemas se convierten en obstrucciones significativas para la comprensión de la educación inclusiva.

El capítulo II ha sido escrito por Martha Liliana Arciniegas Sigüenza, académica de la Universidad del Azuay, Ecuador. En él, a partir de una revisión documental crítica, se problematizan algunas de las perspectivas

de análisis hegemónicas con las que se aborda la inclusión. En particular, aquellas que la vinculan con una serie de modelos que encuentran la solución en la asimilación de sujetos cuya identidad se construye desde una postura biomédica, lo que ha llevado al uso indiscriminado de travestismos discursivos que enmascaran con un lenguaje más equitativo nuevas formas de exclusión. La educación para los diferentes, para los que tienen necesidades educativas especiales, o para los que son parte de algún grupo vulnerable; se respalda en la atención a la diversidad o en las respuestas educativas planteadas en función a un carácter instrumental y técnico, las mismas que originan una serie de confusiones por centrarse en la educación especial, lo cual hace que se imponga una falsa política de transformación por conocimientos regulados por una racionalidad que categoriza, divide y discrimina.

El Capítulo III se titula *Sobre el estatus ontológico de la discapacidad: procesos de inclusión en educación desde los documentos legales en México* y ha sido escrito por el Dr. Rodolfo Cruz Vadillo de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). En él se interpelan las producciones subjetivas que las políticas mexicanas sobre educación inclusiva han fundamentado, colocando ciertos ideales de ser y estar como deseables, adecuados, pertinentes. El autor hace visible ciertos procesos como lo son los relacionados con las políticas y la subjetividad, superando la idea que las normas, leyes y demás documentos tienen como única función ordenar el espacio de las cosas, conducir las conductas y disponer de recursos, también implica cierta producción subjetiva, pues colocan en

determinados horizontes formas de ser y estar que son consideradas ideales y a las cuales se debe llegar sí o sí. En espacios atravesados por la desigualdad y la precariedad, como los de nuestro Sur Global, al constituirse ciertos ideales de ser y estar sin tomar en cuenta las condiciones de posibilidad estructurales, es posible la presencia en ciertas formas de violencia que pueden terminar responsabilizando al sujeto mismo de su fracaso, sin tomar en cuenta los contextos.

El Capítulo IV se titula *Aportes de la noción de dispositivo al campo de la educación inclusiva* y ha sido escrito por la Dra. Soledad Vercellino, docente investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro y de la Universidad Nacional del Comahue. En el mismo, a partir de su trabajo de investigación teórica y empírica, pretende dar cuenta de la fertilidad de analizar los procesos de escolarización, es decir, el sistema de prácticas, de fuerte raigambre histórica, que conforman lo escolar, con su materialidad y sus particulares formas de ordenar y regular personas, tiempos, espacios, saberes, como *locus* de producción de los procesos de inclusión/ exclusión educativa. A tal fin mi investigación se inscribe teóricamente en los estudios que recurren a la noción de dispositivo (Foucault, 1985, 1996; Deleuze, 1990; Agamben, 2011) para conceptualizar dichas condiciones, pero lo hace tensionándolas a partir de investigaciones empíricas desarrolladas en instituciones educativas insertas en el contexto de la Patagonia norte, en Argentina. Analizar lo escolar en términos de dispositivo permite, en primer lugar, ubicar a la educación inclusiva dentro de los regímenes de visibilidad y enunciabilidad del dispositivo escolar; en segundo lugar, vincular al

sistema de prácticas que configura esa discursividad a ciertas líneas de fuerza, de saber – poder, que también opera como dimensión del dispositivo (Deleuze, 1990). Y finalmente, habilito re-conceptualizar al sujeto de la educación inclusiva como producto de un proceso de individuación, que como plusvalía es producido, pero se escapa “de los poderes y los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer” (Agamben, 2001, p.157).

El Capítulo V, escrito también por el Dr. Aldo Ocampo González, supone un esfuerzo imaginativo y de comprensión del vocabulario de la educación inclusiva, corolario de la obra de este autor, la que se focaliza en el estudio de la naturaleza de los instrumentos conceptuales de la educación inclusiva. Se trata de la formulación de un *Léxicon* para una educación inclusiva, en el que se exponen algunos conceptos claves que nos ayudan a introducirnos en sus entendimientos epistemológicos y ontológicos definitorios. Dicho lexicón posibilita de enmarcar las discusiones en torno a la naturaleza lexical de la educación inclusiva. Para ello, se expone un corpus de lemas que son organizados de manera alfabética pero no de la forma convencional, sino que, de manera abierta y creativa que escucha cada uno de sus conceptos ordenadores y enuncia sus potencialidades comprensivas por fuera y más allá de múltiples marcos disciplinarios y proyectos intelectuales en los que se originan o con los que se vinculan. Ocampo González da un paso más en su obra epistemológica proponiendo esta caja de herramientas que posee alguna de las piezas fundamentales para comprender la epistemología,

funcionamiento, orgánica y morfología teórica, empírica y analítica de la red conceptual de la educación inclusiva.

El sexto Capítulo, escrito por Lorena González Otárola, Diamela Gallegos Muñoz, académicas de la Universidad Tecnológica Metropolitana, tiene como objetivo reflexionar teóricamente sobre la conceptualización de la neurodiversidad como posibilidad de comprensión de las experiencias de vida de las personas que habitan nuestra sociedad desde distintas realidades funcionales, intentando rescatar el cúmulo de conocimiento que se ha ido configurando a lo largo de los años por medio de las transformaciones sociales que cuestionan los saberes y discursos hegemónicos. En este sentido, las autoras dan cuenta de la importancia de generar una necesaria discusión en torno a cómo comprendemos las diferencias, ahondando en la dimensión política y social que atañe a los procesos de conceptualización y a los discursos dominantes, entendiendo que si bien el posicionamiento del concepto de neurodiversidad ha resultado relevante para la comprensión del fenómeno, le atraviesan, asimismo, relatos de poder que invisibilizan las diversas realidades de los sujetos neurodivergentes y que son fundamentales para iniciar un proceso de investigación respecto de la temática en el campo de la educación inclusiva.

En el Capítulo VII la Dra. María Graciela de Ortúzar, de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, problematiza el concepto de vulnerabilidad aplicado a migrantes regionales en Argentina. Para ello, y vinculado con el concepto de ciudadanía, parte, en primer lugar, de definir a la *educación inclusiva* como un proyecto político y epistémico participativo que busca la

equidad, deconstruyendo las relaciones opresivas, ejerciendo la contra memoria, y atendiendo históricamente las relaciones de poder, el problema de la igualdad y la diferencia; las desigualdades sociales, por lo que asume el mandato de transformar las gramáticas educativas y, más ampliamente, las sociales, de manera de responder a las múltiples formas de existencia del mundo contemporáneo. El capítulo cuestiona conceptos claves como el de vulnerabilidad, critica su uso instrumental que lleva a la reificación de personas y grupos como resultado de políticas públicas y dispositivos históricos en Argentina; siendo crucial –para visibilizar estas injusticias– redefinir el concepto negativo de vulnerabilidad como “vulnerabilidad programática interseccional”. La metodología elegida combina el análisis documental y normativo de políticas públicas con la escucha de migrantes, finalizando con una propuesta de definición analítica negativa de “vulnerabilidad programática interseccional”.

En el Capítulo VIII, la Mgter. Carol Andrea Hewstone García de la Universidad de San Sebastián, de Chile, aborda la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje entre docentes para la construcción de espacios de reflexión y diálogo que permitan pensar, tomar acuerdos y poner en marcha acciones para la diversidad de estudiantes de nuestras aulas, de tal manera de generar espacios de aprendizaje dinámicos que se mueven y construyen bajo la mirada inclusiva para transformar el aula y la escuela.

El libro culmina con un postfacio de una de las editoras de este libro, la Dra. Martha Liliana Arciniegas Sigüenza, académica de la Universidad del Azuay, Ecuador.

El Grupo Latinoamericano de Investigación en Educación Inclusiva (GILEI), plataforma que acoge este proyecto editorial, se funda en el planteamiento de que

[...] 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 (Ocampo, 2021, p. 152).

Ese encuentro, esa *entridad*, tomo prestado un neologismo que Ocampo González propone en este libro, no es sólo entre los/as académicos que conformamos el grupo y nos dimos cita en este libro, sino, y fundamentalmente, con usted, lector.

Nos anima el deseo que, con este libro, con las lecturas rizomáticas que el mismo promueva, se nutra la capacidad de producir mundos *otros*, alojar la multiplicidad de las singularidades, pensar los dilemas epistemológicos, metodológicos, éticos, estéticos y políticos presentes y futuros de la educación en su conjunto.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26(73), 249-264.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones: sobre la ética nómada*. Gedisa
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault, filósofo*, 155-163.
- Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Foucault, M. (1985). *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Ocampo, A. (2022). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 159-176.
- Ocampo, A. (2021). Y-cidad de la Educación Inclusiva. *Divers@!*, 14(2), 148-165.

- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 13(27), 18-54.
- Ocampo, A. (2019). Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: discusiones analítico-metodológica. *Revista Espaço*.

Capítulo I. Problemas fundamentales de la educación inclusiva²

Aldo Ocampo González³

² Este trabajo es original. Retoma en algunos pasajes y extractos de trabajos de mi autoría previamente publicados, a objeto de fortalecer cada uno de los análisis que vertebran el presente ensayo.

³ Chileno. 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 200 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 150 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones. En julio de 2017 y en 2019, le fue otorgado el reconocimiento de "Ciudadano Ilustre", por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura. Actualmente, es profesor del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y de la Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Perú y del Doctorado en Educación Inclusiva en la asignatura de "Análisis de la Educación Inclusiva", en el Centro Regional de Investigación Educativa y Formación Docente (CRESUR), México y Profesor del Máster en Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa de la Universidad Tecnológica Equinoccional (UTE), Ecuador. Profesor de Pre-grado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y Universidad Bernardo O'Higgins (UBO) de Chile. Dirige el Programa de Postdoctorado en teoría crítica y perspectivas político-metodológicas sobre educación inclusiva transformadora en el Sur Global, imparto por CELEI. Ha sido profesor invitado en la Carrera de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Profesor del Magíster en Educación Inclusiva de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF), Tuxtla México, Profesor Invitado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales (UCM), Colombia y del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Argentina y del programa de Maestría en Educación desde la Diversidad impartido por el Instituto de Educación de la Universidad de Manizales (UM), Colombia. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI).

Introducción

A menudo descubro que, aunque estoy trabajando en una idea sin saber exactamente qué es lo que pienso, estoy pensando una idea que lucha para que yo la piense... (Christopher Bollas, 2009)

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva es un campo de investigación emergente y creativo, que desafía las configuraciones de producción del conocimiento, entonces, es posible identificar al menos cinco problemas transversales que este territorio enfrenta y que, habitualmente, pasan inadvertidos en su comunidad de práctica. Cada uno de los problemas que describo en este apartado bajo adjetivo 'fundamentales', a menudo no constituyen focos de interés por parte de sus investigadores, ni son objeto de discusión en programas de pre- y post-grado. Lo llamativo es que, cada uno de ellos, afectan profundamente a sus territorios y a sus modos hábitos de pensamiento. Son 'fundamentales' puesto que, nos informan acerca de los puntos más espinosos que este campo enfrenta cuando hablamos de inclusión. También, pueden ser descritas como obstrucciones de carácter estructural que delimitan el tipo de conocimiento que sancionamos como parte de este territorio. Los problemas fundamentales de la educación inclusiva al ser identificados con sofisticación fomentan el encuentro con su verdadera naturaleza, voz y rostricidad. De no afrontar cada uno de ellos, es posible que, la educación inclusiva en tanto circunscripción intelectual y la inclusión como fenómeno estructural-relacional-contingente-histórico continúe siendo objeto de edipización por parte de la ambigua discursividad impuesta por su errónea asociación con la educación especial. Si bien, la

educación especial es una forma de inclusión, la inclusión no encuentra su génesis en ella, presenta una naturaleza epistémica, ética y política que nos obliga a practicarla de una forma completamente diferente. Inclusión nunca es sinónimo de educación especial, son dos géneros intelectuales diferentes con algunos puntos de interreferenciación. La inclusión es un complejo proyecto político y de conocimiento en resistencia que funda su actividad a través del poder y de la multiplicidad de modos existenciales de lo humano. El sustantivo 'inclusión' siempre es sinónimo de transformación, alteratividad y producción de lo nuevo. Aquí el adjetivo 'nuevo' se resiste a ser capturado por fuerzas románticas empleadas para justificar la ruptura.

En el corazón mismo de la educación inclusiva es posible identificar cinco problemas fundamentales que pasan inadvertidos en el abordaje cotidiano en las prácticas de investigación, formación y diseño y aplicación de políticas educativas. Estos son problemas de naturaleza ontológica, epistemológica, metodológica, morfológica y semiológica. Cada uno de estos problemas se convierten en obstrucciones significativas y se encuentran íntimamente interrelacionados. El problema es que la educación inclusiva siempre está sujeta a la construcción de otro marco que no le pertenece dando paso a un singular proceso de falsificación de saberes. Si la educación inclusiva auténtica nace de múltiples enredos genealógicos, el interrogante es: ¿cómo sabemos exactamente que estamos hablando de inclusión y no de otra cosa, reconociendo que estamos en presencia de un cuerpo de conocimiento heterogéneo? Se trata de promover la apertura de

nuevos límites empírico-conceptuales y epistémicos apropiados a las exigencias de este propio trabajo.

A objeto de clarificar la naturaleza de cualquier compromiso que este campo establezca con sus diversas influencias e intereses, será necesario detenernos y examinar cautelosamente con qué tipo de género estamos interactuando, es decir, si estamos en presencia de una teoría, un sistema, una metodología, una "prueba", una ideología, un argumento, un paradigma, un dispositivo heurístico, etc. Esta pregunta a menudo es banalizada por quienes practicamos la educación inclusiva, no obstante, tal banalización es parte de un sistema de ignorancia sancionada que es propio de la pedagogía: prestar especial atención al intuicionismo. No intento hacer ver esto como un error, sino más bien, informar cómo una tradición de pensamiento se ha vuelto tan dañina, al tiempo que somos capaces de visualizar tales impactos. Tal llamamiento no es más que una realización crítica de nuestra responsabilidad académica, una preocupación que exige analizar la interacción entre las fuerzas adjetivales de lo 'especial' y lo 'inclusivo', lo que nos desafía a reflexionar y reexaminar la lógica y los límites del "pensamiento" y la "acción", de aquello que comprende y desplaza la oposición de estas dos entidades. Debemos aprender a deshacer los efectos contaminantes de esta relación.

Incluir no es romantizar los límites de la pedagogía, tampoco ofrecer un tratado acerca de lo que debemos legitimar o rechazar, el peligro de esto consiste en reinstaurar los errores ideológicos que habitualmente gobiernan

sus signos. La inclusión que más conocemos no es más que la protección al linaje de la educación especial, tal política “reinstituye los errores ideológicos de esas divisiones familiares, epistémicas y metodológicas, que no hacen más que promover y afianzar los conflictos institucionales” (Trifonas, 2000, p. 12). Las distinciones entre ambas formas son, por mucho, superficiales. Tal miopía, no es más que, un sistema de represión. Necesitamos aprender a vigilar sus límites y modalidades de interacción devenida en la instauración de una pedagogía sin sentido, puesto que, asesinamos la verdad del Otro y su propia razón. La educación inclusiva queda prisionera del cumplimiento de su propia fe y fidelidad en las leyes y reglas de lo especial o, más específicamente, el deseo de aprobación de sus entendimientos a las designaciones del régimen normo-céntrico de la diferencia. Cuando el objeto de lo inclusivo se encuentra subyugado a la razón de lo especial, tal error se torna conceptual y performativamente incuestionable, pero incompleto como indeterminado, pero, curiosamente, también sobrecualificado y sobredeterminado. El problema es que tal operación, no es consciente de aquello que reconoce cómo diferente y que excluye a su vez, imposibilitando transformar sus desempeños epistemológicos o las formas acerca de cómo pensamos acerca de algo.

La tarea crítica consiste en aprender a sabotear afirmativamente cada uno de los engranajes estratégicos de tal práctica de producción del conocimiento. Se trata de superar todas las formas de teorización automatistas que no hacen otra cosa que, desvirtuar su foco analítico de su real corazón existencial. Se trata de ir más allá de los modos tradicionales

empleados para producir el conocimiento de la educación inclusiva –aunque reconozcamos con franqueza que estos, no han sido objeto de ninguna clase de preocupación por parte de sus practicantes–, se trata ahora, de abordar “la forma y el contenido de dimensiones aparentemente benignas de lo que ha sido protegido bajo la égida de una codificación existente de infraestructuras sociales y sus condiciones culturales prevalecientes como el “conocimiento que vale la pena saber”” (Trifonas, 2000, p. 12). Necesitamos renegociar los fundamentos formativos del conocimiento de aquello que significamos como educación inclusiva. Heurísticamente la inclusión – fenómeno– desafía e interrumpe las dinámicas de producción del conocimiento de múltiples campos, alterando su estatus cultural, así como, formas; las implicaciones éticas y políticas de las diferentes “maneras de ver’ dentro de las disciplinas académicas y los discursos culturales” (Trifonas, 2000, p. 15).

Al examinar la educación inclusiva observamos la constitución de una estructura de conocimiento que presenta un estatus múltiple en su diálogo e interacción con diversos proyectos de conocimiento, marcos teóricos, disciplinas, discursos académicos y activistas, etc. En lo que sigue, intentaré responder a la interrogante: ¿qué es lo que define a cada uno de los problemas que presento en este trabajo, bajo la adjetivación de ‘fundamentales’?

Desarrollo

El problema ontológico de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano

Tradicionalmente, el *mainstream* discursivo sobre educación inclusiva ha reducido la interrogante por el sujeto de tal discurso, a la figuración ontológica de la 'discapacidad y las 'necesidades educativas especiales'. Tal definición es altamente efectiva a través de su principal fracaso cognitivo, esto es, la reducción del sentido, alcance y naturaleza de la educación inclusiva a la imposición del modelo tradicional de educación especial. Esta visión es denominada por Slee (2012), como neo-especial, caracterizada por concebirse como una extensión lineal de la sabiduría académico-normativa heredada por la educación especial, la que, es plegada sobre la imagen de la educación inclusiva, sin ninguna clase de mediación y traducción, rellenando la vacancia que queda sobre lo inclusivo a través de sus saberes. Continuar tomando la educación especial como inclusiva es condenarla a repetir su principal fallo. Tal transferencia supuso un compromiso estratégico con la matriz de esencialismos-individualismos que encuentra su razón de ser en lo que Bal (2021) denomina: 'imaginación binaria'. El compromiso esencialista-individualista produce una estela que captura los modos existenciales de diversos colectivos estudiantiles y grupos culturales a través de la impronta de la defectología, la anormalidad, los déficits y los diagnósticos. Esta es la base de la sabiduría académica de la educación especial. Su razón de ser encuentra su apogeo en una construcción de alteridad que traza un camino de desigualdad y, por consiguiente, imputa un sentido de alteridad sin plegado del 'yo' en el 'nosotros'.

Esta concepción de alteridad opera produciendo efectos de legibilidad del Otro, con una serie de contenidos pre-programados en nuestra mente. De hecho, lo que creemos conocer sobre el material de comprensión ontológico del Otro, es solo un efecto artificial que puede ser significado bajo la premisa de invención de determinadas figuraciones de lo humano que alcanzan su comprensión a través de determinadas categorías. Cada una de estas figuraciones son invenciones producidas en el marco de la modernidad. La alteridad tal como la conocemos opera produciendo un criterio de legibilidad sobre el Otro a la vez que niega la experiencia existencial del Otro. La alteridad siempre se construye a través de una relación de negación del Otro. La invención de las múltiples formas de lo humano⁴ es otra consecuencia de los proyectos imperiales/coloniales en el marco de la regulación ontológica y epistémica de la ciencia occidental.

En esta sección, intentaré demostrar cómo aquello que en la historia del pensamiento intelectual de la educación especial hemos asociado a determinadas formas existenciales de lo humano, no son más que, peculiares formas de invención ontológicas. Wynter (1995), Mignolo (2019) y Sharma (2019), sostienen que, las nociones de humanidad, ser humano y raza, no son más que, invenciones estratégicas de los proyectos coloniales/imperiales que, a través de singulares modalidades de discursivización otorgaron significados a determinadas categorías, determinando lo que tal figuración de lo humano puede hacer o, mejor dicho, cómo debe existir. Reconocer tal invención ontológica puede ayudarnos a

⁴ Este efecto, también puede ser documentado a través de la noción de raza, género y, especialmente, el lenguaje.

destrabar las diversas clases de obstrucciones asociados a sus criterios de legibilidad. La invención en sus diversas formas de lo humano acontece a través de la identificación de las características que diferencian a un modo existencial de otro. Nos encontramos en presencia, de un efecto que tiñe de negatividad la identidad de un determinado ser y su vinculación a un determinado grupo social. Esta es la base del problema ontológico de los grupos sociales. Todos estos argumentos son constitutivos del principio ontogenético descrito por Fanon (2001).

Además, explicaré cómo la comprensión ontológica que establece la educación inclusiva es heredera directa del canon imputado por humanismo clásico, cuya vigencia cristaliza en nuestros días un régimen e-céntrico de la diferencia. Lo llamativo es que, a pesar de que, gran parte de la estructura discursiva de la educación inclusiva encuentra múltiples centros o hebras genealógicas con diversos movimientos de base post-estructuralista, ha sido incapaz de desechar tal ordenamiento existencial. El predicamento ontológico de una educación inclusiva auténtica –lugar desde el que inscribo mi trabajo intelectual a lo largo de toda mi carrera académica–, es sin duda alguna, de carácter anti-humanista. Examinaremos en lo que sigue, de qué trata esto. Por ahora, dejemos descansar esta preocupación ético-intelectual para focalizar en torno a la construcción desigual de la alteridad a la que me referí en líneas anteriores.

La comprensión de la desigualdad imputada por Occidente sobre aquello que cuenta como ‘alter-idad’, es decir, a través del Otro, disfruta de un estatus

privilegiado en los debates filosóficos del siglo XX, extendiéndose con gran preeminencia a las Humanidades, las Ciencias Sociales y la Pedagogía. No obstante, su construcción no puede entenderse disociada de la forma en la que determinados grupos han sido narrativizados y contruidos dentro de la historia cultural y social de Occidente. La educación inclusiva de ninguna manera tiene la pretensión de promover a través de un efecto de laxitud – como es su costumbre habitual– historias alternativas sin un profundo efecto de resignificación de las unidades de comprensión de tal amalgama existencial. Lo cierto es que, a través de la matriz de esencialismos-individualismos, proliferan diversas clases de negociaciones que no hacen más que, reproducir diversas clases de compromisos que buscan mantener la sujeción del potencial ontológico de ciertos grupos apresados a criterios que controlan su subjetividad. Nos enfrentamos así, a una desconocida política cultural que no hemos descodificado aún, pero que, nos permea en todas las dimensiones de nuestra cotidianeidad.

La efectividad de tal empresa se ancla en el *socius*, esto es, el espacio donde se fabrica una determinada figuración ontológica que controla y estabiliza la realidad existencial del Otro. En esta operación el sujeto que comprendemos como parte de la inclusión es construido a través de códigos que disfrazan y desvirtúan su verdadera esencia, obligándolos a operar a través de un sistema de mascaradas. Lo que conocemos no es la verdadera modalidad existencial de aquello que significamos como Otro. Todo ello, traza un *corpus* de posiciones diferentes en relación con una heterogeneidad desigual del

ser (Spivak, 2012). Esta empresa funciona haciendo suya una modalidad existencial que desconoce en su inmensidad.

El poder de las categorías no es otro que, “el nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad particular” (Spivak, 2012, p.58) para poder ser interpretado y leído en una determinada estructura social, política, cultural y educativa y, es esto, lo que traza un tipo particular de relacionamientos y modalidades de coexistencias. La alteridad es una noción que, en el discurso *mainstream* de la educación inclusiva opera de forma ambivalente, por un lado, e instituye una apelación a favor del reconocimiento del Otro (la *potentia*⁵) a través del *visage* –el rostro–, el que no siempre es fácilmente definible. Mientras que, por otro, reproduce una apelación a favor de la diferenciación (la *potestas*⁶). Digámoslo con honestidad, lo que más conocemos sobre inclusión es un efecto de diferenciación de múltiples identidades excluidas por la modernidad. Un amalgamamiento de grupos heterogéneos convertidos en indiferencias ontológicas. Es esta diferenciación la que arriba a las políticas públicas mediante el señalamiento de diversas clases de oportunismos epistémicos y políticos que dan cuenta de un singular efecto multicategorial.

La comprensión ontológica de la educación inclusiva promueve un desempeño que les da la vuelta a las formas de ser imputadas por el régimen normo-céntrico de la diferencia, para ofrecer otro tipo de entendimientos sobre las nuevas figuraciones de lo humano que transitan

⁵ El poder restrictivo de cada singularidad humana.

⁶ El poder afirmativo o el sentido de la potenciación de cada modalidad singular de lo humano.

por los diversos niveles del sistema educativo. Estas trazan itinerarios materialistas de posiciones situadas, las que siempre están atravesadas por una compleja política del presente, proporcionando, a juicio de Braidotti (2009), “herramientas interpretativas como alternativas teóricas creativas” (p.13). La comprensión ontológica de la educación inclusiva es relacional y procesal, trabaja a partir del reconocimiento de una subjetividad nómada, que fomenta el deslinde de nuestra perspectiva situada cuando intentamos examinar los múltiples nudos problemáticos que son (in)visibles en cada trayectoria educativa y social.

Los atributos a través de los que significamos o los significantes con los que asociamos a una determinada identidad, es algo que acontece entremedio de dichas categorizaciones. Es algo que es objeto de complejas y “constantes procesos de transición, de hibridación y de nomadización, y estos estados y etapas intermedias desafían los modos establecidos de representación teórica” (Braidotti, 2009, p.15). Las figuraciones posibilitan ofrecer transformaciones significativas sobre el yo, mientras que la potencia analítica de la subjetividad nómada no puede ser capturada por ninguna formación esencialista, ni forma categorial, ni construcción previamente fabricada. Cada forma existencial nos informa de una localización histórica, relacional y política específica. El estudio de las subjetividades nómadas nos brinda posibilidades para reconocer cómo determinadas identidades son atravesadas por determinadas relaciones de poder en circunstancias particulares. Esta es la tarea de “reconfigurar y redefinir la práctica y las subjetividades políticas” (Braidotti, 2009, p.15).

Una de las paradojas más importantes que observo habitualmente en los discursos que proliferan en torno al sintagma 'educación inclusiva', es una especie de individualismo que toma la multiplicidad como punto de arranque y, que, a su vez, es incapaz de resolver los problemas más apremiantes de un mundo que por naturaleza es plural. El esquema de funcionalidad que traza tal argumento es presa de un contingente interés que agrupa a diversas identidades y en nombre del individualismo las reprime, ahora bajo un interés críticamente democrático. Necesitamos crear un sistema de oposición a la generalidad de las diferencias que son el atravesamiento más relevante a través del que la herencia del esencialismo siga vigente.

El problema epistemológico de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento versus el poder de la creatividad del desempeño epistemológico

Mi interés en la epistemología constituye una de mis principales pasiones investigativas. Desde que soy practicante de tal género, me he resistido a asumir un significativo sesgado. Habitualmente, mis estudiantes y colegas me comentan que la epistemología es algo complicado y abstracto. En cierta medida, no dejan de tener razón. Personalmente, entiendo la epistemología en referencia a los mecanismos de construcción del conocimiento de un determinado fenómeno. Nunca he terminado de entender la relación *mainstream* con determinados macromodelos científicos. Hasta cierto punto, tal vinculación me parece poco fértil. Mi interés se inscribe en explorar las configuraciones que experimenta el conocimiento de la educación inclusiva, especialmente, caracterizar sus condiciones de producción. Si bien, en la

diversidad de trabajos que he publicado, he puesto algo de luz a esto, el problema es que la educación inclusiva es un género desconocido, con una naturaleza que no puede ser comprendida con las tradiciones de pensamiento con las que habitualmente comprendemos la diversidad de fenómenos educativos. Nos enfrentamos a un problema imaginativo de orden catacrético. Construye una red objetual que debe ser estudiada con sofisticación. Es algo que acontece entremedio de muchas cosas, razón por la cual, disfruto significando tal morfología en términos de un *corpus* de fenómenos que solo pueden ser comprendidos a través de un metálogo o un efecto sobre-legible. Es esto, lo que permite definir qué tal campo es una revolución que no tiene un modelo previamente determinado.

La educación inclusiva que más conocemos y practicamos es el resultado de un complejo proceso de edipización –o castración de los sentidos– por parte de la racionalidad imputada por la educación especial. Quiero dejar en claro que este no es el centro de todos los problemas de la educación inclusiva, sino más bien, cómo el atrapamiento de tal objeto es regulado por fuerzas que resultan improcedentes en su propia comprensión. A su vez, la vacancia imperceptible de la pregunta acerca de la naturaleza de la inclusión y la ausencia de conocimiento en torno a ella, ha jugado un papel crucial para condenar a la educación especial como responsable de todos sus males.

Este problema puede ser diferenciado al menos, en tres dimensiones. La primera, se reduce a la dictadura de los significantes de lo especial para construir lo inclusivo. Este es su principal fracaso cognitivo. La dictadura de

los significantes de lo especial funda material, semiótica y semánticamente lo que conocemos como la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para justificar la dimensión teórica de lo inclusivo. Esta empresa opera a través de la mimesis y de la mascarada, cuyas condiciones de producción se erigen sobre la metáfora del 'engañador-engañado', esto es, un saber que nace engañado y que, al utilizarse con gran preeminencia, produce diversas formas de engaño. Tal forma de engaño produce un marco de comprensión que construye sus entendimientos sin referencias objetivas sobre sí mismo. La educación especial, se erige de este modo, como una estructura de conocimiento dominante, de ella no es posible identificar un efecto de inter-referenciación o referencias cruzadas entre muchas cosas, manifiesta de este modo, la imposibilidad de que surjan otro tipo de aparatos de imaginación. Denomino a este proceso como sistema de represión heurística.

La segunda, nos informa acerca de la presencia de un vacío heurístico que es rellenado estratégicamente para mantener oprimido el acceso al verdadero índice de singularidad de lo inclusivo. Refiero de esta forma al interrogante acerca de su naturaleza. Todo ello, imposibilita reconocer que estamos en presencia de dos cosas diametralmente diferentes. La tarea analítica que enfrentamos consiste en reorganizar estratégicamente nuestros hábitos de pensamiento a objeto de disponer de otro tipo de interacciones con tal cuerpo de fenómenos.

La tercera, demuestra que, el objeto –que, de acuerdo con la naturaleza de este campo, no es posible hablar de objeto en términos exclusivamente canónicos, sino más bien, de una red objetual integrada por fenómenos de diversa clase– es algo que involuntariamente ha sido perdido. El significante de objeto ‘perdido’ refiere a una red ausente de sentidos, que imposibilita su capacidad de colocarlo en un marco de pensabilidad más amplio. Cuando la educación inclusiva solo se centra en la representación de la discapacidad tiende a reproducir un saber normativo en el abordaje de la diferencia. Entender la diferencia en, desde y a través del esencialismo es establecer una línea de continuidad de un pasado que no he sabido resolver para materializar condiciones realistas de justicia para todos los colectivos estudiantiles que transitan por los diversos niveles educativos y que interactúan con sus estructuras educativas. Cuando los significantes de la educación inclusiva son cooptados por los de la especial, son enturbiados. Sin duda, la razón conocida carece de referencias objetivas sobre sí misma. Estamos en presencia de una razón farisaica. Ella alcanza su eficacia a través de una ignorancia sancionada que pocas veces es clara en sus manifestaciones. La ausencia de una teoría que nos aclare sobre la especificidad de la inclusión refuerza un persistente intuicionismo que descuida los detalles realísticos del propio género. El trabajo intelectual crítico debe transformar cada una de estas condiciones problemáticas, trascender sus limitaciones estructurales y promover posibilidades alternativas.

La epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2014; 2015; 2017; 2019 a, b y c; 2020 a y b; 2021 a, b y c y 2022) debe ser entendida como una propuesta crítica dirigida a transformar la estructura del conocimiento existente –la mimesis y la mascarada– y con ello, aclarar el verdadero índice de singularidad del propio campo. Esta es, sin duda alguna, una tarea destinada a entender la autenticidad del propio fenómeno. La inclusión es un fenómeno transversal a todos los campos del conocimiento, no solo altera las dinámicas de producción de diversos campos de investigación, sino que, nos transforma a nosotros mismos. En ello consiste su tarea más profunda. Se abre a la creación de otras formas de convivir y coexistir que no hemos sabido descifrar. Es un impulso para trabajar en contra de las grandes narrativas maestras con las que examinamos los problemas ligados a la desigualdad, las injusticias en plural, las opresiones y formas de dominación, etc. El *socius* de este fenómeno, encuentra su razón de ser en una energía social otra, una dinamización de las fuerzas de la singularidad. Se trata de reconstruir la subjetividad. Epistemológicamente, la ‘inclusión’ en tanto fenómeno estructural y relacional, se convierte en un punto de anclaje imaginario que, encuentra progresivamente diversos puntos de interreferenciación entre una amplia gama de intereses y trayectorias intelectuales.

Cada vez confirmo con mayor insistencia que lo dilemático de este campo no son sus trayectorias rizomáticas y sus enredos genealógicos –parte sustantiva del diasporismo que, en sus propios términos, alude al orden de producción del fenómeno aquí reseñado–, sino, la contingencia de sus

múltiples intereses. Este es un territorio de análisis que está atravesado por intereses de todo tipo. La epistemología de educación inclusiva plantea el reto imaginativo de promover una comprensión diferente del propio fenómeno y, en especial, de la educación en su más amplia extensión. Para que esto se vuelva realidad es necesario aclarar sus condiciones de producción que han modelado sus entendimientos actuales. El calificativo inclusivo en la pedagogía hace explícito el mandato de proponer otro tipo de caminar y de matrices de participación. Aquí la participación no queda circunscrita a lo que habitualmente el *mainstream* el campo entiende. Se trata de alterar nuestros puntos de referencia entre el calificativo y sus más diversas problemáticas. Imagina nuevas posibilidades a partir de la cristalización de “un movimiento autorreflexivo para examinar problemas y cuestiones que surgen de nuestras experiencias organizando intervenciones en varios espacios locales” (Chen, 2012, p.213) y estructurales. Queda la tarea por identificar cuáles son algunas de sus preocupaciones, prioridades y procesos intelectuales más inminentes.

Comprender la educación inclusiva sugiere algo que habitualmente no estamos acostumbrados, esto es, pensar revolucionariamente o producir un cambio de mentalidad revolucionario. Para cualquier canónico que tenga este texto en sus manos, aclaro que tomo distancia de cualquier clase de romanticismo. El problema es que, un mero cambio de mentalidad no es sinónimo de producir transformaciones. A pesar de que la educación inclusiva por sí sola no sea una teoría, si puede fundar un programa político

sin precedentes. Al respecto, Spivak (2003), aporta una reflexión significativa:

[...] sin este revolucionario cambio de mentalidad, los 'programas' revolucionarios caerán en el mismo vínculo metafísico de intención y contexto idealizados y repetibles que Derrida trama en la teoría de los actos de habla. Y habiendo mostrado cómo la lógica de lo repetible y lo idealizado esconde un "puño de hierro" de represión y exclusión (p.23).

La educación inclusiva heurísticamente enfrenta un dilema definitorio: no puede ser definida desde los paradigmas de ninguna disciplina en particular, puesto que la complejidad de su campo de fenómenos las desborda. Esto es lo que hace que el *corpus* de fenómenos que la constituyen se encuentre en permanente movimiento y devenir; particularidad que exige comprender cómo el fenómeno se ha movido a través del tiempo, de conceptos, de proyectos de conocimiento, de teorías, de proyectos políticos, de compromisos éticos, de problemas y geografías epistémicas, etc. La educación inclusiva como campo y objeto de investigación involucra la interrogante acerca de su alcance, naturaleza –traducida como índice de singularidad– y capacidad teórica, demostrando la presencia de múltiples objetos y lenguajes teóricos que al encontrarse y aliarse en puntos particulares producen algo desconocido. Cada uno de estos objetos y lenguajes ratifican que la construcción de su conocimiento especializado es consecuencia de una singular trayectoria rizomática y multidireccional a través de la cuál conviven diversos objetos y lenguajes teóricos que no siempre tienen relación directa entre sí. En cierta medida, es esto lo que convierte a su estructura de conocimiento y red objetual en algo abierto y propiedad de una apertura ambivalente; mientras que, como temática,

enfoque y posición epistemológica, cruza una infinidad de tópicos, proyectos de conocimiento y compromisos teóricos.

La pregunta por las condiciones genealógicas del campo puede ser atendida a través de la noción de enredos genealógicos, instrumento analítico-metodológico por medio del cual es posible cartografiar los itinerarios de emergencia y formación del territorio, el que opera a través del nomadismo y el diasporismo epistemológico, dando cuenta de un saber en permanente dispersión. Una de las funciones de los enredos genealógicos permite documentar cómo se ha movido el conjunto de objetos teóricos, empíricos, políticos, visuales, entre otros, dando cuenta de una posibilidad materialista en la que ciertas cosas al encontrarse e interactuar inauguran algo completamente nuevo y desconocido. Es la noción de *figural* la que describe de manera más fértil el sentido de la educación inclusiva y su compromiso post-disciplinar, cuyo saber opera en un sentido singular más allá de diversos conceptos, teorías, proyectos de conocimiento, métodos, sujetos, territorios, compromisos éticos y proyectos políticos. Es un saber que se produce en la traducción de diversos aportes provenientes de campos y regionalizaciones intelectuales que, al encontrarse e interactuar en una singular zona de contacto producto de un efecto diaspórico, se rearticulan, giran y dislocan inaugurando singulares unidades epistémicas que ensamblan otra rostricidad heurística.

Los enredos genealógicos son una categoría de análisis dedicada a explicar la formación de los territorios heurísticos de lo inclusivo dando cuenta de

distintas hebras imbricadas, superpuestas e, incluso, co-penetradas que van formando su rostricidad. Por medio de ella, se da cuenta de un fenómeno eminentemente enraizado en la herencia de proyectos de conocimiento de carácter crítico y post-crítico y de proyectos políticos, tales como, el anti-, des- y post-colonialismo, la filosofía de la diferencia, la filosofía política, los estudios *queer*, los estudios antirracistas, los estudios de la mujer, los estudios de género, el feminismo negro y contemporáneo, la teoría crítica de la raza, la interseccionalidad, entre tantos otros enfoques y proyectos intelectuales en resistencia. Al confluir cada uno de ellos emerge una constelación que inaugura una forma de pensar problemas endémicos a la constitución del sistema-mundo conocido, así como tensiones y coyunturas epocales. Se convierte en un dispositivo de configuración de la sensibilidad de una época, instalando modos peculiares para ordenar su gramática relacional, intersubjetiva y afectiva, y produce nuevos y desconocidos mapas sobre el ser humano y una singular forma de subjetividad, propias de un cambio cultural alterativo. La educación inclusiva es una herramienta heurística y analítica que asume un férreo compromiso de carácter micropolítico encargado de interrogar cómo el saber disponible en su concepción dominante contribuye a la reproducción silenciosa de condiciones de desigualdad. Consecuencia de ello, es la existencia de un conjunto de debates teóricos, políticos y éticos enredados, no siempre traducidos y comprendidos en su especificidad. Pero es en la transposición en la que emerge la potencia de su índice de singularidad.

La teoría de la educación inclusiva que propongo no presenta un punto de partida claro, es esto lo que me condujo a la afirmación de que su saber emerge a través de un singular efecto de diáspora, reflejo de un conjunto de influencias que deambulan sin detención de un lado a otro; esta condición de su capacidad heurística manifiesta que es una teoría neo-materialista que no puede agotarse en movimientos previos, sino que es algo que se transforma y altera en su propia evolución. En efecto, “potencialmente siempre hay otro conjunto de preocupaciones a las que se puede dirigir la teoría, otros lugares a los que se puede trasladar la teoría y otras estructuras de poder que se pueden desplegar para examinar” (Carbardo et al., 2014).

Educación inclusiva: un concepto no-fijo y heterogéneo

Tal como he sostenido en trabajos anteriores, 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 unos de otros, los que, al encontrarse, dialogar, interactuar, etc., producen destellos imaginativos, dando paso a sistemas intelectuales, categoriales y metodológicos desconocidos. Epistemológicamente, la educación inclusiva entre sus propósitos contempla la movilización de la frontera del conocimiento – produce umbrales y prácticas de investigación emergentes– creando 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. Disfruto entendiendo la educación inclusiva 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 transgrediendo 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 aléctico y heterogéneo 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. Su heurística impone un acto de leer de nuevo evitando dar por sentado cada uno de sus fenómenos. La educación inclusiva desafía y revoluciona la teoría educativa contemporánea desde las afueras de su quehacer científico. La producción de futuros generativos comparte la afirmación de Hernández (2016), acerca del presente como “el momento de la lectura y el lugar de producción de sentido” (p.9) al interactuar con una amplia variedad de fenómenos.

Tanto el movimiento y el desplazamiento como condición clave en la producción del conocimiento de la educación inclusiva pueden encontrar parte de su fundamento en la crisis de los límites de las disciplinas tal como las hemos conocido. Tal ruptura es clave para entender que el verdadero argumento de lo inclusivo se inscribe mucho más allá de las clásicas normatividades que lo definen esencialmente a partir de lo ‘especial’ o como disfruto significando: régimen especial-céntrico. En efecto, añade Hernández (2016), la “crisis de la frontera moviliza los significados y los modos de leer e interpretar que se habían repetido e instaurado en las disciplinas” (p.9). Examinemos a continuación, parte de la contribución de Zemelman (1992), en torno al movimiento como condición de producción del conocimiento. Posteriormente, me referiré al papel de las transposiciones como arma crucial para entender las nuevas configuraciones del conocimiento de lo inclusivo. 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).

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. Desafía los medios de producción y los circuitos de legitimidad del círculo de reproducción sancionado por tales marcos heurísticos. Una de las principales manifestaciones del campo de fenómenos de lo inclusivo queda atravesado por el movimiento, documentando cómo estos sistemáticamente cambian de posición y multiplican las perspectivas, igual que cambian los matices interpretativos de su red objetual. Es esto lo que permite definir al sintagma como un concepto amplio y no-fijo que interactúa con diversas clases de categorías y prácticas teóricas, sociales y políticas, ofrece un nuevo marco interpretativo acerca de su campo de fenómenos que trabaja en contra de cualquier forma de pureza epistémica, atendiendo a las fluctuaciones del tiempo presente.

Finalmente, quisiera comentar que, el estatus de la educación inclusiva no está claro. Esta afirmación, es crucial para entender por qué este campo no puede ser significado, según sus desarrollos, en términos de paradigma, teoría o enfoque. Es común observar en diversos documentos técnico-normativos y científicos que presentan a la educación inclusiva como una perspectiva, un paradigma o un enfoque. Lo cierto es que, si aplicamos las

premisas tal como las entendemos en la filosofía de la ciencia convencional, observaremos que, la inclusión es un fenómeno que no reúne ninguna de las connotaciones exigidas por cada una de estas dimensiones. Tal fenómeno no puede ser delimitado por fronteras, puesto que, esta, relaciona diversas clases de objetos que son amalgamados estratégicamente en diversas posiciones.

¿Qué hay en el nombre 'educación inclusiva?': tensiones en torno a las condiciones nominalistas del término

La incipiente historia intelectual del territorio que denominamos 'educación inclusiva', ha estado cargada de diversos matices. Algunas voces ubican su alcance en la re-imaginación del mundo y la transformación de las estructuras educativas, otros, establecen que este discurso informa a diversos proyectos de justicia social y educativa. No obstante, la percepción crítica mayoritaria reduce sus entendimientos a las personas en situación de discapacidad. A pesar de todo ello, la vinculación con determinados ejes de tematización no es clara, lo que da cuenta que la erudición sobre educación inclusiva presenta diversas trayectorias, las que no siempre dialogan entre sí. Creo necesario explorar las definiciones de lo inclusivo como un proyecto colectivo. La superficialidad de los argumentos que he presentado no es más que el problema de la naturaleza imaginativa o las formas a través de las cuáles pensamos el campo de fenómenos de este enfoque.

En los trabajos titulados: "Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales" (2023), "Descolonizar la educación inclusiva: tareas

críticas para la desestabilización de un proyecto neocolonizador” (2022) y en “Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido” (2021a), expliqué cómo parte de los abordajes del propio sustantivo ‘inclusión’ y del sintagma ‘educación inclusiva’ demuestran diversas clases de complicidades con el régimen colonial. En particular, expliqué que, el *mainstream* discursivo de lo inclusivo operó como un discurso producido por el Norte Global transferido a las diversas realidades del Sur Global, sin ninguna clase de mediación. Ello da cuenta de una ingeniería que hace extensiva las condiciones de representación sociopolíticas del Otro, desde grupos de poder e instituciones normativas de gran impacto internacional. Tal gramaticalidad supuso la transferencia de una estructura discursiva que solo funciona denunciando superficialmente diversas clases de desigualdades, sin acceder a la naturaleza multidimensional de cada una de ellas. En mi teorización sobre educación inclusiva sostengo que cada una de estas formas de desigualdad no son más que singulares formatos del poder de carácter regenerativos y performativos. El *mainstream* discursivo que encarna este enfoque, aquello que critico bajo la metáfora del ‘engañador-engañado’, es clave para impulsar un proyecto internacionalista y eurocentrado. Pero, ¿cuál es la auto-comprensión que ha modelizado? Nos enfrentamos a memorias históricas y políticas del Norte Global y, de ello, surge su política de representación del Otro.

En esta concepción, el entendimiento acerca de lo inclusivo indica cómo funcionaban ciertos procesos de marginación de grupos históricamente

inscritos en los márgenes de las sociedades europeas. En el centro de tal imaginación, se asume un prejuicio analítico fundamental, inscribir la lucha por los menos favorecidos de la sociedad en torno a la ficción eurocéntrica por antonomasia: la metáfora del centro-periferia. Brah (2011), es clara al señalar que tal desplazamiento es una ficción, ya que, el estudio de las diversas formas de freno al auto-desarrollo y a la auto-constitución acontecen de forma multinivel. El problema es que la razón farisaica de lo inclusivo, precedida por su política de todo vale, ha asumido que el simple desplazamiento de ciertos grupos ubicados en los márgenes de la sociedad hacia el centro de esta resolvería el problema. A esto, McLaren (2006), denomina: los llamados vacíos de la diversidad. Esta concepción da origen a una forma de inclusión diferencial, es decir, a través de las desigualdades.

El sistema educativo necesita aprender a comprender sobre la orgánica que define el funcionamiento interno y regenerativo de cada patología social crónica. La educación inclusiva es un fenómeno de la multiplicidad y la heterogeneidad. Necesitamos aprender a establecer una relación que acontezca a través de un sistema de distancia crítica en torno a las nociones, prácticas y problemas que son, habitualmente, cuestionados por el discurso sobre inclusión educativa. Esto nos permite reconocer que, la sustantivación, la verbalización, la adjetivación y el sintagma del propio término, es el resultado de la historia y que muchas de las luchas que son visibilizadas en su intimidad han sido agentes activos de la historia de la consciencia. Es más, este discurso ha estado en muchos proyectos críticos contemporáneos sin ser denominado bajo este calificativo. Sus luchas son

transversales a muchos enfoques de base anti-humanista. A pesar de esta evidencia, la percepción crítica mayoritaria del campo se encuentra fuera de tales debates. Subsanan tal problema sólo podrá acontecer a través de un cambio profundo en los puntos de referencia que sustentan la comprensión de su estructura de conocimiento y con ello, romper con la relación tensa y tirante entre las formas de lo especial y lo inclusivo. Nos encontramos en presencia de un borde mellado, lleno de conflictos y continuidades que opera en un plano inadvertido. Se requiere que aprendamos a traducir eficazmente lo que significa hablar de inclusión en nuestras sociedades. Para ello, es necesario dejar de considerar a la inclusión como un mero objeto de análisis, para que esta se convierta en un medio de transformación de la estructura de conocimiento. Este es el principal desafío. De no abonar tal dilema sus males continuarán operando. En el centro de todo esto existe otra tensión: cómo acceder a las formaciones discursivas que constituyen parte sustantiva de sus tradiciones intelectuales.

El vínculo de este territorio con la educación especial no siempre es claro. He sostenido en trabajos anteriores que ambos no comparten una genealogía común y una naturaleza heurística completamente diferente, se ha suscitado entre ellas, una zona de tensionalidad crítica, en la que los bordes de ambas se irritan producto de la imposición de determinados coeficientes de poder. En el imaginario pedagógico la educación especial ha encontrado una estrategia de regeneración permanente a través de lo inclusivo, lo que bajo ningún punto de vista constituye algo ingenuo. Ha funcionado como un sistema de referencia, un objeto que cierra sobre sí

mismo la pregunta por aprender o el deseo por encontrar el verdadero índice de singularidad, esto, la convierte en un enemigo íntimo y a veces en una coartada para emprender discusiones serias al respecto. Su manifestación intelectual y metodológica puede ser significada bajo la premisa de pensamiento débil. Lo especial teñido de inclusión se ha convertido en la condición dominante de sus debates pedagógicos y, en especial, de una condición dominante de producción del conocimiento, un saber bastante extraño. Más bien, es la herencia de pensamiento de esta, es lo que actúa como la epigénesis de tal producción. El problema es que, la educación inclusiva presenta “una estructura de conocimiento, una serie de imágenes que forman un sistema de representación que conecta con otros conceptos” (Chen, 2012, p.217). Las funciones de lo inclusivo se encuentran atrapadas dentro de lo especial. Este es parte, el deseo heurístico inconsciente que se ha convertido en la reproducción de la estructura del conocimiento de aquello que no le pertenece: lo especial. Necesitamos re-imaginar cómo la educación inclusiva encuentra sus modalidades existenciales en la pedagogía, y, cómo esta, ha sido imaginada en diversos proyectos políticos e intelectuales que informan su comprensión auténtica. “La tarea no es tanto hacer una crítica ideológica, sino descubrir formas de romper este impasse analítico” (Chen, 2012, p.218).

¿Cómo romper el impasse analítico entre lo especial con lo inclusivo? La tensión relacional entre ambas formas adjetivales no admite ninguna clase de determinación causal. Se trata de producir un efecto de entrelazamiento que emprenda su tarea a partir de la deconstrucción de tal mutación. A

través de esta estrategia es posible reconocer que las figuraciones que proliferan de ellas no poseen esencia y unidad, solo es algo putativo, lo que restringe la capacidad de llegar a convertirse plenamente en un Otro legítimo epistemológicamente. Necesitamos superar el sistema de oposición binario que conocemos para justificar intelectualmente la relación e interacción entre ambos términos.

¿Qué tipo de confianza epistemológica podríamos describir si, reconocemos que, si tal unidad o disolución relacional no ha sido subsanada?, ¿en qué radica esta complicidad? Este es un punto bien planteado, solo que, el problema se encuentra en otra parte. Una implicación posible, subyace al argumento que describe cómo los discursos esencialistas producidos en el marco de la imaginación binaria toman al Otro como un agente clave. Es esto lo que afianza que la construcción del marco de lo inclusivo está determinada por lo especial. Se requiere confrontar, desplazar y superar tal cuadro; de lo contrario, ante la falta de una alternativa, es posible que el marco quede encerrado en el mismo espacio teórico que critica. Otra tarea consistirá en desprovincializar o des-especializar la inclusión de la regionalización llamada educación especial, a objeto que sus lenguajes, categorías, desempeños epistemológicos y procesos pedagógicos tomen distancia y abandonen tal espacio de comprensión. Aunque la educación especial no comparta una misma genealogía con lo inclusivo, esta ha sido influyente y se ha convertido en parte de los recursos culturales, intelectuales, metodológicos y categoriales. Su voz se encuentra desarticulada de su deseo, a pesar de ello, se ha convertido en su condición

soberana. Nuevamente el problema reside en parte, en el esencialismo. Es este, el que forja la estructura discursiva y los nudos problemáticos descritos en esta sección. La inclusión es un saber atrapado en el pasado, es algo que se encuentra arraigado en formas anteriores de conciencia social. Lo que conocemos como inclusión no es más que un efecto alter-epistémico de lo especial. Lo especial nunca es el otro hegemónico de lo inclusivo. La interrogante en torno a aquello que hay en nombre de la educación inclusiva exige un análisis nominalista. Como tal, este, se distancia de la producción de entendimientos universales que se desprenden del término.

¿Qué es aquello que se esconde en el corazón del propio sintagma? Por norma general, los entendimientos a través de los cuales los receptores del campo asocian los significantes de la inclusión, son, por mucho, homogéneos. Tal grado de homogeneidad nos informa acerca de un círculo de reproducción epistémica que pasa inadvertido comúnmente en sus debates, demostrando cómo las formas en las que pensamos en torno al verbo transitivo 'incluir', a su función adjetival 'inclusiva' y a su sustantivación, 'inclusión', son objeto de una singular represión analítico-metodológica y/o un sistema de subyugación de sus signos.

El sintagma 'educación inclusiva', desde mi posición teórico-política, alude a una multiplicidad de posibilidades de análisis. Esto es ajeno a la persistente política de todo vale que frecuentemente constatamos en la realidad. La educación inclusiva es un concepto maleta, puede emplearse para estudiar múltiples fenómenos, sujetos, territorios, (inter)disciplinas, conceptos,

proyectos de conocimiento, teorías, compromisos éticos y proyectos políticos, etc. Todo ello, nos enfrenta a un campo de investigación que no es fácilmente determinable, sólo es posible leer sus articulaciones en términos de un territorio móvil cuya morfología acontece por redoblamiento de cada una de sus contribuciones. Esta es la naturaleza epistemológica de lo inclusivo, algo que solo puede ser capturado mediante un acto de sobrelegible.

¿Qué quiere decir que el término cubra una multitud de posibilidades? Es un término que nos permite leer diversos problemas y prácticas culturales, procesos interculturales, descoloniales, postcoloniales, anticoloniales, así como fenómenos propios de las culturas subalternas, o bien, cuestiones ligadas a la identidad, a la clase, a la raza, al sexo, al género, etc. Toca también, temáticas ligadas al funcionamiento estructural de las estructuras sociales y culturales, así como interroga los modos de relacionamiento y dispositivos de producción de la subjetividad. Mientras que otros focalizan en torno a los efectos de diferenciación y del diferencialismo social de determinados grupos y como no, los contextos históricos, culturales y económicos de la producción del conocimiento. La inclusión como fenómeno histórico-contingente-relacional-estructural-político aborda una infinidad de fenómenos ligados a innumerables detalles de la vida cotidiana. Todo ello, permite sostener que estamos en presencia de una unidad de investigación heterogénea. Lo vertiginoso de tal diversidad puede informar en su superficialidad de la presencia de una cierta elasticidad que no hace más que relativizar el término y con ello, utilizar el calificativo para lo que se

quiera. De otro modo, puede ser leído cómo un territorio en el que cada uno de sus elementos no aparecen conectados o al estarlo de algún modo, “muchas de estas cosas difusas a menudo también parecen ineluctable e indeleblemente interconectados, interimplicados e interrelacionados. Porque a pesar de ser tan divergentes y dislocados, estos fenómenos heterogéneos a menudo parecen converger” (Bowman, 2010, p.239). La educación inclusiva es un complejo campo de relaciones, conexiones, separaciones, rearticulaciones y traducciones. Su complejidad es irreductible a su dimensión teórica.

[...] ¿La pregunta es qué sucede cuando un campo, que he estado tratando de describir [...] de dirección en constante cambio, y que se define como un proyecto político, trata de desarrollarse como una especie de intervención teórica coherente? O para plantear la misma pregunta al revés, ¿qué sucede cuando un académico y empresa teórica trata de involucrarse en pedagogías que alistan el activo compromiso de individuos y grupos, trata de hacer una diferencia en el mundo institucional en el que se ubica? son temas muy difíciles de resolver, porque lo que se nos pide es decir ‘sí’ y ‘no’ a la vez tiempo. Nos pide que asumamos que la cultura siempre funcionará a través de sus textualidades y al mismo tiempo que la textualidad nunca es suficiente (Bowman, 2010, p.2340).

La producción del conocimiento de la educación inclusiva nos informa acerca de las configuraciones que ésta adopta a la luz de la naturaleza del fenómeno que alberga, es siempre contingente y nunca convencional, acarreado profundas consecuencias políticas, éticas y epistémicas. Algunas de ellas nos informan acerca de la necesidad de examinar topológicamente –análisis del tipo de relaciones, proximidades, diálogos, (des)encuentros y lejanías entre diversos recursos constructivos que ensamblan su comprensión– y ofrecer un marco de traducción –aquello que se pierde, que es transformado o dislocado para encuadrarse en la magnitud del fenómeno estudiado– para reconocer cómo participan, interactúan, dialogan, donan y

transfieren recursos cada uno los proyectos de conocimiento, disciplinas y marcos de inteligibilidad, a pesar que cada una de ellas sean inmensamente significativas y todavía polémicas.

La especificidad de cada uno de estos recursos habita en el registro de su naturaleza contingente, un espacio de meta-receptividad atravesado por múltiples marcos epistemológicos que exigen singulares mediaciones. Si bien, nos encontramos en presencia de un concepto de base mutante y viajero, lo cierto es que, este, nos informa acerca de múltiples sistemas de penetración profundas con cada uno de los proyectos intelectuales con los que participa. Tampoco impone un significante sobre los grados de familiaridad –los que no siempre son claros– de un modo superficial, ni mucho menos, promueve de forma laxa la desfamiliarización de ciertas cadenas de vincularidad que observan con cierta extrañeza tales vínculos. Aquí, el valor heurístico de lo ‘familiar’ nos habla acerca de hacer visibles las problemáticas profundamente sentidas que coexisten en cada una de las interfaces de sus enredos genealógicos. Lo ‘familiar’ en este singular territorio, no está ajeno a controversias. ¿A qué tipo de vínculos o cadenas de familiaridad le decimos que sí?, ¿a cuáles de ellas, les decimos que no?, ¿sobre qué justificamos tales decisiones? Cada una de estas interrogantes nos informan acerca de algo mucho mayor: ¿cuáles son las violencias fundadoras que van operando en la intimidad del campo?, ¿qué puntos ciegos inaugurales y sistemáticos observamos en sus trayectorias intelectuales?

Ontológicamente, la educación inclusiva tal como la concibo y la practico, no puede reducirse a la concepción de un sujeto que es presa de lo inclusivo a partir de la re-imposición de un material de inteligibilidad por vía de su esencia. Nunca su amalgama ontológica que es heterogénea puede ser atrapada a través de la autenticidad de la esencia de cada colectividad. Se trata del abandono del pensamiento esencialista y, en particular, de sus sistemas de violentación frente a tales unidades de inteligibilidad de lo humano. No se trata de establecer relaciones antagónicas, pero sí, de ser consciente de los múltiples sistemas de indiferencias hacia las diversas formas de producción del conocimiento que acontecen en su inmensidad. Lo cierto es que, estas múltiples formas de ignorancias han operado sistemáticamente en la construcción del conocimiento de lo inclusivo, siendo el fallo más evidente, la vacancia sobre la verdadera identidad científica del dominio que es rellenada estratégicamente con los saberes de lo especial.

¿Está bien continuar practicando los múltiples sistemas de ignorancias que empleamos habitualmente para construir la imaginación en torno a lo inclusivo? Aunque algo de este prejuicio –refiero al fallo de constitución que traviste la fuerza de lo especial como cierre epistémico, metodológico, categorial y epistemológico de lo especial– no sea un secreto a voces, nunca ha sido algo seriamente estudiado, abordado o deconstruido. En tal regulación, la deconstrucción deja de ser problemática, pues, impone una edificación sobre la cual podemos tomar distancia crítica. El prejuicio de lo especial supone que la identidad de lo inclusivo es consecuencia directa de un aparato de mutación de la primera, lo que representa un sistema de

estabilización cuya efectividad hace que tal presentación imagética-visual y lexical no sea observada como algo problemático. Tal sistema de compensación del espacio vacante y en blanco de la identidad o del índice de singularidad de lo inclusivo se convierte en algo inescrutable que está atrapado a la dictadura y subyugación del objeto de lo especial. Esta es la inclusión que más conocemos. Ello define a la inclusión como un término inescrutable y enigmático.

Sin embargo, la inclusión en la intimidad textual de la educación especial traza el fin de su imperio cognitivo, así como, los límites de su conocimiento. Aquí, 'lo especial' convierte estratégicamente a lo inclusivo en su alter-ego, en su otro yo, para pasar desapercibido y continuar extendiendo parte de su gramaticalidad normo-céntrica y un mensaje de carácter liberal. Lo 'inclusivo' es pasivamente asimilado como una modalidad existencial que le pertenece, cuando nunca es así. El otro es negado y torturado discursiva e intelectualmente. No se trata de desdeñar o negar el lugar y el ordenamiento teórico-conceptual de la educación especial, tampoco se trata de hacer las cosas más complicadas, sino que, acceder a la verdadera identidad y a las coordenadas que definen su existencia. Hasta ahora no conocemos el material vivificado de lo qué es la inclusión y la educación inclusiva, sino solo su asesinato. Descubrir lo que es, no solo altera las estructuras culturales, sino también, las estructuras de producción del conocimiento, así como, temas políticos, supuestos filosóficos, visuales, etc.

La inclusión propone un cambio más explícito en el funcionamiento de la razón teórica y de su lenguaje, estableciendo diversas clases de significaciones. Cuando hablamos de educación inclusiva no estamos hablando necesariamente de educación especial. Esta premisa siempre debe constituir todo punto de arranque serio y responsable académicamente. Tampoco son sinónimos, ni comparten una naturaleza epistemológica, metodológica, ontológica, pedagógica y categorial. A pesar de ello, estos dos términos son distintos, pero se encuentran interimplicados. La imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial cuando es empleada para justificar la rostricidad de lo inclusivo, mantiene intacto cada uno de los problemas fundamentales que describo en este trabajo, evidenciando un estado irresoluble de cada una de estas cuestiones teóricas y políticas. Necesitamos salir de los persistentes efectos de castración e irritación entre ambos campos. Es esto, lo que restringe la presencia de un cierre teórico final para tal problema. Tal confusión es lo que hace que este discurso sea tan eficaz en el marco de la globalización.

Argumentos sobre la dimensión epistemológica de la 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 y Yang, 2012, p.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, 2018; 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, p. 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, p.13). La criollización permite documentar un *corpus* de mutaciones, interpenetraciones y 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 diáspora 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, p.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, p.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 indecidible” (Bowman, 2010, p.234).

El problema metodológico de la educación inclusiva: cómo pensamos acerca de algo, el desafío imaginativo de performatear las prácticas investigativas y los modos de formación de los profesionales del campo

Habitualmente, asociamos lo metodológico con metodologías de investigación. Hasta cierto punto, esto es correcto. Con esta afirmación en mente, intento descentrar las formas de focalizar el poder de lo metodológico estrictamente asociado a técnicas y modelos de investigación. La corriente mayoritaria tiende a sobrevalorar tal planteamiento. El problema metodológico de la educación inclusiva no puede ser reducido exclusivamente a la afirmación que ya he planteado en trabajos anteriores: la ausencia de métodos y metodologías de investigación coherentes con su naturaleza epistemológica. Si bien, el déficit de metodicidad que afecta a las unidades de regulación del campo es cierto. Tal problemática se extiende más allá. La dimensión metodológica nos informa acerca de cómo pensamos sobre un determinado tema, es decir, el tipo de hábitos de pensamiento o desempeños epistemológicos que constituyen nuestros itinerarios de análisis sobre determinados temas. La forma en que pensamos acerca de algo es, por antonomasia, la razón de ser, de lo metodológico. Como tal, este, se encuentra atravesado a lo menos, por tres dimensiones cruciales: a) la forma en qué pensamos acerca de una diversidad de temas de análisis, conceptos, problemas estructurales, políticos, relacionales, etc., b) las estrategias que empleamos para acceder al centro crítico de cada uno de sus objetos y c) las maneras de formar a los profesionales del campo. Como vemos, el problema es mucho más arenoso que lo que impone la

preocupación por el simple llamamiento de las metodologías de investigación. Asumir tales dilemas proporcionaría una mirada más compleja sobre los modos acerca de cómo practicamos la inclusión en la educación.

Quisiera sostener inspirado en Bal (2009) que, en campos de investigación emergentes –entendiendo por ‘emergentes’ a territorios desconocidos que funcionan más allá y por fuera, de las designaciones habituales de las prácticas de producción del conocimiento– los conceptos podrían reemplazar a los métodos. La afirmación de la teórica cultural y videoartista holandesa, Mieke Bal (2009), en su monumental obra titulada: “Conceptos Viajeros en las Humanidades: una guía de viaje”, los conceptos son poderosas herramientas heurísticas que pueden suplir el papel de los métodos, cuando estos, no se encuentran debidamente clarificados; especialmente, cuando nos encontramos dentro de campos atravesados por alto tráfico de información que nos informa acerca de raíces dispersas. Es, esto, lo que permite afirmar que, el método de lo inclusivo se encuentra implícito en su propio orden de producción.

La palabra ‘inclusión’ indica una manera particular de estudiar una amalgama de fenómenos heterogéneos de base post-estructuralista, post-colonial, post-críticos que tienen lugar en la educación, pero, con alcances significativos, en determinadas prácticas culturales. Es indicativo de una determinada forma de estudiar problemas que sólo pueden ser concebidos a través de múltiples sistemas de interreferenciación o problemas

atravesados por diversas clases de referencias cruzadas. Así también, la propia categoría de inclusión es portadora de diversos objetos de naturaleza desconocida. Por 'desconocida' entiendo a fenómenos de naturaleza no fácilmente determinables, es esto, lo que define su complejidad. Lo singular es que, la propia categoría de inclusión puede ser entendida como un método en sí misma, o bien, un complejo núcleo de objetos de estudio. La juntura de los términos 'educación' e 'inclusión', se diferencian de los nombres de campos más conocidos. Pero ¿con qué unidades de análisis se combinan habitualmente ambos términos? Tal como sostiene Bal (2022), los fenómenos existen independientemente de las disciplinas académicas. El método no opera en términos de un discurso maestro, sino que, es un engranaje crucial de la propia operación. De este modo,

[...] el análisis tiene que tener una relevancia social y que mostrar que el objeto/artefacto la tiene también: el análisis conecte el objeto a la sociedad de la cual éste emerge y en la cual este funciona El análisis tiene que ser detallado; el objeto tiene la palabra final. Todo detalle importa. Temporalmente, el punto de partida del análisis es el presente; el pasado importa por importarlo en el presente. Estos principios juntos forman una actitud específica. Es la reciprocidad, la mutualidad, la reversibilidad: el diálogo. Esto implica una actitud de respuesta a la llamada y a la contribución de otras personas al tema del análisis así y cómo la del objeto mismo (Bal, 2022, p.1).

¿Cuál es la actitud que describe la dimensión metodológica de lo inclusivo en su real magnitud? Enfrentamos otro dilema de constitución del propio campo: no conocemos con exactitud o con la suficiente profundidad el terreno que habitamos y desde el que trabajamos. Permanentemente caminamos sobre algo que ni siquiera entendemos. Tal descubrimiento sólo es posible a través de herramientas metodológicamente responsables. Cada una de ellas, posee un valor operativo y un alcance diametralmente

diferente. Necesitamos recuperar la invitación de Bal (2022), acerca de aprender a escuchar al objeto, dejar que se manifieste y que nos sorprenda, así,

[...] la relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia a priori; así lo instala el investigador curioso. En ese sentido, he estado muy relacionado con el filósofo e historiador del arte francés Hubert Damisch, quien es un gran defensor del anacronismo (de hecho, hice un breve documental sobre él haciendo ese alegato), pero también propuse el útil, aunque hoy un poco usado en exceso. concepto de “objeto teórico”. Este es un objeto que “... te obliga a hacer teoría, pero también te proporciona los medios para hacerlo. La relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia a priori; así lo instala el investigador curioso (Bal, 2022, p.9).

El dominio del objeto de la educación inclusiva consiste justamente en aquellas cosas que podemos ver, pero, no aquellas que están en relación con la metáfora del engañados-engañado, sino que, con aquellas cosas que realmente permiten develar su visibilidad. Cada fenómeno en su red objetual –una extensa malla integrada por diversas clases de objetos– posee una cualidad visual singular que contienen las constituyentes sociales que fomentan su interacción. La presencia de cada objeto determina diversas clases de eventos. La dimensión metodológica de la educación inclusiva es algo en permanente proceso.

El problema morfológico de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad

Lo morfológico alude al estudio de las formas. Éstas, en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva, actúan como sinónimos de la naturaleza conceptual del campo. Estamos en presencia de uno de los atributos epistemológicos más relevantes en cualquier campo de

investigación. Los conceptos nunca son meras cuestiones especulativas, poseen una compleja naturaleza que configura los contornos de funcionamiento de cada terreno de análisis. La red de conceptos de la educación inclusiva tiene la función de delimitar el aparato cognitivo de su *corpus* de fenómenos, así como, las condiciones de visibilidad de los mismos. Otra de sus funciones consiste en producir una estrategia de enmarcamiento y delimitación de los contornos generales del mismo. Los conceptos son la base en el ensamblaje de los objetos de análisis con los que trabajamos. Otra de sus tareas consiste en ordenar los entendimientos de cada territorio de estudio.

Detengámonos unos instantes para analizar qué son los conceptos en términos epistemológicos. ¿Qué son los conceptos? Para Bal (2009), los conceptos no son meros caprichos teóricos como a menudo son banalizados por quienes centran el quehacer de la pedagogía exclusivamente en la praxis. Los conceptos son teorías en miniaturas, crean peculiares condiciones de intersubjetividad entre el analista y sus fenómenos, creando un lenguaje común que fomente condiciones de equidad entre sus unidades de análisis. Los conceptos hacen mucho más que esto. Por norma, se les considera la representación abstracta de un objeto, estos al ser empleados erróneamente distorsionan y desestabilizan la comprensión de su campo fenómenos. Esta premisa es clave para entender una de las obstrucciones de mayor alcance que pasan inadvertida en lo que llamamos campo de investigación de la educación inclusiva.

El problema morfológico de la educación inclusiva documenta, en parte, que los instrumentos conceptuales que son empleados para justificar tal ensamblaje de comprensión no hacen más que distorsionar sus unidades de comprensión. Dicho de manera simple y directa, los conceptos que ocupamos para pensar analíticamente sobre los problemas de la inclusión no hacen más que distorsionar y desestabilizar la comprensión de su objeto, al ser persistentemente confundidos con el legado esencializador de la educación especial. El problema es que tales unidades conceptuales son en toda su magnitud, propiedades del régimen normo-céntrico. No olvidemos que los conceptos a través de los cuales leemos a determinados fenómenos definen la esencia de su ensamblaje. Normalmente, los instrumentos conceptuales ligados a la alteridad, la heterogeneidad, la diversidad, la diferencia, la otredad, etc., nacen del centro crítico de la multiplicidad. Esta es la base conceptual de una verdadera educación inclusiva.

El problema semiótico de la educación inclusiva: iconos e imágenes que sancionamos para reconocer que estamos en presencia de la inclusión versus los modos de ver y discutivizar

Las imágenes con las que habitualmente nos vinculamos a la educación inclusiva no son más que, parte de un reflejo evanescente acerca de su verdadera identidad. Muchas de ellas, tienden a tergiversar y trivializar el alcance de su verdadera naturaleza. Esta es la lógica de la versión falsificada de la educación inclusiva, un ensamblaje epistemológico que es empleado estratégicamente para rellenar un espacio en blanco. Aquí, la metáfora de 'espacio en blanco' es sinónimo de una zona altamente

generativa, creativa e imaginativa. Las imágenes a través de las cuales significamos determinados fenómenos son el resultado de singulares procesos de semiotización. Su efectividad reside en la capacidad de afianzar un signo en nuestra mente y con ello, desplegar un proceso de homogeneización y normalización en torno a este. Siempre nos aproximamos a una determinada imagen, lo hacemos con un contenido pre-programado en nuestra mente. El problema semiótico de la educación inclusiva nos informa acerca de la tergiversación que existe en la comprensión visual de este campo. En él, la visibilidad como estructuración cognitiva es presa de la metáfora del 'engañador-engañado', es decir, una imagen que nace engañada y que produce múltiples formas de engaños visuales. La educación inclusiva es una imagen que alberga muchas otras imágenes. Este es el sentido epistémico de la visibilidad. En efecto,

[...] hacerse visible es ya no es simplemente una cuestión de volverse visible en el sentido visual (como una imagen u objeto)'. Más bien, además de imágenes y objetos visibles, también hay un sentido en el que la visibilidad debe referirnos a 'la condición de posibilidad de lo que se hace visible' (Bowman, 2010, p.244).

Las formas de visibilidad y los actos de ver son, en sí mismos, ámbitos problemáticos, es mucho más que el mero acto de comprender y ver. Se trata acerca de cómo participamos en la elaboración de una singular política de discursividad que (re)configura su relación entre signo, imagen y material de inteligibilidad ontológico. Lo que intento hacer ver es que "las cuestiones políticas de visibilidad implican mucho más que cuestiones empíricas que hacer con la selección y composición de quién o qué está representado dónde y cuándo y cómo" (Bowman, 2010, p.246). A objeto de resolver los

nudos críticos que participan en la configuración de las imágenes de la inclusión, es necesario aprender a escuchar los fenómenos que en ellas convergen y participan. La capacidad de escuchar activamente las imágenes del campo nos permite atender a la dimensión fenoménica estructurante del mismo, necesitamos aprender a escuchar el sentido real de sus signos e imágenes. Tal tarea crítica exige de la determinación de un “campo compartido de inteligibilidad como condición de posibilidad para la comprensión” (Chow, 2006, p.113). La condición de posibilidad de cualquier significado es un complejo logro que es clave en la estabilización de la imagen. Las condiciones de visualidad de la educación inclusiva se encuentran íntimamente relacionadas con las condiciones, implicancias y consecuencias culturales. Necesitamos romper los modos visuales que sustentan las articulaciones de los modos epistémicos de focalizar lo inclusivo. Lo que es parte de un dispositivo estratégico de regulación heurística. El visualismo de la educación inclusiva corresponde al efecto de objetivización de su función apegada a una naturaleza que no le pertenece. El visualismo es clave en el funcionamiento del esencialismo, favorece los anclajes con una alteridad restringida que es constituida a partir de una relación desigual con el Otro. Debemos estudiar seriamente las formas de abordar y manejar las vías de acceso al contenido auténtico del material de comprensión ontológico. El problema es que todos los sujetos de la inclusión producidos en el marco del esencialismo son creaciones que poco tienen que ver con sus reales designaciones existenciales. Cada una de las atribuciones a través de las que reconocemos a cada una de las figuraciones ontológicas

de la educación inclusiva no dependen de un factor natural sino de una condición espontánea que define su vigencia en el mundo. Cada uno de estos universos ontológicos no son más que construcciones discursivas. Lo dilemático de esto es que uno no nace en torno a una determinada figuración, sino que, uno se vuelve o, mejor dicho, se configura de esa manera. Todo ello, opera en términos de hipótesis represiva acerca del material ontológico de aquellos grupos que significamos como parte de la inclusión, lo que puede ser significado como “la restrictiva economía que se incorpora a la política del lenguaje y del habla, y que acompaña a las redistribuciones sociales” (Chow, 2006, p.127) asociadas a cada material ontológico.

Las imágenes de la educación inclusiva son consecuencia de una persistente tradición académica de corte esencialista que se regenera sistemáticamente a través de diversas marcas de desigualdad y estereotipos, es sobre esto, que se afianza en cada proceso de semiotización. Este placer visual nos saca de su centro de comprensión. Las imágenes juegan un papel clave en la consolidación del material ontológico de los grupos. Los sistemas de visibilización de tales imágenes son, siempre, consecuencias de un sistema de estabilización complejo que sólo alcanza su efectividad mediante una construcción específica. Cada una de sus focalizaciones alteran las lógicas culturales y, en especial, al régimen visual global dominante que conocemos por medio de una razón farisaica, afectando mucho más allá de la vida (inter)subjetiva y las identidades culturales. Las condiciones de visualidad de la educación inclusiva impactan sustantivamente en los criterios de

definición ontológicos de ciertos grupos llamados 'vulnerables', quienes son capturados a través de los significantes instituidos por la modernidad ontológica. De ahí, mi persistente interés en la reconversión del material de comprensión existencial de cada grupo.

La definición ontológica de la modernidad convierte a toda figuración existencial en una especie de desdén vivificado, lo que, posteriormente, dará paso a una retórica liberal que es crucial en el afianzamiento de la educación inclusiva, tal como la conocemos. El trabajo crítico en este terreno enfrenta el reto de imaginar un sistema de desaprendizaje de la propia condición de subordinación a determinadas formas visuales con las que somos representados en determinadas prácticas culturales. El reto es sabotear los sistemas de engranajes que definen las formas de sumisión a determinadas categorías. El uso visual cristaliza el significante asignado a una determinada figuración existencial, la que progresivamente es normalizada y asumida en un entendimiento homogéneo. Este es el funcionamiento del proceso de semiotización. La interrogante sigue siendo: ¿cómo librarse del poder visual que los subordina y los objetualiza en una entidad que no nos informa acerca de sus reales posibilidades existenciales? Los procesos de semiotización lo que han hecho con la alteridad ha sido producir un signo viso-ontológico que los menosprecia y los avergüenza a partir de sus unidades de constitución, traducida en una falta de autenticidad y en un efecto engañoso del Otro. Esta es la base de la comprensión desigual de la alteridad.

El discurso *mainstream* de la educación inclusiva ontológicamente se fortalece a través de lo que Chow (2006) llama 'mimetismo coercitivo', es decir, una metáfora que explica cómo determinados grupos permanecen fieles al material de comprensión ontológico que los determina. Tal fidelidad se amalgama a través de diversas clases de discursos e instituciones que trabajan para mantener a las personas en determinados perímetros existenciales. En esto reside el poder del nombrar y el clasificar, así como, el disciplinamiento y el control de la subjetividad. El poder coercitivo es la base de las políticas de representación del Otro y de las políticas de la diferencia. Impacta, además, que sea altamente sustantiva en las determinaciones del problema ontológico de los grupos sociales. No todo es oscuridad en este sintagma. El encubrimiento liberal del mimetismo coercitivo se expresa a través de la promulgación de criterios de inteligibilidad existencial que intenten trabajar por fuera de la supuesta promulgación disciplinaria de la diferencia. Este es otro peligro latente en lo más profundo del corazón de la educación inclusiva. El mimetismo coercitivo nos informa acerca de cómo perpetuar los códigos ontológicos y visuales que restringen el pleno entendimiento de unidad de lo humano, reforzando diversas clases de jerarquías. En efecto, "son presionados directa e indirectamente para comportarse 'correctamente' para actuar y pensar y 'ser' de la manera en que se supone que 'ellos' deben actuar y pensar y ser, como materias académicas" (Bowman, 2010, p.247). Los argumentos presentados hasta aquí no son más que parte de una herencia esencialista que atraviesa nuestros entendimientos. El esencialismo nos enfrenta a un

aparato de no-autenticidad sobre el Otro, así como, la automatización de los estereotipos que empleamos para visibilizar sus unidades de significación, lo que no es más que, un sistema de actuación mimética de los estereotipos automatizados. La peligrosidad del discurso esencialista reside en un sistema que instituye diversas clases de compromisos a través de las que determinadas colectividades son engañadas a conformarse con determinadas formas existenciales. “Este esencialismo es una esencia que nadie puede vivir, precisamente porque están vivos y como tales contaminados, diluidos, contaminados o corrompido por influencias” (Bowman, 2010, s.p.), que no nos hablan acerca de su verdadera naturaleza existencial. Este pasaje es el que describe de mejor forma mi preocupación acerca de la escasa comprensión del material ontológico real de determinados grupos que comúnmente son cooptados como parte del centro crítico del discurso de lo inclusivo. Hace años me planteé la interrogante: ¿quién es el sujeto de la inclusión?, ¿cómo deconstruir las unidades que los definen en términos de presencias ausentes? El Otro en la intimidad del campo de análisis aquí discutido, desempeña un papel clave en el afianzamiento de sus entendimientos, a través de un argumento fundado en la ausencia de reciprocidad, cuya identidad encarna una atribución negativa y especular sobre su potencia.

El estatus múltiple de los sujetos que son significados como parte de lo inclusivo en diversos discursivos continúan siendo objeto de atrapamiento por parte de múltiples meta-narrativas que no hacen otra cosa que ideologizar su material de comprensión. La alteridad queda constituida como

la condición de perdurabilidad del régimen individualista-esencialista, puesto que, es, a través de ella que, las formas definicionales de la alteridad es objeto de reconocimiento mediante la negación misma de su existencia. Necesitamos aprender a comprender los ensamblajes y las articulaciones del poder de las meta-narrativas que nos informan sobre las potenciales posibilidades de determinados grupos. La educación inclusiva al presentar un cierto grado de familiaridad con la teoría cultural, específicamente, en sus determinaciones ontológicas, queda atravesada por diversos instrumentos conceptuales que reducen sus entendimientos a meros *clichés*. Es la impronta del mensaje directo el que reduce su eficacia política. Uno de los problemas clave con la propia noción de 'inclusión' reside en las consecuencias de su construcción retórica. Como tal, la

[...] retórica popular de resistencia es implícitamente organizada y respaldada por una división sujeto-objeto en la que "nosotros" hablamos contra lo que oprime (capital, patriarcado, Occidente, etc.) y para (o 'en nombre de') el otro oprimido. Así, 'nosotros' posicionamos retóricamente nosotros mismos como de alguna manera 'con' los oprimidos y 'contra' los opresores, incluso cuando 'nosotros' estamos a menudo mucho más obviamente a cierta distancia de sitios y escenarios de opresión. Por supuesto, el objetivo de "hablar claro" y dar a conocer la difícil situación de los oprimidos puede ser considerado como la responsabilidad misma (Bowman, 2010, p.249).

Las imágenes son consecuencia directa del tipo de instrumentos conceptuales que empleamos para justificar los alcances y sentidos del territorio aquí discutido. La vacancia comprensiva de la educación inclusiva es completada a través de diversas clases de respuestas capciosas que no hacen más que tergiversar sus unidades de comprensión. La educación inclusiva es un género que puede ser entendido de múltiples maneras. Necesitamos evitar la santificación y fetichización del "Otro", al

objeto de promover tácticas alternativas de reinención de sus unidades de definición onto-políticas. Es esto lo que define a la inclusión en tanto fenómeno contingente, estructural, heterogéneo y relacional en términos de un problema catacrésico, una morfología de base mutante, atravesada por múltiples giros y desplazamientos inesperados. No se trata de mirar y contemplar al Otro como un sistema de escenificación que encubre un sistema de solidaridad perversa, sino más bien, se enfrenta al llamamiento de la inevitabilidad de los estereotipos. Algo difícil si recordamos que nuestros entendimientos del mundo se encuentran atravesados por un aparato imaginativo de carácter binario. No se trata de huir o escondernos de tal llamamiento, sino que, de instaurar un sistema de inevitabilidad estratégico que permita redescubrir el material óptico que cada grupo porta. Los sistemas educativos trabajan sobre un marco de artificialidad en torno a las condiciones de lo humano. Considero oportuno reflexionar en torno a las políticas de admisibilidad de los signos y de las imágenes que son sancionadas como parte de este enfoque. Aquí, las unidades de lo humano no son más que elaboraciones atravesadas por significantes de uso ideológico y político.

Los usos visuales que hacemos no son exclusivamente temas, sino que, problemas mucho más profundos relacionados con cuestiones de orden metodológico y teórico. Tal argumento, se convierte en una invitación para examinar el carácter borroso de los límites de aquello que según Chow (2006), llamamos método, teoría y materia. Esta premisa es clave para redefinir los objetos de pensamiento de la inclusión, en especial, si

intentamos documentar otras formas de vida. La operación clásica que desplegamos en este territorio no es más que la objetualización del Otro, un aparataje estratégico para ser mirado, es esto lo que sanciona sus condiciones de visualidad que es convertido en un singular objeto de autorrepresentación en los discursos académicos y pedagógicos de sus practicantes. Debemos trabajar para destruir el modo mismo en que la visión está organizada.

Conclusiones

La relacionalidad como categoría de análisis no solo ha sido adoptada por la interseccionalidad y la educación inclusiva, sino que, por muchos otros enfoques de base post-estructuralista y anti-humanistas. Incluso, tiene repercusiones en el análisis conversacional y en el pensamiento complejo. La relacionalidad es una categoría de análisis que habita en el corazón de los fundamentos teóricos de la investigación sobre desigualdad y opresión, aunque esto no sea del todo claro para sus practicantes. La relacionalidad es clave en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva, permite comprender las diversas y las desconocidas formas de interconexión entre cada una de sus singularidades constructivas que nutren sus desarrollos intelectuales. La interconexión que nombro en esta oportunidad acontece a través del redoblamiento y de la rearticulación. Buena parte de la orgánica de epistemológica de la educación inclusiva conjuga el nomadismo epistemológico –movimientos en direcciones desconocidas–, el diasporismo epistemológico –la dispersión– y el contextualismo radical. Este último, nos

permite comprender cómo son articuladas realidades/territorios intelectuales específicas. Estas tres dimensiones antes citadas, hacen parte de su política intelectual. Recordemos que, la educación inclusiva rechaza cualquier forma de encanto esencialista y universalista. Este es un propósito intelectual y político que comparte con prácticas críticas orientadas a la transformación y a la descolonización, preferentemente.

No por mucho que los estudios sobre educación inclusiva organicen su campo de problemas contingentes-estructurales-relacionales-políticos a partir de su interacción con la multiplicidad y la diferencia, logran deconstruir las bases intelectuales que nutren sus desarrollos. Deseo decirlo sin rodeo alguno: la deconstrucción no es ninguna clase de fetiche académico, ni estado orgiástico intelectual. Esta hace mucho más que esto. Deconstruir nunca es sinónimo de destrucción. La fuerza de su sinonimia opera en la reinención, en la concreción de un sistema creativo sin límites. Se trata de amar profundamente aquello que deseamos mejorar. Para lo cual, es necesario comprender sus luces y sombras.

Los estudios sobre educación inclusiva siempre nos invitan a tomar posición respecto de determinados fenómenos visuales, demandas ontológicas, obstrucciones categoriales, problemas políticos, tensiones éticas y epistemológicas. La toma de posición es una invitación abierta para posicionarnos sobre un campo de fenómenos móviles, por lo que, toda postura podrá ser provisional, pero, fuertemente atravesada por una consciencia aguda con aquello que nos comprometemos. Lo provisional

siempre acontece en el movimiento, en el pensamiento del encuentro, en el pensamiento de la relación y en las transposiciones heurísticas. Una de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva en términos, estrictamente metodológicos, consiste en describir el *corpus* de relaciones en las que está inscrita la autenticidad de su objeto o como disfruto definiendo: su red objetual. Ahora bien, ninguna de estas relaciones está garantizada de ante mano, ni muchos, puede ser concebida en términos de universal. A pesar de ello, son reales y poseen efectos complejos. La invitación es cómo se organizan tales

[...] sitios de contestación en los cuales las realidades históricas son construidas, deconstruidas y reconstruidas. Esto significa abandonar las asunciones gemelas de necesidad y universalidad – de las organizaciones sociales, de las estructuras de poder, de las definiciones de normalidad y humanidad, de los modos de racionalidad, etc.- que legitimaron las barbaridades llevadas a cabo en el nombre de varias versiones de la razón ilustrada y la civilización moderna (Grossberg, 2016, s.p.).

La construcción del conocimiento crítico siempre ha de resistirse a la búsqueda de un punto final. El conocimiento de la educación inclusiva nunca es armonioso, ni tranquilo y unificado, es algo que siempre es contingente y caótico. El significativo en el que incurre lo caótico, toma distancia significativa de su significativo superficial, posicionándose en torno a algo que habita en una profundidad heterogénea de movimientos y ritmos desconocidos, rompiendo con la coalescencia de las estructuras binarias de producción del conocimiento. Tanto la educación inclusiva como sus ámbitos de formalización académica, los estudios sobre educación inclusiva, abrazan la multiplicidad. Si bien, este propósito no es un objeto abiertamente compartido entre sus practicantes, teóricos e investigadores, su presencia

obedece a una determinación ontológica clave para reconfigurar sus unidades de comprensión. Producto de la variedad de formas de diferencias constitutivas del mundo es que, esta, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica en particular. Una de las imposibilidades que enfrenta la educación inclusiva es su incapacidad para organizar un todo unificado o estructurado. En su intimidad se observan diversas nuevas clases de relaciones que se activan entre cada uno de sus recursos constructivos. Esta es la lógica de las relaciones exteriores a la que he dedicado buena parte de mi trabajo intelectual. En efecto, sus

“nuevos elementos entran en la mezcla que compone la realidad del presente, bien sea por su emergencia, su transformación radical o invención. Estos nuevos elementos no sólo producen efectos nuevos e inesperados, sino que también transforman los efectos de elementos y relaciones anteriores” (Grossberg, 2016, s.p.).

Una propiedad importante en su intelectualidad

[...] se niega a definir su propia responsabilidad apelando a intereses pre-constituidos, a perspectivas de una circunscripción política específica o a la posición social. Se niega tanto el individualismo y universalismo del liberalismo, como el particularismo demasiado común del comunitarismo, con sus impermeables límites de diferencia, comprometidos únicamente con los hechos después de haber vestido a la coyuntura de raza, género, clase, etc., una unidad frágil de multiplicidades en las relaciones (Grossberg, 2016, p.).

El equilibrio al que esta apela es más bien frágil, ondulante y siempre en movimiento entre cada una de sus partes, esto es, lo que la define en términos de un campo de fuerzas en tensión. Tal determinación es la base del diasporismo, un orden de producción que se resiste a una orgánica coherente y homogénea. En el movimiento interno de su estructura de conocimiento cada una de sus singularidades constructivas es reformada. A

través del diasporismo epistemológico ella toma distancia del caos que suscita la acumulación de particularidades. La presencia de todos sus elementos constructivos crea un ensamblaje, lo que, es regulado por una organización concreta. Este es un ensamblaje atravesado por relaciones de diverso tipo los que van delimitando sus contornos de regulación. Cada uno de estos elementos describen a la educación inclusiva en términos de una práctica epistemológica propiedad del contextualismo radical, es decir, la comprensión que efectúa de los múltiples fenómenos constitutivos del mundo lo hace en términos de contextos contingentes. De hecho,

[...] un contexto aquí no se refiere a un fragmento espacio-temporal aislado, o a un fondo más bien amorfo, sino a un complicado y contradictorio conjunto de relaciones, unidades diferenciadas, multiplicidades organizadas. Esta dialéctica de complejidad y organización significa que los contextos existentes de la realidad vivida, como en cualquier relación, nunca son garantizados de antemano; sus estructuras nunca son necesarias e inevitables; sus efectos y expresiones nunca son ineludibles. Hubo y siempre habrá otras posibilidades. Las realidades en las que vivimos son contingentes, producto de procesos y luchas, naturales y sociales, de las diversas formas de la agencia, que forjan relaciones y condicionan sus efectos. Los seres humanos son sin duda parte de esta historia continua, pero eso no quiere decir que los seres humanos están de alguna manera en control (Grossberg, 2016, s.p.).

Un punto ciego en la teorización ofrecida mayoritariamente por los practicantes de este género, documenta que, estos, son incapaces de ofrecer una confrontación seria y significativa entre teórica y política. Cuando pensamos en sus propios términos, este enfoque, nunca descuida este detalle. Más bien, establece un diálogo fructífero con una multiplicidad de realidades empíricas. Es esto, lo que le quita el piso edipizador al fetiche de la teoría por la teoría. Lo diré de manera simple: la teoría no es ningún fetiche, ni mucho menos, puede ser homologada con una cierta especie de comodidad académica. La pregunta sería: aquellos que dicen tener calle, o

bien, conocer la realidad, ¿qué es lo que están realmente significando u activando? A menudo, es posible observar que muchas de las intervenciones efectuadas en la realidad, la mantienen en su mismo estado. Esto nos informa de la presencia de un cambio retórico no sintáctico. Hay un problema mayor no considerado: muchas de las propuestas sobre las cuales articulan su intención están construidas con los mismos conceptos que critican. Esta denuncia de naturaleza post-colonial debe ser cautelosamente atendida. No confundamos la pragmática epistemológica –un saber encarnado en la realidad– con un *pseudo-activismo* intelectual. La comprensión del mundo exige la confrontación activadora de los conceptos y de las realidades empíricas concretas. Los conceptos siempre ordenan la realidad. Es más, “son herramientas para mapear, para organizar, la de alguna manera impenetrable complejidad del mundo empírico” (Grossborg, 2016, s.p.). Lo que llamamos realidad y los problemas que ocupan buena parte de nuestra imaginación y reflexiones, es explicado e interpretado a través de conceptos que encuadran nuestros entendimientos acerca de ella. Incluso los conceptos determinan la filosofía de la praxis. El sentido de la utilidad

[...] la teoría sirve como un conjunto de herramientas que nos permite escuchar las preguntas realizadas, y comenzar a responderlas en formas que hacen visibles algunas cosas, incluyendo posibilidades; de lo contrario no vistas. Pero la figura de la caja de herramientas tal vez oscurece el hecho de que, como dijo Marx, incluso las categorías más abstractas [...] son [...] ellas mismas producto de relaciones históricas y poseen toda su validez solo para y dentro de estas las relaciones (Hall, 2003) (Grossborg, 2016, s.p.).

La inestabilidad de este terreno no encontrará una explicación en torno al significante de algo veleidoso, sino que, de algo mutable, en permanente cambio. El problema de la educación inclusiva radica en su difícil definición. Por favor, subrayemos la relevancia de esta afirmación. Recordemos que, parte sustantiva del conocimiento de la educación inclusiva se construye en el movimiento, en el pensamiento de la relación y del encuentro. A través de cada una de estas propiedades ella desestabiliza cada una de las estructuras intelectuales que se han dado por sentado, creando una especie de crisis que, puede ser lecturada en términos de un esquema de alter-disciplinarietà, suscitando una perturbación cognitiva, metodológica y/o conceptual, proliferando diversas clases de relaciones de fuerza y actancias entre cada uno de sus recursos constructivos involucrados. La producción de su conocimiento nunca está garantizada por ante mano. Además del sintagma de análisis 'constructo provisional' se agrega a su analítica conceptual el de 'espacio problemático', dejar de entender a este último, es fracasar imaginativamente en torno a lo que este campo puede hacer en el mundo. La obstrucción subyace en la retirada de la definición normativa, esto es, dejar de abrir posibilidades creativas para interpelar e intervenir en el presente a través de sus objetos específicos. La praxis de la educación inclusiva acontece en proximidad a una intervención estratégica. Este es un campo siempre provisional, incompleto y carente de certezas. Esto es lo propio de las estructuras de conocimientos abiertas, se encuentran siempre en permanente devenir. Es más, la educación inclusiva como proyecto intelectual o, mejor dicho, proyecto de conocimiento en resistencia "no dicta

de antemano cómo podría llevarse a cabo en cualquier contexto específico” (Grossborg, 2016, s.p.). La imagen de pensamiento que impone su morfología heurística es asemejable a la de ‘mega-rompecabezas’, en ella, cada uno de sus recursos constructivos se rehacen sistemáticamente. Esta es la lógica del diasporismo.

Una de las tensiones que a menudo pasan inadvertidas en la comprensión de la consciencia teórica de la educación inclusiva producto de la estructura de falsificación que la precede es, la omisión del conjunto de complejidades en la que se inserta su red objetual. Esta se convierte en una dificultad para establecer una realidad común entre sus practicantes, especialmente, a nivel de contextualismo epistémico y semántico. En el corazón del diasporismo mismo, encontramos, un devenir de aceleración constante, un sistema de interacción en la que, constantemente las relaciones son (re)articuladas, (de)construidas, etc. El campo epistemológico de la educación inclusiva es una conversación de la heterogénesis, presenta una articulación intelectual que es de carácter meta-epistemológica. Es por esta razón que, la profundidad de su arquitectura cognitiva no puede ser descrita simplemente por como un territorio heterogéneo. Si bien, esto no deja de tener razón, la potencia de la afirmación, va mucho más allá. Sus formas de producción del conocimiento apelan a una conversación más amplia. Esta es la lógica de lo que denomino: *‘exterioridad del objeto teórico de la educación inclusiva’*.

Referencias

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad: los múltiples sentidos de«y». *Versants - Revista Suiza De Literaturas románicas*, 65 (3), 187-207.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Bal, M. (2022). El análisis cultural como un método. Conferencia de inauguración de la Cátedra Mieke Bal sobre Cine, Neurodiversidad y Análisis Cultural, impartida el 22 de noviembre de 2022 en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago de Chile, Chile.
- Bollas, C. (2009). *La sombra del objeto*. Madrid: Amorrortu.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13 (3), 239-253.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Traficantes de Sueños*.
- Braidotti, R. (2009). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture y Society*, 0(0), 1-31.
- Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois review: social science research on race*, 10(2), 303-312. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349>
- Castillo, K. (2019). *Claves teóricas en Manuel de Landa*. En *Andamios*. 17 (40), 229-250.
- Chen, K. (2012). *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Chow, R. (2006). *Reading Rey Chow: Visuality, postcoloniality, ethnicity, sexuality*. New York: Peter Lang.
- Escobar, A. y Osterwell, M. (2009). Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas. En *Tabula Rasa*. 10, 123-161.
- Fanon, F. (2001). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

- Grossberg, L. (2016). *Los estudios culturales como contextualismo radical. Intervenciones en estudios culturales*, vol. 2, núm. 3. Recuperado el 03 de enero de 2023 de: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/53/5317003/html/>
- Hernández, M. Á. (2016). Introducción. Mover la frontera: actuar aquí y ahora. En Bal, M. *Tiempos trastornados*. (pp.5-13). Madrid: Akal.
- Lee, M. y Fisher. M. (2009). *Deleuze y la brujería*. Buenos Aires: Los cuarenta libros.
- McLaren, P. (2006). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos en la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mignolo, W. (2019). "Sylvia Wynter: What Does It Mean to BeHuman"; en: Mckitick, K. (Edit.). *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. (pp.106-123). Durham: Duke University Press.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 83-111.
- Ocampo, A. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En Ocampo, A. (Coord.). *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*. (pp.13-49). Santiago/Madrid: CELEI/AECL
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: Ediciones UGR.
- Ocampo, A. (2019a). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Ocampo, A. (2019b). La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva". En Ocampo González, A. (Comp.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III. Repensando la justicia social y la educación inclusiva*. (pp. 39-105). Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019c). La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar". En Ocampo González, A.

- (Comp.). *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva*. (pp.56-144). Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2020a). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.
- Ocampo, A. (2020b). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Leplage Em Revista*, 6, 71-87.
- Ocampo, A. (2021a). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neomaterialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.
- Ocampo, A. (2021b). Y-cidad de la Educación Inclusiva. *Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 14 (2), 148-165.
- Ocampo, A. (2021c). Epistemología de la educación inclusiva. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12 (2), 438-452.
- Ocampo, A. (2022). Descolonizar a educação inclusiva: tarefas críticas para a desestabilização de um projeto neocolonizador. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 12(1), 1-27, e35016. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.35016>
- Ocampo, A. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros hábitos mentales. *Folios*, (57), 229-245. <https://doi.org/10.17227/folios.57-16793>.
- Sharma, N. (2019). "Strategic Anti-Essentialism: Decolonizing Decolonization"; en: Mckitick, K. (Edit.). *Sylvia Wynter: on being human as práxis*. (pp.164-182). Durham: Duke University Press.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Spivak, G. (2003). *Death of a discipline*. New York: Columbia University Press.
- Spivak, G. (2012). *Una educación estética en la era de la globalización*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Trifonas, P. (2000). *Revolutionary pedagogies. Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory*. New York: Routledge.

- Tuck, E. y Yang, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education y Society*, v. 1, n. 1, p. 1-40.
- Wynter, S. (1995). "The Pope Must Have Been Drunk, the King of Castile a Madman: Culture as Actuality and the Caribbean Rethinking of Modernity"; en: Ruprecht, A. y Taiana, C. (Eds.) *Reordering of Culture: Latin America, the Caribbean and Canada in the Hood*. Ottawa: Carleton University Press
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

Capítulo II. Perspectivas de análisis de la educación inclusiva: entre los modelos de asimilación y la posibilidad de nuevos modos de existencia

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza⁷

Introducción

Los procesos de ahistoricidad⁸ por los que atraviesan los países de Latinoamérica han hecho que la educación inclusiva se reduzca a la

⁷ Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialización Educación Preescolar y Especial por la Universidad del Azuay (Ecuador). Master de Intervención en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad de Valencia (España). Tiene un Diplomado en Cooperación al Desarrollo por la Comunidad Valenciana (España). Es Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad del Azuay (Ecuador), además es Candidata a Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Actualmente se desempeña como Docente Investigadora de la Universidad del Azuay (UDA). Es docente invitada a los programas de posgrado de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), de la Universidad Técnica de Machala y de la Universidad de Cuenca. Es miembro del Grupo de Estudios en Inclusión de la Universidad del Azuay y del Grupo de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Es coordinadora de la Maestría en Educación, mención Gestión y Liderazgo de la Universidad del Azuay. Además, coordina y participa en proyectos de investigación y ha colaborado como par académico evaluador de artículos y proyectos en el contexto local, nacional e internacional. Ha participado en congresos nacionales e internacionales desarrollados en Ecuador, España, México, Chile, Perú, Argentina y Estados Unidos. Es autora y coautora de artículos y capítulos de libros en la línea de la Educación Inclusiva.

⁸ La ahistoricidad desde las pedagogías críticas latinoamericanas refieren cómo a pesar de varios posicionamientos relacionados con procesos de emancipación, aún no se ha logrado la creación de una educación que para Simón Rodríguez (1979) nos haga americanos y no europeos, inventores y no repetidores; a pesar del tiempo transcurrido sigue resultando difícil reconocer las dinámicas del poder en el saber, así como los intereses sociales y políticos presentes que impiden entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes; en consecuencia, construir y deconstruir la realidad con mirada crítica es urgente para un reconocimiento que ha sido tardío o todavía no se ha realizado en el pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano (Mejía, 2011). El conocimiento constituido en occidente se fundamenta en un discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación, que origina un lenguaje que establece diferencias entre los grupos que históricamente han sido considerados distintos, y como consecuencia exentos de privilegios de clase, situación marcada por la desigualdad e injusticia social.

presencia de personas en condición de discapacidad, quienes han estado durante mucho tiempo fuera del sistema educativo y que ahora requieren ser reconocidos por sus diferencias, generando un rol docente que prioriza la intervención terapéutica frente a los procesos de aprendizaje y asume una postura de poder frente al estudiante que al ser considerado diferente, necesita una serie de ayudas y ajustes curriculares que le permitan ser incluido en el contexto educativo y social.

En consecuencia, en este capítulo se plantean algunas de las perspectivas de análisis con las que se aborda la inclusión y que tienen múltiples configuraciones, lo común es relacionarla con una serie de modelos que encuentran la solución en la asimilación de sujetos cuya identidad se construye desde una postura biomédica, lo que ha llevado al uso indiscriminado de travestismos discursivos que enmascaran con un lenguaje más equitativo nuevas formas de exclusión. La educación para los diferentes, para los que tienen necesidades educativas especiales, o para los que son parte de algún grupo vulnerable; se respalda en la atención a la diversidad o en las respuestas educativas planteadas en función a un carácter instrumental y técnico, las mismas que originan una serie de confusiones por centrarse en la educación especial, lo cual hace que se imponga una falsa política de transformación por conocimientos regulados por una racionalidad que categoriza, divide y discrimina.

Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es generar una serie de postulados que permitan repensar lo que se hace en el marco de la educación inclusiva,

desde una perspectiva ontológica que reconozca las diferencias y, por lo tanto, posibilite la construcción del sujeto desde otros saberes, conceptos, relaciones y modos de existencia; lo cual implica preocupaciones éticas diferentes, posicionamientos culturales distintos, otro tipo de emplazamientos ideológicos y mediaciones que consideren múltiples factores en la reconfiguración de identidades.

Las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años en países del Sur, le atribuyen a la educación inclusiva un significado relacionado con sujetos que presentan dificultades, problemas o deficiencias; lo cual implica desarrollar patrones estandarizados para las adaptaciones al currículo o para las capacitaciones docentes, reducirla al aumento de estudiantes en cifras que acceden a cualquier nivel educativo o incluso al empleo de la inclusión como un término de moda que acompaña al docente, al aula, a la escuela, a la metodología, a los ambientes o a los recursos y materiales didácticos; como bien señala Ocampo (2021), incorporar el verbo incluir y el sustantivo inclusión a diversos proyectos de conocimiento, se convierte en el planteamiento más importante que olvidan valorar otros marcos y otras praxis.

Esta reducción de la educación inclusiva a formatos o prescripciones promueve modelos de atención que niegan, asimilan, compensan, diferencian, toleran, empoderan o descolonizan desde un paradigma genético y multicultural, y como consecuencia produce principios de visión y división entre las personas en función a elaboraciones teóricas

fundamentadas en la existencia de varias clases de naturaleza humana, lo cual reproduce jerarquías, distorsionando las relaciones sociales y las interacciones.

El método empleado es el de revisión documental crítica, el mismo que consiste en la identificación y análisis de documentos relacionados con el hecho estudiado, la educación inclusiva, y es a través de ellos que se pretende compartir sus significados; este aspecto transferido a la investigación cualitativa establece que en la producción de textos y en el proceso de interpretación se construye la realidad (Flick, 2004). En este sentido, el texto escrito, según establece Ñaupas et al. (2018) es un objeto que testimonia la existencia de un hecho o indicios que algo sucedió; en consecuencia, en un primer momento se analizan estudios que se han realizado en algunos países de Latinoamérica, en función a las directrices de los Ministerios de Educación, los cuales regulan el sistema educativo y se han establecido a través de modelos, enfoques, paradigmas y marcos de referencia que aparecen como una respuesta educativa a la diversidad; así también se presentan algunos estudios relacionados con la normativa bajo el criterio de relevancia y significatividad científica, con el fin de entender desde una perspectiva diferente tensiones epistemológicas y políticas en torno a la inclusión.

En un segundo momento se interpela el discurso político instaurado, con la finalidad de construir un esquema de pensamiento que va en otra lógica, como refiere Ocampo (2021), uno que cambia los términos de la

conversación en relación con lo que significa la educación inclusiva y como consecuencia construye otra praxis, un sistema de conocimientos diferente y otro vocabulario que permita interactuar con una infinidad de problemas del mundo.

Los resultados dejan ver que hace falta un posicionamiento diferente que permita entender que hay que empezar a despojarse de una serie de dispositivos que mantienen una estructura rígida, promotora de desigualdad; también se requiere una postura más crítica frente a las políticas educativas que siempre van a estar presentes porque son parte del sistema, pero que no necesariamente responden a las necesidades de los diferentes contextos o de todas las personas; se requiere “por un lado, pensar de otro modo las relaciones onto-políticas y epistemológicas y, por otro, hacer lo contrario a lo designado por el canon rector sobre el que rigen las condiciones de producción del conocimiento” (Ocampo, 2021, p. 4).

Desarrollo

Análisis de estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica: ¿cuál es el fundamento epistemológico en común?

La educación inclusiva se configura como una respuesta pedagógica y social de primer orden, desde esta perspectiva Leiva y Gómez (2015), plantean que se ha cambiado el lenguaje relacionado con la inclusión, pero no se ha traducido en una transformación de la mentalidad cognitiva y actitudinal; hay una mirada pedagógica abierta y receptiva de la diversidad, pero con contradicciones y ambigüedades desde la perspectiva práctica.

En lo concerniente a las tendencias teóricas, las bases predominantes son las teorías de la educación, sociológicas y curriculares; en los objetivos y metodologías encontradas aparecen con mayor recurrencia los de tipo descriptivo y positivista, se aprecian escasas investigaciones que profundicen y articulen la inclusión desde enfoques comprensivos o desde la teoría de los imaginarios sociales; los estudios sostienen que la escuela como institución de educación formal, tiene la tradición de ser un espacio homogeneizador que reproduce y transmite a las nuevas generaciones los conocimientos, saberes y valores considerados como fundamentales, invisibilizando los rasgos particulares de los estudiantes.

Es importante señalar que la educación inclusiva desde las directrices que establecen los Ministerios de Educación, sigue estando centrada en que todos los niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad aprendan juntos en las instituciones de educación regular; en Chile se promueve el encuentro entre estudiantes diferentes que requieren adecuaciones curriculares para responder a sus necesidades educativas (Ministerio de Educación de Chile, 2017); en el caso de Perú, se plantea que como todos los alumnos presentan necesidades educativas diversas, es necesario certificar a los docentes en temas sobre atención a la discapacidad visual, sordoceguera y trastornos del espectro autista (Ministerio de Educación, 2019).

En el marco de la educación inclusiva, para el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2019), uno de los grupos que ha sufrido mayores situaciones de discriminación ha sido el colectivo de las personas con

discapacidad, por lo tanto, se les ha otorgado el derecho de ser instruidas en las escuelas convencionales; en el caso de México, la inclusión implica que alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, reciban una atención educativa de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2018); en Bolivia, en la estructura organizacional de la Ley de Educación, se promueven acciones de educación inclusiva como respuesta hacia las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2019); en Colombia en cambio, anteriormente se pensaba que las personas con discapacidad no tenían condiciones para aprender; por eso se ha cambiado esos imaginarios y se han revisado las prácticas con la intención de generar políticas de inclusión (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2019).

Según el análisis de Duarte-Herrera (2019) hay medidas y prácticas para los distintos grupos poblacionales, paradójicamente para incluir se separa, así en el caso de la educación especial predomina un paradigma biomédico que introduce en las políticas nacionales de Colombia el concepto de Necesidad Educativa Especial, implementando aulas y maestros de apoyo que han hecho que se asuma el concepto de inclusión para las personas en situación de discapacidad; en este sentido la Ley General de Educación en algunos de sus artículos dispone la atención a grupos étnicos, campesinos, entre otros, a quienes se les señala de forma explícita como aquellos que tienen limitaciones, lo cual implica diferenciarles bajo el marco de la vulnerabilidad con políticas de arriba-abajo que estandarizan y los asiste.

Desde esta perspectiva, Rojas (2011) refiere que las diferencias humanas se articulan a formas de gobierno que sostienen, reproducen y legitiman la desigualdad; la interculturalidad y la inclusión se conceptualizan como algo por alcanzar y no como algo existente, así se diseña política pública de educación para distintos grupos definiendo quiénes son, cómo deben educarse y cómo deben relacionarse con el resto de la población; lo que le convierte en un proyecto de otrerización que se reduce a un ordenamiento de lo social a través de una serie de clasificaciones.

En las instituciones educativas de México se brinda atención especializada en colaboración entre el maestro de grupo y el maestro especialista, servicio que garantiza el derecho a una educación de calidad con equidad para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de riesgo, a través de estrategias, métodos, técnicas, materiales, ajustes razonables y orientaciones para padres, madres y tutores; para Durán (2019) hay contradicciones entre estos planteamientos y la educación inclusiva, se enfatiza el trabajo con los diferentes y no con las diferencias, además, entre todas las tareas pedagógicas y administrativas que debe realizar el maestro especialista, su participación se reduce a intervenciones aisladas y con poco impacto. Flores et al. (2018), refieren la presencia de métodos pedagógicos que favorecen sólo a algunos estudiantes, pues prevalecen prejuicios que propician la presencia de prácticas segregadoras y de una enseñanza tradicional.

Álvarez (2019), establece que la educación inclusiva sigue siendo un desafío crucial en Argentina, la Ley de Educación Nacional plantea la necesidad de asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, para ello a quienes presentan discapacidades se les debe brindar una propuesta pedagógica que les permita desarrollar sus posibilidades, así como el pleno ejercicio de sus derechos; también para los pueblos indígenas se determina que es indispensable asegurar el respeto a su lengua y a su identidad cultural; se reconocen también otras diversidades derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, para quienes existen diferentes modalidades de educación como la artística, la especial, la rural, la intercultural bilingüe y otras. A pesar de que se plantea que todas las personas con discapacidad deberían poder ser incluidas en la escuela común, hay rechazo institucional, alegando no estar preparadas y ofrecen resistencia; en consecuencia, la creación de normas no ha sido suficiente porque la lectura de la realidad demuestra que las barreras del desconocimiento, de la desinformación y los prejuicios se han perpetuado.

Para Rodríguez (2018) a pesar de que el Ecuador es un estado intercultural y plurinacional reconocido a través de la Constitución de la República y otras normativas de educación, siguen existiendo instituciones sólo para indios o para personas con discapacidad, lo cual profundiza las relaciones de dominación bajo el velo discursivo y políticamente correcto del derecho a la diferencia. En este sentido, Vélez (2017) señala que han sido escasos los estudios empíricos que han realizado un diagnóstico de partida del sistema

educativo ecuatoriano y que hayan servido como base para el diseño de reformas legislativas relacionadas con la educación inclusiva; la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, determina que la prevalencia general de Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a la discapacidad es del 4,01% y que solo en la mitad de los casos se cuenta con un diagnóstico médico, el resto son identificadas por los docentes quienes no se encuentran debidamente formados; en relación a las NEE no asociadas a la discapacidad, en un mayor porcentaje se encuentra el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), seguido por la discalculia, la disortografía y la dislexia.

En los estudios revisados en relación con la educación superior, los proyectos que se desarrollan se centran en las personas con necesidades educativas especiales permanentes, resaltando que existe un marco legal propicio para generar respuestas efectivas a través de la implementación de estrategias que incluye una etapa de diagnóstico de potenciales discentes con algún tipo de problema, la evaluación de las áreas para determinar aquello que se debe mejorar y adaptar, la etapa de preparación caracterizada por la adaptación del diseño curricular en las diferentes carreras y la adecuación de las condiciones materiales necesarias para garantizar una cultura inclusiva (Carrión y Santos, 2019).

Se plantea que entre las consideraciones de la educación inclusiva, los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales presentan alguna imposibilidad de origen cognitivo, psicomotriz, psicológico, comunicativo,

neuroológico y sensorial manifestadas en diversas fases de la educación y que a pesar de los instrumentos y las políticas educativas emitidas para generar cambios en los sistemas, estos estudiantes tienen que enfrentar difíciles circunstancias que les impide acceder a una vida de calidad (Alejandro et al., 2018). En consecuencia, las soluciones más comunes se centran en proponer contenidos educativos adecuados y planes de estudio pertinentes, considerando que la política educativa posibilita estas acciones; se establece que las adaptaciones curriculares, maximizan el potencial disponible (Lee, 2018); por lo tanto, se requiere mayor conocimiento al momento de realizarlas, así como materiales didácticos apropiados para impartir las clases (Bravo, 2017).

El número de estudiantes con discapacidad aminora en las instituciones educativas a medida que el grado de discapacidad aumenta (Ocampo, 2018), por lo que es común encontrar propuestas metodológicas para la formación docente en educación inclusiva, que incluye los principios de una cultura inclusiva, el dominio del lenguaje positivo, el abordaje de la educación como un derecho, el trato y formas de aprendizaje que tienen los estudiantes con discapacidad, así como el análisis de las barreras mentales, actitudinales y comunicacionales que no han permitido desde hace años la aceptación de estos casos (Figuerola, 2018). La actitud de los docentes hacia la educación inclusiva en las instituciones, de acuerdo con la investigación de Clavijo et al. (2016) es indiferente; aún está presente la idea de estudiantes incluidos, quienes tienen como principal barrera la falta de acomodación curricular (Bernal y Chiriboga, 2014).

Interpelaciones al discurso político instaurado en torno a lo inclusivo

En función al análisis que se realiza de la normativa establecida para los sistemas educativos, el discurso estatal en los países de Latinoamérica pone en evidencia que se han construido identidades políticas desde una relación antagónica, lo cual hace que no se reconozcan a través de una dialéctica sino desde una posición confrontacional que refuerza la participación en el marco democrático-institucional desde una relación de adversarios (Mouffe, 2009); la ley, los reglamentos y el conjunto de prácticas terminan estableciendo términos jurídicos y un determinado orden que organiza la coexistencia humana, generando una representación simbólica de un ideal de persona que es aquella que se ajusta a los cánones de la normalidad; los mismos que se vinculan con los legados que provienen de la epistemología modernista o eurocéntrica, resultado de una compleja elaboración del *logos* que se aplica a diversos colectivos del Sur Global con quienes se justifica una bien intencionada normativa que apela a la justicia y a las oportunidades (Ocampo, 2021).

De esta manera, el individuo es producto de una serie de sobredeterminaciones (Mouffe, 2016) que lo definen a partir de afecciones culturales, sociales, psicológicas, entre otras; y que han ido construyendo una frontera claramente delimitada entre un “nosotros” y un “ellos” y como consecuencia un sistema de creencias con un imaginario ideológico y con discursos que no reflejan la realidad social. En este sentido, la educación inclusiva está vinculada con la educación especial, es decir, con las necesidades educativas especiales, con la discapacidad, con el déficit o

problema presente en la persona, lo que ha hecho que a través del tiempo haya sujetos etiquetados como diferentes por sus características o condición.

Las buenas intenciones presentes en la normativa que promulga las instancias de gobierno a través de cauces institucionalizados, establecen esferas diferenciadas que separan lo político (raza, género, orientación sexual, religión, etc.) de lo económico (clase) (Laclau y Mouffe, 2001), logrando que se invisibilicen exclusiones sociales radicales y lo más grave, que impere la imposibilidad de acabar con ellas. En este sentido, se ha generalizado la presencia de un discurso de integración que ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de individuos, en quienes se presentan características que les hacen mejores o peores, lo cual refuerza la inferiorización o patologización de las diferencias humanas (Arnaiz, 2003 citado en Aguilar, 2004), lo que posibilita que se reencuentre la negación del contexto familiar, la rehabilitación del contexto escolar, lo discursivo del contexto social para cosificar a los sujetos; como bien señala Sacristán (1999), solo si se logra desentrañar el mundo de los significados de la diversidad, se podrán desenmascarar las prácticas existentes.

Los planteamientos que mantienen la idea de sujetos disminuidos o inferiores como establece Estermann (2014), determinan la presencia de una serie de estructuras asimétricas y hegemónicas que han aniquilado la alteridad a través de la presencia de distintos modelos que en un primer momento negaron la humanidad del otro al referir que se encontró pueblos

calificados como salvajes, sin leyes ni costumbres; en un segundo momento, estos grupos han sido admitidos y reconocidos a través de un proceso de asimilación forzada, en este sentido, el otro es humano en la medida en que se asemeja a los estándares europeos, y por último, promoviendo un modelo de inclusión de los pueblos indígenas, sectores empobrecidos y marginados, personas con discapacidad, en el proyecto de modernidad, desarrollo y globalización; sin considerar que desde el momento en el que aparece un sujeto activo que incluye y un objeto pasivo que es incluido, queda tan solo un discurso de inclusión que se fundamenta en una actitud patriarcal y asistencialista que propende la asimetría y dominación.

La historia plantea que han sido diversos los métodos de exterminio y sometimiento que se han empleado frente a las diferencias, en un principio se lo hizo empleando la fuerza, ahora con programas de integración, desarrollo, evangelización, educación, planificación familiar, entre otros (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 1994), pero sobre todo, a través de modelos de asimilación que desde una concepción esencialista que siempre ha estado presente, ha hecho que se crea que hay una naturaleza definida que pone en peligro al resto de la sociedad; en este sentido, si no se toma conciencia, la universalización forzada del sueño occidental, será la que conduzca a reacciones aún más sangrientas por parte de aquellos cuyas culturas y modos de vida están siendo destruidas (Mouffe, 2009).

Para Sales et al. (2010) la diversidad no atañe a un reducto especial o diferente de personas que requieren de buenas intenciones o parches curriculares, al contrario, es una responsabilidad colectiva que implica que los conocimientos, habilidades y actitudes no se centren en sujetos estigmatizados y convertidos en problemáticos; “si la inclusión se convierte en una forma de pensar, de sentir, de (re)existir y de vivir; su trama analítica se caracteriza por la acción de deshacer y rehacer las formas intelectuales, políticas y ontológicas rectoras del sistema-mundo” (Ocampo, 2021, p. 6).

Orteso y Caballero (2017) plantean la necesidad de pensar, proponer y poner en práctica nuevas formas de entender la educación inclusiva pues hay una consideración insuficiente ante lo diverso que contradice la heterogeneidad de la sociedad y que se ve reflejada en la política educativa que de forma acrítica reconfigura la realidad de cada país; combinando la asimilación cuando se señala que hay grupos de personas concretas que deben ser reconocidas en sus derechos y también un modelo discursivo de inclusión que a través de los diferentes programas de desarrollo y políticas sociales imponen reglas de juego con una actitud asistencialista que mantienen la asimetría; por lo tanto, como señala Narvaja (2012), las prácticas educativas han cambiado en función a nuevas creencias asumidas de forma no reflexiva.

Para López y Cuello (2016) la normativa requiere dejar de estigmatizar al otro como diferente porque marca un territorio cerrado que enaltece las desigualdades; enfatizan que es necesario el reconocimiento de la presencia

del otro y el respeto a las diferencias a través de un diálogo e interrelación horizontal en condiciones equitativas, donde se promueva una singularidad que no hace referencia a una manifestación individual, sino a la expresión de un escenario comunitario, considerando un recorrido de apropiación desde un discurso descolonizador que abra la posibilidad al encuentro de expresiones distintas, dialogantes, emergentes y complementarias entre sí. Es imprescindible cambiar los mapas cognitivos, los paradigmas, los conceptos y los saberes para poder leer el presente y construir una nueva gramática que permita pensar lo educativo (Ocampo, 2018).

El derecho a la no discriminación y a la participación de todas las personas independientemente de su condición social o cultural, de su género o de sus características personales, implica replantearse la idea de diversidad para generar estrategias democráticas que institucionalicen una cultura de cambio (Sales et al., 2012); se requieren espacios de resistencia que socaven el imaginario social (Mouffe, 2000); y que posibiliten que la inclusión se convierta en una operación heurístico-política que está presente en el deshacer, rehacer y reexistir para generar bloques de reflexividad que permitan recuperar el índice de singularidad y una praxis de organización de la vida del mundo desvinculada de la economía neoliberal y del aparataje cognitivo modernista (Ocampo, 2021).

Los nuevos modos de existencia se producirán cuando haya una producción de subjetividad diferente, cuando se desechen los procesos de estandarización y la producción de sujetos normalizados amparados en sistemas de sumisión, dominación y opresión propias del capitalismo, para

pensar en el ser humano desde sus múltiples singularidades; cuando sean posible otros espacios de vida y de afecto que generen un movimiento de alteración y transformación mucho más amplio que sea el que instaure nuevos mecanismos de relacionamiento social y subjetivo (Ocampo, 2020).

Conclusiones

El fundamento epistemológico que se encontró en los estudios que en los últimos años se han realizado en Latinoamérica, refleja que existe una confusión entre los planteamientos de la educación inclusiva y la educación especial, el modelo biomédico ha generado la idea común de sujetos cuyas diferencias hacen que sean distintos al resto, siempre desde una connotación negativa, estos argumentos hacen que la inclusión siga moviéndose en arenas movedizas y en una marcada matriz de poder y opresión que imposibilita transformaciones culturales y de subjetividad.

Los cambios que en el transcurso del tiempo se han generado, se presentan en función a una serie de eufemismos que terminan ocultando procesos de discriminación; la simple idea de personas que siguen estando clasificadas por sus necesidades educativas especiales o por los problemas que presentan, propician en el contexto social y educativo proyectos de vida poco favorables por las bajas expectativas que se tienen en función a las características que presentan y que históricamente han sido vinculadas con patologías, deficiencias, enfermedades y como consecuencia relacionadas con condiciones de inferioridad.

En este sentido, se han diseñado una serie de modelos de asimilación que buscan en algunos casos ocultar las diferencias de tal forma que no se le incomode a la sociedad, por lo que la mejor alternativa es homogeneizar; en otros, plantear estrategias que terminan estableciendo procesos de diferenciación porque se esencializan las características de los grupos vulnerables, quienes de forma arbitraria fueron etiquetados de esta manera y de quienes es común escuchar que son pobres porque quieren, o que al ser de un grupo étnico su naturaleza le genera una condición de desventaja, o que la condición de discapacidad es la que impide a la persona ejercer sus derechos.

Por lo tanto, un posicionamiento diferente en relación con la educación inclusiva es sumamente necesario, porque posibilitará que se comprenda que hay un fenómeno estructural de base que debe modificarse y que sólo a través de una postura crítica se podrá cambiar las ideas que tradicionalmente han acompañado a la sociedad y se ven reflejadas en la educación. Hay una realidad que sigue estando invisibilizada, se encubre por parte de las entidades de gobierno y como consecuencia por la política pública que a través de la normativa mantiene relaciones de asimetría y desigualdad.

Una cultura de cambio que reconozca la presencia de múltiples singularidades es uno de los desafíos que presenta la educación inclusiva, por lo tanto, no es cuestión de oportunidades o buenas intenciones, tampoco de pensar que la institución educativa se convierte en inclusiva por la presencia de rampas, por el cambio de estrategias metodológicas o por las

adaptaciones al currículo; al contrario, sólo desde el momento en el que se pueda desestigmatizar al otro por sus características permitiendo una relación de diálogo y de respeto, la posibilidad de nuevos modos de existencia será una realidad.

Modos de existencia que permitan desafiar al *logos* y a los mecanismos que producen el conocimiento, para romper con las limitaciones epistemológicas que se mantienen en Latinoamérica y que refieren que educación especial y educación inclusiva son sinónimos, por lo que se requieren debates y posturas críticas que permitan construir otro tipo de subjetividades, siendo conscientes que las singularidades no están consideradas en la política porque conviene mantener la homogenización, los ideales occidentales, las concepciones hegemónicas, los diseños globales y una serie de elaboraciones eurocéntricas que propician esencialismos y una concepción negativa de la alteridad.

Referencias

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana. Recuperado de: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc
- Álvarez, I. (2019). Inclusión educativa en Argentina. No hay camino, se hace camino al andar. En Bello, J., y Gullén, G. (Coords). *Educación Inclusiva: un debate necesario*. (169-190). Dirección Editorial UNAE. Recuperado de: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EducacionInclusiva.pdf>
- Bernal, M. y Chiriboga, A. (2014). *Evaluación del proceso de educación inclusiva en niños de educación general básica*. Universidad de Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/19838>
- Bravo, L. (2017). *Factores Socioeducativos e inclusión Educativa en la escuela de Educación Básica Miguel de Cervantes del Cantón La*

- Troncal*. Trabajo de investigación. Universidad Católica de Cuenca. Psicología Educativa y Orientación Vocacional.
- Carrión, M. y Santos, O. (2019). Inclusión educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes. Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(68), 195-202. Recuperado de: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Clavijo, R., López C., Cedillo, C., Mora, C., Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22. Recuperado de: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/909>
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (1994). *Proyecto Político de la CONAIE* Consejo de Gobierno. Recuperado de: <https://conaie.org/proyecto-politico/>
- Duarte-Herrera, M. (2019). Caminos de la educación inclusiva e intercultural en Colombia: rutas, trochas y puentes de una educación para todos. En Bello, J., y Gullén, G. (Coords). *Educación Inclusiva: un debate necesario*. (191-204). Azogues, Ecuador: Dirección Editorial UNAE. Recuperado de: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EducacionInclusiva.pdf>
- Durán, L. (2019). Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las barreras. En Bello, J., y Gullén, G. (Coords). *Educación Inclusiva: un debate necesario*. (87-112). Azogues, Ecuador: Dirección Editorial UNAE. Recuperado de: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EducacionInclusiva.pdf>
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *POLIS Revista Latinoamericana, Pueblos indígenas y descolonización* (38). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/10164>
- Figuroa, J. (2018) *Propuesta metodológica para la formación en educación inclusiva a los docentes de la Universidad Politécnica Salesiana*. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/15172>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, A, Méndez, J., Vega, B. (2018). Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Educando para educar* (33), 19-28.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2001). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lee, S. (2018). *Diseño de un programa de formación docente para la atención de las necesidades educativas especiales*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14695/TESIS%28SU%20KJA%20LEE%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leiva J. y Gómez M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200.

- López, A, y Cuello, E. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico "propio". *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4978/497857393006/html/>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Recuperado de https://www.academia.edu/31931581/Educaciones_y_pedagog%C3%ADas_cr%C3%ADticas_desde_el_sur_Mej%C3%ADa_M_R
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2019). Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Recuperado de: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=356&Itemid=758
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2019). Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. Recuperado de: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). Educación Inclusiva. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/educacioninclusiva/>
- Mouffe, Ch. (2016). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, Ch. (2009). *En torno a lo político*, en S. Laclau. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Mouffe, Ch. (2000). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós
- Narvaja, P. (2012). *Propuestas para pensar lo impensado. Hacia una Pedagogía Reflexiva*. Universidad Nacional de Moreno Congreso sobre Educación Secundaria.
- Ñaupas, P., Mejía, E., Novoa, E., Villagómez, A. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U. Recuperado de: <https://cortadancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Ocampo, A. (2021). Educación inclusiva: interpelaciones al paradigma occidental, nuevas configuraciones onto-epistémicas. *Revista RUNAE* (6).
- Ocampo, A. (2020). Un epílogo en otras coordenadas. Inclusión como método: dilemas críticos en la reconfiguración de sus condiciones de producción.
- Ocampo, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. Ponencia presentada en *I Congreso Iberoamericano de Docentes*, Universidad de Cádiz, España. Recuperado de:

- <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>
<https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/64>
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200097
- Orteso, P. y Caballero C. (2017). Educación Intercultural, Experiencias Inclusivas: un recorrido por el siglo XXI. *Interaccões*, (43), 254-276.
- Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236.
- Rodríguez, S. (1979). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
- Sacristán, G. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, (81), 67-72.
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., Nogales, T., Ríos, I., Ferrández, R., Sales, D., Gámez, M., Marco, F., Bernabé, I., Puig, M., Ruiz, P. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de Investigación-Acción*. Universitat Jaume I, Universidad de Valencia.
- Sales, A., Ferrández, R., Moliner, O. (2012). *Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación*. Universitat Jaume I. Departamento de Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Aprendizajes claves para la educación integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Vélez, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. Programa de Doctorado en Neurociencia Cognitiva y Educación. Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, España.

Capítulo III. Sobre el estatus ontológico de la discapacidad: procesos de inclusión en educación desde los documentos legales en México

Rodolfo Cruz Vadillo⁹

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación que tuvo como propósito “Develar las formas de exclusión producidas por los efectos de verdad que las políticas de educación inclusiva han tenido en la noción de discapacidad”. Este capítulo tiene como objetivo “mostrar las producciones subjetivas que las políticas mexicanas sobre educación inclusiva han fundamentado, colocando ciertos ideales de ser y estar como deseables, adecuados, pertinentes”. Este texto hace visible ciertos procesos como lo son los

⁹ Miembro fundador del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Realizó estudios de licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Docencia por la UVM de Veracruz. Maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal La Paz de Veracruz. También realizó estudios de posdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido catedrático de seminarios de licenciatura, maestría, doctorado y especialidad en diversas universidades del Estado de Veracruz y Puebla. Director de tesis de doctorado, maestría y licenciatura. Actualmente es Profesor- investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Dentro de sus participaciones académicas ha sido ponente y conferencista en diversos eventos y congresos nacionales e internacionales. Es autor de más de 30 artículos científicos y reseñas en revistas nacionales e internacionales. Autor y coordinador de más 50 publicaciones entre libros, capítulos de libro y memorias en extenso sobre temas como políticas e inclusión educativas. Es director y miembro del comité científico de la Revista Pasajes, publicación indexada de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Además, es miembro de la Red de participantes e investigadores sobre integración e inclusión educativa (RIIE) del cual es representante estatal, también forma parte de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad y procesos de formación docente. Correo rodolfo.cruz@upaep.mx

relacionados con las políticas y la subjetividad, superando la idea que las normas, leyes y demás documentos tienen como única función ordenar el espacio de las cosas, conducir las conductas y disponer de recursos, también implica cierta producción subjetiva, pues colocan en determinados horizontes formas de ser y estar que son consideradas ideales y a las cuales se debe llegar sí o sí.

Lo anterior, permite un ejercicio de interpelación con los estudiantes que se ubican en el sur global, pues es evidente que, en los espacios atravesados por la desigualdad y la precariedad, al constituirse ciertos ideales de ser y estar sin tomar en cuenta las condiciones de posibilidad estructurales, es posible la presencia en ciertas formas de violencia que pueden terminar responsabilizando al sujeto mismo de su fracaso, sin tomar en cuenta los contextos. Esto claramente puede ser visible en la vida y experiencia de los estudiantes de Latinoamérica.

Los estudios sobre educación inclusiva incluyen una serie de principios, orientaciones de política, propuestas de acción pedagógica, elementos de orden axiológico y visiones en torno a posicionamientos sobre los derechos humanos y la justicia social (Ocampo, 2021; Slee, 2012; Organización de Estados Americanos, 2021). Como se puede observar, hablar de educación inclusiva implica una inserción a una gran cantidad de elementos que van desde cuestiones ontopolíticas¹⁰, epistemológicas, axiológicas, hasta

¹⁰ Por lo ontopolítico se hace referencia al estatus que guarda la diferencia en determinada comunidad, se parte de la idea que lo que se juega en los procesos de inclusión tiene que ver con el ser y existencia de los sujetos, por tanto, la presencia de estos refiere

elementos de orden metodológico y didáctico. Sin embargo, en muchas ocasiones, el equilibrio entre sus partes constitutivas y los énfasis puestos por los interesados en el tema no siempre ha permitido que los elementos de orden ontopolítico y epistémico sean atendidos como los metodológicos y didácticos. En otras palabras, los trabajos se han enfocado en lo que acontece en las aulas de las instituciones, señalando la necesidad de transformación de las prácticas y sus metodologías, sin embargo, escasamente se ha pensado sobre la producción subjetiva que dichas metodologías permiten. Por ejemplo, cuando se premia por una serie de metodologías “activas” no es visible la afirmación de cierto sujeto que es ideal para una sociedad de mercado, que resuelve problemas, que trabaja en equipo, etc.

En México, por ejemplo, la educación inclusiva tiende a cierta dispersión simbólica en la medida que se relaciona con otras formas de educación como lo son la educación para la paz, la integración educativa e, incluso, la educación especial (Rivera y Espínola, 2015; García et al., 2013; Palos et al., 2014). En este marco, por un lado, es visible que dicha indefinición es producto del escaso interés para profundizar en los fundamentos de la propia educación inclusiva. Por otro lado, también tiene que ver con una serie de relaciones de complementariedad que se han tejido en el tiempo y en el espacio y que han posibilitado la confusión conceptual (Ocampo, 2021).

forzosamente una cuestión política que puede o no ser reconocida en su diferencia a partir de los discursos educativos.

Si bien hay abordajes de orden conceptual que permiten identificar ciertas discusiones del estatus ontopolítico y epistémico de la educación inclusiva, las visiones se limitan a ciertos discursos que sin duda no son los únicos que podrían defenderse desde un tamiz inclusivo. Hernández y Tobón (2016), por ejemplo, refieren que la educación inclusiva debe estar íntimamente ligada a cuestiones de desarrollo al interior de la sociedad de conocimiento. Su papel es producir agencia en las personas para que puedan participar en dicho espacio, el cual posee sus propias reglas de juego y disposiciones.

No obstante que se premia por una educación inclusiva, sin duda enclavarla únicamente en lo que la sociedad de conocimiento invita, es ya un despropósito en la medida que excluye otras formas de ser y estar en el mundo, pues restringe participaciones y existencias a una sociedad caracterizada por la constitución de subjetividades productivas, eficientes y capaces de enfrentar los retos acelerados. En otras palabras, de vivir en un mundo de cambio constante que está sostenido y sostiene ciertos valores, excluyendo o dejando al margen otros considerados poco valiosos.

Por su parte, los discursos sobre educación inclusiva también han dado cuenta de elementos de orden jurídico que permiten su abordaje mediante una cuestión de derecho, donde se reconoce que todos, sin excepción, deben estar en igualdad de condiciones para poder acceder a espacios institucionalizados como la escuela, lo cual les permitirá un desarrollo armónico, facilitando su participación democrática en lo social (Aguirre-Bonilla, 2018; Ochoa, 2019; Van Dijk y González, 2013; Pérez Castro, 2020).

Lo que escasamente se ha interrogado es la afirmación de lo que, antes de ser una cuestión legal y jurídica, fue una posición más, reflejo de una forma de ser y estar en el mundo. En otras palabras, el problema está en que escasamente se ha hecho foco en lo que, pasando por un derecho, se ha reafirmado en planos de subjetividad, sobre todo en lo que se refiere al concepto de discapacidad. Por ejemplo, es posible que haya un consenso en torno a que la educación debe ser un derecho universal, pues sin duda permite la constitución de agencia y la toma de conciencia de la vida que se vive. No obstante, lo que no se problematiza a profundidad es ¿qué tipo de educación y para qué contexto en específico? Cuando se dice que la educación debe desarrollar armónicamente a la persona ¿cuáles son las partes que constituyen, en un primer momento, lo que a desarrollo se va a referir y, en segundo, a lo que armónico se va a entender? Y cuando esto se haya logrado ¿a qué tipo de espacio social y contexto va a señalarse?

Si se parte del supuesto que el estar “desarrollado armónicamente” refiere inexorablemente a un contexto desde el cual esta idea puede tener sentido, entonces no basta con ascender la educación a derecho dejando sin cuestionar las características societales a las cuales ese imperativo va a responder. Como puede verse, la cuestión es relacional, no esencialista. No existe un desarrollo armónico *per se*, como positividad, sino es a través de una serie de disposiciones y elementos de orden axiológico que sostienen una forma específica de ser y estar en el mundo, forma que entra en relación directa con un determinado contexto.

Por ejemplo, en el caso que la educación inclusiva responda a una sociedad de conocimiento, de entrada, restringe las formas en que ese desarrollo armónico puede entenderse y, por ende, las formas en que se puede participar. Entonces el derecho se convierte también en obligación de ser y estar de forma específica. Lo cual puede ser restrictivo si lo que se busca en una sociedad democrática es la existencia y valoración de lo plural (Treviño y Tolentino, 2017).

Como ya se había señalado, si bien hablar de los estudios de educación inclusiva refieren una gran cantidad de lógicas, dispositivos, principios, y recursos, en este trabajo, el foco de atención serán los documentos legales y de orden normativo, pues se parte del supuesto que en ellos se encuentran no solo principios orientadores de conductas, sino además, la constitución y producción de subjetividades que, estando alineadas a ciertas visiones sobre lo correcto, lo deseable y lo permitido, devienen en ontopolíticas, donde se juega el ser de los sujetos que quedan bajo sus disposiciones. Tal es el caso de las personas con discapacidad, las cuales parecen representar parte de una diversidad que no es considerada totalmente valiosa debido a una negatividad que se encuentra esencializada y se hace presente en los discursos legales más inclusivos.

Desarrollo

Estudios latinoamericanos de educación inclusiva

En específico, hablar de estudios latinoamericanos sobre educación inclusiva, suscribe además un determinado posicionamiento que ya no se

limita a pensar la participación, convivencia, reconocimiento, aceptación, integración, tolerancia bajo una mínima forma de estar juntos. Implica la interrogación constante precisamente de ese “estar juntos”. Implica también una pregunta por la existencia de los sujetos en los espacios institucionalizados, su estatus ontopolítico. Por ejemplo, cuando la educación inclusiva invita al derecho de todos y todas a participar en lo social de forma plena, no especifica la naturaleza de esa participación. Si por participar se va a entender un proceso de asimilación en donde todos y todas debemos ser sujetos productivos, gobernarnos y trabajar para ser cuerpos eficientes que den respuesta al mercado y sus imperativos, o, por el contrario, dicha participación puede pensarse de forma plural, donde la coexistencia de principios y posicionamientos permitan deconstruir un ejercicio participativo que no se limite a la eficiencia y el rendimiento.

De igual forma, cuando se habla de convivencia, la cuestión no es si podemos estar juntos aceptando nuestras diferencias y llegando a acuerdos definitivos sobre nuestras formas de ser y estar en el mundo o, si más bien, refiere un tipo de interacción que permita la apertura a la pluralidad y la coexistencia de posicionamientos no asimilables, diferentes y, por ende, posiblemente irreconciliables, aspecto que plantea Mouffe (2011) cuando habla de una democracia radical, donde la condición de posibilidad es el reconocimiento de lo político. Es decir, la capacidad de poder estar juntos aceptando la legitimidad de ese otro que nunca va a ser como yo, pero cuya existencia basta para que su diferencia no se pierda en la mismidad.

Lo mismo podríamos comentar de las acciones que sostienen el movimiento de educación inclusiva y los estudios que de ahí provienen. Desde una mirada latinoamericana, no basta con estar juntos, con que todos tengamos derechos, con acceder a los estudios de cualquier nivel y, así, obtener un trabajo. Es imperativo la posibilidad de resistencia a lo mismo, a lo igual, y la construcción de posibilidades para poder existir como diferencia plena.

Este documento pretende ser una aportación a esta visión latinoamericana sobre educación inclusiva, intentando desaprender algunos principios que pueden ser excluyentes y limitados para pensar la educación inclusiva. Principios que circunscriben las discusiones y abordajes en el par educación especial- educación inclusiva y, con ello, facilitan ciertos reduccionismos que, al final, terminan traduciendo las problemáticas a cuestiones de tipo instrumental o técnico, donde basta con el establecimiento de una serie de metodologías inclusivas, basadas en ciertos valores también de matiz inclusivos, para transformar los espacios escolares que pretenden tener cierta orientación inclusiva.

Una de las problemáticas que se puede observar con esta reducción a lo axiológico y metodológico /didáctico, es que escasamente se ponen a discusión y se tensionan, frente a un ejercicio de crítica, las producciones subjetivas que dichas acciones y propuestas fundan en el mismo momento que se materializan en prácticas determinadas. En otras palabras, no es visible que la relación entre inclusión y exclusión no implica, ni un par oposicional, ni un continuum lineal, sino una estructura rizomática (Deleuze

y Guattari, 1994) que no permite identificar claramente dónde inicia un ejercicio inclusivo y de qué exclusión se está apartando. Por el contrario, en este texto, la inclusión – exclusión se entienden como elementos de una misma relación constitutiva, que permite ver cierta circularidad en donde los avances de determinadas formas de inclusión constituyen nuevas formas de exclusión que son legitimadas en la medida que refieren ciertos valores.

Sin duda, identificar estos procesos directamente en las prácticas educativas implicaría un trabajo de gran calado que permitiría hacer visible lo que ha quedado soterrado. No obstante, estaría limitado a lo netamente presencial y observable (óptico), pasando por alto los lugares de procedencia y las formas de emergencia que permitieron la llegada a su materialización (ontológico- epistemológico). Por tal motivo, en este trabajo la revisión de las políticas educativas se piensa fructífera en la medida que puede permitir la identificación de los elementos de orden discursivo que, en su diferimiento, han posibilitado su inscripción en determinadas prácticas.

En este marco, se recupera un análisis de las políticas educativas mexicanas, las cuales se traducen en leyes y ordenamientos determinados que no solo dan coherencia al espacio donde se interactúa, invitan a la acción a partir de determinadas formas de convivencia y conducta. También implican una constitución de formas de ser y estar que se consideran deseables, por ser correctas y adecuadas a las formas en que lo social ha sido construido, sostenido y reproducido en el devenir.

Las políticas sobre educación inclusiva y subjetividad: el caso de México

Las políticas educativas de la época no son simplemente un cúmulo de ordenamientos y documentos que pretenden gestionar y prescribir el espacio social. No solo disponen de los recursos y cosas, de su uso y práctica determinada. También regulan las formas en que somos capaces de relacionarnos con esas cosas y hacen posible ciertas lógicas e intercambios intersubjetivos. Analizar las políticas educativas implica forzosamente aproximarse a ciertos documentos en donde se han plasmado los discursos que sostienen dichas disposiciones. Cabe señalar que su acercamiento analítico podría realizarse desde diversas ópticas y con diversos propósitos.

Por lo regular, el tema de las políticas educativas siempre pasa por un análisis jurídico de lo dispuesto (Giovine y Suasnívar, 2012). De tal suerte, las aproximaciones implican realizar una revisión de contenido sobre lo que los enunciados jurídicos expresan, su coherencia y articulación, así como su alineación con otros documentos que le son cercanos. Posteriormente, cabría articular lo encontrado con documentos que expresan ideas más extensas, a manera que permitan cierta forma de concreción y materialización en otros, podríamos decir, menos abstractos.

Por otra parte, según Giovine (2015), las políticas entendidas desde los documentos legales se pueden analizar a partir de un ejercicio que intenta rescatar y comprender el contexto desde el cual fue posible la enunciación y construcción de determinadas ideas (visión neoinstitucional). Aquí el texto es la unidad central de análisis, por lo que su dinamismo, con el paso del

tiempo, puede ser un elemento nodal para comprenderlo y analizarlo. No obstante, estas formas de aproximación si bien pueden dar luz en torno al contenido y lógica de sentido que guió la construcción del texto, corren el riesgo de quedarse en un plano demasiado superficial al no tomar en cuenta otros elementos que sin duda estuvieron presentes a la hora de su construcción.

En este sentido, la analítica de gobierno propuesta por Foucault (2006) puede ser una herramienta importante para realizar un ejercicio que supere ver al texto como un todo coherente que es capaz de dar cuenta de las discusiones y posicionamientos que lo han hecho aparecer. En este marco, no solo interesa rescatar el sentido del texto y los enunciados legales y políticos, también se pugna por indagar los mecanismos, lógicas y dispositivos discursivos, y normativos que se ponen en juego, los cuales, atravesados por relaciones de poder, permiten la emergencia de un tipo de discurso que no solo describe el “deber ser” sino que también funda una verdad, produciendo subjetividad (sujetos).

Desde esta perspectiva, el foco de análisis deja de ser el Estado con sus aparatos y dispositivos, que si bien, tienen un protagonismo importante sobre temas como el de la política educativa, oscurecen o no dejan visible lo que se produce a nivel microfísico, es decir, en el plano más subjetivo. En esta línea, cabría recordar que para Foucault (1976), el poder no implica un acto que golpea al sujeto solo desde una determinada exterioridad o, incluso, tampoco es una negatividad que funda el dominio de este y, al mismo tiempo,

lo somete. El poder es positivo en la medida que es productivo. Dicho ejercicio no implica cuestiones materiales ajenas a los sujetos, refiere más bien el juego productivo del sujeto mismo.

La pregunta debe llevar a pensar ¿qué tipo de sujeto es producido por el poder? Es aquí donde la revisión de las políticas educativas y los documentos legales y normativos pueden ayudar a hacer visible la producción de subjetividad que se ha reafirmado y, por ende, se ha ejercido desde los mismos sujetos.

En el caso del tema de la educación inclusiva, interesa recuperar cómo las leyes y, en este sentido, las políticas, producen verdad, condicionando nuevas sujeciones. El análisis de este texto está dirigido precisamente en ver qué es lo que se afirma de la inclusión y a su vez qué se niega, ¿qué pasa por nuevas formas de verdad que se materializan en determinada subjetividad (sujeto)?

La relación entre los ordenamientos jurídicos, las políticas públicas y su materialización en propuestas educativas y prácticas determinadas, ha sido una preocupación y ocupación constante desde los propios discursos educativos. En este trabajo, no interesa tanto poder hacer visible la relación que guardan las políticas con su materialización, parte más bien de pensar qué es lo que como verdad producen esos documentos normativos y políticos. En este sentido, como ya se había mencionado, se apoya en una analítica de gobierno (Foucault, 2006). Interesa aproximarse concretamente al tema de la educación inclusiva, sus deslizamientos, sentidos y

orientaciones expresadas en determinados documentos. Para lograr lo anterior se hace foco en dos leyes mexicanas que tienen relación con la cuestión discapacidad- inclusión y educación. Con lo anterior hacemos referencia a la Ley General de Educación y la Ley General de Inclusión de Personas con Discapacidad, ambos documentos normativos vigentes en México.

Discapacidad y subjetividad: ¿qué compensa la política educativa?

Foucault (1987) entiende la subjetividad como producto de una serie de relaciones de fuerza y poder que, desde un juego interioridad/exterioridad constituyen cierto ejercicio hermenéutico del sí mismo. En este sentido, dicho juego no es producto de la casualidad o incluso de la voluntad del sujeto que libremente decide quién ser. Implica una serie de discursos de verdad que son producidos y productos de determinadas epistemes de época que los hace discursivamente inteligibles y, por ende, verdaderos.

Cuando se hace referencia a la producción subjetiva, se señala cierto ejercicio relacional cuya exterioridad o afuera implica la producción de sentidos y de determinadas miradas que permiten que ciertas formas de ser y estar sean consideradas adecuadas, correctas, pertinentes, deseables, frente a otras que, serán consideradas discursivamente, ruido, anomalía, errores y elementos de índole patológico.

En este marco ¿cuál es el estatuto ontológico de la discapacidad?, ¿cuáles son las producciones discursivas que han conformado cierto ejercicio

microfísico sobre eso que en la actualidad se nombra bajo la categoría de discapacidad?

Si se toma en cuenta que la capacidad de hacer, de elaborar, de transformar el mundo, son cuestiones que están relacionadas con el desarrollo y la evolución humana, las personas que no logran dichas actividades ontológicamente han sido colocadas bajo sospecha. En otras palabras, su estatus siempre se ha referido a una falta, de acuerdo con su situación/condición orgánica que no le permita, en términos generales, producirse y producir.

Hay de fondo una idea de completud frente a la construcción subjetiva de lo humano, donde la existencia de todos los elementos “normales” estadísticamente hablando” permiten colocar en otro estatuto a aquellos que no los poseen. Por ejemplo, este es el caso de las personas con discapacidad cuya producción subjetiva se ha enmarcado bajo la idea de ausencia y falta.

El problema en este punto es que se han esencializado las facultades de lo humano, confundiendo lo que es considerado completo con una nota estadística que solo implica una mayoría y no así un valor *per se*. Por otra parte, también se ha dado un proceso de esencialización de lo que, un cuerpo “normal” es capaz de realizar. Perdiendo de vista que dicha capacidad es fruto, no de las funciones directamente atribuidas al cuerpo, sino de un contexto que marca la medida o el baremo de lo que debe ser una capacidad y un cuerpo que pueda responder a los imperativos sociales (Toboso y Guzmán, 2010).

La asignación del estatus de falta y ausencia ha operado de forma constante sobre las capacidades humanas y, en específico, sobre las personas con discapacidad, al grado de producir discursos que invitan a la revisión constante de formas deseables de ser y estar. Cuando esto no es posible ¿cuáles son las acciones que se hacen plausibles para poder reconocer e invitar a la participación a las personas con discapacidad? Una de las respuestas que es posible encontrar está relacionada con la idea de compensación.

Desde diversos discursos, frente a la ausencia de algo, la carencia o la incompletud, las acciones se han hecho presentes mediante las lógicas compensatorias. Lógicas que, si bien pretenden igualar el piso, las relaciones y las oportunidades, al mismo tiempo, han afirmado lo que es deseable y, escasamente, han cuestionado el piso desde el cual se pretende igualar determinada posición.

En este sentido, es necesario un abordaje a la lógica compensatoria, sus efectos y sentidos, pues desde aquí es posible realizar un ejercicio de crítica que permita identificar el estatus ontológico que hoy tienen las personas con discapacidad. Desde una definición que se puede llamar lexicológica, compensar puede referir dos acciones: por un lado, la idea de igualar con otra fuerza el desequilibrio posible, es decir, aplicar una acción que permita un equilibrio entre ciertas partes con miras a cierta producción de igualdad. Por otro lado, compensar puede referir una acción que tiene como objetivo

la reparación de un daño o perjuicio debido a una molestia o situación (Oxford Languages, 2022).

En el plano educativo, ambas acepciones pueden identificarse como parte de acciones realizadas. Por ejemplo, un ejercicio compensatorio es visible con los procesos de masificación de la educación y su universalización donde el objetivo ha sido dotar de herramientas educativas y determinados conocimientos que puedan igualar a los sujetos en el juego societal. También puede rastrearse en los propios intentos de llevar a cabo una inclusión en educación, donde todos los estudiantes, sin distinción, puedan prepararse en las aulas de las instituciones educativas, y aprender lo que requieren para hacer frente a los retos del día a día.

Por otra parte, la segunda acepción de compensar se ha hecho presente en el plano educativo en ciertas acciones que intentan reparar el daño estructural que ha permitido la exclusión y colocación de ciertos sujetos y colectivos en determinadas zonas de vulnerabilidad (Castel, 2000). Aquí pueden ser visibles los programas de becas para los estudiantes que menos tienen, incluso las cuotas (acciones afirmativas) en personas con discapacidad, que, habiendo sido excluidos históricamente de los espacios educativos, hoy pueden acceder gracias a la asignación de forma obligatoria de lugares y espacios.

Si bien dichas acciones han posibilitado muchos cambios en las vidas de las personas, pues no se puede negar el efecto positivo que la asistencia a la escuela y universidades ha representado para muchos sujetos y colectivos.

Al parecer, el ejercicio ha estado notablemente limitado, lo cual, al final, ha traído efectos no previstos. Por ejemplo, con la llegada de todos a los mismos espacios, con la presencia de apoyos y cuotas para estudiantes que menos tienen, con la asignación de espacios obligatorios para determinados estudiantes, se ha hecho posible su convivencia en los mismos espacios, sin embargo, la lógica y sistema de razón que fundamente esos espacios escasamente se han movido o, incluso, ha sido cuestionado.

En otras palabras, el horizonte de plenitud, el espacio de llegada y las realidades desde las cuales se emplazan las acciones de compensación han permitido cierta producción subjetividad en detrimento de otras posibles. Ha colocado la posibilidad de asistencia a las instituciones educativas y a la participación social, pero han señalado el único camino también para poder hacerlo. En la medida que el ser una persona educada en las instituciones formales posee un valor en sí mismo, ha posibilitado también un tipo de producción subjetiva.

En el caso de las personas con discapacidad, el ejercicio compensatorio ha representado la reafirmación de la falta frente al horizonte de plenitud e imperativo societal. La invitación ha sido hacia una práctica de sí que, hoy por hoy, puede ser llevada en las instituciones educativas, las cuales, sin haberse transformado, representan nuevos retos y, en ocasiones, barreras para el logro de la subjetividad deseada. En otras palabras, la acción de compensar señala ontológicamente la falta, la carencia por vía lo que debe ser compensado. Por ejemplo, el premiar acciones de inclusión educativa

desde la lógica afirmativa, representa una invitación para una práctica que debe ser realizada en las propias instituciones que antaño habían negado la existencia de ciertos sujetos y colectivos, pues se partía del supuesto o la creencia que no todos eran para la escuela y, mucho menos, para la educación superior.

Cuando se pugna por su inclusión ¿no acaso se afirma una subjetividad antes negada pero ahora posible gracias a la compensación? En este sentido ¿no hay una reafirmación de una forma de ser y estar que sigue sin transformarse y que, por el contrario, se ha colocado todavía como una figura más central y deseable? Cuando no se han transformado esos horizontes de llegada, el ejercicio compensatorio tiene efectos que posiblemente no han ayudado a todos a los que se dirigía.

Este es el caso de los que, por no haber tenido la capacidad mínima, han sido expulsados, de forma legítima, de las instituciones educativas, ya no porque estas son excluyentes, sino por la carencia que se ha reafirmado y la imposibilidad de llegar al estado subjetivo pleno de muchos que se han quedado en el camino. El resultado, en muchos casos, ha sido que la responsabilidad queda en manos de las personas que no lo lograron, invisibilizando el papel de las estructuras que, al no haber sido cuestionadas y también modificadas, compensan, pero no transformaron dichos horizontes.

El resultado ha sido la existencia por vía la clasificación /diferenciación entre los que lo lograron y los que no. En este punto, es importante analizar

qué es eso que compensan las leyes como instrumentos centrales que buscan producir mayor igualdad por vía la instauración del derecho a la educación. Para lograr lo anterior, a continuación, se presenta un análisis de dos documentos centrales en materia de educación, inclusión y discapacidad en México: la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019) y la Ley General de Inclusión de Personas con discapacidad (2011), las cuales se encuentran vigentes e intentan normar lo que en materia de inclusión educativa de la discapacidad refiere.

Ley General de Educación: ¿reafirmación de una subjetividad?

Uno de los principales documentos que rigen lo que se debe realizar en materia educativa en México es la Ley General de Educación (DOF, 30 de septiembre de 2019). Como respuesta al Artículo 3 Constitucional, esta ley pretende regular la educación a lo largo y ancho del país. Su propósito es reconocer a la educación como un derecho humano inalienable, basado en el interés superior de la niñez. Así lo dispone el documento en el Capítulo II Del ejercicio del derecho a la educación, Artículo 5:

[...] Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 2)

Como se puede observar en el párrafo anterior, la educación además de ser un derecho también se puede traducir en un medio, un instrumento que no solo puede llevar a mejores niveles de bienestar, sino que, antes de ello, posibilita una transformación personal por vía de un ejercicio que amplíe

capacidades, conocimientos y aptitudes que se traduzcan en desarrollo personal y profesional. Aquí cabría poner atención a la idea de desarrollo. Pues, si bien el documento no tiene por qué explicar teóricamente su referencia y fundamento, la presencia del signifiante ya trae de fondo una serie de ideas y creencias ancladas históricamente que permiten imaginar, suponer y visualizar ciertas características y excluir otras.

Por ejemplo, cuando hablamos de desarrollo, se puede entender centralmente dos acepciones que circulan en el imaginario colectivo. Por un lado, la idea desarrollista anclada a la mejora, el progreso y la transformación social por vía el uso de las tecnologías y la ciencia (Bury, 2009). Por otra parte, en lo que respecta a la condición humana, es posible encontrar ciertas referencias a partir de los discursos psicológicos sobre la evolución humana, lo cual implica una mirada desde una normalidad que tendría que estar presente en todo momento para poder identificar un proceso que pueda considerarse adecuado (Burman, 1998).

Sin duda, existen todavía más ideas sobre el desarrollo, sin embargo, las que se han señalado líneas arriba representan las concepciones que pueden considerarse hegemónicas por ser referentes centrales de discursos no solo educativos, sino y, sobre todo, políticos. Lo cierto es que, si bien la educación no debe ser considerada un fin en sí misma, sino un medio para llegar a una situación ideal. Lo cual es visible en la propia ley, el establecimiento de ciertas relaciones, algunas de ellas causales, es algo que no debe perderse de vista. Por ejemplo, la educación, en el párrafo citado, puede entenderse

como una fórmula que señala que el bienestar social vendrá dado por un primer momento individual, el cual será producto de la adquisición de ciertos conocimientos y aptitudes que serán los elementos centrales del acto educativo. En otras palabras, puede entenderse de la siguiente forma: cambio social= cambio individual= conocimientos y aptitudes= educación.

Hablar de educación, desde esta lógica, implica un trabajo que debe realizarse sobre el sí mismo, un esfuerzo que debe traducirse en la adquisición, actualización y complementación de conocimientos y actitudes que, al final, no solo redundará directamente en la transformación personal, sino que representarán también el sostenimiento de lo social. Visto desde este prisma, la educación es un medio que capacita para la vida y que representa la posibilidad de la mejora social por vía de la acción individual.

El problema con esta fórmula es que pone el foco en una mirada sobre el sujeto como individuo, señalando que lo social puede ser la suma de la acción individual por vía de cuerpos capaces y educados, es decir, individuos desarrollados personal y profesionalmente, sin problematizar la propia noción de desarrollo que, como ya se había mencionado refiere, ciertas formas cognitivas de existencia, subjetividades capaces de producir ciencia por vía la tecnología y determinadas maneras “normales” de existir, cuyo crecimiento refiere una serie ordenada de estadios que representan condiciones ideales de funcionamiento y capacidad (Burman, 1998).

Si bien, lo anterior podría pensarse como un horizonte deseable de llegada, lo cierto es que también reafirma formas ideales de ser y estar que no

precisamente dan cuenta de maneras plurales y singulares de existencia. La acción individual parece representar el principal soporte de lo social por vía un ejercicio aditivo de los sujetos y no así una articulación entre entidades que entran en relación.

Sin embargo, desde el mismo documento se señala la necesidad e imperativo de no excluir a nadie desde el ámbito educativo. Reconociendo que, para muchos casos, la existencia de ciertas barreras son las que imposibilitan la acción de los sujetos y, por ende, su exclusión. Un acto educativo que sea considerado inclusivo debe tender a la eliminación de dichas barreras que niegan la participación y el aprendizaje de estos. En otras palabras, se reconoce la existencia de ciertas formas de discriminación estructural (Solis, 2017) que, históricamente, han favorecido determinadas maneras de exclusión educativa y social. En el Artículo 7, Fracción II, menciona:

[...] Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que: a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos; b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables; c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud;[...] (DOF, 30 de septiembre de 2019, pp. 3-4)

Si bien, el llamado a repensar la exterioridad está dado en cuanto en tanto da cuenta de las condiciones estructurales que juegan como principales barreras hacia la participación, lo cierto es que el énfasis en lo individual

por vía de la idea de necesidad es una constante que los ordenamientos van a seguir. Cabe señalar que, cuando se revisan documentos como los legales, es decir, las leyes que rigen, en este caso, el sistema educativo en México, el orden tanto de los artículos como de lo que se enuncia no es casual. El hecho de colocar primero la atención a la capacidad, circunstancia, estilo, ritmo y necesidad da cuenta de la priorización existente para, intentar poner el foco de atención en el estudiante, sus condiciones y realidades, lo cual, sin duda, es una acción necesaria, pues permite recuperar la pluralidad existente. No obstante, habría que poner atención también a la forma en que dicha existencia se caracteriza.

Por ejemplo, hablar de estilos, ritmos, circunstancias, pone el foco en la diversidad de existencias, las cuales tendrían que ser tomadas en cuenta en todo ejercicio educativo, pero cuando se habla de necesidad de aprendizaje, lo que también se reconoce no solo es la diversidad en sí, es decir, la existencia de singularidades, sino, además, la presencia de ausencias, faltas, déficits, por los cuales dichas formas de ser y estar en el mundo pasan a ser parte de cierta lógica negativa sobre la misma.

La pregunta en este punto es ¿cuándo se puede hablar de una necesidad educativa que no sea fabricada o producida por lo social que se ha constituido? Si se regresa a la idea de desarrollo que se ha abordado en líneas anteriores, se podría pensar que la necesidad existe, si y sólo si, se reconoce una única forma de ser, cognitivamente hablando. Si las formas cognitivas marcadas por la psicología del desarrollo son la manera de ser

un sujeto que puede considerarse poseedor de cierto desarrollo personal, relacionado con un ejercicio profesional que señala la necesidad de dicho elemento cognitivo como único posible, entonces cualquier existencia humana que no lo posea, entra en una relación deficitaria y, por ende, tiene una necesidad (Plá, 2018).

Sin embargo, si se piensa que la diversidad que se pregona no solo implica cualidades distintas de orden fenotípico, sino que además debe reconocer una neurodiversidad que no pasa por una cuestión patológica o deficitaria, sino como una forma más de presencia identitaria (Pérez- Soto, 2012; Armstrong, 2012), entonces no existe tal necesidad educativa. Si las reglas del juego y los propios juegos en el campo social han marcado el imperativo de cierta idea de estar desarrollado para cierta sociedad igualmente desarrollada, entonces los sujetos que no cumplen con estas disposiciones de orden cognitivo no tienen necesidades, pues no están en falta constitutiva, sino que, frente el estado de cosas, lo que muestran en el espacio educativo son una serie de demandas para el reconocimiento de su diversidad. También para una idea de accesibilidad que no se limite a premiar lo igual, de una única capacidad válida, sino que reconozca la diversidad más allá de lo que cognitivamente se ha instaurado bajo la lógica del desarrollo (Toboso y Guzmán, 2010).

Lo anterior puede ser visible en la misma ley en su Capítulo III De la equidad y la excelencia educativa, Artículo 8:

[...] El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago

educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales. (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 4)

Por un lado, habría que reconocer lo propio del discurso de la equidad como un espacio simbólico que no está cerrado ni resuelto en torno a su significación. Si bien, se puede atribuir este principio a la propuesta de Rawls (2006), en su traducción y materialización, la equidad no ha estado al margen de visiones donde premia la competitividad (Aguilar, 2019). En el párrafo anterior, es visible la presencia de un listado de “diferencias” que se desdibujan entre una idea de diversidad y otra donde definitivamente está presente la desigualdad, dando como resultado la trasposición y pérdida de la diferenciación entre lo que es propio de la diversidad y aquello que es producto de ciertas formas de desigualdad. Por ejemplo, elementos culturales o étnicos y situaciones como la cuestión migratoria y socioeconómica.

El texto marca que todas estas características pueden participar en situaciones de vulnerabilidad, favoreciendo la presencia de discriminación y exclusión, sin embargo, lo que no se señala, pues es un texto jurídico no teórico, es que los mecanismos actuantes en los casos señalados son de diversa índole, naturaleza y materialidad.

Cuando en el párrafo se colocan como un listado homogéneo, se corre el peligro de igualar dichas situaciones y, por ende, pensar que su producción puede estar dada desde una misma lógica. Si bien es un texto legal que no tiene por qué ser específico, teóricamente hablando, el peligro de la

clasificación y colocación de determinadas categorías como si fueran de la misma naturaleza, es un tratamiento desde la misma lógica y, por ende, una idea uniforme que puede sostener igualmente un mismo criterio unificado de solución.

Por ejemplo, cuando se aborda el tema específico de la excelencia, se menciona en el Capítulo III, Artículo 16, Fracción X: “Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 9). El énfasis se coloca en el logro individual de los educandos, lo cual implica la presencia de un pensamiento crítico (elemento de orden cognitivo). Dicho pensamiento no representa un posicionamiento político que trascienda el mero acto cognitivo relacionado con una determinada idea de capacidad para el aprendizaje, por el contrario, está reducido a ello. En el Capítulo 9, Artículo 18, Fracción 12, continúa “El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad; [...]” (DOF, 30 de septiembre de 2019, p.10).

La capacidad crítica es reducida a una cualidad más de la cognición humana, la cual no representa formas neurodiversas, más bien reafirma nuevamente estilos cognitivos y modelos supracognitivos (Plá, 2018) que hegemonizan las

formas en que la educación puede estar presente, valorada y defendida. El máximo logro de aprendizaje está anclado en ciertas lógicas cognitivas hegemónicas que premian lo igual frente a lo diverso y que al hacerlo, cuestionan la diversidad que, desde su propuesta “inclusiva” están pregonando. En el Capítulo III, Artículo 16, Fracción VII, versa lo siguiente:

[...] Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables [...] (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 9).

Al parecer, la visión intercultural, en el documento, posee un margen más amplio de inclusividad que la propia idea de inclusión, pues, en su definición, sostiene lo que no se menciona en esta última, en el Capítulo III, Artículo 16, Fracción VIII: “Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social; [...] (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 9).

No obstante, una limitante puede estar en las formas en que se ha traducido lo cultural vía la identidad. Si por lo intercultural se va a señalar la presencia de diversas visiones de mundo y formas de ser y estar que dan cuenta de una presencia plural de identidades, ¿cuál es el límite de lo identitario? ¿Acaso sólo aquello que tiene que ver con lo étnico? Por ejemplo, en el caso de la discapacidad, ¿se podría considerar una forma de identidad, como la comunidad Sorda ha propuesto? ¿O seguirán siendo parte de las

deficiencias humanas vía la idea de necesidad que colocan a la diversidad desde una lógica negativa?

Como ya se había comentado, el listado de “situaciones de vulnerabilidad” en donde se colocan todas las clases, sin distinción ni cuidado epistemológico, permite también su indefinición y un tratamiento poco específico. Se tendría que pensar en una clasificación que, aunque siendo siempre arbitraria, facilite colocar las situaciones de vulnerabilidad posibilitando la emergencia de la singularidad de las condiciones y, sobre todo, su complejidad. Por ejemplo, pensar desde una lógica interseccional que vea las relaciones, imbricaciones y articulaciones existentes entre, por ejemplo, lo étnico-cultural- migrante, con lo socioeconómico y el género, o lo físico- mental con una cuestión que también tiene que ver con una determinada práctica cultural, no reducida a un problema de déficit o de salud.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad: afirmación del déficit

Lo que hasta aquí se ha abordado tiene que ver con la pregunta por el estatus ontológico de la discapacidad en los ordenamientos y leyes mexicanas. Se ha señalado la presencia de ciertos discursos que permiten formas homogéneas y unificadas de existencia frente a lo diverso y, la traducción de diferencias desde una cuestión negativa, si éstas no refieren elementos de orden cultural que no pasan por determinada forma cognitiva de pensamiento. Lo anterior, se esperaría, fuera resuelto en lo que disponen los ordenamientos legales en materia de discapacidad, no obstante, más que rupturas, lo que se puede observar son ciertas formas de continuidad que

siguen signando un estatus ontológico que premia lo igual, cognitivamente hablando.

Una de estas ideas es visible en lo que respecta a la concepción de accesibilidad. No se puede negar que dicha propuesta permite pensar que las personas con discapacidad pueden llegar a donde están los demás (sin discapacidad), haciendo asequible determinado espacio, contenido, experiencia, etc. No obstante, aunque la acción puede parecer plausible, pues permite, más o menos, poner la situación de desigualdad en determinados planos de igualdad, lo cierto es que escasamente cuestiona el estado de actualidad que guarda lo social, sus contenidos de orden político, teórico, cultural, social, económico, por solo mencionar algunos. Cuando se pugna por hacer asequible lo social, no se cuestiona tal, sino que más bien se afirma como lo posible, plausible, y, posiblemente, lo correcto, pertinente, normal, deseable. El Artículo 2 de esta Ley cita:

[...] Para los efectos de esta Ley se entenderá por: I. Accesibilidad. Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales; [...] (DOF, 30 de mayo de 2011, p. 1).

Cabe señalar que, en principio, hacer asequible lo que existe puede representar un paso importante para hablar de procesos inclusivos, pues la adquisición de saberes y determinadas visiones son herramientas poderosas (Tenti, 2021) que posibiliten la actuación y transformación de la realidad. Sin embargo, también, como cualquier gramática y lenguaje adquirido, pueden servir de modelos epistemológicos que hagan invisibles las desigualdades,

las injusticias y las exclusiones legítimas, al conformar visiones determinadas por mediación de lo simbólico (Bourdieu, 2009). En este marco, la resignificación de un pensamiento crítico es necesario, no reduciéndolo a una habilidad cognitiva que permita dicha reproducción de pensamiento, sino politizando, por vía un ejercicio epistemológico que supera las lógicas cognitivas y permita la acción, la práctica de otros mundos posibles. Un ejemplo se puede encontrar en la misma definición de discapacidad colocada en la Ley:

[...] Discapacidad. Es la consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás; (DOF, 30 de mayo de 2011, p. 2).

Si bien, en dicho párrafo es visible la presencia de un contexto, de una exterioridad que juega como barrera, nuevamente, lo que está colocado de forma inicial, es la cuestión de lo individual, del sujeto, no solo como una negatividad existente, sino que además está colocada en un plano esencialista de positividad que hace pensar que la cuestión deficitaria existe per se sin que medie lógica relacional alguna. En otras palabras, la idea de la deficiencia o limitación invita a pensar que éstas existen como entidades discretas y no como relaciones o reflejos de una exterioridad que, por ejemplo, premian ciertas formas cognitivas normales de existencia frente a otras posibles.

Pensar la discapacidad como la articulación primero de un cuerpo deficitario y las barreras del contexto que existen, limita cuestionar ¿qué es aquello que permita la presencia de la limitación y la deficiencia? ¿O bajo qué lógicas y sistemas de razón es posible señalar la limitación y déficit en una

situación particular sin que el espacio- tiempo participe y condicione? ¿Cómo pensar la discapacidad vía diversidad como riqueza de la diferencia cuando, de entrada, se ha colocado en un plano negativo vía un ejercicio positivo de su existencia? ¿Cuál es el estatus de la discapacidad que permite pensarla como una forma de identidad cuya característica implica la conformación de una idea de diversidad humana en sí misma?

La propuesta, desde este punto, es el reposicionamiento ontológico del sujeto de la discapacidad, que pasa de un plano y lógica negativo deficitario a uno positivo identitario, donde se pueda poner en tensión la idea hegemónica sobre el hombre, su desarrollo y forma normal de existencia. Donde se interroguen las lógicas evolucionistas que siguen viendo a la discapacidad desde la mirada de la incompletud, midiéndose bajo el baremo del ritmo evolutivo normal del ser humano y la referencia a un plano intelectual de llegada que le imprime su carácter de evolucionado. El documento también señala en el Artículo 5:

Los principios que deberán observar las políticas públicas son: I. La equidad; II. La justicia social; III. La igualdad de oportunidades; IV. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; [...] (DOF, 30 de mayo de 2011, p.5).

Si bien, son visibles principios de justicia social, de igualdad de oportunidades, de equidad como formas de materializar una participación que respete la dignidad de todas las personas, el retorno constante a discursos evolucionistas y desarrollistas es una constante en los ordenamientos normativos sobre inclusión, educación y discapacidad, lo que pone bajo sospecha la idea que toda diversidad es riqueza y, por ende, debemos aprenderla, reconocerla, apreciarla y recuperarla de forma

constante. Al contrario, la idea de diversidad, desde la discapacidad, está planteada desde una lógica negativa cuya finalidad parece ser su extinción y desaparición, pero escasamente su reconocimiento.

Aunque los discursos sobre la dignidad de las personas emerjan de forma constante, cuando se analizan los postulados, ideas, categorías, referencias que conforman un *corpus* simbólico de enunciados que pretenden dotar de contenido y coherencia al discurso jurídico- legal sobre los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, hay siempre la presencia de visiones que más que permitir la aceptación, invitan al cambio vía asimilación. Por ejemplo, en el siguiente párrafo se habla de dignidad, sin embargo, se enfoca también en la individualidad de las personas, relacionando dicha dignidad con estados de autonomía e independencia que permitirán su participación plena y efectiva.

[...] El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; VIII. La accesibilidad; IX. La no discriminación; X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; XI. La transversalidad, y XII. Los demás que resulten aplicables. (DOF, 30 de mayo de 2011, pp. 5-6).

No obstante, aunque se habla nuevamente de no discriminación, de igualdad, de respeto a la diferencia, de aceptación, una condición que parece ser el horizonte de llegada y, en muchos casos, la condición sine qua non, es que la persona adquiera ciertos niveles de autonomía e independencia, negando también que, en sentido estricto, somos seres que vivimos en interdependencia y también bajo ciertas formas heterónomas que no nos hacen menos valiosos. En el caso de las personas con discapacidad, este

discurso tendría que ser rectificado para permitir pensar que hay formas de existencia que siendo interdependientes y heterónomas, refieren la misma o igual valía, pues la única diferencia está en determinados planos continuos que colocan a la persona en una tensión constante entre dependencia- independencia- interdependencia y autonomía- heteronomía, donde nadie, absolutamente nadie, posee una total autonomía e independencia, pero tampoco existe una vida que en dicha tensión no valga la pena ser vivida, por más dependiente que se pueda considerar.

Cabe señalar que, dentro del ordenamiento normativo citado, también se sientan las bases para el funcionamiento de los espacios escolares, donde, para el caso de las personas con discapacidad, la existencia de la educación especial cobra sentido a partir de la fabricación de las necesidades educativas especiales. La interrogante en este marco no está tanto en pensar si la educación especial debería existir o no, queda claro que hay saberes pedagógicos que pueden ser recuperados, no solo para personas con discapacidad, sino para cualquier estudiante que así lo requiera. Más bien, lo que debe ponerse en tensión es la existencia de dos programas (educación especial y educación inclusiva) y los criterios mediante los cuales se podrá decidir a dónde corresponde poner cierta forma de diversidad deficitaria. Lo anterior es visible en el siguiente párrafo del

Capítulo III. Educación, Artículo 12:

[...] La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones: I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación

inclusiva de personas con discapacidad; II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado; [...] (DOF, 30 de mayo de 2011, p. 9).

Fomentar que todas las personas con discapacidad puedan recibir educación escolarizada, sin duda es uno de los retos del sistema educativo en México, por lo cual las acciones a emprender están enfocadas en la eliminación de las formas en que todavía pueden materializarse la discriminación y la exclusión en los mismos espacios educativos. Nuevamente, la idea, para poder favorecer procesos inclusivos, recae en las formas en que la accesibilidad debe aportar para dicho cometido. Como ya se había comentado en líneas anteriores, si bien la idea de hacer asequibles contenidos, espacios, lugares, situaciones, etc. puede ser plausible en la medida que permite la adquisición de ciertos conocimientos que pueden servir como herramientas a determinadas personas, lo cierto es que parecen ser insuficientes ahí donde no permiten una transformación desde los propios fundamentos que sostienen las lógicas escolares. En este marco ¿cuál podría considerarse una finalidad de la educación inclusiva a partir de volver accesible lo que por ahora se torna inaccesible? El Capítulo III, Artículo 12, Fracción VI de la Ley, menciona lo siguiente:

[...] Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad; [...] (DOF, 30 de mayo de 2011, p.10).

Con base en el párrafo anterior, ¿cómo podríamos traducir la idea de rendimiento académico como finalidad de la accesibilidad? ¿Cuál es la

traducción o interpretación que puede tener la idea de rendimiento desde el espacio escolar? Como se puede observar, la idea de accesibilidad que se muestra, junto con sus fines y medios, solo señala la incorporación de ciertos ajustes a lo ya establecido, invitando a cierta forma de adecuación por vía una capacidad humana que está presente y es defendida desde la escuela, una forma de cognición que sigue dejando intacta la posibilidad de un tránsito ontológico de lo negativo a lo positivo. Esta negatividad, incluso, se ve reforzada por la propia construcción y papel en donde han colocado a la educación especial. El Artículo 15 versa de la siguiente manera:

[...] La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (DOF, 30 de mayo de 2011, p. 11).

La educación especial parece ser la encargada de esa diversidad negativa que es traducida en necesidad educativa especial, en dificultad no solo de aprendizaje, sino también emocional y de comportamiento que permiten la existencia de fenómenos como un bajo desempeño, reafirmado así el único estatus ontológico válido, el de la figura de la evolución y el desarrollo humano. Por otra parte, condiciona no solo cuestiones cognitivas, sino también emocionales y comportamentales, con lo cual se naturaliza cierta forma de moralidad por vía el discurso desarrollista y evolutivo que pasa por patológico todo aquello que en otros contextos puede ser considerado como diversidad en positivo.

Conclusiones

En este trabajo, bajo la revisión de los ordenamientos normativos y legales que abordan el tema de la educación, inclusión y discapacidad, es visible la reafirmación de cierto estatus ontológico, donde se puede encontrar que no solo existe la diversidad, sino, más bien, diversidades, las cuales no están colocadas bajo la misma valía. Este es el caso de la discapacidad, la cual sigue estando del lado de la dependencia por su sospecha de escasa independencia y la negación de la posibilidad también válida de la interdependencia.

En este sentido, parece ser que hay una relación interesante entre la discapacidad y el hacer, el tiempo del hacer, el modo del hacer. La discapacidad está ahí en la imposibilidad del hacer y se disminuye en la medida que se hacen más cosas ¿qué tipo de hombre es el hombre que hace? ¿El hombre es hombre pues construye, produce? ¿Qué se reafirma cuando se habla de funcionamiento y con ello qué se calla o qué se niega? ¿Puede ser nuestra existencia reducida al hacer, al mundo de la habilidad y la competencia?

Es posible identificar una línea abismal (De Sousa, 2019) entre los que son capaces de construir aspiraciones y deseos de hacer de los que no. Si bien se afirma la existencia de cierta dignidad, ésta tiene su límite en la posibilidad de independencia y autonomía, la cual, a su vez, encuentra su margen en lógicas que escapan a las propias personas y que dependen del

lugar donde vive y la cantidad de recursos con los que cuenta. En otras palabras, el límite de esa autonomía está en los mismos apoyos.

La persona con discapacidad parece ser un homo qui facit en la medida que es sujeto deseante y que trabaja sobre su falta para poder compensar lo que no tiene. Qué es lo que nos separa de los animales si no es el discurso que el hombre, a diferencia de los otros seres vivos, es capaz de hacer, de producir, de transformar, de acción, etc. Hay aquí una positividad, el hombre que actúa (lo que se reafirma en los documentos legales) y el que no, lo que se niega.

La línea abismal, arriba citada, permite pensar en una nueva tipología sobre la discapacidad: entre los que hacen y los que no hacen. Las personas de esta segunda línea viven una vida de estupor, no compensan, no reaccionan, no producen, por ende, su estatus de humanos con dignidad se ve constantemente interrogada. La ley nos dice que las personas humanas son aquellas que usan su libertad, que la practican, que accionan, que deciden y tienen libertad para hacerlo, aquí hay una reafirmación, por su parte, los apoyos estarán ahí en la capacidad para que decidan, hagan, etc.

La negatividad que se presenta está en todo lo contrario, la vida es vida porque es actividad no pasividad. Cuando se habla de inclusión se afirma la capacidad de hacer, la persona estará incluida en la medida que participe, tome decisiones, nuevamente en la actividad, no en la pasividad. Lo justo es que puedan participar, incluso lo que hace el nuevo concepto de discapacidad es reafirmar que ellos tienen que participar, que la

discapacidad está ahí donde no se les permite hacerlo, donde se niegan, donde se excluyen porque ellos deben y pueden hacerlo. Se reafirma nuevamente que lo pueden realizar, pero se niega la existencia de los que no lo van a lograr. Por eso la educación, de entrada, difícilmente será inclusiva (totalmente), pues reafirma que los hombres hacen frente a los que no, es un recurso que posiciona profundamente el hacer y, con ello, las formas que son humanas de estar, producir haciendo y, con ello, siendo.

Referencias

- Aguilar, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. IISUE/UNAM.
- Aguirre- Bonilla, O. (2018). El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación. *Via iuris*, (24), 53-69.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*, México: Siglo XXI.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bury, J. (2009). *La idea del progreso*. España: Alianza Editorial.
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices*. (pp. 55-86). España: Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Ed. Pre-Textos.
- De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (30 de mayo de 2011). Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad.

- Foucault, M. (2006). *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, I. et al. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1), 1-29. doi:10.15517/aie.v13i1.11712
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En C. Tello (Comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 105-124). Buenos Aires: RELEPE.
- Giovine, R. y Suasnívar, J. (2012). Los textos legales como analizador de las políticas educativas. Consideraciones teórico- metodológicas. / *Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*. Buenos Aires: RELEPE.
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. doi:10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh
- López- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva (Editorial). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452.
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. doi:10.17163/alt.v14n2.2019.03
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2021). *Educación Inclusiva Hoy. Iberoamérica en Tiempos de Pandemia*. Organización de Estados Americanos (OEI).

- Oxford Languajes (2022). Recuperado de <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>
- Palos, U. et al (2014). Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación especial. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 16(1), 95-115.
- Pérez-Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la educación*, 5(10), 59-74.
- Pérez- Soto, C. (2012). *Una nueva antipsiquiatría. Crítica y conocimiento de las técnicas de control psiquiátrico*. LOM Ediciones.
- Plá, S. (2018). Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad. UNAM.
- Rawls J. (2006). *Teoría de la justicia*. (6ª reimpresión). Harvard y Cambridge.
- Rivera, F. y Espínola, J. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 153-168.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. CONAPRED.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto, *Política y sociedad*, 47 (1), 67-83.
- Treviño, E. y Tolentino, M. (2017) El lugar de lo político en el discurso de las políticas públicas. *Andamios*, 14(35), 9-121.
- Van-Dijk, S., y González, A. (2013). El derecho a la educación en la cotidianidad escolar. *Entre ciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 1(2), 149-159. doi: 10.21933/J.EDSC.2013.02.033

Capítulo IV. Aportes de la noción de dispositivo al campo de la educación inclusiva

Soledad Vercellino¹¹

Introducción

La primera década del siglo XXI se ha caracterizado por la sanción en toda la región de leyes que aumentaron la cantidad de años de la educación. Ahora bien, como contrapartida se advierte que la universalización en el acceso a la escuela no implica necesariamente el ejercicio pleno del derecho a la educación. Así, los datos de rendimiento interno de los sistemas educativos

¹¹ Miembro fundador del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Doctora en Ciencias de la Educación (UNCórdoba), Magister en Sociedad e Instituciones (UN San Luis), Licenciada en Psicopedagogía (UNComa). Profesora Adjunta Regular dedicación completa en el Área de Teoría y Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Río Negro y Asistente de Docencia Regular dedicación simple en la Universidad Nacional del Comahue. Docente de posgrados en la UNRN, la UNComa y la UNLP. Como investigadora se inició durante la formación de grado en proyectos de investigación del CURZA. Fue Becaria de iniciación y perfeccionamiento del Programa de Formación en Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (2003 al 2007) y Becaria del Programa Erasmus Europlata (2014-2015). Integra el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, de la Universidad Nacional de Río Negro e investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y su impacto en el aprender. Investigadora Categoría III en el programa de incentivos, ha dirigido seis proyectos de investigación, tres de ellos en la Universidad Nacional del Comahue. Autora de artículos, capítulos de libros, informes técnicos y libros, entre ellos "La escuela y los (des)encuentros con el saber" (2018) y "Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios" (en prensa). Directora de tesis de grado, de posgrado, becas de iniciación en la investigación, becas CIN, y becas doctorales CONICET. Ha sido la directora de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, también ha sido directora de la Escuela de Docencia de Humanidades y Estudios Sociales Sede Atlántica. Universidad Nacional de Río Negro (desde 01/10/2019 al 01/09/2021) y directora del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Sede Atlántica. Universidad Nacional de Río Negro (desde 28/04/2016 al 14/05/2018). Actualmente se desempeña como secretaria Académica del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

de la región indican que la escuela no logra que una significativa cantidad de alumnos complete su educación obligatoria en los tiempos esperados¹².

Asimismo, sectores académicos y organismos internacionales advierten que los sistemas educativos deben enfrentar aún el desafío de que los alumnos...

[...] logren apropiarse de los saberes que ese sistema se propone transmitir [y que] la preocupación por la mejora de las trayectorias escolares y de los aprendizajes en ellas logrados, se sitúa en las prioridades de la actual agenda de política educativa de numerosos países de la región (Poggi, 2015, p. 13).

Otros denuncian que los alumnos establecen con la escuela y con sus aprendizajes relaciones de baja intensidad (Kessler, 2007; Terigi, 2010), es decir, no logran “conectarse” con los aprendizajes escolares, sentirse “atrapados” por ellos; encuentran dificultades para darle un sentido a los mismos y para articularlos con otros aspectos de su vida.

En ese marco, los diagnósticos académicos (Terigi, 2007; Baquero et al., 2009; Ravazzani, 2007; Krichesky, 2015) y políticos han coincidido en enfatizar que una vía de atención a esta problemática es la flexibilización y/o modificación del formato escolar tradicional, es decir, desnaturalizar y proponer otros modos de organización de los tiempos, espacios y agrupamientos escolares, así como también otros modos de organización, evaluación y acreditación de los conocimientos.

Este artículo, producto del trabajo de investigación teórica y empírica que desarrollo desde hace una década, pretende dar cuenta de la fertilidad de

¹² Este capítulo recupera y amplía una serie de trabajos que analizan críticamente el dispositivo escolar, en particular, Vercellino (2020a, 2020b, 2020c) y lo trabajado en el curso dictado en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP en el 2022 titulado “La performatividad de los dispositivos educativos: portes de la investigación psicopedagógica al análisis de la inclusión/exclusión educativa”.

analizar los procesos de escolarización, es decir, el sistema de prácticas, de fuerte raigambre histórica, que conforman lo escolar, con su materialidad y sus particulares formas de ordenar y regular personas, tiempos, espacios, saberes, como *locus* de producción de los procesos de inclusión/ exclusión educativa.

A tal fin mi investigación se inscribe teóricamente en los estudios que recurren a la noción de dispositivo (Foucault, 1985, 1996; Deleuze, 1990; Agamben, 2011) para conceptualizar dichas condiciones, pero lo hace tensionándolas a partir de investigaciones empíricas desarrolladas en instituciones educativas insertas en el contexto de la Patagonia norte, en Argentina.

Se trata de mirar lo escolar como un conjunto de praxis, saberes, normas, ritos, de fuerte raigambre histórica y carácter por demás heterogéneo, cuya meta es capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar, y asegurar, en un sentido que se quiere útil, los comportamientos, gestos, opiniones y pensamientos de quienes transitan esa experiencia (Agamben, 2011). Tenemos, de un lado, las niñeces, juventudes y adolescencias, la multiplicidad del ser viviente y, del otro lado, los dispositivos, entre ellos el escolar, al interior de los cuales no dejan de ser asidos. Entre los vivientes, la multiplicidad, la sustancia y los dispositivos, advienen los sujetos (Agamben, 2011).

Analizar lo escolar en términos de dispositivo permite ubicar a la educación inclusiva dentro de los regímenes de visibilidad y enunciabilidad del

dispositivo escolar; permite vincular al sistema de prácticas que configura esa discursividad a ciertas líneas de fuerza, de saber – poder, que también opera como dimensión del dispositivo (Deleuze, 1990). Analizar lo escolar en términos de dispositivo permite reconceptualizar al sujeto de la educación inclusiva como producto de un proceso de individuación, que como plusvalía es producido, pero se escapa “de los poderes y los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer” (Agamben, 2011, p.157).

Si bien el análisis disposicional ha ganado en los últimos años importancia en la investigación humanística, de las ciencias sociales y, particularmente, en el campo de la investigación educativa, la literatura sobre el mismo refiere más bien a reflexiones teóricas en torno a los fundamentos filosóficos y epistemológicos de tal perspectiva, así como también su aporte en la construcción de una crítica contemporánea (Gonçalvez, 1999; Restrepo, 2008; Botticelli, 2011; Bedoya-Hernández, 2013; Buitrago-Carvajal, 2015). La producción académica en torno a esa noción esboza muy bien los presupuestos teóricos, pero no describe los procedimientos o el trabajo operativo realizado con este enfoque para generar conclusiones.

En este artículo, producto de una investigación teórica, argumentaremos sobre la potencia de investigar lo escolar y los procesos de poder, saber y subjetivación que allí acontecen a partir de la heurística de la categoría de dispositivo. En primer lugar, se diferenciará la noción de dispositivo de otras afines, como la de gramática y cultura escolares. Luego, explicitaremos el

alcance de la noción de dispositivo, caracterizada por su alto grado de abstracción. Concluiremos fundamentando la fertilidad de la noción para el campo de la educación inclusiva.

Desarrollo

El análisis de los componentes estructurales y estructurantes de lo escolar: gramática, cultura y dispositivo escolar

Desde la década del 90 la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurales y estructurantes de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar. La 'caja negra de lo escolar', como la definió Julia (2012) ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, como 'forma' (Vincent et al., 1994), 'gramática' (Tyack y Cuban, 2001), 'cultura' (Julia, 2012; Viñao- Frago, 2008; Escolano, 2000), 'dispositivo escolar' (Varela, 1994; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Varela, 1992) o 'dispositivo pedagógico' (Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2014). Tanto el concepto de gramática como de cultura/s escolar/es han sido categorías propuestas por el campo de la historia de la educación (Viñao- Frago, 2008).

La noción de "gramática de la escolaridad" propuestas por Tyack y Cuban (2001) surge del análisis de la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos durante los siglos XIX y XX. La "gramática" refiere a modos de organizar las escuelas que se han convertido en prácticas habituales, en pautas que permiten a los actores escolares, particularmente a los

docentes, a cumplir con su tarea de forma predecible. Se trata de prácticas que no se cuestionan, a veces ni se advierten, se dan por sentadas y resisten a los intentos de modificación de estas. Algunos de esos intentos analizados por Tyack y Cuban (2001) son las experiencias de no gradualidad, la flexibilización del espacio y el tiempo, el trabajo interdisciplinario y en equipo, entre otros. Componen esa gramática, aspectos tales como: la disposición y asignación de las aulas, la división y empleo del tiempo y el espacio, la división del conocimiento en disciplinas, los modos de evaluación y la graduación en cursos del currículum (Viñao-Frago, 2008).

El concepto de “cultura escolar”, por su parte, encuentra una referencia en los estudios de Julia (2012), pero también refiere a la noción de “culturas escolares” Escolano (2000) y la historiografía francesa en general (Chervel, 1991). Ante la polisemia del término, Viñao-Frago (2008) propone definirlo como:

[...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao-Frago, 2008, p. 22).

Julia (2012) pondrá especial atención a que la cultura propia de la escuela no puede analizarse aislada de las relaciones que mantiene con otras culturas: la religiosa, política o popular. A la vez advertirá la generalización de las formas escolares de transmisión de saberes como formas idóneas de transmisión y la existencia de ‘culturas escolares’ con sus propias especificidades, tal es el caso de la cultura de la escuela primaria y su distinción de la cultura de la escuela secundaria.

Chervel (1991), por su parte, destacará la relativa autonomía de la cultura escolar respecto de factores externos y su capacidad para generar productos culturales propios, como, por ejemplo, las “disciplinas escolares”.

Finalmente se encuentran los estudios sobre la cultura material de las instituciones educativas (Moreno-Martínez, 2005; Brailovsky, 2010). Dicha cultura material se compone de la disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares; los enseres del aula, particularmente el mobiliario de los alumnos y del profesor y su disposición espacial en el aula; el material didáctico-escolar libros de textos, cuadernos (también estudiados por Gvirtz, 1997; Chartier, 2000), láminas escolares (que en Argentina fueron analizadas por Augustosky, 2006; Feldman, 2004).

Todas estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular las conductas, pensamientos, gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan la escuela y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural.

Asimismo, esas nociones han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de instituciones educativas y sus actores ante reformas gestadas en los niveles centrales o ante la incorporación de la novedad, tal es el caso de los medios de comunicación electrónicos (Sapoznikow, 2012); las nuevas tecnologías de la información (Bosco, 2001), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007).

En nuestras indagaciones (Vercellino, 2013, 2016, 2017, 2020^a. 2022) hemos optado por el concepto de dispositivo para pensar esas mismas dinámicas y problemas. La lectura disposicional, como se verá, contempla los componentes considerados por las nociones de gramática y cultura escolar (organización del espacio, del tiempo, de las personas, de los saberes, modos de hacer, estar y presentarse en la escuela, formas de organizar los saberes a transmitir). Al igual que ellas, la noción de dispositivo implica una lectura histórica y se preocupa por las continuidades, persistencias y por la creación de novedad en el devenir escolar. Viñao-Frago (2008) sostiene que la historia socio-cultural, en la que se inscriben las nociones de gramática y cultura(s), comparte con la lectura disposicional que él definirá como histórica socio-crítica, en que ambas se interesan “por los cambios y las continuidades en el ámbito del currículum y de la organización escolar - y, dentro del mismo, por la sociogénesis de los campos disciplinares-, y en el de la cultura material de las instituciones educativas” (Viñao-Frago, 2008, p. 34).

Ahora bien, la categoría de dispositivo, por su carácter relacional, permite dar cuenta de las múltiples imbricaciones que se establecen entre todos esos elementos destacados por los estudios de la gramática o cultura escolar, así como también pone en valor el carácter estratégico que se juega en cada configuración de esos elementos, en sus resistencias a modificarse y en sus transformaciones.

La noción de dispositivo

A fines de la década del 70 al ser consultado sobre el sentido y la función metodológica del término, Foucault (1985) iniciará diciendo:

[...] Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985, p. 128).

Esta formulación no es nueva en Foucault, por el contrario, podemos encontrarla en escritos previos, como en la *Arqueología del Saber*, publicado en 1969 en francés (Foucault, 1969).

El concepto de dispositivo sigue apareciendo en la obra tardía de Foucault. Así en “¿Qué es la Ilustración?” (2015), referirá al mismo en términos de “sistemas prácticos”, sosteniendo que el análisis ha de ubicarse no en las representaciones que los hombres se dan de sí mismos, ni tampoco en las condiciones que los determinan sin que ellos lo sepan, sino sobre “aquello que hacen y la manera como lo hacen. Es decir, por una parte, las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer [...] y, por otra parte, la libertad con la que actúan en esos sistemas prácticos” (Foucault, 2015, pp. 16-17). En síntesis, la dimensión praxiológica explicitada en el concepto de dispositivo formulado en los 70, que identificamos en el viejo concepto de 'relaciones discursivas', reaparece en la década del 80 en el de 'sistema práctico'.

Entonces, analizar un dispositivo supone reparar, como dominio de referencia, en elementos, con una materialidad por demás heterogénea: discursos, instalaciones arquitectónicas, leyes y reglamentos; enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, técnicas; procesos económicos y sociales, que generan ciertas condiciones de posibilidad, ciertas reglas de juego o formas de racionalidad que organizan las formas de hacer escuela. Tan difícil resulta definir algo en común entre esos distintos elementos, que Deleuze (1990), por ejemplo, los connotará como “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilínea [...] líneas de diferente naturaleza” (Deleuze, 1990, p.155). Lo valioso de este lente conceptual es que habilita la posibilidad de tratar como un solo conjunto a elementos tan disímiles (Voyame, 2015).

Elementos, hilos de una red, en el que cada uno posee una estofa diferente. Líneas que se enlazan, cruzan y forman nudos. Se trata de estudiar una red, un ovillo, en la que los distintos elementos que la componen se vuelven relevantes en la relación de uno con otros: el dispositivo se define a partir de un “criterio de posición” (Deleuze, 1990, p. 571) que afirma que los elementos que lo componen no son significativos en sí mismos, sino que su significado deriva de su posición relativa dentro del conjunto. Así, a los fines analíticos interesa además de la descripción de esos elementos, establecer las relaciones e imbricaciones entre los mismos, es decir, no olvidar, como afirman Raffnsøe et al. (2014), que “el dispositivo es de una naturaleza relacional más que de un tipo sustancial. Aunque el dispositivo es ‘algo’, no es una ‘cosa’” (Traducción libre del inglés, p. 10).

El carácter heterogéneo y relacional de los elementos del dispositivo llevan a advertir la condición dinámica que el análisis de la experiencia escolar debe asumir. Tal dinámica nos enfrenta a otra característica del análisis del dispositivo, presente en los textos foucaultianos y resaltada por sus exégetas (Deleuze, 1990; Agamben, 2011). El análisis disposicional supone pesquisar tácticas, maniobras, acciones tendientes a orientar otras acciones, “el fin estratégico” de todo dispositivo. Foucault dirá que por dispositivo:

[...] entiendo una especie –digamos– de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. [...] sigue siendo dispositivo en la medida en que es el lugar de un doble proceso: proceso de sobredeterminación funcional, por una parte, puesto que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá. Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico. (Foucault, 1985, p. 130).

Agamben (2011) enfatizará el carácter estratégico- regulador del dispositivo. Lo considerará como el conjunto de “reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla, por así decirlo, interiorizada en el sistema de creencias y sentimientos” (Agamben, 2011, p. 252). A la vez que como un conjunto de estrategias “cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agamben, 2011, p. 256). Indicará que lo que está en juego en el pensamiento en términos de dispositivo, es el problema de “la relación entre los individuos como seres vivos y el elemento histórico – si entendemos por éste el conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas, en cuyo seno las relaciones de poder se concretan” (Agamben, 2011, p. 252). Se trata

de “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257).

Voyame (2015) señalará que “consiste en un conjunto de determinaciones y prescripciones respecto al modo en que se ordena un espacio, se divide el tiempo o se regulan los comportamientos” (p. 17). En síntesis, las prácticas que conforman el dispositivo resultan arreglos contingentes que surgen para resolver un problema de gobierno, así como los sucesivos ajustes y correcciones necesarios para cumplir con esa tarea. Ese proceso de corrección permanente es lo que Foucault denomina “sobredeterminación funcional”, proceso que produce el perpetuo relleno estratégico allí donde se producen las fisuras que el programa no puede prever.

La dimensión dinámica del dispositivo es advertida por Voyame (2015) cuando sostiene que el aspecto programático de todo dispositivo al ser puesto en práctica colisiona con ciertas situaciones que no pueden preverse, como, por ejemplo, entre otras, la necesidad de cada elemento técnico de responder a objetivos locales singulares. A causa de ello, “serán seleccionadas algunas disposiciones del programa y otras no, y según las diversas funcionalidades el dispositivo irá logrando cierta estabilización por medio de mecanismos de corrección” (Voyame, 2015, p. 17)

Ahora bien, ya vimos, fundamentalmente a partir de la lectura agambiana, que enfatizar en la dimensión estratégica del dispositivo supone advertir la

voluntad de gobierno, de control inherente al mismo. Pero es necesario focalizar en otro punto: Foucault pone junto al funcionamiento estratégico, la evidencia del fracaso de la estrategia. ¿De qué se trata ese doble proceso que denomina de sobredeterminación funcional? El mismo resulta el síntoma de que toda gestión, todo gobierno, toda regulación, es no-todo, es parcial.

Pero interesa agregar otra condición más del dispositivo. Cadahia (2014, 2016) en sus estudios sobre el Estado explora la noción de dispositivo desde una perspectiva estético-política. Se distancia de las lecturas de Agamben (2011) recuperando la interpretación de Deleuze (1990) y, enfatizando en el conflicto intrínseco del dispositivo, al entenderlo siguiendo a Schiller (1990) como una “forma viva”, que se origina a partir de la conflictiva relación entre la dimensión normalizadora, reguladora y disciplinante del mismo, y la sensibilidad, la vida material de los hombres. Sostiene que:

[...] El dispositivo no sólo funciona como una red que captura, sino también como una experiencia sensible que resulta de la articulación de maneras de ver, sentir y pensar. [Se trata] de problematizar los diferentes tipos de experiencia sensible que propician los dispositivos (Cadahia, 2014, p. 104).

Conclusión: aportes de la noción de dispositivo al campo de la educación inclusiva

Como hemos desandado en las páginas anteriores, desde hace más de una década tanto el campo de las políticas como el de la investigación educativa ponen su mirada crítica en los procesos de escolarización como *locus* de producción de los procesos de inclusión/ exclusión educativa. Es decir, encomiendan analizar y modificar el sistema de prácticas, de fuerte

raigambre histórica, que conforman lo escolar, con su materialidad y sus particulares formas de ordenar y regular personas, tiempos, espacios, saberes.

En ese marco se ha recurrido a la potencia explicativa de diferentes conceptos: 'forma escolar' (Vincent et al., 1994), 'gramática escolar' (Tyack y Cuban, 2001), 'cultura escolar' (Julia, 2012; Viñao-Frago, 2008; Escolano, 2000), 'dispositivo escolar' (Varela, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991; Varela, 1992) o 'dispositivo pedagógico' (Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2014).

En este texto hemos argumentado sobre la potencia de investigar lo escolar y los procesos de poder, saber y subjetivación que allí acontecen a partir de la heurística de la categoría de dispositivo.

Realizar investigación educativa desde el lente del dispositivo supone una opción epistémico-metodológica que asume algunas condiciones que sintetizaremos a continuación:

- Condición praxiológica. Se trata de analizar relaciones entre discursos, entendiendo a éstos últimos como irreductibles a la lengua o la palabra, más bien como prácticas, como prácticas que forman sistemáticamente los objetos sobre los que hablan (Foucault, 1997). Es decir, se trata de elementos del orden de lo dicho, junto a otros que desbordan la forma propiamente verbal. Referimos a "sistemas prácticos": aquello que se hace y la manera como se hace (Foucault, 2015).

- Condición heterogénea. Esos sistemas prácticos están conformados por elementos con una materialidad por demás heterogénea: leyes y reglamentos, enunciados científicos, procesos económicos y sociales, etc.
- Condición relacional. Esos elementos no son significativos en sí mismos, sino que su significado, fuerza, efectos derivan de su posición relativa dentro del conjunto. Esto implica estar advertido de cualquier recaída en los usuales sustancialismos.
- Condición dinámica. El análisis disposicional supone pesquisar estrategias, acciones tendientes a orientar otras acciones. Es decir, es un análisis político. Reconociendo que, esta tendencia a la regulación genera resistencias y otros efectos. Es decir, se requiere atender a las resistencias que surgen ante la racionalidad o normatividad de ese sistema de prácticas. ¿Qué es lo que resiste y escapa a la operación del dispositivo? ¿En qué consiste ese exceso que genera que aquel esté siempre reoperando? No es más que la “multiplicidad de singularidades o la infinita variedad de figuraciones de existencia presentes” (Ocampo-González, 2022, p. 10). El dispositivo escolar, en su operación, en su estrategia, en su intento de control y de gobierno de esa multiplicidad ontológica produce, las propias resistencias y los propios excesos que le exigen re – operar sobre esos efectos.

Más aún, el dispositivo produce subjetividad. Al decir de Agamben (2011) “llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos” (p. 258). Cada dispositivo produce una subjetividad que le es correspondiente. Las estrategias de regulación de las conductas, los pensamientos y los gustos operan como un espejo que produce subjetividad mediante una corrección permanente tendiente a un ideal preformado o formado por este mismo juego. Esto es lo que Macherey (1999) denomina “la inmanencia de la norma”, que no nos permite pensar en términos de relaciones represivas ni objetivar la norma más que en sus efectos. La norma es realmente un conjunto de efectos.

Pero también produce un corpus de saber sobre esa subjetividad que fácilmente deviene saber de sí, identidad. Es decir, el dispositivo produce un régimen ontológico y epistemológico propio: reifica la ‘pluralidad individual’ (Braidotti, 2006 en Ocampo-González, 2022) y propone un marco de sentido, constituye en sí mismo una propuesta de enunciabilidad y visibilidad, fuertemente nutrida por el logocentrismo, el colonialismo y el patriarcado modernos.

Analizar lo escolar en términos de dispositivo supone, en primer lugar, renunciar a lecturas rápidas, a comprensiones fáciles. El término, en su opacidad, lo impide. Y esa dificultad tal vez sea su principal potencia. Pensar lo escolar en términos de dispositivo, es pensar en una multiplicidad de prácticas, de estofas diferentes. Supone analizar la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y

micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad; formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc., que como arreglos independientes, conforman la trama en la que la experiencia de habitar y hacer escuela es posible... o no.

Es volver a pensar en todos esos arreglos, de raigambre profundamente histórica, que conforman el tejido que otorga sentidos a lo que en la escuela se hace, se dice, se piensa, se juzga, se es. Pero también permite dilucidar las maniobras que en ese espacio se desarrollan. Para luego polemizar a favor de qué tácticas queremos operar: si a favor de la tranquilizadora y siempre fallida regulación o si apostamos a la potencia emancipadora de lo escolar, a la posibilidad que aún tiene ese arreglo histórico de crear un tiempo-espacio otro, de suspender marcas y destinos preestablecidos, de generar – de vez en cuando- un espacio de juego en el que jugamos a que podemos atrapar al mundo y dejar que éste nos atrape, en el que nos apasionamos, amamos y odiamos lo que los que vinieron antes nos han legado.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26(73), 249-264.
- Augustosky, G. (2006). *Las paredes de la escuela*. Madrid: Librería Pedagógica.

- Baquero, R. et al. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Bedoya-Hernández, M. H. (2013). Trazos metodológicos en las investigaciones de Michel Foucault. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40).
- Bosco, A. (2001). *Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela. Estudio de un caso*. (Tesis de Doctorado). Universitat de Barcelona, España.
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, (9), 111-126.
- Brailovsky, D. (2010). *Sentidos, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. (Tesis de Doctorado). Universidad de San Andrés, Argentina.
- Buitrago-Carvajal, H. (2015). La metodología investigativa de la Ontología crítica del presente o historia arqueo-genealógica. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 8(17).
- Cadahia, L. (2016). Dispositivos estéticos y formas sensibles de la emancipación. Ideas y valores: *Revista Colombiana de Filosofía*, 65(161), 267-285.
- Cadahia, L. (2014). Hacia una nueva crítica del dispositivo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66).
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, 26(2), 157-168.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault, filósofo*, 155-163.
- Escolano, A. (2000). El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2), 12.

- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação y Sociedade*, 25(86).
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Galimards.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo xxi.
- Foucault, M. (2015). ¿Qué es la ilustración? *Sociológica México*, (7/8).
- Foucault, M. (1985). Historia de la sexualidad. Vol. 1. *La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gonçalves, L. (1999). Arqueología del cuerpo. Ensayo para una clínica de la multiplicidad. *Abrazos. Experiencias y narrativas acerca de la locura y la salud mental*, 165-179.
- Grinberg, S., y Langer, E. (2014). Insistir es resistir: Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Revista del IICE*, 34, 29-46.
- Gvirtz, S. (1997). Dispositivos de la escuela moderna: el cuaderno de clase en la historia de la educación argentina. *Educação y Realidade*, 22(1).
- Gvirtz, S., y Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *Revista Teías*, 8(14-15), 10.
- Julia, D. (2012). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1 [1]), 9-43.
- Kessler, G. (2007). Transformaciones en las fronteras: trabajo y delito en jóvenes del Gran Buenos Aires. *Medio Ambiente y Urbanización*, 66(1), 23-38.
- Krichesky, M. (2015). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3(3).
- Langer, E. (2013). Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín.

- Moreno-Martínez, P. (2005). El mobiliario escolar en los catálogos de material de enseñanza: consideraciones metodológicas. En Naya, L. y Dávila, P. (Coords.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. (pp 342- 355). Erein.
- Ocampo-González, A. (2022a). De la imaginación binarista al materialismo subjetivo: claves para una antología de la educación inclusiva. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ, Seropédica*, 5 (1), 2022, 48-66.
- Ocampo-González, A. (2022b). La educación inclusiva como problema técnico. *Desde el Sur*, 14(3).
- Poggi, M. (2015). *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: Políticas y actores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234977s.pdf>
- Raffnsøe, S. et al. (2014). *What is a Dispositive? Foucault's Historical Mappings of the Networks of Social Reality*. Frederiksberg: Copenhagen Business School [wp].
- Ravazzani, C. (2007). Algunas reflexiones acerca del formato escolar y su influencia en las prácticas de enseñanza. *Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio Quehacer Educativo*, 17(86).
- Restrepo, E. (2008). Questions of Method: "Eventualization and Problematization in Foucault. *Tabula Rasa*, (8), 111-132.
- Sapoznikow, W. (2012). *Educar al ciudadano competente: educación y trabajo: un análisis del discurso de la revista Zona educativa, 1996-1999*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.
- Schiller, F. (1990). *Kallias- Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa. 23 de febrero del 2010.

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en *el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. (1994). Elementos para una genealogía de la escuela primaria. En Querrien, A. (Coord.). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio temporal y social acción escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista-de-Educación*, (298), 7-29.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- Vercellino, S. (2022) *La performatividad de los dispositivos educativos: aportes de la investigación psicopedagógica al análisis de la inclusión/exclusión educativa*. [Diapositiva]. <https://view.genial.ly/63646c6ce9e876001af0c6e5/interactive-content-la-performatividad-de-vercellino-dic-22>
- Vercellino, S. (2020a). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En Acosta, F. (Comp.) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. (pp. 97-118). Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.
- Vercellino, S. (2020b). La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Vercellino, S. (2020c). Educación inclusiva y condiciones de escolarización: aportes para pensar el aparato escolar en tiempos de pandemia. *En I Simposio Latinoamericano y Caribeño en investigación sobre educación inclusiva*.
- Vercellino, S. (2017). Pensar el dispositivo escolar en diálogo con la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Cronos*, 18(1), 08-30.

- Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação y Realidade*, 41(4), 1005-1025.
- Vercellino, S. (2013). La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias que implementan un programa de extensión de la jornada escolar. *Propuesta educativa*, (39), 92-94.
- Vincent, G. et al. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Vincent, G.. *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, 11-48.
- Viñao-Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 12(25), 9-54.
- Voyame, A. (2015). El dispositivo y el sujeto. *Astrolabio*, (14), 7-27.

Capítulo V. Lexicón para una educación inclusiva¹³

Aldo Ocampo González¹⁴

¹³ Este trabajo es original. Retoma en algunos pasajes y extractos de trabajos de mi autoría previamente publicados, con el objeto de fortalecer cada uno de los análisis que vertebran el presente ensayo.

¹⁴ Chileno. 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 200 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 150 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones. En julio de 2017 y en 2019, le fue otorgado el reconocimiento de "Ciudadano Ilustre", por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura. Actualmente, es profesor del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y de la Maestría en Psicología Educativa de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Perú y del Doctorado en Educación Inclusiva en la asignatura de "Análisis de la Educación Inclusiva", en el Centro Regional de Investigación Educativa y Formación Docente (CRESUR), México y Profesor del Máster en Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa de la Universidad Tecnológica Equinoccional (UTE), Ecuador. Profesor de Pre-grado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y Universidad Bernardo O'Higgins (UBO) de Chile. Dirige el Programa de Postdoctorado en teoría crítica y perspectivas político-metodológicas sobre educación inclusiva transformadora en el Sur Global, imparto por CELEI. Ha sido profesor invitado en la Carrera de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Profesor del Magíster en Educación Inclusiva de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF), Tuxtla México, Profesor Invitado del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales (UCM), Colombia y del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Argentina y del programa de Maestría en Educación desde la Diversidad impartido por el Instituto de Educación de la Universidad de Manizales (UM), Colombia. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI).

Introducción

Este trabajo es el resultado de un esfuerzo imaginativo infinito. Infinito no en la senda de la representación superficial de su significante, sino más bien, como algo que atraviesa múltiples fenómenos, problemas teóricos, empíricos y de análisis, prácticas culturales, proyectos académicos, políticos y de conocimiento, compromisos éticos y territorios, etc., sin un final automatista o fácilmente determinable. Este uno de los aspectos más dilemáticos del género llamado 'inclusión', cuyos bordes críticos no son fácilmente determinables. La búsqueda de su 'voz' es un ejercicio que exploré por primera vez en 2021, sin embargo, la comprensión del vocabulario de la educación inclusiva ha sido tematizado en mi trabajo, a través del estudio de la naturaleza de sus instrumentos conceptuales. La interrogante por su vocabulario asume el desafío de caracterizar el contextualismo léxico del campo. En esta oportunidad, expongo algunos conceptos claves que nos ayudan a entender sus entendimientos epistemológicos y ontológicos definitorios. ¿Por qué un lexicón? Si el esfuerzo es imaginativo, entonces, un lexicón es la mejor posibilidad de enmarcar las discusiones en torno a la naturaleza lexical de la educación inclusiva. Para ello, se expone un *corpus* de lemas que son organizados de orden alfabético pero no de la forma convencional, sino que, de manera abierta y creativa que escucha cada uno de sus conceptos ordenadores y enuncia sus potencialidades comprensivas por fuera y más allá de múltiples marcos disciplinarios y proyectos intelectuales. Sus formas de definición se inscriben en la exterioridad de sus objetos de análisis. La tarea del lexicón inscribe su

función en torno a la comprensión analítica de su objeto. Se convierte así, en una caja de herramientas que posee alguna de las piezas fundamentales para comprender su epistemología.

La actividad imaginativa que imputa el lexicón solo es posible comprenderla a través del pensamiento de la relación, la traducción y el movimiento, todas ellas, condiciones de producción altamente relevantes en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. En palabras de Bal (2021), un lexicón es una singular modalidad de juego filosófico, en el que ninguna de sus partes se encuentra determinada en alguna superficie particular. Esta es, sin ir más lejos, la lógica de la propia post-disciplinaridad, algo que deambula estratégicamente por diversos marcos intelectuales sin asentarse definitivamente en ninguno de ellos. Como veremos más adelante, este argumento es mucho más complejo. Lo cierto es que, tal presupuesto nos informa acerca de los múltiples cambios de posición, rearticulación y mutación de cada una de sus unidades de inteligibilidad. Cada uno de los objetos que presento a continuación, cambian los entendimientos y sus modalidades de control cognitivo, así como, sus modalidades de encuadramiento y, por consecuente, sus modalidades de focalización. Cada uno de los objetos de análisis concebidos a través del sintagma 'conceptos clave' nos ofrecen un marco de pensabilidad para resignificar las condiciones para ver al fenómeno en otra clave. A través de cada uno de los conceptos seleccionados, presento un conjunto heterogéneo de imágenes de pensamiento y significantes para leer diversas clases de fenómenos, cuya gramaticalidad funciona en términos de una superficie de encuentros y

posiciones transitivas y en fuga. Los puertos de arranque de cada uno de los conceptos aquí reseñados siempre son, por decirlo menos, espinosos y problemáticos. Cada una de las respuestas que ofrezco se articulan en contra de cualquier forma de pureza epistémica –esencialismo o prejuicio– cabalgando al ritmo del tiempo presente, aquello que está dado-dándose-por-dar.

Un lexicón para una educación inclusiva no es más que una invitación para entender las modalidades de conversación con cada uno de los objetos que integran la inmensidad de su red objetual. La interrogante sigue siendo: ¿cómo es posible que, a través de cada uno de los conceptos reseñados en este documento, podamos comprender los secretos más importantes de la educación inclusiva? Mi interés en torno a sus secretos nos informa acerca de su funcionamiento, su orgánica y morfología teórica, empírica y analítica. Estos son los tres atributos centrales en la comprensión de su red objetual. La presencia de múltiples significantes es lo que define su dinamismo encarnado. Un lexicón para una educación inclusiva es sinónimo de heterogeneidad, movimiento y transformación, es un dispositivo que se sirve de la acción intelectual y pasional de (re)pensar y con ello, dar la vuelta a las formas de creación que sustentan sus entendimientos. El problema es que muchos de estos entendimientos se encuentran atrapados en la metáfora del 'engañador-engañado', un saber que nace engañado y produce múltiples formas de engaño que pasan inadvertidas, pero que, tales argumentos muestran una alta efectividad en la intimidad de su comunidad de práctica. La inclusión que más conocemos y practicamos constituye una

operación que trabaja sin referencias objetivas sobre su verdadera racionalidad, sus conceptos nos informan de muchas cosas, las que no siempre, explicitan una relación nominal empírica y causal con las definiciones de su verdadera naturaleza epistemológica. El lexicón al ser definido por Bal (2021), como un juego filosófico traza sus propias reglas de funcionamiento, sus modalidades de focalización y enmarcamiento de cada uno de los términos que conforman su morfología y de los entendimientos que justifican sus explicaciones. Ninguna de las definiciones que enmarcan cada concepto tienen un estatus de fijeza, ni mucho menos, una conclusión automática de sus significantes.

Un lexicón focaliza en torno al estudio de los conceptos, específicamente, a través de su agencia, es decir, la acción intencional y significativa que ejerce sobre un determinado objeto, promoviendo un “énfasis en el significado de la acción, y la generación de significado dentro de la comunidad y dentro del proceso de interacción social” (Edgar y Sedgwick, 2005, p.7). Insisten los investigadores, señalando que, “el significado de una acción se basa en última instancia en su negociación por parte de todos agentes participantes, más que por una apelación sin problemas a las intenciones del agente originario” (Edgar y Sedgwick, 2005, p.7). El lexicón que presento en esta oportunidad, es un ejercicio abierto a la creatividad y a la deformación de sus unidades lexicales, tomando distancia del significado directo que imputa el registro lingüístico de la deformación. Esta es entendida como algo que lleva el pensamiento hacia otros puntos. Un lexicón es un sistema de transposición de voces, significados y representaciones. Cada una de las

entradas que expongo, trabajan en torno a la reutilización de elementos de otros conceptos y significados, muchos de ellos, procedentes de territorios de análisis completamente alejados a la propia pedagogía –convergencia heurística de orden extradisciplinar–. Este lexicón nos informa acerca de los procedimientos y estrategias a través de los que ciertos significados son capturados, circulan por las estructuras académicas, las prácticas investigativas y los procesos de formación de sus practicantes, pero, son transformados. El propósito de todo lexicón no es solo ofrecer un recorte de conceptos claves para encuadrar el fenómeno a discutir con mayor especificidad, sino que, transformar sus significados que son la base de los desempeños epistemológicos.

El formato de análisis que presento en esta oportunidad no tiene otra pretensión que contribuir a expandir lo existente. En él, la creatividad no es solo sinónimo de invención, sino que, de responsabilidad, la que puede ser leída conceptos son claves en las vías

en tanto estrategia performativa del pensamiento enciclopédico. Un lexicón es un ejercicio que siempre habita en la frontera de muchos conceptos y perspectivas que no siempre dialogan tan explícitamente entre ellas. Es una estrategia intersticial de producción del conocimiento.

Desarrollo

Conceptos y más conceptos

En diversos trabajos he sostenido, al menos, dos argumentos claves para comprender la naturaleza conceptual de la educación inclusiva. El primero de ellos, nos informa que estamos habitando un territorio de análisis que posee múltiples influencias e intereses. En cierta medida, tal afirmación, se encuentra contenida en dos sintagmas que presento en este trabajo. Refiero, de este modo, a las nociones de 'enredos genealógicos' y 'trayectorias rizomáticas'. La segunda tesis, se inscribe en torno a las definiciones de los ejes de articulación del centro crítico del que nacen los conceptos a través de los que pensamos analíticamente la educación inclusiva. Estos son, propiedad de la multiplicidad. El estudio y trabajo con conceptos es altamente beneficioso en campos en los que existe un alto tráfico de información. Este es el mejor ejemplo, de lo que acontece en este territorio. Los conceptos constituyen representaciones abstractas del objeto que estudiamos. Un concepto mal empleado tiende a distorsionar los elementos de regulación analítica que determinan las posibilidades, los sentidos y los alcances de su aparato cognitivo. No me cansaré de sostener que, en cierta medida, parte de este argumento ha pasado desapercibido en los debates del campo, incluso, su efectividad ha servido para que la edipización del propio objeto pase inadvertida y no explicita ninguna clase de sospecha. A través de los conceptos encuadramos la mirada y focalizamos en los atributos más trascendentales de aquello que exploramos.

Introduzcamos una pregunta de orden metafísica. ¿Qué son los conceptos? Bajo ningún término, se encuentran atravesados por un halo especulativo o estrictamente teórico. Más bien, los conceptos son complejas herramientas teóricas que nos ayudan a pensar analíticamente sobre un determinado fenómeno. En esto reside su potencial crítico. Para Zemelman (2009), los conceptos son elementos ordenadores en cualquier campo de investigación, como tal, ensamblan un marco de inteligibilidad que delimita los contornos en los que podemos focalizar la mirada en torno a su aparato cognitivo. Para Bal (2009), los conceptos son representaciones abstractas de un objeto, estos pierden su capacidad operativa cuando son empleados bajo la ecuación 'es', es decir, etiquetar o indexar determinados fenómenos como parte de su red objetual. La indexación conceptual es algo que siempre entraña una política de fijación de significados. El poder de los instrumentos conceptuales facilita el encuentro con los objetos, nos entregan estrategias para acceder a ellos y navegar en su inmensidad. Los conceptos son claves en las vías de enmarcamientos de cada campo de fenómenos. Para que esto suceda, han de ser explicitados con claridad, evitando descuidar los detalles que residen en la base de sus significantes.

La constelación de conceptos que forjan el ensamblaje crítico de la educación inclusiva que promueven un contextualismo lingüístico que nace de las coordenadas de la multiplicidad. Tal reconocimiento imputa un terreno de carácter flexible que indexa un conjunto de distinciones sistemáticas que es necesario analizar profundamente para redescubrir los itinerarios y las trayectorias de sus significantes y el impacto de este en la

consolidación de sus los sistemas de enmarcamiento de su terreno. Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva constituyen un núcleo articulador que no se conoce ni comprende, lo que devela la imposición de un marco lingüístico que opera sin referencias a su verdadera cognición. Los conceptos necesitan estar claramente definidos para proporcionar un marco interpretativo adecuado a sus condiciones epistemológicas de autenticidad. Al estar bien definidos articulan entendimientos que fortalecen la imaginación analítica real de lo inclusivo. Lo cierto es que, los conceptos nunca son adornos ni caprichos epistemológicos. Para entender el contextualismo epistemológico y lingüístico de los conceptos de la educación inclusiva es necesario describir las configuraciones de su intencionalismo, es decir, cual es la intención que hay en torno a cada uno de sus significados. A través de este forman un esquema teórico que se desplaza a través de proyectos de conocimiento, territorios, sujetos, conceptos, disciplinas, interdisciplinar, trans-disciplinas, anti-disciplinas, métodos, metodologías, compromisos éticos y proyectos políticos, etc. Es en esto, donde reside su complejidad.

[...] los conceptos pueden convertirse en una tercera parte entre el crítico y el objeto, que por lo demás permanece totalmente indemostrable y simbiótica. Esto es útil cuando el crítico no tiene ninguna tradición disciplinar en la que apoyarse y cuando el objeto no posee ningún estatus canónico o histórico (Bal, 2009, p.37).

El estudio de los conceptos de la educación inclusiva presenta un doble impulso: lo analítico y lo metodológico. La dimensión analítica nos informa cómo a través de los conceptos construimos un determinado ensamblaje de comprensión acerca de los fenómenos que estudiamos. Metodológicamente, los conceptos nos ayudan a confrontar los objetos con los que

interactuamos, ya que estos son sensibles al cambio y, de este modo, relevan diferencias disciplinarias, permeabilidades históricas, contingencias épocas, etc. La relación sujeto-objeto que nos presenta Bal (2009), es crucial para examinar los grados de interactividad, especialmente, en campos académicos que presentan escasas de tradiciones e influencias en torno a su red de fenómenos. La premisa de la teórica cultural y videoartista holandesa, Mieke Bal, es sencilla: en campos emergentes atravesados por alto tráfico de la información, los conceptos pueden reemplazar a los métodos, especialmente, cuando cuentan con escasas tradiciones aglutinadoras o, bien, no fácilmente identificables. Los instrumentos conceptuales de la educación inclusiva viajan entre comunidades académicas dispersas. A pesar de ello, el valor operativo que entraña cada uno de ellos, varía entre disciplinas y proyectos de conocimientos. Es necesario relevar cómo son utilizados cada uno de sus conceptos, si atendemos que, el uso, el significado y el sentido de los conceptos cambia en cada momento histórico.

Si enfrentásemos la pregunta en torno a las características de los conceptos de la educación inclusiva, podríamos sostener que, su núcleo de nacimiento reside en el valor ontológico y heurístico de la multiplicidad. Pero, cada uno de sus conceptos demuestran una naturaleza flexible, poliédrica, mutante y compleja, albergando diversas clases de significantes, propósitos, tradiciones de pensamiento, lenguajes y concepciones epistemológicas que nutren progresivamente cada una de sus tradiciones y trayectorias de análisis. Los conceptos son, en sí mismos, singulares imágenes de

pensamiento que crean modos de ver y formas de focalizar la realidad, además, del efecto de mutualidad y audibilidad que crean. La mutualidad nos permite reconocer cómo observamos a cada concepto y cómo este, nos mira, nos interroga e incluso, nos incómoda. Es en la incomodidad donde reside el poder crítico-dislocante de sus unidades de significación. La mutualidad es un atributo inherente al propio verbo 'incluir' y a la sustantivación 'inclusión'. Es en este atributo donde reside su poder político. La audibilidad, es un término que nos informa acerca de la naturaleza que el susurro de la voz de lo inclusivo produce en nuestros estados mentales y de consciencia. La potencia del término nos informa acerca a través de las formas en las que el término nos comunica un mensaje, genera un *ethos* y articula un sistema sensible de percepción crítica de la realidad. Los mecanismos de enunciabilidad y escuchabilidad del verbo transitivo 'incluir', de la sustantivación 'inclusión' y del calificativo 'inclusivo', habitan en el registro de la mutualidad y la audibilidad.

La educación inclusiva es un campo de análisis que utiliza una gran variedad de instrumentos conceptuales para identificar, describir y explicar cada uno de sus fenómenos, los que, no son fácilmente identificables ni mucho menos, pueden ser abordados a través de un marco disciplinar o interdisciplinar específico. Todos ellos, son procedentes de geografías académicas dispersas, objeto de sistemáticas mutaciones, hibridaciones, giros y rearticulaciones. Cada unidad conceptual en diálogo con un marco disciplinar particular cristaliza un determinado contextualismo lingüístico. De ello, se puede inferir que el contextualismo lingüístico de educación

inclusiva es una lengua inconmensurada, es un territorio en el que se hablan muchas lenguas, pero, a pesar de ello, se observan puntos de interconexión e inteligibilidad entre sus hablantes, formas de semantización y conceptos. En ella, los entendimientos se van uniendo a través de conceptos que poseen ciertos grados de comprensión estables para diversos campos y audiencias. No me atrevería a sostener que, la circunscripción intelectual denominada 'educación inclusiva' ostente un estatus polisémico, no porque en su inmensidad encontremos una alta variabilidad de instrumentos conceptuales podríamos sostener esto. Más bien, estamos en presencia de un campo lingüístico multilocalizado al que se accede por singulares vías de traducción.

El propio término 'inclusión' tanto en su verbalización, sustantivación y adjetivación es un concepto demasiado grande que, a menudo, nos presenta un significado estabilizado que muestra su fuerza a través de la coraza de la falsificación epistémica. Este es un concepto del que creemos saber mucho, pero del que conocemos muy poco. Cuando sostengo que, lo conocemos poco, refiero a la escasa comprensión de la naturaleza del término o como suelo denominar: 'el índice de singularidad'. El problema es que este término al ser un concepto grande asume que su significado es claro. Es esto lo que lo hace ver como un término de común relación en nuestra cotidianeidad. Otra dificultad que enfrenta la configuración del contextualismo lingüístico de la educación inclusiva es, la multiplicidad de modos de lectura e itinerarios de nutrición de sus propios términos. "Dependiendo del campo en el que el analista haya sido educado y del género cultural al que pertenezca

el objeto, cada análisis tiende a tomar por sentado un cierto uso de conceptos” (Bal, 2009, p.40). Nos encontramos así, en presencia de múltiples formas de textualización, géneros, voces y tradiciones de pensamiento que informan nuestros hábitos mentales acerca de determinados fenómenos y su *corpus* de significantes. A pesar de que la palabra inclusión sea altamente empleada y capture una multiplicidad de formas sensibles de lo humano y sea una palabra de uso común en la jerga pedagógica actual, sus usos específicos no siempre han sido debidamente documentados. El problema es que sus sentidos no son autoevidentes en la pedagogía, ni mucho menos, sus implicancias, cuando problematizamos la relación del propio término y del objeto por fuera de la racionalidad de la educación especial. Lo inclusivo es algo que se encuentra metaforizado y generalizado sin esta denominación en múltiples geografías académico-activistas de base post-estructuralista. A pesar de ello, invoca nuevas controversias y debates que pueden resultar altamente estimulantes para leer la diversidad de fenómenos que se cuelan sistemáticamente en la educación. Es necesario que renovemos las imágenes de pensamiento que conforman la educación inclusiva, este territorio puede ser descrito como una singular imagen compuesta por múltiples imágenes. Los conceptos afianzan su poder a través de singulares procesos de semiotización, responsables del afianzamiento de un entendimiento homogéneo y de una imagen trivializadora de sus verdaderos significantes. El problema es que las imágenes se encuentran pre-programadas. Las imágenes emergen de los conceptos, las que, en cierta medida, tiene una estrecha relación con la

herencia cultural, que permea nuestros desempeños epistemológicos. Cada una de las voces seleccionadas pueden describirse en términos de trozos de un archivo de reflexiones sobre los atributos más profundos de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva. Cada una de ellas, tiene como propósito crear imágenes visuales, claves en la forma en la que el pensamiento sobre los fenómenos constitutivos del presente campo acontece. Siempre entendemos un término con una serie de imágenes en mente.

La naturaleza deíctica de la inclusión

Quisiera reforzar algo que ya he sostenido en trabajos anteriores. El verbo 'incluir' es de naturaleza transitiva e imaginativa, la sustantivación 'inclusión' es lo que forma el fenómeno y el campo de investigación en su más amplia expresión y el sintagma 'educación inclusiva', correspondería al ensamblaje de su circunscripción intelectual. Sin embargo, necesitamos matizar estratégicamente la concepción del conocimiento específico sobre la que se fundamenta la educación inclusiva auténtica. La inclusión en tanto fenómeno estructural-relacional-contingente es un proceso que, en cierta medida, es inespecífico en sus unidades de determinación y aplicabilidad. Epistemológicamente, este enfoque pone fin a la especialización de los objetos tal como los conocemos o cómo se encuentran categorizados en diversos marcos de análisis. La especialización de sus objetos presenta múltiples matices, lo que posibilita reconocer que, el conocimiento nunca es puro ni se encuentra separado de otros ámbitos intelectuales, es algo que se

teje y textualiza entremedio de muchas cosas. La complejidad del fenómeno aquí reseñado reside en los ámbitos de interactividad de sus diversas dimensiones de comprensión. A pesar de ello, la educación inclusiva presenta una metodología específica de carácter postdisciplinar. Este campo crea un nuevo objeto que, sin dejar de reconocer sus múltiples herencias e itinerarios genealógicos, va más allá de ellos. Asimismo, produce nuevos conceptos.

La dimensión deíctica de la inclusión nos informa acerca de la relación y de los grados de referencialidad entre las formas de interactividad del verbo incluir y del sustantivo inclusión. El relacionamiento de ambas formas heurístico-lingüísticas forma una deixis, que se funda en el intercambio que de ellas prolifera. La deixis, analíticamente, nos invita a reflexionar en torno a todos los elementos que se despliegan o se colocan en relación en la comprensión de ambos términos. Si bien, ambos se encuentran unificados por atributos comunes, lo cierto es que, despliegan muchos más niveles de especificidad. Esta operación es sinónimo de conectividad. La operación que describo en esta oportunidad no es solo analítica, sino que, narrativa. Analítica, ya que puntualiza en torno a los elementos que entran en relación y ensamblan una matriz cognitiva que desplaza diversas unidades de relación entre el verbo transitivo incluir y su sustantivación 'inclusión'. Narrativa, en la medida que se crean condiciones para que su discursividad pueda operar, es, también, una forma de pensar las memorias genealógicas que informan críticamente los desarrollos del campo. Al narrar emerge una singular forma de focalizar, es decir, cómo el discurso modela el discurso y

el mundo. Si bien, los términos incluir e inclusión no son cristalinos, no pueden asumirse como unidades de comprensión objetivas.

En lo que sigue, intentaré explorar los atravesamientos y las áreas relacionadas que entran en contacto entre el pliegue del verbo y su sustantivación. Si circunscribimos a la pregunta por aquello que significa la inclusión, en cierta medida, nos estamos adentrando en sus condiciones nominalistas. Además, de un conjunto de posibles respuestas, las que, a menudo, dependen de la forma en que se plantee la pregunta en torno a sus modalidades de relación. Lo espinoso de esto es que, la inclusión toma como campo a una infinidad de atributos que no solo tienen relación alguna con lo pedagógico, sino que, con atributos económicos, culturales, relacionales, políticos, sociales, etc. Nos encontramos ante un verbo y un sustantivo inconmensurado. La delimitación de sus formas comprensivas y de sus contornos es siempre algo difícil y vago. La inclusión es un atributo inmanente a la propia experiencia educativa, es, justamente, esta misma inmanencia es lo que hace que el término sea difícil definir en un sentido unívoco. No obstante, la naturaleza verbal, sustantiva, adjetiva y sintagmática de los términos aquí discutidos expresan una naturaleza polivocal. Cada uno de ellos, a su forma, encarna una multiplicidad de significados que devienen en la cristalización de singulares imágenes de pensamiento. A pesar de que esto, no sea del todo claro en la pedagogía, su influencia articuló nuevos debates en torno al contenido y la forma que esta debiese asumir, promoviendo especialmente, la necesidad percibida de reexaminar lo que tradicionalmente ha sido considerado como reinos

normativos o naturalizados en torno a la comprensión de la singularidad humana. “Los conceptos naturalizados son en realidad construcciones sociales que pueden ser cuestionadas a raíz de un floreciente conocimiento del pluralismo de formas sociales” (Edgar y Sedgwick, 2005, p.1).

La inclusión en este contexto, se convierte en un espacio y en una red objetual que no sólo discute y analiza tensiones ligadas a grupos construidos al margen de la historia, sino que, aborda problemas ligados al discurso, la representación, el poder, la subjetividad, la comprensión del dominio de las relaciones estructurales traducidas como reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, responsables, en cierta medida, de producir el tipo de estructuras de participación social y, en parte, la reglas de configuración del sistema educativo en su conjunto. Todo ello, rompe la imaginación pedagógica que focaliza el poder analítico y el discurso de la inclusión en el lugar de las necesidades educativas especiales como consecuencia del régimen especial-céntrico o normo-céntrico de la diferencia. La educación inclusiva es una singular forma de teoría cultural. Su teoría es un esquema de explicación de la realidad a través del que otorga significados a una multiplicidad de tópicos y fenómenos de análisis. Uno de sus nudos críticos consiste en documentar que, este es un territorio que carece de metodologías aplicables o relevantes para el estudio de la inclusión. Necesitamos recomponer tal problema con el objeto de ofrecer una variedad de posibles explicaciones de su significado y significante. Esta es una teoría pluralista en el sentido que co-existen una multiplicidad de marcos teóricos a través de los que podemos estudiar la inclusión, pero,

nunca accederemos a ella, si no existe traducción. La diversidad teórica refleja la multiplicidad de posibles significados que, a su vez, pueden ser asociado con la palabra inclusión.

Tanto la inclusión como la educación inclusiva parten de la afirmación autoproclamada de una supuesta diversidad de significados. No obstante, cuando sus entendimientos impulsan una apelación hacia “cuestiones ontológicas sobre la constitución de la identidad humana y la naturaleza de las relaciones humanas, o cuestiones de política, ética y estética” (Edgar y Sedgwick, 2005, p.2), nos encontramos en conexión con algunos de los atributos culturales del propio término. Mientras que, su relación con la epistemología, en parte, puede ser explicada, a través de los modos de conocimiento que son adecuados para tal tarea. Entonces, la interrogante sobre la cual trabajar es: ¿a qué concierne exclusivamente el conocimiento de la educación inclusiva? La dimensión filosófica del término analiza problemáticas ligadas al lenguaje y a sus condiciones intencionalistas, así como, sus modalidades de representación y metafísica. La educación inclusiva en tanto forma verbal, sintagmática, adjetival y sustantiva no pretende tomar como punto de partida una serie de problemas puramente filosóficos, aunque muchos de ellos, habitan en lo más profundo de su centro crítico. Cada una de las influencias que participan en la construcción de su conocimiento ofrecen diversas perspectivas y modelos distintivos de explicación para focalizar más específicamente en torno a su infinidad de objetos que preocupan a quienes practican e este enfoque. La educación inclusiva como dispositivo heurístico busca trascender los límites

tradicionalmente constituidos de estos diferentes discursos y sus materias asociadas. Es justamente, la amplia gama de posiciones, intereses e influencias que a menudo son articuladas con el fin de plantear preguntas sobre la idoneidad de tales límites. Son estos, lo que complejizan más el campo. Gran parte de lo que informa la construcción de su conocimiento es introducido por vía de geografías académicas dispersas de carácter críticas, a pesar de ello, carece de una metodología propia acorde a la construcción de sus objetos –red objetual-. Si la inclusión habita en la dimensión de connaturalidad de la propia educación, es esto, lo que define como un oxímoron, entonces, requiere que sus métodos o formas acerca de cómo pensar sobre un determinado tema, o acerca de cómo formar a sus profesionales e investigadores o bien, como analizar un determinado fenómeno, exige que sean adecuados para reflejar la diversidad inherente a esto. De ahí su necesidad de autorreflexividad. La educación inclusiva siempre se define en términos de aquello que no es. Necesitamos plantear preguntas sobre qué es exactamente lo que distingue.

En la dimensión analítica que he intentado visibilizar acerca de la deixis, reside el valor de la heterogeneidad que habita en lo más profundo del propio término. Cada uno de los elementos de análisis que dan vida a la morfología del verbo, el sustantivo y el adjetivo no se encuentran estáticos, sino que, se encuentran vivificados y en permanente devenir. Son objeto de metamorfosis, pasan de un estado a otro sin detenerse. Cada uno de los conceptos aquí presentados, logran alterar su posición de análisis y sus significados al sustentarse en un singular vínculo que es la deixis misma.

Esto es, el significado de uno depende de otros. Existe un singular sistema de transferencia. La deixis según Bal (2021), posiciona y modifica los elementos. Es este, el núcleo articulador del lexicón que presento en esta oportunidad, al informarnos acerca de conceptos que, no siempre, se encuentran en los diccionarios o textos especializados, su construcción depende de la situación comunicativa. Para Bal (2021), la deixis es una forma lingüística de indexicalidad al incorporar al sujeto en el espacio.

En torno a la naturaleza de la 'voz' y del 'vocabulario'

Otro interés clave en la comprensión de un lexicón sobre educación inclusiva consiste en examinar el sustantivo 'voz' en término de objeto de estudio. En un lexicón, el vocabulario muestra una determinada postura versus la voz que declara una posición de sumisión a tal postura. El vocabulario nos ayuda a distinguir los matices del significado. "Las palabras nos fallan cuando nos enfrentamos a las tonalidades infinitas de la voz, que exceden infinitamente al significado" (Mladen, 2007, p.25). El problema de lo que conocemos como inclusión y educación inclusiva no es más que, ante la voz, la palabra fracasa estructuralmente. La voz a través de la que hoy se expresa la educación inclusiva no es más que una multitud de sonidos y ruidos que contaminan sus condiciones de audibilidad. La voz es aquello que hace comprensible la palabra, esta última siempre está dotada de sentido. La voz subjetiva es la maquinaria lingüística llamada vocabulario. Esta es una relación de alter-idad.

Un lexicón es parte del deseo de hacerse con su propia voz. Veremos que la voz no solo alude a una cuestión exclusivamente lingüística, sino, profundamente analítica. Como puntapié inicial sostendré que, la educación inclusiva que más conocemos y practicamos es objeto de un singular suplemento fantasmático, o en palabras sencillas, es la fantasía del deseo de otra cosa. En cierta medida, buena parte de la metáfora del engañador-engañado, se justifica en torno al deseo que practicamos y la verdad que encarna tal atributo deseante. Parte del argumento presentado es diferente a la edipización del objeto de la educación inclusiva o el sistema de castración de su identidad científica. El reto consiste en aprender a visualizar cómo se compone el entramado de rasgos distintivos del pensamiento de lo inclusivo. El suplemento fantasmático nos informa acerca del deseo de otra cosa, esto es, imaginamos algo, lo justificamos de una manera en particular y lo practicamos de otra en la realidad. Su discurso presenta múltiples modalidades de engaño. La voz es, en parte, el soporte de una relación fantasmática. Esta voz es el objeto y causa del deseo. La voz siempre colorea la percepción del objeto que investigamos, le da vida y define cómo pueden operar parte de sus modos existenciales. La voz siempre delimita parte de nuestra percepción crítica del campo de fenómenos al que pertenece. El problema se acrecienta mucho más cuando pensamos que el simple hecho de adecuar la totalidad orgánica de lo inclusivo a su voz es un engaño. Esto es lo que sucede habitualmente cuando asumimos que la morfología de lo inclusivo se sustenta en una mutación más avanzada de lo especial, acción que es consolidada a través de la

adecuación de su voz a un aparato de audibilidad que no le pertenece. A objeto de superar su engaño es necesario destruir su unidad, depurar la especificidad de cada uno de sus aspectos y luego hacer que el color de su propia voz emerja. La adecuación de la totalidad orgánica a la voz es siempre una modalidad de engaño. La comprensión de la red de objetos de la educación inclusiva es una interpretación en los detalles del campo, se trata de que el objeto hable y nos revele sus secretos. El problema de la lengua y de la voz de la educación inclusiva subyace en el propio ventrilocuismo, un sistema de vaciamiento de su propia voz y, a través de ella, habla otra voz. La educación inclusiva es algo que oímos, pero que no vemos en su inmensidad. Nos encontramos en presencia de un campo de imposibilidad heurística para reaprender en torno a su naturaleza. Tal problema puede ser descrito en términos de hiancia de castración o edipización de su objeto.

La voz desempeña un papel crucial en la constitución del sujeto –la dimensión ontológica de la educación inclusiva–, la naturaleza heurística del campo y sus formas de expresividad en diálogo con una multiplicidad de fenómenos. Los mecanismos de enunciabilidad y escuchabilidad empleados habitualmente por la educación inclusiva son el resultado de una interpretación fallida. Es algo que falla al reconocerse a sí mismo, al entrar en la apelación en torno a su propia naturaleza. Hay una voz que se superpone y otra que es negada y, que, a su vez, obstruye la transmisión de su verdadera misión. Lo cierto es que, el campo de discursividad de la educación inclusiva queda integrada por múltiples mecanismos de enunciación completamente desconocidos. Este es un terreno en el que se

hablan múltiples lenguas. Cuando la voz auténtica de lo inclusivo queda aislada de su verdadero índice de singularidad, ¿en qué se convierte? Aquello que queda oculto sólo puede ser leído en términos de algo que opera más allá de un significado habitual. También, la pérdida de su capacidad comprensiva se difumina cuando inscribimos su cuerpo de significantes en torno a un objeto fetichizado. El problema es que la voz de lo inclusivo es objeto de oscurecimiento. Lo que más conocemos es el complejo resultado de un aparato de imitación acústica de algo que no es. La voz de la educación inclusiva habita en una peculiar zona de indecibilidad, un espacio de intermediación y amalgamamiento de múltiples recursos que van definiendo sus rasgos de definición más trascendentales.

La política de la voz de la educación inclusiva determina parte de su vida existencial y sus modalidades de comunicación. No todas las voces que deambulan en la intimidad del campo pueden oírse. Digámoslo, estas son las que más complican la comprensión del territorio, se vuelven intrusivas y pulsan una incomodidad dialógica. El interrogante acerca de la voz es el involucramiento de su voz interna, aquello que no puede ser silenciado ni apagado con facilidad. Su susurro protesta sistemáticamente ante el sistema de castración de la que es objeto. La voz constituye la textura misma del campo, es esta, la que define la cualidad y direccionalidad del significado. Por más que intentemos asociar diversas clases de sentidos, alcances, sonidos y otras expresividades epistémico-lingüísticas como parte de su voz, lo cierto es que, muchos de ellos, se encuentran privados de su propio significado. Este es otro efecto de la edipización. La voz al estar

conectada al significado posee la capacidad de decir algo con una cierta intencionalidad intrínseca (Mladen, 2007). No todos los sonidos en este campo están dotados de voluntad ni su agencia se encuentra activa. A pesar de que produzca una variedad de sonidos, no siempre habla desde el núcleo crítico que determina su marco de autenticidad. Tal acción de naturaleza externalista nos informa acerca de la presencia encubierta de diversos sustitutos metafóricos o una nueva forma de suplementación fantasmática. La educación inclusiva presenta una obstrucción en la producción de sus significados, carece de soporte material a tal efecto y, es incapaz de producir un significado real en torno al enunciado que espera legitimar. Gran parte del conocimiento disponibilizado de la educación inclusiva en su corriente mayoritaria es presa de lo que Jameson (1973) denomina: 'mediador evanescente', es decir, posibilita el enunciado, pero desaparece en él. A través de este sistema de mediación se mantienen unidas la mimesis y el calco sobre el que opera uno de los principales fracasos cognitivos de la educación inclusiva. Un mediador evanescente es un aparato analítico de carácter estratégico que las mantiene unidas. De lo contrario, serían mutuamente excluyentes. Sin embargo, su utilidad no se reduce a esto, podemos encontrar mayores utilidades. La voz es aquello que no puede ser dicho. Pero, en su intimidad encontramos los mediadores exitosos, aquellos que hacen su trabajo y después desaparecen.

El ABC de la educación inclusiva

En esta sección, presento la selección de algunas de las voces más relevantes que integran el vocabulario con el que he venido construyendo

parte de la epistemología de la educación inclusiva. Muchas de las voces que describo a continuación, no son más que, una breve declaración acerca de las características más relevantes implicadas en la comprensión epistemológica de este género. Cada una de las explicaciones asociadas a cada una de las voces, no son más que, una descripción paulatina en permanente devenir, nunca fijas ni estables. El lexicón es un esfuerzo creativo por sentar condiciones de comprensión más finas en torno a cada término seleccionado. De este modo, propone una infinidad de entendimientos a través de un compromiso con una multiplicidad de fenómenos, ofreciendo representaciones críticas que ahondan en los detalles de cada uno de sus conceptos claves, que, no son más que, mecanismos de encuadramiento del propio campo. Un ejercicio como este, reflexiona en torno a las unidades de constitución de su contextualismo semántico. A pesar de que, un lexicón posea un carácter fundamentalmente arbitrario, esto es, que se resista de seguir los principios que dicta la razón –el *logos*–, depende de la voluntad de superar cualquier formación programática en torno a cada una de sus voces seleccionadas. Si he acompañado cada una de las entradas con diversas clases de citas, he optado por esta decisión, con el objeto de fortalecer cada uno de los análisis. De ninguna manera, intento legitimar un cierto grado de autoridad a través de tales autores o dispositivos de pensamiento. Algunas de ellas, no son más que, el inicio de una comprensión otra que nos informa acerca de las referencias objetivas que caminan por la senda de las auténticas referencias objetivas sobre la verdadera razón de lo inclusivo. Recordemos

que, este campo, trabaja fuertemente sin comprender sus verdaderas referencias objetivas, produciendo múltiples formas de engaño. Esta es la base de lo que denomino: razón farisaica de lo inclusivo.

Bajo ningún punto de vista, es fértil concebir el sentido de lo inclusivo en términos de aparato homólogo de lo especial. Si bien, el estatus del sintagma puede ser descrito en términos de algo que carece de plena consciencia de sí mismo, al ser subyugado a través de los signos de lo especial nos enfrentamos a la regulación de un esquema de pensamiento que opera a través de la metáfora 'engañador-engañado', es decir, una racionalidad que actúa sin referencias objetivas sobre sí mismas, produciendo un saber que se encuentra engañado y que produce múltiples formas de engaño. Este argumento documenta que, al confundir la naturaleza de la fuerza adjetival de lo inclusivo como heredera y de ascendencia directa de lo especial, no solo es incurrir en su fallo genealógico más evidente.

Cada una de las voces aquí declaradas nos ofrecen una singular imagen de pensamiento que nos informan acerca de las configuraciones del conocimiento de la educación inclusiva. Por tal razón, cada una de sus condiciones de audibilidad y escuchabilidad no son objeto de un sistema de conclusión automática de sus significantes, sino más bien, su carácter creativo describe un estado abocetado en torno a la forma imaginativa que defino para cada uno de sus términos. Esto es aquello que nos ayuda a estudiar los atractivos de la educación inclusiva por fuera y más allá de la

configuración de una razón farisaica que cristaliza su razón de ser a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Cuando problematizamos la comprensión de su objeto por fuera y más allá de tal política de definición de su conocimiento, el asombro es lo primero que aflora. En parte, porque comenzamos a hablar en una lengua que no es la que acostumbramos a hablar quienes nos dedicamos al género llamado 'pedagogía'. Hablamos múltiples lenguas que son amalgamadas en torno al núcleo común de lo 'post-crítico'. Un atributo altamente fértil en este trabajo reconoce que la mera proposición de conceptos, por más abstractos que sean, no crean condiciones de definición para pensar el marco cognitivo de la educación inclusiva. Solo consolidan condiciones de contaminación epistémicas y lingüísticas. El trabajo con conceptos en este territorio debe articularse estratégicamente a objeto de develar el trazado de un mapa del mundo de la inclusión, con cartografías acerca de sus itinerarios, desplazamientos, giros, rearticulaciones, etc. Bajo ningún término se trata de cambiar unas cuantas palabras. Esta es la tónica habitual en las Ciencias de la Educación.

El estudio epistemológico de la educación inclusiva es el llamamiento para suspender las delimitaciones tradicionales que conducen a múltiples formas de engaño. No se trata de negar las tradiciones, ni sus puertos de origen, sino que, colocar entre signos de interrogación cómo las formas de focalizar un determinado fenómeno terminan produciendo diversas clases de atrapamientos. Lo cierto es que, el campo o, mejor dicho, la circunscripción intelectual denominada 'educación inclusiva' no está delimitada. Lo que

creemos que se encuentra claramente delimitado es su fallo de constitución: la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, fenómeno que también puede ser leído en términos de su principal fracaso cognitivo. Pensar que este ordenamiento teórico-conceptual que, es su vez, metodológico, es la base estructurante de su conocimiento es francamente parasitario. Solo nos informa de un imperceptible sistema de falsificación de conocimiento. Por todo ello, es que necesitamos suspender las tradiciones para desmenuzar estratégicamente el objeto y con ello, identificar las rutas de acceso a su verdadera identidad científica. Los métodos también participan de tal actividad.

La educación inclusiva es un terreno inestable. Esto hace que los entendimientos que habitualmente manejamos en torno aquello que significamos como objeto tome distancia de sus significantes ortodoxos. Tal como ya he sostenido en trabajos anteriores, estamos en presencia de un fenómeno que no puede ser delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina actual. El descentramiento del que es objeto este fenómeno nos presenta una singular red objetual, en cuya intimidad observamos diversas clases de fenómenos de naturalezas y texturas completamente diferentes. La educación inclusiva construye un objeto completamente diferente a lo que tradicionalmente entendemos en epistemología. Asumimos un sentido sobre el objeto que es diferente. Este no es un objeto que sea simple y develado de forma sencilla. Primero, debemos trabajar para des-edipizarlo, volverlo a conocer y re-enfocarlo. La tarea crítica consiste en reaprender acerca de su verdadera identidad. Esto nos enfrenta a nuevas modalidades

de control cognitivo sobre su racionalidad. El objeto de la educación inclusiva es algo vivificado que se encuentra inmerso entremedio de muchas cosas, es un territorio de análisis inconmensurado e inconmensurable, enorme e incontrolado. Esta es la naturaleza heurística del género que ocupa mi principal pasión intelectual hoy. Nunca olvidemos que el objeto de la educación inclusiva no es fácil de situar dentro de ninguna disciplina en particular. Más que nunca, la necesidad de conceptos es fundamental. La interrogante por responder es: ¿por qué me resisto a sostener que, la educación inclusiva es una nueva forma de educación especial? Tal vez, si inscribiera mi trabajo en esta dirección, tendría mayor acogida entre mis colegas, pero, si de ego se trata, es lo que menos me importa. El problema de ello es que nos conduce a un argumento cuya superficialidad lo convierte en algo cómodo, deseable, de definición rápida. Mantener intacta la estructura de conocimiento de la educación especial en cuanto a la vacancia heurística de lo inclusivo no contribuye a cambiar las estructuras de poder-saber predominantes. La pregunta por el objeto es algo que siempre participa de la creación de significados regulando las formas en que disponemos determinadas formas de análisis. La educación en su más amplia expresión no se merece esto. Se merece propuestas complejas pero imaginativas, claras pero profundas. Necesitamos superar el empobrecimiento intelectual que nos afecta. Esta es una tradición parasitaria fuertemente arraigada en nuestros modos de conocer este campo. Mi tarea intelectual consiste en presentar una forma diferente de comprender y atender a su objeto. Queda la interrogante acerca de cómo

este objeto puede contribuir efectivamente a cambiar las estructuras de comprensión y los debates que son sancionados en la propia educación.

El adjetivo 'inclusivo' posee variadas implicancias heurísticas. Entre las que podemos destacar, figuran: a) la capacidad recuperativa de atributos connaturales al propio quehacer educativo. Si bien, el calificativo moviliza diversas clases de preocupaciones e intereses intelectuales, todos ellos, no pueden reducirse a la mera cristalización de una práctica especializada para niños especiales, sino que, todo lo contrario. Inauguran un complejo, pero desconocido movimiento de los sentidos que tiene, entre sus funciones, conectarnos con los verdaderos atributos que definen el acto educativo. b) Otra propiedad del calificativo reside en el tipo de ethos que construye y sus formas de audibilidad. El *ethos* se expresa a través de la activación de formas sensibles de la consciencia, las que, activan singulares mecanismos de audibilidad. c) Una tercera propiedad del calificativo es su carácter transitivo, a través de él, se exploran permanentemente diversas formas de transformación del sistema-mundo que habitamos, d) el calificativo 'inclusivo' asume una diversidad de ejes de tematización ligados a la desigualdad, la exclusión, la opresión, la construcción de justicia social y educativa, sin embargo, su análisis no se limita cada una de estas preocupaciones. Si bien, todas estas les interesan, su campo de interés va mucho más allá. Lo 'inclusivo' nos informa acerca de diversas clases de problemas que escapan a la comprensión que fórmula la imaginación pedagógica. Este calificativo presupone la presencia de diversos fenómenos de naturaleza heterogénica, los que, se resisten a ser abordados a través

del purismo de las disciplinas. Su naturaleza solo puede escucharse por fuera y más allá de sus entendimientos habituales. Esta es una de las principales características de la constelación de objetos que dan vida a una singular red objetual. La naturaleza de estos fenómenos es de carácter estructural-relacional-histórico-heterogéneo-contingente, pero, no limita su análisis a una concepción particular de ellos. Entiende que la relación estructural-relacional-histórica-contingente es el resultado de una amalgama heterogénea de fenómenos que debemos aprender a explorar e ingresar en ellos. Lo inclusivo no solo estudia fenómenos exclusivamente educativos, su fuerza atraviesa una infinidad de campos de investigación, en cada uno de ellos, altera sus dinámicas de producción del conocimiento. En términos exclusivamente heurísticos, 'lo inclusivo' sirve para marcar una posición estratégica en torno a cómo sus ejes de tematización y luchas han sido abordados por diversos proyectos de conocimiento y proyectos políticos –en su mayoría de base post-estructuralista– sin necesariamente haber recibido la denominación de inclusivo. Este calificativo es empleado en las Ciencias de la Educación para denotar una infinidad de problemas relacionados con diversas prácticas de desigualdad, pero de ninguna forma marca una diferencia según la especificidad del diferencial epistémico que asumen tales luchas en otros proyectos de conocimiento. Me parece relevante preguntarnos acerca de cuáles son los mecanismos de enmarcamientos de la que son objeto la multiplicidad de fenómenos de la educación inclusiva. Ninguno de ellos, puede ser exclusivamente delimitados en los detalles analíticos de las Ciencias de la Educación. Su análisis escapa

y se inscribe en torno a la importancia relacional y estructural de las tensiones que describe. ¿De qué modo su objeto o, mejor dicho, su red objetual contribuye a los debates educativos?

Lo inclusivo a diferencia de la educación inclusiva nos habla acerca de la naturaleza del propio fenómeno, mientras que, la segunda, nos informa acerca de las configuraciones de una circunscripción intelectual que tiene por objeto actualizar todos los campos y sub-campos de las Ciencias de la Educación. El efecto de paroxia es algo que debemos aprender a reconocer. Focalicemos ahora, en torno a dos atributos que, desde algún tiempo, rondan mi mente. Refiero, sí, la inclusión puede ser entendida en términos de 'modo' o 'género'. El modo alude a un *corpus* de características que distinguen la realización del propio término y, por consiguiente, las configuraciones prácticas del campo. El modo se encuentra en estrecha relación con la actitud transitiva que traza la verbalización del propio término. El género, por su parte, nos informa acerca de las condiciones existenciales del campo, las formas por medio de las cuales sus configuraciones alcanzan una vida útil. El género siempre está atravesado por las múltiples maneras de presentar la información. De acuerdo con esto, es posible sostener que, el campo de estudio aquí analizado es un modo y un género. El modo es lo que articula el centro crítico del propio fenómeno, mientras que, el género nos habla acerca de la naturaleza académica –el tipo de conocimiento o sabiduría académica producida–. El modo expresa la naturaleza vivificada, activa y alterativa del fenómeno, nos sensibiliza en torno a las posibilidades de su fuerza cultural, relacional y estructural. Mi fascinación por la inclusión

es en tanto género –conocimiento, la circunscripción académica y sus ámbitos y niveles de formalización– y modo –fuerza vivificada del fenómeno–. El género es equivalente a lo que he llamado condiciones de producción intra-teóricas, mientras que, el modo es a lo que denominado condiciones de producción extra-teóricas. Así pues, la educación inclusiva alude al estudio sistemático de un fenómeno que nombra tal concepto, mientras que la inclusión es un concepto de carácter postdisciplinar. Lo cierto es que, la inclusión ni la educación inclusiva son términos fijos o que puedan ser objeto de un determinado encerramiento teórico que impone un cierto halo de artificialidad a su comprensión. Ambos, son términos dinámicos en sí mismos. Cualquier forma de definición en torno a ambas voces de análisis proporciona un ensamblaje estratégico que da cuenta de aquello que podría alcanzar el término. La inclusión y la educación inclusiva a pesar de que experimentan un estatus de parasinónimos en torno a la superficialidad de su argumento, deben evitar ser presa de una imaginación que inscriba su función en torno a una palabra ordinaria. Necesitamos entender ambos términos como herramientas teóricas. No se trata de proporcionar un significante homogéneo. Esto es lo que hoy sucede.

Este lexicón es sinónimo de creatividad. Trabaja en contra de la confusión, la laxitud y la contaminación conceptual que es un tema candente en el estudio de la educación inclusiva. Tal fenómeno, es inherente al propio quehacer educativo, este, se manifiesta mediante el injerto sin traducción y rearticulación de sus unidades lexicales a un determinado campo de trabajo, provocando diversas magnitudes de enredos y confusión en torno a los

significantes que aporta. La contaminación lingüística también se expresa mediante las condiciones de desestabilización de los aparatos cognitivos al ensamblar estratégica y erróneamente cada uno de sus instrumentos conceptuales, cuando una constelación de instrumentos conceptuales tergiversa las unidades de significación del objeto, su agencia y dispositivos de focalización tienden a contaminarse, enredarse y distorsionarse. Cada una de las formas imaginativas encarnadas en los significantes que se desprenden de cada una de las voces seleccionadas, sólo pueden comprenderse a través de múltiples sistemas de interreferenciación. La educación inclusiva es una singular forma de crítica cultural y de teoría cultural.

El ABC sobre educación inclusiva que presento en la oportunidad, no es más que, la selección de algunas de las voces más relevantes que participan en el ensamblaje de su epistemología. Mi interés consiste en presentar una panorámica que informe a cualquier lector acerca de cuáles son los conceptos nucleares que debemos, sí o sí, conocer para adentrarnos en los debates en torno a su construcción del conocimiento. En términos exclusivamente pedagógicos, el presente ABC proporciona un pantallazo sencillo, pero específico que reflexiona en torno a las principales fuerzas analíticas implicadas en el estudio epistemológico de la educación inclusiva, cada uno de ellos, facilitan el análisis teórico y crítico de sus múltiples convergencias heurísticas y formas constructivas, las que, escapan a la normatividad que imputan los marcos epistemológicos tradicionales. Cada una de las voces que conforman este ejercicio, escapan a la simplificación

de su función en términos de un dispositivo técnico sobre el funcionamiento epistemológico de la educación inclusiva. Se trata entonces, de proporcionar un *corpus* de conceptos que fomenten otro tipo de entendimientos acerca de los mecanismos que crean y garantizan la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. Hablamos de este modo, de las matrices de construcción que definen su cultura epistémica. Se trata también, de ofrecer un marco de operacionalización para reencontrar su poder analítico y desbloquear los problemas y las barreras encontradas en dicha investigación. El ABC es una forma de hacer análisis. Lo que se narra en torno a cada uno de los conceptos seleccionados, no es más que, la documentación de los atributos críticos de cada una de las secciones de los conceptos seleccionados, por ejemplo, la dimensión analítico-teórica, la relación sociopolítica, así como, el tipo de impacto de la vida social y subjetiva de sus usuarios. Cada voz en sí misma, posee en sí misma, un valor operativo.

La dimensión heurística y operativa de cada término seleccionado para este ABC, reside en sus focalizadores, es decir, el tipo de perspectiva en el que nos involucra. Tal perspectivismo nos informa acerca de las condiciones que delimitan el intencionalismo de sus significados. Focalizar es sinónimo de encuadrar la mirada, es ofrecer un recorte analítico de la realidad. La focalización lleva implícita la actancia que, no es más que, la fuerza móvil de los sentidos que produce cada concepto. Dicho de forma lisa y llanamente, no, es más, la fuerza activadora del concepto para promover determinados desempeños epistemológicos. Es lo que hace que algo cobre vida. Los

conceptos promueven una narración analítica que ayudan a describir los atributos de la red objetual a la que pertenecen. Cada uno de estos, son siempre representaciones del propio objeto. El campo epistemológico de la educación inclusiva es un territorio atravesado por múltiples actores y voces. Cada uno de ellos, configura una malla de textualización específica, en ella, cada concepto procede preguntando y respondiendo a una serie de preguntas que revelan su capacidad de respuesta para ensamblar un aparato cognitivo otro, o bien, acceder a su verdadero índice de singularidad. Por otro lado, cada una de sus voces proporcionan algunos detalles de este campo de discusión, permitiendo una variedad de diferentes formas de escritura y lectura de sus fenómenos, los que develan una serie de genealógicas complejas y territorios desiguales que viajan por diferentes disciplinas y problemáticas. Recordemos que, ya he explicado en trabajos anteriores que, la educación inclusiva trabaja sobre problemas de orden contingentes, no sobre disciplinas. A pesar de ello, recurre a diversas disciplinas y no centra su razón existencial en torno a ellas. Cada una de las voces que presento a continuación, son el resultado de trayectorias futuras de la teoría cultural.

Finalmente, quisiera reflexionar en torno a la premisa que describe que la educación inclusiva es una singular forma de crítica cultural y de teoría cultural. Si bien, pensar la especificidad de la teoría de la educación inclusiva es, sin duda, dilemático. La especificidad de esta a diferencia de la teoría que sustenta lo que conocemos como Ciencias de la Educación, teoría social o cultural, el problema es, sí la teoría de la inclusión es una teoría de

la educación en términos transversales, o bien, en qué medida, esta designa un determinado objeto. En su intimidad, encontramos diversas clases de objetos. El problema es doble. No estamos en presencia de un gran objeto fácilmente describible e identificable, como suele suceder comúnmente en la historia de la ciencia. Las formas de definición de su objeto encuadran una singular red objetual compuesta de fenómenos de diversa naturaleza conectados en algún punto. Esta dialoga con múltiples objetos y accede a ellos, estableciendo una relación singular con cada uno de ellos. Cada una de las voces seleccionadas nos aclaran el qué, el cómo y el porqué de su epistemología. ¿Qué es lo que define los límites que especifican su red objetual? Sin embargo, cuando miramos a menudo lo que creemos designar como educación inclusiva, su objeto no es capaz de describirse de forma tan evidente. La constelación de objetos que esta forma, no es fácilmente identificable. La premisa que sostengo es que, la teoría de la inclusión no siempre trata de cuestiones explícitamente de carácter educativo. Es en esto, en lo que reside su aparato de contingencia. Sus objetos teóricos son de naturaleza inconmensurada, es decir, se movilizan a través de diversas problemáticas y marcos de pensamiento, encuentran un hogar en una variedad de geografías intelectuales dispersas, las que no siempre, comparten un lenguaje ni tradiciones comunes. Tal afirmación, está presente en lo que llamo: 'trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva'. La educación inclusiva es un campo atravesado por conexiones familiares contiguas que llegan a dar forma a un terreno desigual. El problema es que sus recursos teóricos no son evidentes, se tornan explícitos a través de su

conocimiento tácito acumulado a través de diversos aportes, lo que es regulado en la medida en que incluimos ciertas preguntas, problemas y conceptos en nuestra comprensión y en su enseñanza, a menudo con poca o ninguna reflexión. La inclusión en tanto campo y fenómeno carece de una genealogía bien mapeada. Es esto, lo que afecta de alguna manera su campo de inteligibilidad. La inclusión no tiene necesariamente como objeto la educación, es algo que trasciende sus preocupaciones, intereses y fronteras.

Ahora, retomando la interrogante afirmativa acerca de sí, la inclusión – fenómeno y campo– y la educación inclusiva –circunscripción intelectual– constituyen de alguna manera, una línea de expresión cultural, así como, el tipo de formas culturales que crea. Si bien, este fenómeno concebido como historia cultural encuentra aportes sustantivos para explorar la formación de su consciencia a través de la narrativa que articula el movimiento de las ‘historias desde abajo’, pues, enfatiza acerca de cómo los fenómenos– multiestratificados y multinivel– afectan las trayectorias de diversos grupos. La historia desde abajo focaliza en torno a las problemáticas de la gente ordinaria, entendiendo por ordinaria, la cotidianeidad misma de la vida. Más allá de la genealogía marxista del término, lo que interesa aquí es relevar la dimensión social que informa la construcción de una historia social y, en particular, de las mentalidades. La dimensión ‘cultural’ de la inclusión reside en una “comprensión sistémica de la naturaleza simbólica de relaciones sociales, una noción de solidaridad social que contiene sus propias regularidades inmanentes” (Edgar y Sedgwick, 2005, p. 24). En efecto,

[...] tal comprensión del significado limitado y la extensión de la cultura implica que la práctica social y las relaciones sociales no se interpretan siempre, necesariamente y a priori como "culturales". Lo que cuenta como cultura y lo cultural son en sí mismos consecuencias de la formación histórica y gubernamental. Sin embargo, aunque poner límites a la cultura significa que la atención debe centrarse en el "cómo" algo se habla y se culturaliza, ciertamente también es cierto que a lo largo del siglo XX y cada vez más durante la última parte del mismo. en ese siglo ha proliferado la adscripción de las cosas como 'culturales' (Edgar y Sedgwick, 2005, p. 25).

El material de inteligibilidad que expongo a continuación para entender los contornos generales de la educación inclusiva y, en particular, su dimensión epistemológica, escapa a la designación orgánica de lo que conocemos como un diccionario o un manual. Más bien, su naturaleza indeterminada habita en el registro de la entridad, un *corpus* de fenómenos que solo pueden ser estudiados entremedio de muchas cosas, las que, no siempre son claras o fácilmente determinables. Cada una de las voces seleccionadas en esta oportunidad, solo pueden ser estudiadas a través de múltiples sistemas de interreferenciación cruzadas. Esto nos informa de una complejidad mayor: ninguna de las voces a las que podemos recurrir para comprender la educación inclusiva es fácilmente definible, puesto que, cada una de ellas, tocan lo más sensible del corazón de análisis de este territorio. Cada una de estas tocan las diversas áreas de comprensión del campo. Cada entrada proporciona una descripción detallada de corte imaginativa, imaginativa en el sentido exclusivamente *spivakiano*, esto es, promover un cambio en la gestación de nuestros desempeños epistemológicos o formas de pensar en torno a un determinado concepto que, no es otra cosa que, un sistema de representación abstracta del propio objeto o de uno de los objetos que conforman su singular red objetual. Cada entrada inaugura su actividad ofreciendo una breve definición articulada a través de los preceptos de la

narratología, cuya intención escapa a la definición programática de 'es'. Más bien, se explica cada concepto en algunos detalles explorando diversos sistemas de interreferenciación del mismo. Lo cierto es que todos estos son conceptos controvertidos, raros e incluso, excéntricos para el tipo de vocabulario que habitualmente es empleado en la pedagogía. Cada descripción opera proponiendo diversas referencias cruzadas a otros conceptos, escuelas de pensamiento, etc. Muchos de los conceptos que nos ayudan a comprender críticamente a la educación inclusiva en términos de ciencia post-disciplinar y, en especial, al sustantivo inclusión en tanto fenómeno relacional-contingente-estructural, en cierta, provienen de la teoría cultural, las que arriban a este singular territorio a través de múltiples sistemas de mutaciones, giros e hibridaciones. Lo cierto es que cada una de las voces seleccionadas presentan múltiples puntos de contacto. Cada uno de ellos, no solo pretende "reflexionar sobre las cosas situándose en un determinado plano, sino sencillamente para pensar" (Herrera, 2005, p.1). Cada voz modeliza una singular forma de ver el problema, "lo recorta, lo distribuye, lo ordena, lo reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente de lo que no lo es, fija elementos, define unidades, describe relaciones" (Herrera, 2005, p.3).

El ABC es un singular dispositivo de articulación analítica de entradas cruciales para comprender la dimensión epistemológica de la educación inclusiva. Su función, también puede ser leída en términos de una caja de herramientas, es decir, un aparato que implica "construir no un sistema sino un instrumento: una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas

que se establecen alrededor de ellas. Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión sobre situaciones dadas” (Herrera,2005, p.15). Un lexicón para una educación inclusiva es un ejercicio crítico-imaginativo que busca desarmar una multiplicidad de ficciones que regulan la comprensión de su razón teórica, operación que se abre a la reconstrucción de lo dado no solo desde un distanciamiento crítico, sino que, un posicionamiento de intimidad crítica. Cada uno de los conceptos seleccionados, nos permiten operar sobre dispositivos concretos, lo cierto es que, cualquier herramienta no produce los efectos que esperamos. Un lexicón se resiste a la aplicación mecánica y, por consiguiente, a toda forma de narcisismo que intente anteponer sus propios deseos por sobre la autenticidad del propio fenómeno analizado.

¿Qué podemos encontrar en este marco conceptual? En primer lugar, es posible acceder a las unidades de configuración del corazón de la autenticidad de la educación inclusiva, atravesada de múltiples mediaciones que dan cuenta de diversas declaraciones de orden explicativas pero amigables de carácter concisas sobre los principales conceptos que todo practicante de este campo debiese utilizar. El marco conceptual que proporciona el lexicón no es más que una herramienta de pensamiento e investigación. Para ello, recurre a una variedad de fuentes que van más allá de la dictadura normativa de las disciplinas. Otro de sus propósitos consiste en desafiar la imaginación pedagógica y la sabiduría académica a través de la que cotidianamente nos vinculamos a la comprensión de la educación inclusiva. Este lexicón mira con recelo las formas de estabilización y

definición, puesto que, trata de mostrar oposición a nociones generales, fantasías, planes técnicos, etc.

Pequeños fragmentos, otras maneras de focalizar sus problemas: las entradas el ABC

Cada una de las explicaciones que ofrezco para cada una de las entradas seleccionadas, no son más que, pequeños fragmentos de ideas más amplias que nos ayudan a focalizar sus problemas desde una perspectiva epistemológica. Las entradas que presento no tienen la pretensión de incurrir en la dictadura de un significado técnico-normativo sobre cada término, sino que, por el contrario, buscan desafiar nuestra imaginación, promover otro tipo de entendimientos para comprender los contornos de definición de la epistemología de la educación inclusiva. La mayor parte de las voces seleccionadas sirven para aproximarnos a tal esquema cognitivo. Cada entrada es un breve ensayo que tiene como objetivo acercar al lector a un debate situado y accesible en torno a los principales conceptos a través de los cuales podemos comprender las implicancias constructivas de la educación inclusiva. Este es un ejercicio de reelaboración activa.

A de análisis y de audibilidad

Sin duda alguna, la educación inclusiva es una forma de análisis, pero, no solo de problemas de orden pedagógico-didácticos, sino que, se inscribe en dimensiones poco comprendidas por la propia pedagogía, como es, lo estructural, lo relacional, etc. Teorizar la educación inclusiva es adentrarnos en una singular modalidad de la teoría cultural y política, es también, una

forma de crítica cultural. Esta se convierte en una invitación para que nos comprometamos a mirar de verdad y de forma seria la multiplicidad de fenómenos que forman parte de su campo de preocupaciones. Las modalidades de análisis que esta exige permiten superar la metáfora, al objeto de desentrañar cuestiones de orden analíticas y metodológicas más complejas. Una de sus tareas consiste en disponer de múltiples sistemas de mediación que focalizan de otro modo nuestra relación con una infinidad de problemas que esta examina. El 'análisis' se hace cargo de entender qué es lo que nos tienen que decir cada uno de estos fenómenos, no es más que, un sistema de indagación exhaustiva y minuciosa, en lugar de desatar un dogma en torno a cada uno de ellos.

La audibilidad es el segundo término seleccionado para esta entrada. Esta es una de las principales características del verbo incluir, un verbo que posee la capacidad de actuar por sí solo, en su propia naturaleza yace la capacidad de actuar y deformar la realidad. No requiere de recursos complementarios para alcanzar su propósito y desplegar su función epistemológica, política, ética e interpretativa. La audibilidad se asocia con el *ethos* que instala a nivel de conciencia del espectador/interpretante. Devela una compleja operación cognitiva, que sólo con escuchar dicha categoría activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Audibilidad y capacidad escultórica participan en la consolidación del enlace de realización.

La 'audibilidad' como atributo analítico existe en íntima relación con otra dimensión del propio término 'lo escultórico'. Esta última, refiere a la

capacidad del discurso para intervenir y modelar la realidad. La condición escultórica es proyectiva y arquitectónica, construye un singular estilo de subjetividad y realidad, se encuentra estrechamente ligada a la creación de otro mundo. Al operar en la consciencia del sujeto y en la realidad, su acción se constituye en el centro de la palabra, en él, tienen lugar diversas formas de actuación y afectación. En tanto fuerza de intervención en la realidad, moviliza la transformación, altera la gramática dominante, sus vocabularios e instrumentos de acción. Se caracteriza por forzar las cosas al avance. La dimensión escultórica del calificativo 'inclusivo' impone al enunciarse un signo heterodoxo, que provoca cambios epistémicos, políticos éticos y pedagógicos, construye un nuevo estilo de subjetividad. Lo inclusivo jamás adopta un carácter ambiguo, es siempre interactivo y relacional, solicita la atención e implicación activa del espectador. Lo inclusivo siempre es político, no vale de nada, reducirlo a una práctica arbitraria en la que conviven diversos grupos –concebidos a través del problema ontológico de los grupos sociales–, siempre es un acto político, logra una intervención crítica y transformadora en el mundo. La inclusión instala un signo cuestionador que invita a la producción de nuevos mundos, constituye una instancia de interpelación, una mirada recelosa de la realidad y de sus principales patologías sociales crónicas, como dispositivo de perturbación empática pone en tensión prácticas sociales, principios éticos, significantes políticos y saberes académicos, discursos e instituciones. Altera el pensamiento social, invita a salir de las categorías epistemológicas

tradicionales en las que se fundamenta dicho fenómeno, muchas de ellas, tienden a distorsionar la comprensión de su objeto teórico y empírico.

C de construcción del conocimiento y de múltiples convergencias heurísticas

C nos informa que la construcción del conocimiento de la educación inclusiva puede ser situada dentro de lo que se conoce como epistemologías posicionadas y de la dispersión. Nunca sus condiciones de producción, es decir, los mecanismos que crean y garantizan la emergencia de su conocimiento especializado siguen la lógica de las epistemologías normativas. La construcción del conocimiento de lo inclusivo opera en el movimiento, en el pensamiento de la relación, en la plasticidad, en la traducción, en la constelación de cada uno de sus recursos que ensamblan su esquema cognitivo y ordenamiento conceptual.

El conocimiento de la educación inclusiva expresa una naturaleza diaspórica, reticular, micropolítica –analítica y epistémica–, post-disciplinar; es sinónimo de transformación –construye su cuerpo de saberes y actúa por fuera del modelo dominante–, deconstrucción y creación de otros mundos. Es una expresión post-crítica y de la monada.

Emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares –topografía y topología epistémica– de configuración –fases de periodización y gramáticas– y producción de sentido –dimensión hermenéutica–, a través de patrones de movimiento y desplazamiento –surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, es decir, un campo de conocimiento con múltiples entradas–. compuesto por principios metodológicos, tales como: a)

funcionamiento diaspórico, b) el viaje como recurso comprehensivo, c) la heterogeneidad y multiplicidad de sus cuerpos, disciplinas e influencias, d) la elasticidad y el conexionismo, e) la constelación, el movimiento y el encuentro, f) el énfasis en la exterioridad, g) interseccionalidad epistémica, h) multiplicidad, i) ruptura/emancipación, j) cartografía y orientación, etc.–. Sus desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992), como zona de contacto y, posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a traducción científica y a examen topológico. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. ¿Cuáles son los objetos, los métodos y las teorías entre las cuales se moviliza y opera la comprensión epistémica de la educación inclusiva?, ¿bajo qué formas metodológicas, se expresa la educación inclusiva, en tanto, eje de movilización de las fronteras configurantes de la Ciencia Educativa?, o bien, ¿mediante qué elementos, se dibuja el pensamiento fronterizo de la educación inclusiva?

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la educación inclusiva es el 'pensamiento de la relación' (dispositivo-ensamblaje), del 'movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos' (diáspora epistémica) y del 'encuentro' (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica operan mediante la movilización de las fronteras de las disciplinas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una 'frontería epistémica', es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio,

denominado por Ocampo (2016a), 'heterotópico', coherente con su naturaleza post-disciplinar. Es un espacio social, educativo y político de la monadología. La construcción del conocimiento de la educación inclusiva se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la educación inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y la localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. La complejidad de su objeto queda definida entonces, por su naturaleza post-disciplinar, encontrando su organicidad y eficacia en un saber que no le pertenece a nadie, enfatizando en la producción de lo nuevo. Un desafío metodológico consiste en determinar los medios de configuración de su objeto auténtico y los medios de orientación en el tipo de pensamiento intelectual que esta forja.

De acuerdo con esto, la comprensión y construcción epistemológica de la educación inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. En efecto, todas estas discusiones puntualizan en el estudio de los ejes de estructuración del 'espacio diaspórico de la inclusión' –en tanto arquitectura epistémica–. Recurriendo a la metáfora propuesta por Ocampo (2016a y 2017) “el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente”, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico, operando mediante un conjunto de 'movimientos',

‘desplazamientos’ y ‘encuentros’ particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) –referida a las operatorias del saber– posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos – claves en la configuración de su campo de conocimiento–, mediante los cuales se diversifican los saberes, y se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje. Para ello, es menester comprender la multiplicidad de temporalidades que confluyen en dicha espacialidad, insertándose en determinados períodos y forjando una gramática particular –rejilla de ideas–. En suma, el saber de la educación inclusiva es propio de la historicidad del presente.

Epistemológicamente, la educación inclusiva, es concebida en términos de teoría sin disciplina y expresión post-crítica. Como teoría sin disciplina, reafirma su carácter post-disciplinar, esto es, articula la producción de su conocimiento movilizándose por una multiplicidad de disciplinas –no se encuentra fija en ninguna de ellas–, más bien, extrae lo mejor –en términos metodológicos, conceptuales, teóricos– con el objeto de crear nuevos cuerpos de saberes, herramientas metodológicas, gramáticas y léxicos, que permitan movilizar nuevas formas de desarrollo de la educación. Es un campo que no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica en particular, se interesa por trabajar en la cuestión metodológica de la crítica, redefiniendo y actualizando todos los campos y dimensiones que estructuran la Ciencia Educativa. De acuerdo con esto, si la educación inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, entonces, de

dónde emergen sus saberes y metodologías de investigación. Una posible respuesta, consiste en afirmar que esta, articula su trabajo en los intersticios de las disciplinas y de la extracción de los aportes más relevantes de los métodos, objetos, teorías que confluyen en él. La creación de sus cuerpos de saberes auténticos es afectada por un complejo proceso de ecologización de saberes, los que posteriormente, son sometidos a traducción científica.

El espacio epistemológico de la educación inclusiva puede ser analogizado al concepto de dispositivo –principal estrategia en el pensamiento de Foucault–, puesto que, deviene en la captura de elementos de diversa naturaleza que modelizan su campo de conocimiento y producción saberes, forjando una red analítica de líneas heterogéneas. En relación con su naturaleza post-crítica, la inclusión articula sus ejes de tematización, en conceptos, en su mayoría, de naturaleza post-estructural, tales como, diferencia, heterogeneidad, alteridad, resistencia, multiculturalismo, etc. La educación inclusiva es un campo atravesado por múltiples convergencias heurísticas. No es un terreno fácil de comprender, si es que empleamos la lógica normativa del enunciado epistemológico.

Epistemológicamente, la inclusión, no presenta claridad sobre su campo de conocimiento, los elementos que definen su circunscripción intelectual y sus ejes implicados en su formalización académica. Por esta razón, es posible afirmar que, es un campo de escasa organización teórica y metodológica. Esto exige asumir la inclusión como campo, la educación inclusiva como

circunscripción intelectual y los Estudios sobre educación inclusiva la formalización académica. Los Estudios sobre educación inclusiva son considerados la formalización de la estructura académica de la inclusión, en tanto, campo de conocimiento de carácter emergente, con fuerte énfasis en la construcción de un saber del presente. ¿Qué son los Estudios sobre educación inclusiva? Una respuesta a este interrogante convergerá en torno a la naturaleza y autenticidad del campo. Una primera aproximación, consistiría en afirmar que, es un campo complejo y contingente, de carácter provisional, flexible, viajero, diaspórico y móvil. En suma, es el resultado de un complejo sistema de articulación, des-articulación y re-articulación de discursos, objetos, métodos, teorías, sujetos, historias, territorios, influencias, conceptos y saberes que confluyen en su organización diseminalmente, procedentes de marcos disciplinarios, interpretativos y metodológicos ajenos y externos -vinculados en mayor o menor medida a sus objetivos analíticos- a su naturaleza, modelizando una comprensión parcial acerca de su sentido y alcance. Por esta razón, sugiero en este y en otros trabajos, someter tal confluencia a traducción, es decir, a un proceso de examinación, depuración y extracción de sus unidades más relevantes para promover el ensamblaje del campo, la circunscripción intelectual y la instauración académica de naturaleza post-disciplinar de la inclusión. Los Estudios sobre educación inclusiva no constituyen una disciplina académica en el sentido tradicional de esta, puesto que, no estructura su trabajo en torno a un objeto claramente delimitado, atravesado por una nebulosa que afecta al ámbito de constitución y descripción de su dominio,

específicamente, este, no se encuentra organizado en torno a un “conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones” (Bal, 2003, p.13). Razón por la cual, no constituyen una disciplina académica, sino más bien, un proceso de creación crítica ‘en’, ‘desde’, ‘a través’ y ‘más allá’ de las intersecciones de las disciplinas –lo que más adelante denomino intersecciones epistémicas–, concebidas como zonas indeterminadas, cuya heterotopicalidad, posibilita la construcción de nuevos saberes. Específicamente, favorece las redes de hibridación entre relaciones académicas y políticas de diversa naturaleza. Los Estudios sobre educación inclusiva, articulan y configuran su campo de producción y acción intelectual desde los intersticios de las disciplinas.

D de diasporismo epistemológico, desprovincialización, deconstrucción y dispositivo

El diasporismo epistemológico es lo que define el orden de producción del conocimiento de la educación inclusiva o el conjunto de leyes que crean y garantizan la emergencia de su conocimiento. Este concepto fue acuñado por primera vez, en 2016, por el autor de este trabajo. El diasporismo es, a su vez, una de sus principales condiciones de producción epistemológicas de la educación inclusiva, nos informa acerca de una serie de movimientos inesperados producidos por una dispersión sistemática de diversas unidades de construcción epistemológicas que ensamblan su aparato cognitivo. El diasporismo es sinónimo de movimiento, migración, viaje, transposiciones,

giros y rearticulaciones. La diáspora epistémica de la educación inclusiva nos informa acerca de la dispersión de diversas clases de saberes y recursos constructivos que son disgregados por cada una de sus principales influencias, los que viajan y se movilizan por una infinidad de territorios de análisis e investigación. La mayor parte de tales recursos constructivos son de base anti-humanista, post-estructuralista y post-crítica. La diáspora nos sensibiliza acerca de las múltiples direcciones que encarnan los movimientos, itinerarios y trayectorias de cada uno de sus recursos constructivos. Su propósito consiste en informarnos acerca de la experiencia migratoria que encarna cada trayecto de pensamiento en la configuración del ensamblaje denominado educación inclusiva. La diáspora en tanto condición inherente al orden de producción de la educación inclusiva reconoce un desnivel en la configuración de su campo de producción, a partir del tipo de interacciones, choques, diálogos, resistencias y negociaciones que tienen lugar entre cada uno de sus recursos constructivos, los que, al encontrarse, por más disímiles que sean, van provocando singulares interacciones y destellos que configuran otro tipo de unidades de comprensión con un renovado peso heurístico, lexical y metodológico. Este es un espacio intelectual ensamblado a partir de múltiples recursos diaspóricos procedentes de geografías académicas dispersas o bien, que no pueden ser delimitadas dentro de un marco disciplinario en particular, atravesada por diversas experiencias diaspóricas de sus herramientas teórico-metodológicas. La comprensión diaspórica de la educación inclusiva es algo que se encuentra profundamente arraigada en

los mapas e historias particulares de cada una de sus influencias, las que, a su vez, develan un conjunto de trayectorias rizomáticas.

¿De qué depende la solvencia analítica del diasporismo? El diasporismo epistemológico de la educación inclusiva es una interpretación acerca de un conjunto de genealogías de naturaleza contingente, es decir, un *corpus* de estrategias de investigación que documentan cómo han sido producidas las diversas geografías académicas dispersas que se convierten en influencias fuerte que participan en la modelización del conocimiento de la educación inclusiva. El diasporismo presta atención al movimiento de cada una de sus trayectorias que, progresivamente, van estableciendo diversas relaciones con diversos campos. La diáspora de la educación inclusiva toma distancia del interés ligado al retorno, sino más bien, se abre a una metamorfosis sin rumbo determinado, analiza la relación de cada recurso respecto de sus discursos e influencias, las que, son múltiples y difícil de determinar. Es esto, lo que exige que abogemos por la persistente necesidad de condiciones de traducción. Tal operación, no es otra que, la disposición de condiciones para encuadrar estratégicamente cada recurso constructivo en torno a las demandas del campo. Siempre que traducimos a nivel epistemológico, hay atributos de aquello que examinamos que se pierden, desvirtúan, mutan o simplemente, desaparecen. La traducción es algo más complejo de lo que aquí estoy señalando. El diasporismo epistemológico opera a través de la desterritorialización, en ella, las fronteras se vuelven plásticas. Por tanto, otra de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva es la plastacidad de sus recursos. La diáspora y

la frontera refieren a complejos pero singulares procesos de desplazamientos de sus unidades constructivas. Para que la construcción del conocimiento de la educación inclusiva pueda operar esta requiere de condiciones de desplazamiento y deslocalización. Esta última está en la génesis del propio término. “Los conceptos de diáspora, frontera y política de la localización ofrecen juntos una red conceptual para un análisis que tenga en cuenta la historia de los movimientos” (Brah, 2011, p.212) de cada uno de sus recursos constructivos. En ello reside su valor heurístico.

El conocimiento de la educación inclusiva se construye a través del esparcimiento de diversas clases de recursos constructivos, pero, la complejidad de esta dispersión articula un centro o un *locus* de difícil determinación. De este *locus* es de donde surge la dispersión. Esta siempre nos informa acerca de las condiciones de desplazamiento de las que son objetos sus múltiples unidades constructivas. De la diáspora siempre emergen diversas clases de ramificaciones de lo que connota cada uno de sus aportes. En el corazón mismo del concepto reside el sentido de viaje. Brah (2011), explica que, el sentido del viaje aquí reseñado no se inscribe en términos de algo ocasional o momentáneo, sino más bien, algo que se moviliza y atraviesa una infinidad de prácticas, territorios y mundos intelectuales. A diferencia del significante *mainstream* del término, el diasporismo epistemológico de la educación inclusiva no pretende echar raíces, pues, su red objetual es objeto de permanente devenir. Más bien, esta lleva implícita la idea del movimiento y de la dispersión, que opera de forma similar a la lógica del virus, es decir, de la propia capacidad de desplazarse,

propagarse y mutar por sus propios medios. Este nos permite preguntarnos: ¿en qué condiciones viajan y se movilizan cada uno de sus recursos? Lo interesante es analizar cómo ocurre el proceso de dispersión. El diásporismo nos informa acerca de cómo cada uno de los recursos constructivos que crean y garantizan el conocimiento especializado de la educación inclusiva, se sitúan en y a través de una amplia gama de discursos, territorios, sujetos, proyectos políticos, compromisos éticos, metodologías, conceptos, teorías, epistemes, etc. En su interacción con cada uno de ellos, marca cómo cada uno de estos recursos se encuentran posicionados relacionalmente a través de ellos, los que, en muchos casos, son posicionados a través de un singular desnivel de análisis. El posicionamiento relacional del diásporismo es clave para “empezar a deconstruir los regímenes de poder que operan a la hora de diferenciar un grupo de otro; para representarlos como similares o diferentes; para incluirlos o excluirlos” (Brah, 2011, p.214). Ello permite reconocer que, cada uno de los campos que informan la construcción del conocimiento de la educación inclusiva son, en sí mismos, microdiásporas. Es preferible sostener que, el campo de producción del conocimiento de la educación inclusiva es un ensamblaje de múltiples pero desconocidas geografías académicas dispersas. En efecto, su imagen de pensamiento nos informa acerca de un *corpus* de

[...] variables de relacionalidad dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna, así como las sitúan en relación a las demás (Brah, 2011, p.214).

La diáspora es sinónimo de experiencia migratoria.

La 'desprovincialización', por su parte, nos informa acerca de un sistema de fractura y movimiento de los sentidos que sustenta la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial para construir la imaginación de la educación inclusiva. Esta, no tiene la pretensión narcisista de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de la educación especial, pues, reconoce que no puede borrarlo. Cuando reproducimos un conjunto de entendimientos homogéneos en torno a la categoría de inclusión es secuestrada por la imaginación colonialista, operación que devela cómo sus significantes son objeto de universalización. Al imponer la morfología de lo especial como parte de lo inclusivo arrastra una historia y una historia sobre el significante del término que no le pertenece. Se requiere de la elaboración de una nueva narrativa para contarnos acerca de los potenciales objetos que forman parte de la inclusión. La pregunta sigue siendo cómo tomar distancia de su fallo de constitución genealógico que es el que eclipsa la pregunta por las condiciones de inteligibilidad de estructura científica. Todo significado universal es, a su vez, provincial. El sentido de la desprovincialización alude al acto descentramiento, desfocalización y de fluctuación de los sentidos. La composición de esta palabra, también, puede ser empleada en términos de desprendimiento, de quiebre y alteración. El proceso de desprovincialización que inaugura la educación inclusiva, parte del reconocimiento que, este, produce una forma imaginaria que permanece profundamente arraigada y repite formas de expresión de algo que no le pertenece.

Desprovincializar es arrancar la dimensión falsificada del corazón heurístico de la educación inclusiva, es asumir el deseo de otra cosa. El desplazamiento y el descentramiento de tales unidades de significación sobre la que se erige el principal fraude de lo inclusivo no es una acción que pueda ser relativizada, ni mucho menos, pretende al fetichización de lo inclusivo en torno al calco de lo especial, sino que, más bien, asume el desafío de asumir los rasgos distintivos de su pensamiento propio. Necesitamos desnaturalizar las narrativas que han evidenciado la parroquialidad del término 'inclusión' y 'educación inclusiva', se trata de rechazar los engranajes sobre los que se sustenta tal doblete analítico. La tarea crítica que conlleva la desprovincialización del campo de objetos de lo inclusivo sobre la mimesis y la mascarada de lo especial, no es más que, el acto de reimaginar y redibujar las genealogías que sustentan su construcción. La desprovincialización es clave para comprender lo que he llamado 'enredos genealógicos' o múltiples raíces de las que nace la educación inclusiva. Redibujar es problematizar el imaginario que sustenta al régimen normo-céntrico y especial-céntrico de la comprensión de la diferencia. En cierta medida, a través de esta complicidad se define como exclusiva donde se origina y desarrolla lo inclusivo. Sinceramente, pretender que este argumento sea cierto, no es más que, parte de un mensaje superficial que descuida los detalles del propio fenómeno que investigamos. Lo inclusivo nunca es una epifanía de lo especial, esta encarna el deseo de otra cosa. Es su pulsión deseante lo que debemos aprender a comprender, a dialogar y descubrir. Dejemos de mentirnos, de

reproducir una mentira, de transmitir un mensaje erróneo en nuestras prácticas de enseñanza. La educación inclusiva concebida como educación especial es una de las ficciones más evidentes y menos secretas en la pedagogía reciente. Revisemos porque nos mantenemos tan fieles a tal aparato de mentiras. No se trata de invertir los modelos y satanizar a uno por sobre otro, sino que, de caminar por la senda de la verdad que define al propio corazón de la educación inclusiva.

La desprovincialización nos informa acerca de las estrategias intelectuales que han contribuido a la fijación de tal centrismo analítico, así como, sus modalidades de ficcionalización en torno a la comprensión de tal objeto. Es importante indagar en torno a los ejes de definición de tal fracaso cognitivo, esto es, porque la educación inclusiva ha sido co-producida y, porque hemos sido incapaces de pensarla como una entidad autónoma. Observo conveniente observar los modos de desviar la mira y qué tipo de focalizadores han sido empleados estratégicamente para ello.

Actualmente, la noción 'deconstrucción' ha devenido en un concepto *pop* y de uso bastante ligero empleado por diversos campos de investigación y prácticas sociales. Incluso, ciertos sectores políticos más de derecha lo crucifican asignándoles un estatus de concepto responsable de todos los males del progresismo. El problema no es del actante que reside en el término, sino, en las convenciones y en los acuerdos estratégicos que estos hacen el término. No podemos seguir legitimando el asesinato del término. Tal ridiculez, solo enflaquece la profundidad filosófica del propio término

acuñado por Derrida. La deconstrucción no es un concepto *pop*, ni mucho menos, un aparato comprensivo a través del que muchas cosas pueden ser amalgamadas. Esta tiene un propósito muy claro: someter a escrutinio las bases de la metafísica occidental o de la razón que todo lo conoce. Este impulso reside en lo más profundo de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva: promover un marco de pensamiento para tensionar e intervenir en las dinámicas de producción del conocimiento de múltiples campos de investigación. La deconstrucción no encarna una relación de sinonimia con la destrucción de algo, posicionar su cuerpo de significantes en torno a ello, es francamente parasitario. Su propósito consiste en dar la vuelta a la sabiduría académica convencional a fin de promover otro tipo de entendimientos sobre los objetos que nos problematizamos. Para que esto acontezca deben convivir dos procedimientos claves: la 'distancia crítica' que es sinónimo de negatividad y la intimidad crítica que es sinónimo de positividad. Por distancia crítica entiendo al acto de interrogar profundamente los núcleos estructurantes del fenómeno en cuestión. Es el acto de revisión crítica de algo. Nos distanciamos para observarlo en su propia manifestación en sus propios términos. Mientras que, la 'intimidad crítica' nos informa acerca de la necesidad de amar el fenómeno que interrogamos, pues, de esta manera podremos habitarlo. Cuando amamos algo, lo conocemos en sus detalles, en sus grises, sombras y luces, lo aceptamos y caminamos en torno a ellos. La deconstrucción sólo existe en la confluencia de ambas formas.

La educación inclusiva en sí misma, no puede ser deconstruida. Esto, en cierta medida, puede ser explicado de forma sencilla a través del argumento que puntualiza que esta no posee una construcción que le sea propia. Su racionalidad no es objeto de una construcción autonómica, sino que, profundamente heteronómica, una representación errónea que posee la potencialidad de la no-identidad de quien no posee lo de lo no-especial. Este es un terreno que carece de corrientes de pensamiento, escuelas, etc. Pretender un sistema deconstructivo del término es, en cierta medida, algo poco fértil, pues, su principal llamamiento está orientado hacia la construcción, a la fuerza edificadora e imaginativa del pensamiento educativo. Es fértil promover un esquema deconstructivo para desmontar la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Sobre este punto, si observo fertilidad de análisis.

Una de sus limitaciones consiste en ofrecer una racionalidad que opera bajo una grilla de inteligibilidad gobernada por un efecto constructivo próximo al 'engañador engañado', produciendo un efecto-de-saber que siempre ha estado engañado, una verdad por suplementación. La educación inclusiva necesita un cambio epistemológico que reorganice nuestros deseos.

Asumir abiertamente la tarea crítica de la deconstrucción es entender desde adentro sus reglas de inteligibilidad, es trabajar a favor de la actividad edificadora –esto es la base de la intimidad crítica–. Este es el ejercicio de mirar insistentemente su propio objeto de trabajo de forma seria y responsable. Acá nos enfrentamos a la interrogante acerca de cómo leer la

inmensidad de su campo de fenómenos. La deconstrucción es construcción, un acto de intimidad crítica, no asume una actitud pretenciosa de tipo destrucionista como lo haría el falso pensamiento crítico que sanciona la sabiduría académica convencional que, por lo demás, deviene en una praxis intelectual oscura. Utilizo la forma adjetival 'oscura' para describir el *corpus* de ignorancias que son sancionadas bajo esta operación. Deconstrucción es sinónimo de construcción, es, a juicio de Spivak (16 de octubre de 2018), una operación desde la que hablas desde adentro. La educación inclusiva como territorio heurístico no es fácilmente capturable por la empresa de la deconstrucción. Observo con escepticismo cómo múltiples investigadores, profesores, estudiantes de pre- y postgrado en diversos trabajos y espacios académicos sostienen la necesidad de deconstruir la educación inclusiva. Incluso el título de uno de los libros más célebres proporcionados por la ingeniería investigativa anglosajona incurre en este fallo. No tengo la pretensión de criticar a nadie, solo interrogar los usos desmedidos que efectuamos con cierta ligereza en la comprensión de determinados fenómenos. Deconstruir la educación inclusiva no es sinónimo de poner en movimiento un acto de distancia crítica en relación con la educación especial, puesto que, ambas, nada comparten en su genealogía y naturaleza –con esto, no estoy negando sus puntos de coincidencia–, más bien, asumir una profunda tarea edificadora, constructiva y arquitectónica sobre los futuros educativos. La educación inclusiva es el resultado de múltiples enredos genealógicos, proyectos de conocimiento, conceptos, herencias intelectuales, metodologías, etc., las que operan a través de peculiares

mediaciones, traducciones, giros y redoblamientos inesperados. De ninguna manera, puede ser reducida su fuente genealógica a la subyugación del significante de lo especial, cuando incurrimos en este fracaso cognitivo, ponemos de manifiesto nuestras cegueras. Es la intimidad crítica la que describe de mejor manera la operación deconstructiva en términos de movimiento de positividad o producción de lo nuevo. Regresaré en párrafos posteriores sobre esta idea. La deconstrucción nos hace ver qué cosas se suprimen en la tradición de pensamiento que justifica sus premisas teóricas que, sea dicho de paso, no poseen dicho estatus, sino que, solo pueden ser descritas en términos de 'habladurías'.

Finalmente, la categoría de 'dispositivo' cierra el análisis de las entradas aglutinas en el eje de tematización D. Esta es una categoría central en el pensamiento de Michel Foucault. La noción de dispositivo (Foucault, 1985; Deleuze, 1990; Agamben, 2006; Bussolini, 2010; García-Fanlo, 2011) puede ser para muchos una de las estrategias intelectuales más controvertidas del pensamiento de Foucault (1970, 1985). A efectos de este trabajo, la definiremos como una categoría problemática, contingente, en constante movimiento y, ante todo, productiva en el pensamiento epistémico de la relación. La pregunta: ¿es la educación inclusiva un dispositivo?, por supuesto que sí. La positividad de la afirmación no refiere a un marco cerrado de interpretación, sino más bien, reafirma dos claves analíticas: a) la metáfora de la diáspora en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva y b) la captura, movilización, encuentro y sistemas de relación entre diversos métodos, objetos, teorías, saberes, conceptos,

influencias, por las que esta transita. Es menester recordar que, este es un campo que no se encuentra fijo en ninguna disciplina, más bien, extrae lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar nuevos saberes. Es, en este complejo entramado de relaciones, que emerge su naturaleza heterogénea, permitiendo describirla en términos de dispositivo.

La educación inclusiva concebida como dispositivo, es la captura de diversos discursos, teorías, influencias, métodos, objetos, conceptos, disciplinas que crean, garantizan y modelizan el conocimiento auténtico de esta, así como, trazan directrices de diversa naturaleza, conformando una red de relaciones diferenciales denominada campo de conocimiento caracterizado por la 'heterotopicalidad'. La noción de dispositivo aparece tras la publicación de *La Voluntad del Saber*, publicada en 1977. Para Foucault (1985), un dispositivo se define como

[...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985, p.12).

Tomando con referencia la definición aportada por Foucault (1985), el ensamblaje epistemológico de la Educación Inclusiva y, particularmente, su orden de producción, se cristalizan en la dispersión y en la relación de elementos de diversa naturaleza. De allí que, Ocampo (2018a), afirmara que, este es un campo de lo múltiple. El dispositivo se convierte en una forma de delimitar los objetos de conocimiento, pues, proporciona técnicas, sistemas de clasificación, formas de complemento, etc. Se convierte así, en un campo entrecruzado por hebras de diversa naturaleza y magnitud, un conjunto

multilineal de aportes, legados y memorias. Sus itinerarios disciplinarios heredados sólo pueden ser concebidos en red o madeja. La metáfora: 'la educación inclusiva es un dispositivo', permite reconocer cómo este, puede ser concebido como un artefacto construido históricamente, insistiendo en el potencial de la periodización como eje central en la construcción de toda forma de conocimiento. El campo de conocimiento de la educación inclusiva se convierte así, en una red de elementos de naturaleza heterogénea, en un espacio relacional caracterizado por intensas relaciones y entrecruzamientos.

Sintetizando, afirmaré que la educación inclusiva concebida en términos de dispositivo, se convierte en una herramienta metodológica que posee la capacidad de capturar elementos de diversa naturaleza. Este es un campo caracterizado por la confluencia de múltiples objetos, métodos, influencias, teorías, objetivos, lo que por sí mismos, son incapaces de develar la autenticidad epistemológica de este enfoque. Razón por la cual, requieren traducción científica, es decir, de un proceso multilineal y multiaxial capaz de favorecer la depuración de nuevas herramientas epistemológicas. La simple convergencia no permite hacer emerger su condición de objeto y método, por ejemplo. Un aspecto interesante que he venido enunciado en trabajos anteriores reafirma la naturaleza performativa de la educación inclusiva, al existir ésta, a través del acontecimiento –transformación permanente– y la capacidad de reorganización de todos los campos y dimensiones de la trama societal y educativa. En tal caso, la multiplicidad de objetos, métodos, teorías, influencias, etc., así como, la experiencia

migratoria de saberes y disciplinas por las que transita, previa zona de contacto, ecología de saberes, examen topológico y traducción –condiciones de legibilidad– favorecen la redefinición de las prácticas sociales, políticas, educativas y culturales. A esto denominaré, inspirado en Beuscart y Peerbaye (2006), performatividad del dispositivo en la educación inclusiva. La performatividad del dispositivo se caracteriza por la “capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye, 2006, p.4). La reconfiguración que ofrece la educación inclusiva a través de sus medios de captura se expresa mediante la creación de nuevos mundos y saberes, fomentan la transformación como condición básica de la praxis educativa y social. De esta forma, la performatividad modeliza la propensión de actos, favoreciendo que las cosas ocurran.

Desde la perspectiva de García-Fanlo (2011), inspirado en los planteamientos de Foucault (1985), la inclusión como dispositivo enfrentaría tres niveles de problematización. El primero, alude a la emergencia de una red, el segundo, describe los procedimientos de conformación de la naturaleza de dicha red – en este caso analítica– y, el tercero, como artefacto. Tal como he indicado, la red, es conformada por elementos de heterogénea naturaleza –en este caso, alude a los legados, filiaciones y memorias epistémicas, las importaciones conceptuales, metodológicas, de saber, etc.–. En este caso, la red es modelizada por la heterotopicalidad de elementos, cuya naturaleza, queda representada de la mejor manera, en la expresión de lo múltiple. En relación con la naturaleza de la red, cabe señalar que, encuentra su funcionalidad en

analogía al orden de producción basada en la diseminación y en la dispersión. Tomando prestada de Derrida (2000) y Canguilhem (1980), la expresión 'trabajo en el terreno', sinónimo de dispositivo, es condición básica para la emergencia y ensamblaje de un nuevo terreno para articular la tarea educativa de la inclusión. En otras palabras, una educación cuyos principios rectores o redes de configuración se basen en la justicia. De modo que, la educación en sí misma, una red y un dispositivo. Este es un campo caracterizado por la presencia de herramientas que ofrecen la capacidad de superar los 'secuestros' de diversa naturaleza sobre de la multiplicidad. Pensar en términos de dispositivo el campo de producción y ensamblaje de la educación inclusiva, sugiere atender a las curvas de enunciación, visibilidad y de fuerza que propician nuevas modalidades de acontecimiento. En palabras de Lazzarato (2006), es un acontecimiento que opera en lo menor. De allí, la necesidad de consolidar un terreno ontológicamente pluralista y una praxis de lo menor. En suma, pensar la educación inclusiva en términos de dispositivo, es el espacio epistémico caracterizado por el entrecruzamiento de una multiplicidad de relaciones, grados de unidad, maneras heterogéneas de forjar la emergencia de su conocimiento.

E de enredos genealógicos, ensamble y de espacio de apertura ambivalente

Los 'enredos genealógicos' de la educación inclusiva es una categoría crucial para comprender su historial intelectual y el tipo de gramáticas que de ellas se desprenden. Por gramática entiendo al tipo de formaciones imaginarias que determinan aquello que significamos como válido dentro de una

determinada época. Refiere, en cierta medida, a la naturaleza de las intenciones lingüísticas y el tipo de desempeño epistemológico a las que estas nos conducen. La noción de 'enredo de genealogías' es empleada para documentar la presencia de múltiples hebras que participan en la formación del campo, un espacio multilocalizado. La pregunta por las condiciones genealógicas del campo puede ser atendida a través de la noción de enredos genealógicos, instrumento analítico-metodológico por medio del cual es posible cartografiar los itinerarios de emergencia y formación del territorio, el que opera a través del nomadismo y del diasporismo epistemológico, dando cuenta de un saber en permanente dispersión. Es algo que se ensambla a partir de múltiples aportes y herencias documentado una singular dispersión heurística que crea un nuevo espacio teórico-político-pedagógico.

La noción de ensamblajes nos remite directamente a dominios heurísticos abiertos o como disfruto definiéndolos, como campos sintagmáticos, cuya intelectualidad ratifica una práctica cognitiva inquieta, incesante, en permanente movimiento y descentramiento. El espacio epistemológico de la educación inclusiva es translocal, abierto, mutiescalar y regulado por la heterogénesis. En esta oportunidad, analizo la configuración del dominio de la educación inclusiva a través del beneficio teórico de la noción *deleuziana* de ensamblaje. Informaré mi práctica teórica a través de la contribución de Miguel De Landa (2016), especialmente, mediante su obra: "Assemblage Theory". Pensar el campo de producción de la educación inclusiva en términos de ensamblaje sugiere atender cautelosamente a una dinámica no-

lineal de constitución y regulación, también, presente de forma sutil en las coordenadas de definición del orden de producción de la educación inclusiva –diaspórismo–.

Los ensamblajes heurísticos nos sitúan en la comprensión de la agencia analítico-metodológica, término que según De Landa (2016), refiere “a la acción de emparejar o encajar un conjunto de componentes (*agence*), así como al resultado de tal acción: un conjunto de partes que encajan bien” (p.12). ¿Inclusión como ensamblaje? Sí, de acuerdo con la naturaleza, orgánica y morfología epistemológica de la educación inclusiva se encuentra compuesta por una multiplicidad de elementos heterogéneos que al construir su figuración cognitiva establecen enlaces de intensidad creativa, sistemas de aleación y relaciones de exterioridad para dar paso a algo completamente nuevo. Los ensamblajes no aluden a una simple paleta de recursos heurísticos diferentes, sino que, es en la rearticulación, en el giro y en el desdoblamiento que dichos elementos pueden transformarse y dar paso a algo completamente nuevo. ¿Qué sucede con las memorias epistémicas, los palimpsestos analíticos y las filiaciones? Cada una de ellas ocupa un lugar destacado y prominente en su configuración, su función no acontece en proximidad a líneas de descendencia, sino que, por contagios, interpenetraciones, flujos dislocativos, vuelcos, aleaciones, etc., en él, cada uno de sus recursos constructivos “no son uniformes tampoco en naturaleza o en origen, y que el conjunto vincula activamente estas partes juntas estableciendo relaciones entre ellas” (De Landa, 2016, p.9). La educación

inclusiva es un dominio heurístico y metodológico que es ensamblado por complejas relaciones exteriores.

El problema de las relaciones internas en la construcción del conocimiento deviene en la constitución de una identidad misma –no hay efecto alter-epistémico, sino que, un trasfondo de mimetismo restrictivo– de lo que se relaciona, este, es uno de los argumentos cruciales para entender la travestización y el efecto mimético de lo especial con lo inclusivo. El error en esta aleación queda constituido por una relación bidireccionada, que va desde lo especial a lo inclusivo. Es, esto, lo que funda uno de los errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva y, por consiguiente, la materialización de una pragmática falsificada y reduccionista para dar respuesta a los problemas de las injusticias y del presente. En términos analíticos, el espacio de mismidad que construye fusiona los elementos en un todo homogéneo, regulado por un código epistemológico arbitrario. Insiste De Landa (2016), agregando que, cuando “está rígidamente codificado por sus genes, y cuando existen alternativas y patrones de comportamiento que podrían haber desempeñado la misma función, se puede considerar que su identidad está determinada por relaciones de interioridad” (p.14).

La educación inclusiva al constituir un campo de recursos epistemológicos y metodológicos singularizantes y heterogéneos, trabaja estableciendo relaciones exteriores entre cada uno de ellos, traza una relación contingente que toma distancia de elementos esencializadores e identitarios, producto del diaspórismo epistemológico cada elemento al entrar en contacto e

interactuar entre ellos, son transformados, coincidiendo con lo que Zemelman (1992) denomina como operatoria que acontece en lo dado-dándose-por-dar. Los ensamblajes configuran un espacio analítico que configuran una metafísica del acontecimiento, de la diferencia y de la alteratividad.

El trabajo de De Landa (2016), informa mi práctica teórica sobre educación inclusiva, al superar un conjunto de macro y micro-reduccionismos de interpretación sobre la función y objeto. Más bien, el campo de estudio al que me dedico y su cuerpo de fenómenos adoptan la figuración de una grieta, de un destello, de una malla conectiva, una especie de membrana heurística que logra agrupar una diversidad de problemáticas de orden micro y macro estructural, relacional, etc. Su analítica intenta superar toda morfología de absolutismo, lo que nos invita a estudiar las formas de aleación entre el todo y las partes. Una de las dificultades metodológicas que enfrenta la educación inclusiva consiste en proporcionar una mecánica más profunda acerca de la red de relaciones que estructuran cada uno de sus ámbitos dilemáticos.

El cuarto atributo de la entrada refiere al sintagma 'espacio de apertura ambivalente'. Si bien, es preciso advertir que la educación inclusiva como objeto y campo de estudio ha estado libre de luchas teóricas internas ya que su significante ha sido subyugado y subordinado a la presencia soberana del régimen normo-céntrico, en cierta medida por los errores de aproximación al término, pero también, por la ausencia de un método y de metodologías acordes a la amplitud de su campo de problematización. Sumado a ello, su

falta de definición terminológica y metodológica. Lo cierto es que, la educación inclusiva como territorio heurístico posee la capacidad de establecer poderosas conexiones, intersecciones, rearticulaciones y giros con grandes paradigmas que, a su vez, actúan como enredos genealógicos en el ensamblaje del campo, devenidas en la consolidación de un frente mucho más amplio con nuevas direcciones y de naturaleza post-disciplinar.

Comprender la fuerza heurística del dominio en tanto sistema de apertura ambivalente nos enfrenta a una praxis compleja y arriesgada desde todo punto de vista, documentando la presencia de un campo sin luchas teóricas y metodológicas, se abre a la pregunta: ¿cómo encontrar una forma terminológica, heurística y metodológica más viable? Esta ausencia demuestra la falta de debate interno acerca de las disposiciones epistemológicas y metodológicas del campo –por metodológicas no refiero a la impronta normativa proporcionada por métodos convencionales– devenido en una formación intelectual que fantasea con una forma heurística y voz que no le pertenece. “Es imposible no ver las fisuras de la contradicción y las fallas de la historia que se entrecruzan en el término” (Estok, 2009, p.206). Al sostener que los territorios heurísticos de la educación inclusiva son el resultado de complejos ensamblajes materializados a través de un sistema de apertura estratégica de carácter ambivalente que afecta y modeliza los contornos de operación de su red objetual, permitiendo que este alcance credibilidad y presencia en diversas estructuras académicas y espacios sociales, interroga permanentemente qué es lo que esta hace en el mundo y en sus estructuras. Sin duda, este es

el punto de mayor incertidumbre junto al de redescubrir sus capacidades para teorizarse adecuadamente a través de categorías inherentes a su función. Sumado a ello, el tipo de afirmaciones que implantan una determinada estructura cultural para significar sus ejes de trabajo. Todo ello es síntoma de una clara señal de una crisis epistémica en la intimidad del campo.

La apertura ambivalente da cuenta que la gran red de objetos teóricos, de análisis, visuales, empíricos, políticos, entre otros, que conforman su espacialidad heurística da cuenta de objetos abiertos, poliédricos, flotantes, flexibles que mutan y se transforman permanentemente. No existe una única manera de comprender sus designaciones heurísticas ni lingüísticas, su legibilidad y (de)codificación depende del tipo de flujos, conexiones e interacciones que establezca. En este punto cobra valor heurístico-metodológico el diasporismo epistemológico, especialmente, si atendemos al argumento que describe a la ambivalencia como consecuencia del movimiento –principal capacidad heurística del campo–. Es un fenómeno que deambula por diversas latitudes y geografías epistémicas, políticas y metodológicas generando un desconocido *figural* por redoblamiento y traducción formando puntos centrales en su morfología. Este es un campo de transgresión metodológica que permite una enorme variedad de comentarios productivos. Es fundamental reconocer que “el cierre disciplinar significó el enclaustramiento de la inteligibilidad de la realidad investigada y ese acotamiento fue responsable de la reducción de la realidad a las realidades hegemónicas o canónicas” (Sousa, 2009, p.143). Desde mi

postura teórica y política, la inclusión se convierte en un espacio de pugna a partir de una multiplicidad de complejos intereses.

H de heterogénesis

La heterogénesis es uno de los principios epistemológicos más relevantes de la educación inclusiva. La capacidad heurística de los territorios de la educación inclusiva encuentra fertilidad en el significado del concepto *guattariano* de 'proceso de heterogénesis', es decir, una espacialidad constructiva que se sitúa sistemáticamente en proceso de devenir, adaptación y transformación a partir de sus nuevos itinerarios de interacción, diálogo, mediación y viaje, demostrando la expansión del término y su utilidad en diversos proyectos de conocimiento y movimientos sociales críticos. Si bien, a través de la noción de trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva es posible reconocer la co-presencia de múltiples hebras a-centradas que participan en la modelización del campo, es también plausible sostener que, cada una de estas a su modo, forman una constelación de enfoques que comparten algunos ejes, intereses y preocupaciones en común con las que ha sido investido el calificativo. Hasta aquí, es posible referir a la educación inclusiva como una praxis crítica polimorfa que emerge a través de la rearticulación y la dislocación de cada uno de sus aportes genealógicos e itinerarios de viaje con los que participa. En caso de que la producción de su conocimiento no recurra a la empresa de la examinación topológica y la traducción, preferentemente, corre el riesgo de convertirse en un sistema heurístico de inteligibilidad estratégica.

M de múltiples singularidades

La multiplicidad de singularidades es el concepto nuclear de la ontología de la educación inclusiva. Para Deleuze (1968), la 'multitud' es fuente de ilimitadas configuraciones, implica alcanzar la consciencia actual, la cual, sólo puede emerger en configuraciones sociales, culturales diversas, es la imagen de lo uno y lo múltiple, reafirmando el carácter dinámico de los principios educativos. ¿Cuáles son los conceptos que permiten hacer el anclaje ontológico, epistémico y metodológico que involucra la construcción de un nuevo orden educativo con estas características? De este modo, este orden

[...] desde la perspectiva de Deleuze, oscila entre la afirmación productiva y diferencial de la materia viva que es su principio inmanente, -dando lugar a una forma singular que se vertebra en un proceso creativo-, y un proceso de estratificación que implica su sujeción al Juicio de Dios, es decir, la negación de su propia dimensión creativa en aras del enaltecimiento de la figura de lo Uno o lo Mismo (p. s/r).

Este es el orden educativo de la captura, de la multiplicidad de diferencias.

La educación de la multiplicidad de singularidades encuentra su existencia en la inmanencia, espacialidad que ha de ser construida, inspirada en la política de la diferencia y por un universo-mosaico. Un espacio educativo de la inmanencia es una espacialidad de la multitud de experiencias, prácticas, situaciones, acciones y agencias a través de la cual se cristaliza la enseñanza. En tanto, práctica didáctica, se compone de una realidad que alberga una multiplicidad de experiencias, en tanto, fragmentos a través de los cuales, cada estudiante articulará su proceso de aprendizaje. Esto es, una clase de Lengua o Artes corresponde a la multiplicidad donde son

conectadas cada una de las singularidades, mientras que, el producto de aprendizaje o contenido sobre el que desea trabajar el estudiante, en esa misma clase, se convierte en la singularidad y condición de inmanencia. Un diseño curricular atento a la multiplicidad de diferencias organiza sus ámbitos de construcción y problematización desde la premisa de universo-mosaico –características del espacio auténtico–.

¿Cómo emerge una matriz de configuraciones pedagógicas para la multiplicidad de diferencias en el contexto de la educación inclusiva? Una consideración posible consistiría en reconocer la potencia de la diferencia y la singularidad, en tanto, categorías analíticas que no pueden ser constreñidas por ningún objeto o situación, se convierten de esta forma, en uno de los fundamentos centrales del espacio heterotópico. En esta espacialidad, el orden de producción emerge de la diseminación, es decir, en la conexión de la multiplicidad de singularidades. Esta es una espacialidad atravesada por una línea diferencial, cuya acción y vida resiste al poder estratificante y excluyente de lo mismo y lo uno. Las teorías acríicas de la educación inclusiva –vigentes– articulan su centro de actividad en lo uno y lo mismo, garantizando un proceso de inclusión de carácter dual, mediante un ensamblaje de lo excedente a lo mayoritario. Esto, a juicio de Ocampo (2017) es uno de los principales fracasos cognitivos de la educación inclusiva. El espacio pedagógico auténtico de la educación inclusiva es el lugar de producción de las diferencias, es decir, el *locus* de la multiplicidad. En suma, es un espacio del devenir y del acontecer. Se crea una experiencia didáctica de la monada. Una pedagogía de la inclusión se convierte en:

[...] la afirmación de una multiplicidad en la que la propia materia viva como plexo uno y múltiple, da cumplimiento a su forma como principio diferencial: la multiplicidad se constituye como un horizonte necesariamente menor en el que el cuerpo social expresa su dimensión creativa, plantando cara y desbordando el Juicio de Dios y la axiomática de lo Mismo (Lazzarato, 2009, p.5).

Las multiplicidades desde el punto de vista *deleuziano* expresan las siguientes connotaciones: a) se caracterizan por manifestar intensidades singulares, b) cristalizan una cualidad peculiar, c) ejercen una potencia no-numerable, etc. Una política de educación inclusiva ha de estructurar sus focos de análisis en lo central del conjunto de características antes indicadas, ya que es una condición del devenir de la multiplicidad de singularidades que inscriben las poéticas de los sujetos educativos y sociales. En suma, es una praxis educativa de lo menor.

La estructuración de los procesos educativos, políticos, culturales y sociales en el contexto de la educación inclusiva, asumirán la política de la potencia de lo menor (Lazzarato, 2013), expresión y afirmación de la multiplicidad, de la creatividad y de la producción de lo nuevo. La multiplicidad de singularidades encarna la potencia de lo menor, que a juicio de Negri (2004), configura un espacio indefinidamente ampliable y renovable. Tradicionalmente, las estructuras de escolarización operan funcionalmente en el contexto de la educación inclusiva a través de lo uno y lo mismo, condición de articulación de diversos tipos de exclusiones.

N de nomadismo epistemológico y de NO relación con la educación especial y de NO referencia a las Necesidades Educativas Especiales

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza

acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa de los esquemas de pensamiento, lo describen como un poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son formas de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p.170).

La educación inclusiva configura un contra-espacio epistemológico, es un pensamiento que entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas –todas ellas, albergadas bajo el significante de contra-recursos constructivos estructurados de forma no-jerárquica–, enuncia y escucha los aportes de cada uno de sus geografías epistémicas en la exterioridad del trabajo teórico, configurando un umbral de transformación del conocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rossi Braidotti. La educación inclusiva como contra-espacio epistemológico afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad –idea que ya he abordado

en diversos trabajos–, epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres o sistemas de entidades que acontecen en la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Ontológicamente, es una afirmación anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, políticas y educativas. Políticamente, construye una estrategia de intervención apoyada en una política de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instauration un nuevo formato de relacionamiento y convivencia con Otros –mecanismo de alterización epistémica– campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva ratifica la creación de un proyecto de conocimiento en resistencia. La noción de ‘resistencia’ adopta singulares peculiaridades, no adscribe a la noción micropolítica tradicional, sino, inaugura una forma mucho más audaz. Es una insistencia que bordea críticamente las formas de conocer a través de la inclusión, cuya práctica se construye en estrecha relación con la variabilidad del tejido intersubjetivo singularizante. Tal como indica Palaisi (2018), lo nómada al

expresar una naturaleza en permanente movimiento, no niega la existencia de diversas raíces –enredos genealógicos de la educación inclusiva-. En efecto, “el movimiento no determina al nómada como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación” (Palaisi, 2018, p.61). El campo epistemológico de la educación inclusiva actúa en términos de una grieta, imponiendo un mecanismo de transformación sustantiva en la producción del saber, trayendo al centro del debate, la construcción situada de este. Es un terreno disputado por múltiples mutaciones y complejas transposiciones.

La figura epistemológica de la educación inclusiva concebida como nómada ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Quiero recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticos, afectivos e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente. En sí mismo, es un giro epistemológico, una acción tropológica, un acontecimiento, etc., que ejecuta un *corpus* de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y afirmativa de carácter no-dialectal. Es también una herramienta de navegación teórica.

Otro componente que nutre la presente entrada es la relación analítica de no-relación con la educación especial y, por consiguiente, con las necesidades educativas especiales. Las diferencias entre una cosa y la otra

son importantes, especialmente, en epistemología. La educación inclusiva que más conocemos y practicamos es el resultado de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, tal arbitrariedad ha devenido silenciosamente en un sistema de represión heurística acerca del verdadero rostro y voz de lo inclusivo. A este singular, atrapamiento analítico he denominado 'edipización del objeto de la educación inclusiva', que, no es otra cosa que, el sistema de castración y subyugación de sus signos de definición, ante el legado del régimen especial-céntrico. Lo que solemos denominar 'educación inclusiva', no es más que, la comprensión de una morfología y de un lenguaje que explicita una visión más avanzada de educación especial. Slee (2012), denomina a este proceso como situación neo-especial de la educación inclusiva, la que consiste en el reposicionamiento de las formas condicionales y lexicales de lo especial para fundamentar un territorio vacante que no conocemos ni sabemos cómo acceder e interactuar con él. No se trata de injertar las principales categorías, los saberes y las metodologías de la educación especial para argumentar a favor de la construcción de un territorio de análisis que escapa a tales desempeños epistemológicos. Cuando imponemos la naturaleza de lo especial para fundamentar el campo de lo inclusivo no solo incurrimos en su principal fracaso cognitivo o error de producción del conocimiento, sino que, legitimamos un sistema de represión analítico-metodológica.

La educación inclusiva piensa a los futuros de la educación en términos generales. Esto la define como un dispositivo de transformación. Como tal,

esta presenta una naturaleza epistémica y metodológica diferente a la educación especial. Si bien, la educación especial es una forma de inclusión, la inclusión es un más que esto, es un dispositivo de transformación del mundo. Tomar la educación especial como educación inclusiva es incurrir en el mismo fallo. La educación inclusiva que más conocemos no es otra cosa que nueva forma de lo especial, denominada: neo-especial. La educación inclusiva no tiene relación con las necesidades educativas especiales, este eufemismo es propiedad del régimen esencialista y normo-céntrico de la diferencia. Necesitamos un lenguaje que no amontone más opresión sobre opresión. Al respecto, insiste Slee (2012), señalando que, “el lenguaje de las necesidades educativas especiales no es un lenguaje que valore a las personas ni nos prepara para la inteligencia social” (p.164). El desafío que queda es asumir que, la educación inclusiva tiene que separarse de la educación especial.

O de ontología de lo menor y de otredad

La ontología nos informa acerca de las condiciones de posibilidad para que algo exista. En términos generales, refiere al estudio de la naturaleza en sus propios términos. A menudo, disfruto significando su potencial a través de la identificación y caracterización del *corpus* de elementos que definen el material de inteligibilidad de determinadas unidades existenciales de lo humano. En la especificidad analítica de la educación inclusiva, tal unidad es complejizada a través del principio de heterogénesis, a través del cual, comprendemos que cada unidad existencial es singular y, a su vez, objeto de

multiplicidad. Tal argumento, nos conduce al reconocimiento que, cada expresividad humana es una singularidad múltiple. Esta es la base de una ontología relacional (Escobar, 2014) y procesal (Braidotti, 2020). La fusión de ambas perspectivas inaugura lo que he llamado ontologías de lo menor, una estrategia mediante la que reconocemos como los múltiples modos de lo humano, además de encontrarse conectados en algún punto en su material de comprensión, construyen estrategias de resistencia y transformación al interior de estructuras mayoritarias, produciendo un nuevo espacio, esta vez, para las múltiples minorías que son mayorías en los sistemas-mundo.

La otredad es la expresión latina de alteridad. A juicio de Bal (2021), esta expresión explícita una naturaleza semánticamente déictica, la que permanece oculta mediante la sustantivación del calificativo 'otro' en 'el otro'. El propio término 'otro', constituye un eje de tematización que se encuentra entre medio de una variedad de aproximaciones de orden epistemológicos, filosóficos, estéticos, éticos, migratorios, identitarios culturalmente, psicoanalíticos, etc. Es un concepto ambiguo y poliédrico. Desde la perspectiva de Said (1995), el otro no es más que, "una forma de proyección cultural de los conceptos, tal proyección construye las identidades de los sujetos culturales a través de una relación de poder en que el Otro es el elemento subyugado" (p.78). La otredad en los proyectos imperiales/coloniales es siempre construido en torno una imagen y semejanza externa al verdadero material de comprensión ontológica de tales grupos. Ello permite sostener que, la concepción de alteridad tal como es descrita por Said (1995), no es más que, el resultado de un peculiar

proceso imaginativo e inventivo de una determinada forma cultural o existencial, pero, de la que no conocemos nada en su inmensidad. El otro siempre es construido a través de un sistema de oposición binaria que reconoce y representa al otro desde la negación misma de lo que es. Por tanto, la alteridad y su expresión latina, otredad, opera negando el material de comprensión existencial del otro, para luego neutralizar, contraponer los términos y proceder a jerarquizar a cada expresión humana. Este es el problema de la otredad, un reconocimiento desigual en un mundo de relaciones heterogéneas.

Spivak (2012), nos advierte acerca de los riesgos de los que es objeto sistemático la otredad. Para la postcolonialista, uno de ellos, obedece a las formas de narrativización de las historias de grupos construidos al margen de la historia, no hacen más que:

[...] producir narraciones históricas y explicaciones históricas transformando el *socius*, sobre el cual se escribe nuestra producción, en fragmentos más o menos continuos y controlables que son legibles. Cómo emergen estas lecturas y cuáles se sancionan tienen implicaciones políticas en todos los niveles posibles (Spivak, 2012, p.57).

La otredad opera en muchas ocasiones como parte del disfraz de una historia alternativa que omite acerca de cómo debemos reflexionar acerca de un grupo determinado. Es esto, lo que marca un *corpus* de posiciones diferentes en relación con la heterogeneidad desigual del ser. Nos encontramos en presencia de una posición de ausencia del agente de la propia existencia, consecuencia de una disyunción para conjugar un yo representativo.

La presente entrada concluye analizando la dimensión ontológica de la educación inclusiva, una propuesta que debe entenderse bajo el calificativo de 'lo menor', es decir, nos informa acerca de la encarnación de las múltiples formas de ser uno. En la base de esta concepción ontológica se encuentran su atributo relacional y procesal. Relacional, en el sentido que, trabaja para ampliar los espacios de reexistencia de diversas colectividades. Su carácter contingente crea verdaderos mundos con singulares criterios de inteligibilidad empleados para reconocer a determinadas formas de lo humano. Tal determinación es sedimentada a través del tipo de conexiones que establecemos con el mundo. Hablamos así, de una ontología de la interexistencia, asumiendo que, un "principio clave es que todas las cosas del mundo están hechas de entidades que no pre-existen a las relaciones que las constituyen" (Escobar, 2014, p.58). Lo relacional siempre nos informa acerca de un peculiar sistema de vínculos de continuidad. Más bien, toma distancia de la constitución de los grandes dualismos que fundan la ontología de la modernidad. Es más bien la consagración de un mundo integrado por múltiples mundos particulares. "Hay muchas ontologías o mundos que, aunque ineluctablemente interrelacionados, mantienen su diferencia como mundos" (Escobar, 2014, p.60).

'Procesal', en el sentido que tiene como misión desestabilizar y desplazar las concepciones y los significantes canónicos acerca de la noción de ser humano y aquello que gravita en torno a este. Tal punto, no solo exige un salto desde el sustancialismo al materialismo (algo fundamental para la transformación de las prácticas educativas), sino que, asume un férreo

compromiso antihumanista filosófico para reestructurar los criterios de legibilidad de los sujetos educativos. La política ontológica de la educación inclusiva busca descentrar los efectos de poder de los discursos hegemónicos y de las trayectorias intelectuales encarnadas en la producción de su ensamblaje heurístico. ¿Qué nuevos tipos de sujetos educativos se encuentran en construcción en este momento? La educación inclusiva como proyecto político y ontológico trabaja a favor de “la creación de nuevas políticas basadas en una interpretación más adecuada del funcionamiento de las subjetividades contemporáneas” (Braidotti, 2020, p.65).

Las redefiniciones ontológicas del campo emergen a través de singulares posiciones contradictorias, es una ontología que encarna una comprensión multidimensional y situada del tiempo, de la historia y del espacio, hablamos así, de una ontología en transición y alteración continua de las múltiples capas de regulación del sistema-mundo y de las estructuras de escolarización. Es una fuerza clave en el fortalecimiento del bioigualitarismo. Se asume, en efecto, como

[...] un conjunto de contramemorias activadas por quien piensa y resiste contra la narración dominante de la subjetividad. Un posicionamiento es un lugar especial y temporal de coproducción del sujeto, todo menos una instancia relativista. La política del posicionamiento, de los saberes situados, se sirve de la ontología procesal para afirmar la primacía de las relaciones sobre las sustancias (Braidotti, 2020, p.66).

Una de las tareas ontológicas de la educación inclusiva consiste en consolidar un entendimiento diferente acerca de la diferencia, recoge una de las preocupaciones centrales de Braidotti (2013), al proponer una noción positiva de la diferencia o la *potentia* (ética diferencial). Una ontología de lo

menor reafirma un carácter neo-materialista y un sistema de producción de la subjetividad no-unitaria que materializa nuevos modos de relacionamientos y un particular mecanismo de reapropiación colectiva de la singularidad. Esta ontología se abre al encuentro con la complejidad del ser humano. El sujeto de la inclusión ya no es exclusivamente el ser atravesado por la situación de discapacidad, concebido como una forma decisional de compensación y/o asimilación, tal como queda preformado en el discurso dominante del campo. Más bien, rompe con dicho compromiso esencializador que a través de un discurso transformador da cabida a la ideología de la normalidad agudizando un acuerdo liberal persistente en las políticas educativas.

La política ontológica de la educación inclusiva adscribe a una concepción de lo menor, es decir, la revolución impulsada por las singularidades, en la que cada sujeto complejo y multiestratificado, se distancia y deshace del reflejo edipizador del sujeto dominante. Es muy posible que los signos y las prácticas de visión legitimados como dispositivos de producción de los criterios de legibilidad ontológica de los sujetos en la experiencia educativa y social, ya no sean los conocidos. Hablamos así, de un sujeto extraordinariamente diferente a las formas explicativas heredadas a través del humanismo clásico. Asume un compromiso antihumanista. La dimensión ontológica de lo inclusivo supone una metamorfosis radical del ser. Cabe advertir que la connotación negativa de la diferencia (*potestas*) se convierte en un punto de inflexión de la filosofía dando paso a una suerte de canibalismo metafísico, tal como sostiene Braidotti (2006).

La ontología de la educación inclusiva debe concebirse como un proyecto de transformación-alterativa de las posiciones de los sujetos educativos en permanente devenir, un campo de potencia colectiva, cuya orientación persigue “transformar la diferencia en algo positivo mediante la afirmación potencializadora de posiciones de sujeto alternativas” (Braidotti, 2006, p.39).

El materialismo queda de este modo definido por la fuerza de la encarnación y la diferencia, un campo móvil, un espacio de inscripción de múltiples códigos. Las diferencias entre los sujetos adscritos a cada colectivo en el discurso de la inclusión son constitutivas a cada diferencia, no exteriores ni antitéticas a esta. La subjetividad material y la pregunta por los sujetos de la educación inclusiva construyen un diagrama de posiciones transitivas y alterativas con nuevas modalidades de relacionamientos sociales y afectivos. A través de la noción de ‘trascendental sensible’ propuesta por Irigaray (1990), Braidotti (2009), explica a través de qué condiciones

[...] el sujeto repite y refigura como si fuera su propio fundamento nunca puede ser plenamente aprehendida por él precisamente porque el sujeto no es otra cosa que el efecto de esta repetición. Al presentar el origen como objeto, el sujeto es producido como sujeto” (p.80).

La educación inclusiva redefine los signos ontológicos del presente. Coincidiendo con Guattari y Rolnik (2006), las formas de subjetivación colectivas nunca corresponden a la suma de subjetividades individuales, la singularidad no es sinónimo de individualidad. Si bien, esta advertencia ha sido ampliamente difundida a través del psicoanálisis de Freud, es menester insistir en ello. Es común que muchos establecimientos educativos hagan uso erróneo de ambos términos, lo que si bien, pueden presentar un status parasinónimo, poseen unidades de significación diferentes. Dicha escisión no

se basa exclusivamente en un sistema de disyunción absoluta. El problema es que la singularidad a diferencia de las categorías normativas de estructuración de los sistemas-mundo, no es algo fácilmente reverenciable. Este dilema de afectación es crucial para entender algunas de las obstrucciones que presentan los sistemas educativos y sus políticas en torno al significante de la inclusión. La tarea es comprender cómo se articulan los procesos de singularización múltiples en las coordenadas de regulación de la espacialidad educativa.

P de postdisciplina y de proyecto de conocimiento en resistencia

La educación inclusiva como dispositivo heurístico produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, materializados en un singular proyecto académico de carácter post-disciplinar, en ella convergen diversas posturas teóricas y políticas, así como, movimientos sociales críticos y genealogías intelectuales de diversas magnitudes. La educación inclusiva es un salto de imaginación heurístico-política que no solo aborda la construcción de múltiples sujetos de conocimiento y una forma epistemológica de carácter nomadista y diaspórica. Para ello, resulta fértil adoptar un enfoque neo-materialista, un predicamento que incluye múltiples capas, intenta superar el colapso de los confines disciplinarios inaugurando una operación heurística de carácter post-disciplinar. Esta es un vector que desestabiliza los monocultivos cognitivos, inaugura una epistemología del afuera, un dispositivo para pensar en, desde y para el mundo, tal como sostiene

Braidotti (2018) un mundo que deviene en prácticas de producción de conocimiento desconocidas.

Una advertencia antes de avanzar: el proyecto post-disciplinar conocido como educación inclusiva interroga los modos de legitimación académica y el cuestionamiento a determinadas epistemologías normativas, su trabajo se define por re-articular contribuciones de diversos marcos teórico-políticos, tales como: el feminismo, los estudios de la mujeres, los estudios de género, los estudios *queer*, los estudios del black power, los estudios de la subalternidad, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia, la interculturalidad crítica, el post-humanismo, el anti-, de- y post-colonialismo, la interseccionalidad, etc. La epistemología de la educación inclusiva creada sostiene su actividad cognitiva en lo micropolítico, lo diaspórico, el nomadismo, la traducción, las topologías heurísticas y la performatividad de lo re-articulatorio, develando una figura de naturaleza post-disciplinaria, porosa y un centro heurístico de carácter relacional. No obstante, sus fuerzas definitorias asumen algunas características epistemológicas de carácter neo-materialista, es una forma de escape a los sistemas *logo-céntricos* de producción del saber.

La construcción del conocimiento de la educación inclusiva opera rastreando un *corpus* de campos y discursos inter-, trans-, pluri-, multi-, anti-, para-, extra-disciplinar, etc., estableciendo un conjunto de referencias cruzadas y por redoblamiento continuo para dar paso a algo completamente nuevo, una cartografía de sus conocimientos auténticos y sus temas emergentes.

Encontrarnos en presencia de 'post-' fomenta una concepción alterativa ligada a la producción del conocimiento y un ensamblaje nómada, un dispositivo de agenciamientos en constante aceleración. La educación inclusiva es un discurso, una metáfora y un dispositivo teórico-político que nos informa acerca del presente cuyo objetivo consiste en rastrear formas otras de desestabilización del *logos* y, con ello, producir subjetividades y códigos onto-semióticos que subviertan los significantes opresivos de la diferencia. Un enfoque neo-materialista de producción del conocimiento comprende que

[...] las cartografías críticas no son negativas, sino que también conllevan creatividad: nos ayudan en el proceso de aprender a pensar diferente sobre nosotros mismos, en respuesta a la complejidad de nuestra vida. El objetivo de una cartografía adecuada es generar alternativas figuraciones o personajes conceptuales para el tipo de sujetos cognoscentes actualmente construidos (Braidotti, 2018, p.35).

Cada uno de estos argumentos documenta afirmativamente que el estudio adecuado de la educación inclusiva ya no queda definido por la dominancia y subyugación normativa del régimen especial-céntrico, - condición soberana de su principal fracaso cognitivo: la edipización de la rostricidad de lo inclusivo a través del legado de la educación especial-, nos enfrentamos así, a un singular giro heurístico que descentra categorías e influencias que no dicen relación con el índice de singularidad del dominio. El estudio adecuado de la educación inclusiva queda definido por una multiplicidad de singularidades complejas abandonando las clásicas formas de diferencias universales a través de las cuales emergen una amplia colectividad de sujetos educativos responsables de crear "distinciones estructurales y desigualdades entre diferentes categorías de seres humanos" (Braidotti,

2018, p.35), dando paso a un diagrama de relaciones complejas y transitivas que ofrece “un espectro a través de que podemos capturar la complejidad de los procesos continuos de formación del sujeto educativo. En otras palabras, fomenta un análisis más sutil y complejo acerca de los poderes y los discursos” (Braidotti, 2018, p.36). Estos argumentos conducen a la emergencia de nuevos sujetos de conocimiento inaugura una pragmática epistemológica neo-materialista.

La educación inclusiva puede ser definida como un proyecto académico de naturaleza post-disciplinar, un objeto excéntrico, mutativo, rizomático, polifacético, polimórfico y ambivalente, un espacio diaspórico de naturaleza muliposicional, multilocalizada, abierta, atravesada por múltiples sistemas de redoblamientos, mecanismos heterogéneos, etc., dando cuenta de una singular estructura de heterogeneidad radical. El espacio heurístico de la educación inclusiva queda atravesado por recursos constructivos extremadamente diferenciados que colaboran produciendo un nuevo ensamblaje –heterogeneidad radical–.

La educación inclusiva como proyecto académico se caracteriza por inscribir su campo de problematización y trabajo analítico-metodológico en la ‘exterioridad del trabajo teórico’, es decir, escucha y enuncia sus fenómenos por fuera y más allá de cada uno de sus recursos constructivos y campos confluyentes, rechaza los límites convencionales y canónicos heredados por la fijeza epistemológica del logocentrismo. Su posicionamiento crítico nos conduce a una renovación teórica y política del concepto ‘educación’ y de su

diversidad de campos de aplicación. Otra de sus tareas consiste en capturar diversos significados pedagógicos y políticos con el objeto de producir un nuevo conocimiento. La educación inclusiva es una formación post-disciplinar de emergencia reciente, es algo que surge en el *inbetween* de muchas influencias, preocupaciones y proyectos de conocimiento, desplegando “una multiplicidad de enfoques, metodologías y articulaciones discursivas que coparticipan en el abordaje del estudio y análisis efectivo de la frondosa complejidad” (Jiménez, 2017, s.p.) de problemas ligados a la falta de responsabilidad ética de la provisión educativa. Este territorio es el resultado de múltiples convergencias heurísticas las que no buscan constituirse en torno a las lógicas disciplinarias heredadas. Más bien, son el resultado de diversas constelaciones de interrogantes teóricas, políticas, éticas, sociales y metodológicas que fortalecen la capacidad imaginativa del sintagma para pensar el mundo en otra clave.

La entrada P, concluye comentando el sentido del sintagma ‘proyecto de conocimiento en resistencia’. La interrogante por las condiciones que definen la naturaleza y los modos de existencia de la inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia, es clave para situarnos en la naturaleza de su dominio epistemológico. Se convierte así, en un intensificador del pensamiento, en una singular praxis política y en un dispositivo de giro de la vida social y escolar. En tanto umbral de transformación del mundo posee la capacidad de crear dispositivos de subjetividad singularizante. Afirmación, que nos conduce al reconocimiento que su política ontológica reafirma un carácter de lo menor, rompe con las

implicancias sustancialistas del campo, legitima el halo de heterogeneidad que reside en cada singularidad que, a su vez, son múltiple. La educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia”, analiza los espacios y las formas de interpenetración y rearticulación a través de los cuales este enfoque se ha ido configurando ‘a través’, ‘más allá’, ‘por fuera’, e incluso, en contra de singulares espacios políticos y regionalizaciones heurísticas. Tal empresa, sugiere una advertencia preliminar, esto es, fortalecer los niveles de alfabetización teórica, política y metodológica requerida por el dominio. La singularidad constructiva del dominio, fomenta que ninguno de sus campos convergentes actúan rígidamente separados, más bien, la configuración de su estructura de conocimiento describe un proceso centrífugo, que viaja y se moviliza por diversos lugares, pasando por campos disciplinares, interdisciplinares y post-disciplinares –territorio de múltiples convergencias epistemológicas entrecruzadas–, se adapta a diversos campos discursivos y de investigación, ratificando el carácter flexible de su operatoria heurística. Interrogando la pregunta, la inclusión se convierte en un deseo y a su vez, en una percepción crítica que fomenta nuevas lecturas sobre las singulares formas de regeneración y acción performativa del poder, es un fenómeno en construcción recíproca que opera por intimidad crítica, esto es, establece planos de cercanía entre lenguajes y formas teórico-metodológicas que participan en su construcción. A pesar de este consenso general, las definiciones de lo que cuenta como ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ están lejos de ser claras.

T de transposiciones heurísticas

El concepto de transposición será analizado en esta oportunidad a partir de la brillante obra de la filósofa ítalo-australiana Rosi Braidotti. Si bien, el encabezado de este apartado refiere a las transposiciones heurísticas, su obra nos sirve para fundamentar estratégicamente la formación de este nuevo sintagma analítico. Una transposición indica una operación transfronteriza en la producción del conocimiento, es también un singular modo de tropologización, giro o salto hacia otros rumbos, territorios y perspectivas. Es también, una estrategia de atravesamiento y salto desde un *corpus* de proyectos de conocimiento, métodos, conceptos, teorías, compromisos éticos, discursos, (inter)disciplinas, etc., hacia otras redes objetuales de conocimiento. Es, a su vez, un aparato de trans-codificación y fuerza que imputa la emergencia de un nuevo código. Las transposiciones construyen una red de trabajo asemejable a un ámbito de multiplicidades complejas. Tampoco se reduce su potencial heurístico a la mezcla desinhibida de diversos fragmentos –obscenidad de los campos abiertos devenida en una política de todo vale–, tampoco es sinónimo del entretrejimiento de diversas hebras –distinto son los enredos genealógicos de la educación inclusiva–, más bien, responden a una figuración de complejas variaciones, cambios y mutaciones que siguen un patrón discontinuo, pero armonioso. Vale la pena complementar esta idea con el principio epistemológico de heterogénesis de la educación inclusiva.

Las transposiciones heurísticas son singulares formas de producción del conocimiento que acontecen en un “espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal, pero no caótico; nómada, pero responsable y comprometido;

creativo, pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2006, p.35). Las transposiciones heurísticas entrañan un complejo, pero singular signo de mutación, cuya estructuración constructiva acontece por vía de un movimiento ‘dado-dándose-por-dar’, es decir, algo en continua creación. El funcionamiento del campo epistemológico de la educación inclusiva articula sus leyes de organización a partir del diaspórismo y del nomadismo, ambas entrelazadas a través del movimiento, micro-acciones de mutación y experimentación sensible que construyen poderosos umbrales y entendimientos complejos. Sus formas analíticas son propias de la flexibilidad, inaugurando un sutil sistema de reordenamiento. En efecto, la función y la organización de cada uno de sus recursos epistemológicos son mutables e interdependientes. Las transposiciones heurísticas son formas de figuración creativa de producción del conocimiento de la educación inclusiva, operan engendrando formas analítico-metodológicas alterativas. El campo de la educación inclusiva como inclusión se encuentra en permanente devenir, en tanto territorio, es ensamblado por singulares complejidades visibles y ocultas, explicita una ruta diferente se propone, en cierta medida, desnaturalizar y desvincular las operatorias y trampas a las que conduce la dialéctica *hegeliana* que colabora en la formación del propio nombre del campo. La emergencia de su dominio es la práctica de transformación de lo dado, es una fuerza abierta al cambio, receptiva al encuentro e interacción de otras singularidades y recursos epistemológicos.

¿A qué se debe que tenga afinidades con muchos campos? La educación inclusiva es un enfoque epistemológico que afecta al conocimiento científico en su conjunto, cuya singularidad atraviesa distintos campos del saber. Se convierte en un dispositivo de reconocimiento, es un saber del presente – captura de la exterioridad–. Las transposiciones heurísticas configuran un espacio intermedio *zigzag* y ondulatorio en la producción del saber, no es un espacio paratáctico que se ubica al lado de dos cosas sin interconexión, deviene en una unidad relacional fuera de todo orden y figuración, escapa a las tensiones dialectales *hegelianas*, da paso a un enlace de figuraciones creativas, a poderosas formas de entrelazamiento discontinuos que proceden por vía de rearticulación y redoblamiento, tal como indica Lazzarato (2006), lo flotante es aquello que habilita el cambio. Cada enlace es creativo y singular, establece una meseta de conexiones estriadas, acentradas y reticulares que siguen la figuración del *zigzag*. Las transposiciones heurísticas son claves en el mapeo de los itinerarios de arribo, desplazamiento y convergencias de cada singularidad en la formación, en permanente devenir de la inclusión. También, develan una fuerza potencial que fomenta la captura extra-disciplinar, esto es, la integración de campos alejados al quehacer de la educación inclusiva, anclados en diminutos ejes de articulación a su objeto de trabajo.

Trabaja estableciendo puentes entre campos que se encuentran más allá de sus dilemas definitorios. Las transposiciones heurísticas confirman la afirmación que describe la exterioridad del trabajo teórico de la educación inclusiva, es decir, es un territorio cuyas condiciones de enunciación y

escuchabilidad operan entre, más allá y por fuera de sus recursos convergentes. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, sus enlaces creativos devienen en la visibilización y apertura de nuevos puntos de interreferenciación, fomentando la proliferación de singulares umbrales plásticos, descentrados y nómades. Un umbral epistemológicamente es espacio de transformación del conocimiento, que no existe sino experimenta un conjunto de mecanismos de redoblamiento y rearticulación, son fundamentalmente, de carácter alterativos. Todo umbral es siempre performativo. Si tuviese que describir mediante alguna palabra la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva, recurriría a la noción de umbral, puesto que, su fuerza analítica se expresa en términos de un complejo dispositivo de reconocimiento de todos los campos que constituyen las denominadas Ciencias de la Educación, por otro, su grado de afectación – concepto que en la filosofía del acontecimiento significa un doble impulso de creatividad– define a la inclusión como un umbral de transformación de todas áreas de desarrollo humano. Es una filosofía presente en todos lados. La inclusión es también un campo de ideas en fuga, fomenta la proliferación de nuevas codificaciones para construir un mundo impregnado de sus principios.

Las transposiciones heurísticas operan en muchos niveles –lo que es coherente con las convergencias constructivas post-disciplinarias del campo–, poseen la capacidad de expandir las explicaciones e implicancias políticas, éticas y heurísticas, etc. Cada una de las singularidades epistemológicas que crean y garantizan la producción de su conocimiento,

se encuentran interconectadas en algún punto –principio de relaciones epistemológico de relaciones exteriores–, por movilidad y referencias cruzadas entre sus diversos conceptos, proyectos de conocimiento, métodos, (inter)disciplinas, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc., manteniendo su singularidad y ejes de interreferenciación estriadas. Cada recurso a pesar de expresar un desplazamiento nómada desempeña su propia función constructiva, poseen la capacidad de configurar una red que conecta diferentes problemas, preocupaciones y dilemas, devenidas en imaginaciones y figuraciones desafiantes para leer el mundo contemporáneo. El dominio de la educación inclusiva conecta preocupaciones analíticas, tensiones metodológicas y conceptos –espacio transponible– desatando nuevos entendimientos sobre su tarea en el mundo contemporáneo. Las transposiciones heurísticas sitúan la producción del conocimiento, tal como indica Braidotti (2006), con el contexto social, histórico, político, material y discursivo en el que acontece su cuerpo de fenómenos. Todo ello, posibilita el entendimiento de la función de la inclusión en el mundo actual en tanto enlace creativo con otros mundos. La fuerza singularizante de las transposiciones que germinan del campo de la inclusión se oponen a las formas de monocultivo y mono-centrismos epistemológicos, desafía las normatividades analíticas que se camuflan a través de formas más esperanzadoras y amigables.

Otro atributo clave al desarrollo de esta entrada es el sintagma de trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva. Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva construye un objeto que no puede ser

delimitado en los paradigmas de ninguna disciplina actual producto que desborda su red objetual, es plausible sostener que, este es un campo que emerge a través de la confluencia de múltiples teorías, proyectos de conocimiento, compromisos éticos, proyectos políticos, disciplinas, interdisciplinas, métodos, sujetos, territorios, conceptos, etc., produciendo un espacio diaspórico de producción atravesado por múltiples convergencias y transposiciones heurísticas. A pesar de todas estas conexiones y flujos, la 'teoría' es uno de los puntos más controvertidos en la intimidad del campo. Si bien, el calificativo 'inclusivo' en su historia intelectual ha estado presente sin esta denominación en diversos proyectos intelectuales y movimientos críticos contemporáneos, abriéndose en muchos frentes con direcciones y aleaciones desconocidas que inauguran nuevas rutas de investigación y problematización. La noción de trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva ofrece un marco de pensamiento para documentar cómo muchos de sus ensamblajes teórico-metodológicos no se encuentran unificados por un objeto teórico ni un lenguaje común, más bien, al deambular por distintas regionalizaciones intelectuales –diasporismo y nomadismo epistemológico– al encontrarse, dialogar e interactuar producen destellos que inauguran algo completamente desconocido. Esta es la principal propiedad de la diáspora epistémica y de las relaciones exteriores. Se observa así, una actitud intelectual compartida de carácter multiescalar y multiaxial. La educación inclusiva como campo heurístico se opone a los modelos arborescentes propios del pensamiento único, jerárquico y excluyente, forja un terreno que produce una multiplicidad de estructuras heurísticas y metodológicas para

transformar el mundo y sus categorías de configuración, cuya red objetual queda atravesada por nuevas conexiones que avanzan hacia el encuentro de la autenticidad del campo a través de complejas formas de traducción, examinación topológicas y rearticulación. La educación inclusiva es un campo de múltiples trayectorias en aceleración creciente.

Las trayectorias rizomáticas nos informan acerca las trayectorias que experimentan los cuerpos de conocimiento que crean y garantizan la emergencia de su conocimiento especializado. La educación inclusiva como concepto, metodología, dominio y dispositivo heurístico reafirma una expansión significativa de su enfoque y posición epistemológica, cuya acción aborda una infinidad de temas y tópicos de análisis, conectando mediante acción extra-disciplinar diversos campos y geografías de conocimiento que mediante el giro y la dislocación produce nuevos destellos y ángulos de visión más allá de sus clásicos monocentrismos epistémicos. Es, en la rearticulación y el giro donde se produce la figuración y redoblamiento de la convergencia post-disciplinaria, lo que permite encontrar la naturaleza de la inclusión e inaugurar una coyuntura heterológica para pensar los problemas constitutivos del sistema-mundo contemporáneo.

¿Hacia dónde se dirige la educación inclusiva en los debates sobre su presente y futuro? Su dominio acontece en una singular, intensa e inestable apertura ambivalente –siendo esta, una de las principales características de su objeto–, cuyos compromisos dialogan con una diversidad de proyectos de conocimientos en resistencia, exigiendo la adaptación/creación de nuevos

métodos. Justamente, es la falta de metodología tanto para aproximarse a su objeto como a su campo de fenómenos, lo que repercute en la ausencia de principios epistemológicos y fundamentos teóricos coherente con la autenticidad del fenómeno, reafirma la necesidad de construir un método coherente con los dilemas definitorios del campo. Aquí, el método es concebido como una singular estrategia analítica. Todo ello, explicita algo mucho más dilemático, la falta de compromiso teórico.

Los desarrollos y las múltiples direcciones teórico-metodológicos del dominio, demuestran que sus puntos de convergencia o sistemas de aleación se hacen visibles a través de singulares tópicos de análisis cuyos ensamblajes fomentan el encuentro, el diálogo y entran en sintonía con diversos objetos, métodos y lenguajes teórico-metodológicos, que si bien, coinciden y comparten luchas sobre la justicia y la transformación del mundo, no siempre dialogan de forma tan cercana entre ellos. El campo epistemológico de la educación inclusiva al construir un contra-argumento y un sistema de contra-enunciación para pensar y experimentar la educación, se opone a los modelos arborescentes que, bajo la gramática de lo canónico, niega el encuentro con la multiplicidad. Este, es un terreno heurístico que acontece en el movimiento, en algo que se crea y descentra permanentemente, produciendo nuevas conexiones y destellos. Su efecto de singularización tropológica fomenta un entendimiento acerca de su trayectoria descentrada, mediada por un conjunto multiaxial de transposiciones y hebras y compromisos de orden multidireccional confirmando una morfología rizomática. Esta afirmación permite sostener

que el dominio de la educación inclusiva surge a través de complejos enredos genealógicos. Es algo que se construye a través de una diversidad de teorías, métodos, objetos, sujetos, territorios, problemas, disciplinas, interdisciplinas, proyectos de conocimiento, luchas políticas, coyunturas epocales, compromisos éticos, etc., que, sí no son rearticulados, no emerge un nuevo terreno devenido en la producción de un nuevo espacio intelectual. La educación inclusiva es, en sí misma, una revolución cultural.

El carácter rizomático de la educación inclusiva permite observar la multiplicidad de raíces que confluyen en su ensamblaje, cada una de ellas se encuentran interconectadas por singulares sistemas de aleación sin una unidad central –monocentrismo y formas normocéntricas– de gobernación. Al decir de Guattari y Deleuze (1968), la morfología rizomática del dominio “asume diversas formas, desde la extensión superficial ramificada en todas direcciones y hasta su concreción” (p.156), es una estructura que encuentra su campo de configuración a través de la metáfora de direcciones en movimiento, es una estructura de singulares alianzas que “opera por variación, expansión, conquista, captura, ramificaciones” (Guattari y Deleuze, 1968, p.172). Es un territorio que se mueve en múltiples direcciones por acción rearticuladora lo que posibilita la enunciación y escucha de su campo de fenómenos más allá de sus recursos convergentes, evidenciando sus múltiples entradas a la comprensión de su fenómeno por vía de conexión, heterogeneidad, multiplicidad y ruptura asignificante; las que si no son abordadas mediante la performatividad de lo rearticulatorio no se accede al

grado de autenticidad del fenómeno. Esta es una de sus principales demandas teórico-metodológicas.

La comprensión epistemológica y morfológica de la educación inclusiva demuestra que no existe una representación monolítica para abordar los problemas de constitución del mundo, cuya morfolología describe un colectivo de múltiples ensamblajes. Una figuración que se encuentra siempre en proceso de adaptación, transformación y modificación de sí y de cada uno de sus recursos conectados bajo singulares modalidades de aleación. La inclusión se expresa en términos de policontextuales, es un fenómeno de naturaleza multiescalar.

La diáspora en tanto categoría de análisis es entendida como una noción trasrelacional, un espacio emergente y un marco interpretativo sobre los problemas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, configura un lugar de múltiples interfaces heurísticas y metodológicas que operan por rearticulación. Cada uno de sus recursos constructivos inscritos en el más allá, proporcionan marcos de significado y una dimensión constructiva audaz que funciona en diversos niveles de construcción. Es un espacio sin centro –propiedad del campo de estudio la educación inclusiva–, es algo que opera entre y más allá de muchos bloques geo-epistémicos, es un espacio que se enfrenta con muchas formas, espacialidades periféricas y formaciones conceptuales, metodológicas y teóricas las que al encontrarse se re-articulan dando paso a algo completamente nuevo.

¿Es posible pensar dominio de la educación inclusiva en términos de constelación? Las constelaciones analíticas sugieren la creación de algo sin copiar lo anterior. Es una tarea filosófica de orden materialista y dialéctica, afirma Buck-Morss (1997). Las constelaciones son un gran grupo de ideas que ensamblan un determinado fenómeno o figuración de este, que es intensamente inestable. Son fragmentos de ideas, conceptos, métodos, teorías, sujetos, territorios, etc. que al yuxtaponerse van configurando una determinada constelación que analiza e ilumina la realidad y sus diversos sistemas-mundos. La gran mayoría de cada una de estas singularidades constructivas permanece en estado de aislamiento, cuyas imbricaciones y conexiones no son siempre bien comprendidas en la intimidad de los sistemas de aleaciones que configuran el dominio de la educación inclusiva. Su organicidad se obtiene “transformando conceptos tradicionales, invirtiendo dialécticamente sus relaciones y desafiando las consignas de la “segunda naturaleza”” (Buck-Morss, 1997, p.199). Cada una de las singularidades epistemológicas y/o recursos constructivos que crean y garantizan la emergencia del campo de educación inclusiva, reafirman un carácter históricamente específico y cambiante, lo mismo sucede con los objetos y sus imágenes. Lo que las constelaciones hacen es refuncionalizar heurísticamente un determinado dominio, asimismo, poseen la fuerza de desenredar una amplia diversidad de fenómenos que participan en el ensamblaje de su dominio.

La educación inclusiva es una constelación específica a partir de los elementos constitutivos de su fenómeno, logra que sus ejes de constitución

se tornen visibles en su interioridad. Su dominio entendido en términos de constelación no funciona exclusivamente bajo el significante de la simple reagrupación de recursos constructivos. Si bien todos ellos, funcionan bajo el principio de heterogénesis, sus modalidades acontecen bajo la performatividad de lo rearticulatorio y de un diálogo experimental entre cada uno de ellos. Las constelaciones operan en términos de alteración sobre sus formas de construcción de sentido, las que se erigen en la interioridad de su historia intelectual y en las trayectorias de sus enredos genealógicos de enunciación/configuración. En la interioridad de la constelación heurística que traza la educación inclusiva cada idea es autosuficiente, contienen su propia potencia y su propio sentido de diferenciación del resto de recursos constructivos. Las constelaciones para Buck-Morss (1997), se expresan en el orden de lo discontinuo, “poseen su propio centro sin jerarquías, están unas junto a las otras, están una junto a la otra, en perfecta independencia y en forma impar” (p.201).

Las constelaciones nos ayudan a entender cómo se organizan los elementos entre sí, aluden a singulares formas de (des)vinculación y entrelazamiento de cada uno de sus recursos constructivos. Son a juicio de Adorno, una red de conceptos, un entramado conceptual polifórmico, indeterminado, inacabado, que nos permite decodificar la realidad, así como, los problemas y tensiones heurísticas, políticas y metodológicas de la educación inclusiva, destinada a comprender cómo es su naturaleza y la construcción de sus modos de aproximación a una determinada coyuntura particular. En efecto, “cada constelación concreta y particular es construida a partir de los

elementos propios del fenómeno, lo que desembocaría en un “traslucirse” de la verdad de la totalidad social contenida en el objeto y que este de hecho sería capaz de mostrar en su propia apariencia al estar configurado de forma particular” (Devita, 2016, p.94). Lo que expresa la constelación es una configuración de lo existente. Aquí, la configuración actúa en términos de aquello que falta y en respuesta a lo que lo tradicionalmente no puede cumplir.

Si la educación inclusiva es un dispositivo heurístico rizomático, es plausible sostener que, se mueve en múltiples direcciones desconocidas dando cuenta de un compromiso de múltiples relaciones y convergencias heurísticas que posibilitan diversas clases de entradas a la comprensión de su fenómeno. Este dispositivo se caracteriza por desafiar al pensamiento arborescente propiedad de la totalización heurística, es un campo de naturaleza multifacética. Vista así, la educación inclusiva se convierte en un compromiso con una multiplicidad de relaciones constructivas complejas. Lo rizomático constituye un modelo perfecto que favorece la presencia de esquemas heurísticos, metodológicos y políticos atravesados por lo divergente, la multiplicidad, el nomadismo y las transposiciones. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva habita un doble vínculo. Por un lado, opera en términos de un singular dispositivo macro-educativo dedicado a fracturar las bases de la teoría educativa contemporánea, convirtiéndose en un sistema de reconocimiento heurístico. Por otro, asume la capacidad de producir otros mundos y dispositivos de producción de singularidades subjetivantes. La educación inclusiva sirve

para pensar los dilemas epistemológicos y los futuros de la educación en su conjunto, enlazándose a “aspectos de propiedades, objetos, acciones y movimientos del mundo real” (Oppermann, 2010 p.156). Gracias a este argumento disfruto definiendo su morfología heurística como un espacio multicéntrico atravesado por múltiples complejidades. La educación inclusiva es una poderosa arma para pensar el presente y sus proyectos.

El halo de turbiedad que afecta al significante y al signo que construye la educación inclusiva –que sea dicho de paso es de naturaleza heterodoxa, escultórica y alterativa de la realidad y de la consciencia– proporciona elementos sustantivos para evaluar a través de qué canales es informada la teoría de la educación inclusiva en su historia intelectual, que hace que se encuentre bien o mal informada, la que a través de su compromiso con el régimen especial-céntrico y normo-céntrico configura un aparato mimético y reduccionista acerca de su fuerza heurística, voz y rostricidad. Este problema es síntoma de algo mucho más profundo: una obstrucción en sus condiciones de referencialidad, receptividad y contextualismo epistémico, regulado por un conjunto de errores de aproximación al propio término. Este constituye uno de los principales puntos críticos no resueltos en la formulación de su teoría. Tal sistema de razonamiento es el responsable de la regeneración sistemática del excepcionalismo ontológico. Otro problema constructivo del campo documenta que no es posible identificar con especificidad diversas corrientes y escuelas de pensamiento, solo ciertas invocaciones a nivel de un contenido bastante directo. El mensaje de propaganda o el mensaje directo centra su intención y mirada en

invocaciones de contenido que no siempre cruzan fronteras y se entrelazan entre sí, asumiendo un campo de argumentos que no se interpelan ni problematiza en torno a su naturaleza. La educación inclusiva requiere de una “conciencia autoconsciente de los enfoques metodológicos” (Oppermann, 2010, p.158). El principal problema de la educación inclusiva reside en la endeblez de sus bloques de reflexividad –dificultad de definición terminológica y metodológica–, incapaz de aprovechar la profundidad de sus agenciamientos heurísticos.

V de viajero

La naturaleza del conocimiento de la inclusión y los estudios sobre educación inclusiva, expresan un carácter post-disciplinar, esto es, organiza su campo de producción y funcionamiento a través de un viaje –sin rumbo fijo– por una multiplicidad de métodos, disciplinas, campos de conocimiento, objetos, influencias, saberes, teorías, conceptos, entre otras. Es un campo en permanente movimiento y transformación, es una expresión del presente, rechaza el anquilosamiento de las disciplinas, no se encuentra fijo en ninguna de ellas, se interesa por la producción de nuevos conocimientos y conceptos que contribuyan a superar la vaguedad teórico-conceptual y metodológica, que actualmente, expresa el campo de la inclusión. Los estudios sobre educación inclusiva, articulan su trabajo intelectual en la exterioridad epistémica, es decir, en la producción de lo nuevo, se interesan por contribuir con nuevos ejes de tematización, cristalizando nuevas opciones teóricas y metodológicas, en rechazo a la

estructuración de su trabajo desde temas ya abordados por la filosofía, la democracia, la ética, la filosofía de la diferencia, los estudios de género, *queer*, postcoloniales, la psicología, la antropología, el feminismo, por mencionar algunos. Esto último, permite reconocer cómo los énfasis en las agendas de investigación y, especialmente, de la formación de los educadores, han reforzado el dictamen al pasado y la escasa imaginación epistémica para pensar y practicar la educación inclusiva a través de otras temáticas. Con ello, refuerzo la necesidad de crear nuevos ejes de tematización, más coherentes con el ser humano del siglo XXI, las complejidades multiversales de la sociedad donde este se emplaza. Si bien es cierto, el problema no consiste en volver a visitar las temáticas clásicas y permanentes emprendidas por los campos antes citados, sino, de qué manera es posible destrabar los grandes problemas que afectan a la educación. Por esta y otras razones, la naturaleza del conocimiento de la inclusión expresa una dimensión post-disciplinar, es decir, crea el saber por fuera de las disciplinas.

Y de y-cidad de la educación inclusiva

¿Qué es lo que habita entre los dos términos de constitución del sintagma 'educación inclusiva'? Hace un par de años me surgió esta pregunta que considero relevante para poder develar los mecanismos de interactividad que entran en contacto al momento de conformar el esquema heurístico de lo inclusivo. Este complejo ejercicio analítico será informado a través de la contribución de Felman (1977), Rajchman (2004), Mengue (2008) y Bal (2018).

La pregunta por aquello que habita entre ambos términos del sintagma configura una singular cópula heurística, una entridad y un punto de conexión/mutación de muchas cosas que viajan y se movilizan en diversas direcciones.

Y-cidad es una noción que tomo prestada de la brillante obra de Mieke Bal, para explicar los múltiples usos de 'y' en la configuración heurística del sintagma. Esto nos permite reflexionar sobre sus dos secciones: lo educativo y lo inclusivo; articulando un efecto alter-epistémico que se interroga acerca de qué es lo que ambos términos aprenden mutuamente, o bien, que aprende la sección 'educación' de lo 'inclusivo' y viceversa. Por tanto, refiero a la conjunción de múltiples elementos que participan de sus contornos definitorios y que permiten ofrecer una respuesta contingente a la interrogante: ¿cómo se relacionan educación e inclusión?, la que no es el resultado de un conjunto de elementos aglutinados, sino rearticulados, con relación a, traducidos y ensamblados para dar paso a algo completamente nuevo. Y-cidad es sinónimo de una operatoria constructiva de múltiples relaciones, nunca de una acumulación paratáctica de elementos, desplaza la fuerza de la aplicación por la potencia analítica de la implicación, lo que a juicio de Bal (2018), sugiere "un impacto mutuo que no es jerárquico; un pliegue del uno sobre el otro, una interioridad mutua. Tengamos presente ese repliegue entendido como implicación mutua" (p.189). Sin embargo, es difícil saber lo que es exactamente la educación inclusiva, acto que es necesario interrogar desde diversas perspectivas para intencionar un

sistema de remoción y dislocación de sus unidades de ensamblaje conocidas y conducentes a un sistema de falsificación persistente.

La lógica de funcionamiento que sigue la y-cidad es algo que se construye y constituye bajo la forma de la multiplicidad, inaugura una espacialidad heterológica y heterogénica, como sostiene Mengue (2008), un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. La primera operación heurística que designa la y-cidad de la educación inclusiva es el estudio de las conexiones e interacciones entre ambas secciones del concepto, es decir, “de lo abierto, esto es, de la conectividad, de aquello que sólo se cierra para abrir” (Mengue, 2008, p.12). ¿Cómo son implicados cada uno de los elementos que entran en contacto? Una respuesta-de-lo-posible reside en el argumento que señala que, “sin duda, no contra la posibilidad de cualquier determinación y tampoco contra la existencia de un algo determinado” (Mengue, 2008, p.13). Es una operación que acontece en lo indeterminado, aquello que “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, p.13). La educación inclusiva es un territorio en el que se entrelazan y unen múltiples recursos formando un campo de pluralización conceptual. La pregunta por las modalidades de interacción y comunicación entre ambos términos debe reinventarse, especialmente, a la luz de un diálogo experimental a partir de cuerpos de conocimientos y lenguajes completamente diferentes.

La pregunta por la y-cidad nos conduce a una reflexión acerca de cómo los términos 'educación' e 'inclusión' se comunican, interactúan e informan mutuamente, a partir de las preocupaciones más íntimas de este campo de investigación crítica. La pregunta por aquello que habita entre ambos términos del sintagma puede aclararnos acerca de aquellas cosas que entran en contacto inaugurando modos de conocimientos diferentes. Para Williams (2017), esta relación documenta "una preocupación principal por lo que uno nunca puede dominar o superar" (s.p.). Lo cierto es que ambos términos se comunican a través de un *corpus* heterogénico de temas comunes a cada uno de ellos, explicando que tal interacción no puede ofrecerse desde marcos intelectuales convencionales. Las personas que nos dedicamos al género heurístico llamado 'educación', 'ciencias de la educación' o 'pedagogía' disfrutamos de una gran herencia de pensamiento que es legible en todo el globo, el problema aparece cuando nos preguntamos por la fuerza teórica, metodológica, política y ética que reside en lo más profundo del calificativo 'inclusiva' o del sintagma 'educación inclusiva', un espacio desconocido, construido y justificado erróneamente sobre un conjunto de presupuestos que omiten y marginan la emergencia de su verdadero índice de singularidad. Este hecho documenta qué disponemos de muy poco conocimiento sobre el verdadero alcance, sentido y función de lo inclusivo en el mundo actual y más allá del fallo heurístico que contribuye a justificar su punto de emergencia en tanto sistema de continuidad de lo especial –imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial–. La y-cidad como herramienta heurística entraña otra pregunta:

¿qué nuevos puntos de apertura, imaginación y agitación del pensamiento educativo pueden arrojar nuevas luces a partir de la presencia del calificativo 'inclusiva'? ¿qué innovaciones epistémico-conceptuales ofrece el calificativo para pensar un amplio abanico de problemáticas propias del mundo actual. Es necesario encontrar la especificidad del término y del sintagma. No porque abundan altos índices bibliométricos quiere decir que estemos hablando desde la autenticidad del fenómeno.

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. La relación entre 'educación' e 'inclusión' nunca ha sido igual a igual, tampoco pueden ser comprendidas como un simple mecanismo de contraste, sino que debe trabajar para redescubrir un signo complejo, desconocido y en mutación permanente. La analítica por la y-cidad de la educación inclusiva es una operación clave en la creación de una nueva sensibilidad investigativa crítica que nos invita a entender-de-otro-modo su

campo de problemas y ensamblajes. Inaugura así, un nuevo contextualismo epistémico y un campo de meta-receptividad constructiva.

En lo que sigue focalizaré el análisis en torno a las conjunciones que acontecen en la intimidad del espacio que habita entre las dos secciones del sintagma 'educación inclusiva'. Esta operación escapa a los confines de las categorías conocidas. Ambas secciones son informadas por diversos proyectos de conocimientos, compromisos éticos, programas políticos, conceptos, territorios, sujetos, métodos, metodologías, etc. Esto demuestra, en parte, que el calificativo 'inclusiva' documenta una larga data en diversos campos de investigación y prácticas críticas desplegadas por innumerables movimientos sociales contemporáneos, sin denominarse de esta forma, los que reafirman un punto de aleación con la estructura profunda del conocimiento de la educación inclusiva, demostrando una relación paradójica y excéntrica. Si bien, numerosos campos pueden referirse al fenómeno, ninguna de estas puede explicar el fenómeno o simplemente contenerlo. Este hecho heurístico es crucial en la caracterización de su objeto. Este punto será retomado en apartados posteriores. La y-cidad se convierte en un vector de alteración acerca de las formas en que pensamos la formación del campo denominado educación inclusiva, abre nuevas posibilidades para la experiencia y nuevos modos de comprensión que da cuenta de nuevas formas de contacto y de relacionarse; documenta "una serie de compromisos y de deudas que no cesan de serle atribuidos aun cuando no sean los suyos" (Mengue, 2008, p.10). La y-cidad se convierte en un espacio de movilización

del pensamiento, un conjunto de problemas y de elaboraciones conceptuales y metodológicamente desconocidas.

La y-cidad es propio de los sistemas epistemológicos abiertos, diaspóricos y nomadistas, lo abierto en tanto modalidad constructiva favorece las conexiones, la acción copulativa y la lógica de los múltiples entres, inaugurando un nuevo espacio heurístico que desdibuja los modos de producción hegemónicos del conocimiento. La educación inclusiva como estrategia analítica no habita un espacio armónico, ni tranquilo ni mucho menos claramente definido. Es un lugar de múltiples disensos que develan una “conciencia tan compleja e íntima de sensibilidad a las complejidades de sus problemáticas” (Bowman, 2010, p.231) y apremiantes del mundo actual. La y-cidad se abre a la conciencia de las genealogías imbricadas y líneas de fuerza que han constituido y estructurado los desarrollos heurísticos del territorio. Observa, además, cómo son desplazados un conjunto de “movimientos que condicionan y sobredeterminan tales campos académicos y otras distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas de los discursos culturales y consolidaciones” (Bowman, 2010, p.231).

¿Cuál es el *otro* del objeto teórico, empírico y analítico de la educación inclusiva? Este campo de investigación cubre una multiplicidad de posibilidades, a pesar de que superficialmente cada una de sus temáticas se encuentra coordinado o entrelazado, en la profundidad del mismo no operan así. La educación inclusiva no designa fácilmente un campo especificable, a

pesar de que muchos de sus tópicos de análisis se encuentran inter-implicados. Los efectos de la y-cidad pueden ser leídos en términos de

[...] diagrama se concibe como una máquina autopoietica que no solo le otorga una consistencia funcional y material, sino que le exige desplegar sus diversos registros de alteridad, liberándolo de una identidad encerrada en simples relaciones estructurales” (Guattari, 1995a, pág.44). "Liberar" aquí se aplica a escapar de un "orden esquemático" predeterminado impuesto a la máquina, que funciona en el horizonte de la muerte y la destructibilidad. El uso que hace Guattari de Diagrama se opone a la idea de la reproducibilidad misma de una máquina técnica (como en la computadora y sus partes) (Panayotov, 2016, s.p.).

Si el terreno epistemológico de la educación inclusiva se construye a partir de múltiples convergencias heurísticas, entonces, sus mecanismos de constitución acontecen en el movimiento y en el entremedio de muchas cosas, las que son rearticuladas y traducidas. Entiendo el lugar de la falta y la incompletud como el lugar de lo posible y de acontecimiento de lo nuevo. Gracias a la apertura del campo es posible “la determinación, la institucionalización, la estabilización y la cristalización” (Orlandi, 2012, p.59).

Z de zona de contacto

La noción de ‘zona de contacto’ fue introducida por M. L. Pratt en 1992, cuyo potencial analítico reside en la presencia de diferentes elementos que al entrar en contacto logran fusionarse creando algo completamente nuevo a partir del diálogo, mediación e interacción de proyectos de conocimiento, conceptos, teorías y metodologías cuyas trayectorias han permanecido separadas. El potencial heurístico del sintagma reside en la sección ‘contacto’, aquello que facilita el intercambio. La educación inclusiva como dispositivo heurístico da cuenta de la presencia de un espacio de heterogeneidad radical, sistemas diferenciales que coexisten e interactúan

entre sí. Por su parte, la sección 'zona' alude a la confluencia de diversos espacios y/o geografías teóricas, conceptuales y metodológicas que participan de su contexto de producción, las que documentan una relación conflictiva en una misma espacialidad –diferencialismo fractal –, algo en permanente movimiento.

La educación inclusiva es una zona epistemológica donde se confrontan una serie de proyectos de conocimientos, métodos, conceptos, sujetos, territorios epistémicos, entre otras singularidades constructivas que se encuentran, interactúan, chocan, superponen, median y negocian para inaugurar un nuevo *figural* analítico. El sentido de implicación de unas con otras en la zona de contacto no puede ser remitida a un simple encuentro entre totalidades analítico-metodológicas y discursivas, sino más bien, un espacio cargado de procesos heterogéneos, intercambios que se producen en diversos grados y mecanismos de aceleración en desnivel, es un espacio intensamente selectivo, es tierra de nadie, lugares donde se transforman sus unidades de análisis. Nunca el contacto y los sistemas de transformación que experimentan cada uno de los recursos constructivos que ensamblan la rostricidad heurística de la educación inclusiva, son inocentes y neutros. El diasporismo epistemológico desafía las formas de construcción del conocimiento al posibilitar el contacto entre identidades disímiles posibilitando un trabajo sobre diferentes entendimientos ligados a la producción de la educación inclusiva, cuya zona de contacto se caracteriza por desplegar una empresa anti-esencialista en la construcción del conocimiento atenta a los muchos factores que participan en la

configuración de un proyecto de conocimiento en resistencia como es este. No busca desplazarse a simplemente a los usos metafóricos del término, rechaza todo tipo de estrategias de inocencia. El campo heurístico de la educación inclusiva es un móvil mutante ya que mueve el texto, discurso, los significantes y las imágenes de diversos recursos constructivos a otros planos de producción, alterándose mutuamente, no sólo evita la destrucción, la pérdida y la entropía, sino que también contribuye a la conexión apoyando la emergencia de otras formas interpretativas.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Recuperado de: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, 21, 167-184.
- Bal, M. (2003). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad: los múltiples sentidos de«y». *Versants - Revista Suiza De Literaturas románicas*, 65 (3), 187-207.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Beuscart, J.S. y Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs". *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13 (3), 239-253.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Traficantes de Sueños*.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On nomadic ethics*. Cambridge: Polity Press.

- Braidotti, R. (2009). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press
- Braidotti, R. (2013). *Nomadic theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture y Society*, 0(0) 1–31.
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento post-humano*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Buck-Morss, S. (1997). *Origen de la dialéctica negativa*. México: Siglo XXI.
- Bussolini, J. (2010). What is a Dispositive? *Foucault Studies*, 10, 85–107.
- Canguilhem, G. (1980). *Le cerveau en la pensée*. Paris: MURS.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Deleuze, G. (1968). *Deux régimes de fous*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, W.A.A. *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2007). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu
- Deleuze, G. (2007). *La lógica de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Derrida, J. (2000). *La Violencia Del Discurso Metafísico*. Recuperado de: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/comentarios/peretti.htm>
- Devita Vives, S. C. (2016). Concepto de constelación en Adorno: dilucidación, contexto e influencias. [Tesis de Maestría] Universidad Católica de Chile Santiago, Chile
- Edgar, A. y Sedgwick, P. (2005). *Key concepts in cultural theory*. London: Routledge.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Estok, S. (2009). Theorizing in a Space of Ambivalent Openness: Ecocriticism and Ecophobia. *ISLE*, 16, 2, 203–225.

- Felman, S. (1977). «To Open the Question». Yale French Studies: Literature and Psychoanalysis. *The Question of Reading: Otherwise*, 55/56, 5-10.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: FCE.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- García-Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben, *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (1968). *Mil mesetas*. México: FCE.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Herrera, V. (2005). *Foucault: descifrar y ordenar una caja de herramientas. Notas para pensar la teoría de la educación*. Recuperado de: <https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista6/indice.htm>
- Irigaray, L. (1990). *Sexes et genres à travers les langues*. París: Grasset.
- Jameson, F. (1973). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Jimenez, N. (2017) Los Estudios Visuales 'en español'. Un estado de la cuestión. *El Ornitorrinco Tachado*. Revista de Artes Visuales, (6), 9-22..
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política de lo menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lazzarato, M. (2009). *Multiplicity, Totality and Politics*. Recuperado de: https://www.parrhesiajournal.org/parrhesia09/parrhesia09_lazzarato.pdf
- Lazzarato, M. (2013). "El ciclo de la producción Inmaterial", *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP&A Editora.
- Mengue, P.H. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Mladen, D. (2007). *Una voz y nada más*. Buenos Aires: Manantial.
- Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*, Barcelona: Debate.

- Ocampo, A. (2016a). Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (pp.73-159). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2016b). Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva. En Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva*. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. (pp. 24-89). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: Ediciones UGR.
- Ocampo, A. (2018a). La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar". En Ocampo, A. (Comp.). *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva*. (pp.56-144). Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.
- Ocampo, A. (2018b). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 15-51.
- Ocampo, A. (2021a). Y-cidad de la Educación Inclusiva. *Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 14 (2), 148-165.
- Ocampo, A. (2021b). Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas. *Educação*, 46(1), e103/1-22.
- Oppermann, S. (2011). *The rhizomatic trajectory of ecocriticism*. Recuperado de: <https://ecozona.eu/article/view/314>
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM/UMCE.
- Palaisi, M.A. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómade como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.

- Panayotov, S. (2016). *Diagram. New Materialism. How matter comes to matter*. Recuperado de: <https://bit.ly/3qSAUUX>
- Pratt, M. L. (1992). *Ojos imperiales. Literatura de viaje y transculturación*. México: FCE.
- Rajchman, J. (2004). *Constructions*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Said, E.W. (1995). "Traveling Theory." *The Edward Said Reader*. New York: Vintage Books.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Spivak, G. (16 de octubre de 2018). *La educación del future* [Conferencia]. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB), Barcelona, España.
- Spivak, G. (2012). *Una educación estética en la era de la globalización*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Williams, T. (2017). *Literature and Psychoanalysis: Open Questions*. Recuperado de: <https://eupublishingblog.com/2017/11/07/literature-psychoanalysis/>
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

Capítulo VI. Hacia una conceptualización comprehensiva de la neurodiversidad y la neurodivergencia: una mirada político-educativa desde la alteridad

Lorena González Otárola¹⁵

Diamela Gallegos Muñoz¹⁶

"Cuando un juicio no puede enunciarse en términos de bien y de mal se lo expresa en términos de normal y de anormal. Y cuando se trata de justificar esta última distinción, se hacen consideraciones sobre lo que es bueno o nocivo para el individuo. Son expresiones de un dualismo constitutivo de la conciencia occidental".
(Foucault, 1976, p.55)

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar teóricamente sobre la conceptualización de la neurodiversidad como posibilidad de comprensión de las experiencias de vida de las personas que habitan nuestra sociedad desde distintas realidades funcionales, intentando rescatar el cúmulo de conocimiento que se ha ido configurando a lo largo de los años por medio de las transformaciones sociales que cuestionan los saberes y discursos hegemónicos. En este sentido, este artículo pretende dar cuenta de la importancia de generar una necesaria discusión en torno a cómo comprendemos las diferencias, ahondando en la dimensión política y social

¹⁵ Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI).

¹⁶ Integrante del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Trabajadora Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, coordinadora del Centro de Desarrollo Social de la misma Institución. Sus líneas de investigación son subjetividad, salud mental, divergencias funcionales y cuidados de la niñez en espacios colectivos. Además, con participación activa en organizaciones comunitarias y de rescate animal.

que atañe a los procesos de conceptualización y a los discursos dominantes, entendiendo que si bien el posicionamiento del concepto de neurodiversidad ha resultado relevante para la comprensión del fenómeno, le atraviesan, asimismo, relatos de poder que no dan cuenta de las diversas realidades de los sujetos neurodivergentes y que son fundamentales para iniciar un proceso de investigación respecto de la temática en el campo de la educación inclusiva.

La neurodivergencia es un concepto emergente vinculado a las distintas formas de existencia, que dotan a las sociedades de diversas singularidades en torno a las formas de sentir, procesar y experimentar el mundo. Con el uso y apropiación de este concepto, se busca superar la dicotomía establecida por los discursos de poder que sustentan la dominación, el control y la marginación de los cuerpos y mentes que no encajan en las normativas sociales. El poder sustentado en la ciencia médica y jurídica desde el argumento biopolítico, es decir, desde el control y disciplinamiento de cuerpos normalizados, contribuye a la construcción de una cultura que comprende el mundo social en diadas, exponiendo a quienes se encuentran en el lado contrario de lo que se considera culturalmente como “normal/correcto” a situaciones de discriminación y exclusión que atentan contra sus derechos, definiendo la singularidad de las experiencias de vida de ciertas personas bajo categorías y etiquetas sociales que les imputan características indeseables e infantilizantes. Por tanto, si bien la noción de neurodiversidad reconoce las composiciones neurológicas diversas, no cuestiona las relaciones de poder que fundamentan el control ejercido sobre

aquellos cuerpos entendidos socialmente como “defectuosos”, considerándose necesario subvertir esta lógica para promover la urgente transformación de un mundo que excluye, margina e invisibiliza constantemente a quienes no les son funcionales productivamente.

De este modo, la revisión bibliográfica y las fuentes utilizadas permiten vislumbrar que en el espacio educativo se presenta diversidad, neurodivergencias, normas y dispositivos que se tensionan por el choque en la esfera material y política. De aquí este documento pretende aportar a la reflexión crítica en torno a la educación e inclusión.

Desarrollo

Contexto onto-político: una mirada desde la exclusión de las diferencias

Históricamente, cada sociedad ha desarrollado mecanismos para establecer verdades. Según Foucault (1970), en Occidente la verdad se establece por la interacción de tres elementos. En primer lugar, está el poder, entendido como una práctica de relaciones, un ejercicio, una interacción de dominio o control circunstancial entre individuos. En segundo lugar, está el discurso, entendido como lo dicho, que es a su vez, una reproducción de lo dicho antes. En una sociedad, lo dicho tiende a ser estable, ordenado, pues los individuos tienden a repetir lo que ya se dijo, puesto que es lo aceptado; mientras el discurso herético tiende a ser excluido o marginado. Como señala el autor,

[...] En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1987, p. 58).

Finalmente está el saber, entendido como el conocimiento construido y aceptado, generalmente, por las mismas personas que lo producen. Es decir, que el saber tiene mecanismos de validación que la misma sociedad establece.

La interacción de estos tres elementos configura la “política de la verdad”. Por ejemplo, el discurso puede legitimar ciertas relaciones de poder y justificarlas mediante el saber. A su vez, quienes detentan el saber requieren del dominio del discurso para institucionalizarse y ejercer mayor influencia en el entramado del poder. La verdad, por tanto, se materializa en la circulación de discursos, compuestos de saberes y sostenido en poderes que se justifican y legitiman mutuamente.

Cuando el cruce de poder, discurso y saber necesita establecer un objetivo o estrategia específica, nace un dispositivo, esto es, un conjunto de instituciones, discursos y/o coerciones que tienen un fin en la política de la verdad. Por ejemplo, Foucault (2002) analiza la cárcel como un dispositivo en que el poder se ejerce sobre los cuerpos de las personas consideradas incorrectas, se justifica por medio de saberes médico-jurídicos y en los discursos de justicia (castigo) y rehabilitación. Todo con el fin de disciplinar e invalidar a aquellas personas que no están siendo útiles al sistema productivo.

Las políticas de la verdad han trazado líneas taxonómicas que clasifican a los individuos en función de los requerimientos del contexto histórico. En las sociedades occidentales contemporáneas, dichas líneas se han relacionado

con el grado de utilidad social de los ciudadanos, siempre amparadas en el saber médico-científico-jurídico.

Bajo los criterios de verdad modernos, en los que los discursos científicos ostentan la potestad de lo verdadero, las prácticas médicas se han encargado de generar clasificaciones y etiquetas que separan los cuerpos y modos de existencia en lógicas dicotómicas. Surgen así las nociones y percepciones discriminatorias en torno a relaciones binarias, tales como normal/anormal, capacitado/discapacitado, cordura/locura, deseado/indeseado, salud/patología, puro/impuro. Cuando a alguien se le adjudica alguno/s de los segundos componentes de estos parámetros binominales, se corporiza la marginación, la infantilización y la culpabilización (Rolnik y Guattari, 2006), sustantivos que se asumen mediante discursos que permean al cuerpo social y que –como un acuerdo implícito, arraigado en el subconsciente–, provoca que estas taxonomías se acepten como responsabilidad única de quien las porta, “Los sujetos son homogeneizados infantilizados y al mismo tiempo naturalizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes, en su lenguaje” (Skliar, 2014, p. 127), características que no alcanzan los requerimientos establecidos desde los discursos de poder, en tanto condiciones mínimas para habitar dignamente las sociedades.

Para materializar a nivel social la subjetividad colectiva respecto de quienes corporizan lo deficitario, se crean dispositivos que visibilizan el trazado normativo. Estos van desde centros de educación como escuelas a lugares

de reeducación o rehabilitación como cárceles o manicomios. Si bien la línea divisoria de la concepción dual que organiza nuestras sociedades en base a la suficiencia/insuficiencia no es estática, sino que se mueve según cómo los saberes, discursos y poderes cambian o evolucionan, los dispositivos permanecen, puesto que la base de la política de la verdad sobre la normalidad no ha variado mayormente. La clasificación de lo humano en cuanto utilidad ha persistido como clasificación por capacidad y relato de verdad indiscutida, situación que se vio reforzada a lo largo del siglo XX con la incorporación de nuevos saberes y discursos provenientes del desarrollo de la psiquiatría y la psicología.

[...] Los valores y las normas practicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido, donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Este discurso, así construido, no afecta solo a las personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas; forman parte de una misma matriz de poder. (Tadeus Da Silva, 1998, p. 5-6).

Lo deficitario, lo anormal, lo indeseado, tiende por norma a ser patologizado, según la conveniencia productiva del contexto político-económico. Para Preciado (7 de abril de 2013), el sistema semiótico técnico que articula los discursos y las representaciones en torno a lo verdadero o falso, que desde la perspectiva foucaultiana, pasan de lo teológico y trascendental a lo científico relacionado al ámbito empírico en el siglo XIX, ha cambiado de forma drástica. En la actualidad, el conjunto de discursos a través de los cuales se identifica un enunciado como verdadero o falso han pasado de ser científicos a mercantil-mediáticos, lo que Preciado (7 de abril de 2013) llamará “aparato de verificación farmacopornográfico”.

Este sistema semiótico, que permite dar modelamiento a los cuerpos en tanto verdaderos y falsos, normales y anormales, sugiere diversas categorías de lo no deseable. Cuerpos improductivos frente a las necesidades del mercado: el cuerpo trans, el cuerpo racializado, el cuerpo pobre, el cuerpo feminizado, el cuerpo loco, el cuerpo discapacitado, es decir, todo cuerpo que diverge de la norma de la verdad. El mismo cuerpo del cual se pretende hacer, en este texto, una reivindicación somatopolítica (Preciado, 7 de abril de 2013), el cuerpo cuya mente y códigos relacionales no encajan con las necesidades sociales y productivas:

[...] El autista es el nuevo cuerpo, la nueva subjetividad discapacitada para la producción posfordista. Por eso no ha aparecido antes, y por eso es crucial de la configuración de los años 50-60. Primero rechazo o ausencia de la capacidad lingüística, con lo cual está claro que el autista no podrá ser un productor semiótico. Movimientos de autoestimulación rítmicos que ponen en peligro o que imposibilitan todo contacto social del autista. Trastorno comunicativo que hace que el enfermo no establezca contacto visual apto para la interacción social. Y pensad que las formas de producción que se están poniendo en marcha a partir de los años 50-60, esas formas de producción cognitiva tienen que ver con la comunicación social, con el intercambio, fijaos, con la producción de beneficio y de capital a través del intercambio comunicativo. Por tanto, el sujeto autista aparece como el nuevo discapacitado de la producción cognitiva. (Preciado, 7 de abril de 2013, p. 30).

Se entiende entonces, la patologización del cuerpo indeseable/anormal como un método de disciplinamiento hacia las distintas posibilidades de habitar el mundo. Como señala Korinfeld (citado en Untoiglich, 2014, p. 29),

[...] Este proceso lleva a concebir como enfermas ciertas particularidades de los sujetos, lo cual implica un conjunto de operaciones políticas, programas, estrategias y dispositivos; intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo o anormal o posible de traumatización o desubjetivación, a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época.

Esta patologización de la diversidad, o más bien de las divergencias, se instala en el inconsciente individual y colectivo a través de los mecanismos que producen subjetividades maquínicas (Rolnik y Guattari 2006),

estructurando incluso las posibilidades de parecer o no humano. Surge allí el cuerpo cuyo funcionamiento diverge de la norma, como portador de una serie de calificativos asociados con la monstruosidad o lo divino, en cualquier caso, lo no humano. *El rarito o rarita, el angelito, el retardado o la retardada, el deforme o la deforme, el incompleto o la incompleta, el discapacitado o la discapacitada, el burro o la burra, el pobrecito o la pobrecita*, son personas que deben ser intervenidas para aceptar el dote de la normalidad, cuyos cuerpos deben disciplinarse mediante la medicalización de la diferencia, para que en ella ocurra el tránsito de lo monstruoso/angelical hacia la apariencia normal. Asimismo, por más que se esfuerce el cuerpo en parecer humano, nunca dejará de encarnar aquella categoría lapidaria ya definida mediante el discurso de la verdad, ese discurso que solo permite la otredad en tanto inferior, en tanto desigual, en tanto nunca un Yo.

Como ya lo señalaba Preciado (7 de abril de 2013), el cuerpo que desfigura la normalidad para la producción posfordista es el cuerpo ensimismado, el no relacional, o al menos, aquel que no se comunica mediante signos verbales, el que no reproduce los códigos sociales ni económicos, el cuerpo fragilizado que para Rolnik en el libro *Conversaciones en el impasse* (2009, p.50) que compila una serie de entrevistas realizadas por el Colectivo situaciones, representa otro modo de habitar la vida:

[...] la fragilidad es el corazón mismo de la creación de realidad subjetiva y objetiva. Es cuando te sentís frágil y cuando tus referencias no hacen sentido alguno que te ves forzado a crear. Como dice Deleuze: uno no crea porque es lindo o porque quiere ser famoso, sino porque está forzado, porque no tiene otra opción que inventar. Crear es darle sentido a lo que ya está en tu cuerpo, pero no coincide

con las referencias existentes, reorganizando tus relaciones con el entorno y modificando tu modo de ser.

Existen múltiples atributos que organizan las axiomáticas discriminatorias.

Como señala Rolnik y Guattari (2006, p. 96),

[...] Para que las sociedades capitalísticas se sostengan es condición que sean fijadas en cierta axiomática de discriminación subjetiva. Si los negros no existiesen, sería preciso inventarlos de alguna manera. En Japón no hay negros, pero han inventado sus propios negros: allí hay minorías étnicas totalmente marginadas, como los coreanos, tratados como los norteafricanos en Francia.

Esta organización establece categorías que van desde el ser-estar deseado hasta el no ser- no estar, la anulación del sujeto y su afirmación desde lo inexistente. El espectro va desde el sujeto al cual se le atribuye una característica indeseada (sexo, raza, género, divergencia funcional, etc.) pasando por una sumatoria de interseccionalidades (mujer, negra, trans, movilidad reducida, etc.) hasta lo que es nombrable solo a través de eufemismos e incomodidades, esas corporalidades que no son capaces de producir ni reproducir desde las lógicas relacionales, funcionales, perceptivas, emocionales, mercantiles ni médicas acordadas mediante un pacto de convivencia social, las corporalidades invisibles, las corporalidades “discapacitadas”.

Neurodiversidad

A fines del siglo XIX, primaba el modelo médico-científico de la discapacidad, cuya noción era la de un cuerpo y mente defectuosos. A fines de la década de 1960 se dio paso a la concepción de discapacidad desde el modelo social. Este modelo tomó fuerza a partir del activismo de personas en situación de discapacidad por los derechos a la autonomía y la autodeterminación. Desde

esta perspectiva, se hace la diferencia entre la deficiencia como una condición biológica y la discapacidad como una producción sociopolítica opresiva.

Dentro de este contexto, surgió el concepto de neurodiversidad, cuyo origen remite al discurso de personas con diagnósticos dentro del espectro autista. De acuerdo con lo señalado por Armstrong (2012), la primera vez que se utilizó la palabra neurodiversidad en un texto impreso fue en un artículo del periodista Harvey Blume publicado en el Atlántico en septiembre de 1998, en el que se señaló que

[...] la neurodiversidad puede resultar, en todos los aspectos, tan crucial para la raza humana como la biodiversidad lo es para la vida en general ¿Quién puede decir qué forma de instalación eléctrica resultará mejor en un momento determinado? La cultura informática y la cibernética, por ejemplo, pueden favorecer un molde mental en cierto modo autista. (Blume,1998 citado en Armstrong, 2012, p. 20).

El otro antecedente que se tiene en relación con el concepto es el de la socióloga australiana Judy Singer, quien, siendo autista, levantó el término neurodiversidad a fines de la década de 1990 para hacer referencia a las composiciones neurológicas, las que hasta entonces eran patologizadas y asumidas como tales desde la esfera social. Al respecto, Singer señala:

[...] en mi opinión el significado clave de espectro autista subyace en su propio nombre y en que se anticipa una política de la diversidad neurológica, o lo que prefiero llamar neurodiversidad los neurológicamente diferentes representan una nueva incorporación a las categorías políticas conocidas de clase- género -raza y aumentarán la perspectiva del modelo social de discapacidad. (Singer 1999, citado en Armstrong, 2012, p 20).

A pesar de que la diversidad es una condición innata al ser humano, tal como lo refuerza Lewis (2005) al aseverar que desde las diversas experiencias intrauterinas se comienza a entretejer una red única e irrepetible que configura una composición cerebral, en ambos discursos

podemos observar que el término neurodiversidad es utilizado para representar a aquellas personas que poseen una composición neurológica atípica, señalando con esto que lo diverso corresponde a seres carentes, que están fuera de la norma. En contrapartida, estarían aquellas personas que habitan la “normalidad”, las que, por tanto, no formarían parte de esa diversidad y que quien habita la diversidad debe acercarse a la “normalidad” para poder existir.

En los últimos años se ha transitado desde el modelo social de la discapacidad hacia el de la diversidad funcional, cuyo fundamento defiende que tanto la deficiencia como la discapacidad son construcciones sociales. Esta perspectiva, aunque avanza en la despatologización de la neurodivergencia, perpetúa el discurso de entender al “otro/a” como fuera del lugar donde habita, reproduciendo las lógicas binominales. “Así pues las categorías no hegemónicas de los pares (...) se construyen como un afuera desde el adentro y son, por tanto, un reverso del propio miedo a la impureza que constituye la categoría dominante”. (Torras, 2007, p. 13). En este caso, la supremacía de la persona neurotípica por sobre la neurodivergente.

Dichos discursos naturalizados se logran poner en cuestión a través de la problematización que surge en la revuelta de mayo del 68. Las movilizaciones que se propagaron desde un paradigma micropolítico, removieron lo que, hasta ese entonces, había sido considerado como natural, poniendo en evidencias construcciones que nos constituyen como sujetas/os. Es a través de uno de los lemas de mayo del 68, “lo personal es político”, que

se sacan a la luz determinadas cuestiones, enunciando su carácter político: la cuestión de las mujeres, de la medicina, de la enfermedad mental, de la delincuencia, entre otras (Gómez, 2003).

Se comprende desde allí, que, así como la “discapacidad” es una construcción, la deficiencia también lo es, y que esta debería ser percibida como otras maneras de ser y estar en el mundo (Canimas, 2015). Para abordar la neurodiversidad, desde una perspectiva reflexiva y crítica, es fundamental dejar aparecer todos los discursos que la atraviesan, desde ahí reconocer lo que este concepto engloba y, a partir de esa lectura, levantar una nueva conceptualización y visibilizar junto con ella a quienes la componen.

Habitar el mundo desde un ejercicio distinto a los comunes y asumido a través de un proceso reflexivo como determinación inquebrantable, como una forma de disentir frente a lo que no se está de acuerdo, es sin duda, la consolidación propia de la resistencia y la manera en que se gestan otros modos relacionales, otros mundos posibles. Sin embargo, cuando se asume que hay cuerpos para los cuales habitar el mundo de manera alternativa no es simplemente un modo posible, sino que es el modo propio de existencia, cuando la percepción de las distintas capas que componen la vida, las maneras de aprender y aprehender el mundo, los modos de expresar y comprender las relaciones, cuando la divergencia, lo distinto, lo otro, simplemente atraviesa el cuerpo, sin existir la posibilidad de elección, otro

mundo posible deja de ser una alternativa y se vuelve un derecho fundamental y urgente de reclamar.

Frente a la persistencia en invisibilizar este *impasse*, surge la necesidad de reconceptualizar el término de neurodiversidad y dejar aparecer al sujeto neurodivergente, abandonando las lógicas binarias que segregan, amparadas en la normalidad y dejando el afán de similitud que esconde el discurso inclusivo respecto de las diversidades.

[...] Lo que hace falta es perderse y perdernos de vista, toda vez que lo único que podemos ver, toda vez que lo único que es visto es la egocéntrica normalidad. Egocéntrica normalidad cuya infame tentación es la invención de lo normal (Skliar, 2014, p.123).

Pues tras esa transición conceptual, lo que hay en juego es la experiencia de unas personas condenadas a la marginación y a la exclusión social; lo que hay en juego es la transformación de su forma de existir en el mundo, su experiencia cotidiana como seres humanos (Rodríguez y Ferreira, 2010).

En ese marco, resulta imperativo recuperar el concepto de neurodivergencia para reconfigurar el concepto de neurodiversidad, entendiendo que detrás de un concepto aglutinador se invisibilizan las relaciones de poder existentes al interior. Neurodivergente, algunas veces abreviado como ND, significa tener un cerebro que funciona en maneras que divergen significativamente de los estándares sociales de 'normalidad'. Neurodivergente es un término bastante amplio; la neurodivergencia, es decir, el estado de ser neurodivergente puede ser tanto genético o innato como producido por una experiencia traumática que alteró el cerebro, o, bien, alguna combinación de ambas. Por ejemplo, el autismo y la dislexia son

ejemplos de formas innatas de neurodivergencia, mientras que alteraciones en el funcionamiento cerebral causadas experiencias como trauma, práctica de la meditación a largo plazo o el uso intensivo de drogas psicodélicas pueden alterar el cerebro, generando una divergencia del proceso neurocognitivo típico.

De esta manera, abordaremos la neurodiversidad como una perspectiva, un enfoque, una estructura de análisis, una forma de ver, es decir, un paradigma, que no invisibiliza a las y los sujetos neurodivergentes, sino que releva la idea de la diversidad como algo natural, innegable y valioso, pero no exento de las dinámicas de exclusión social. De acuerdo con Nick Walker (2016), señalaremos que esta perspectiva se puede sintetizar en tres principios fundamentales:

- La neurodiversidad es una forma de diversidad humana natural y valiosa: es un hecho biológico innegable y se refiere a las variaciones existentes en los procesamientos neurocognitivos de nuestra especie. Estas diferencias enriquecen los contextos y pueden permitir la superación del modelo social de la discapacidad.
- La idea de que hay un tipo de cerebro o mente “normal” o “saludable”, o solo una forma “correcta” de funcionamiento neurocognitivo, es una ficción culturalmente construida, no más válida (y no más propicia para una sociedad sana o para el bienestar general de la humanidad) que la idea de que hay una etnicidad, género o cultura “normal” o “correcta”.

- Las dinámicas sociales que se manifiestan en relación con la neurodiversidad son similares a las que se manifiestan en relación con otras formas de diversidad humana (por ejemplo, diversidad de etnicidad, género o cultura). Estas dinámicas incluyen las dinámicas de desigualdades de poder.

Neurodiversidad y educación

Uno de los espacios en los que se evidencia de mejor forma la singularidad neurodivergente es en las aulas de clases, lugares donde también se reproducen y enraízan los discursos normativos respecto de capacidades y suficiencias, junto con sus opuestos respectivos, puesto que es el espacio mínimo del dispositivo de poder relacionado con la educación. En este espacio se superponen capas de subjetividades, discursos, símbolos, verdades y relaciones de poder que configuran un ecosistema complejo donde los binomios normativos (normal/anormal) se aplican pero también se tensionan. La heterogeneidad del aula desborda las taxonomías.

El quehacer pedagógico se encuentra en el punto intermedio de las tensiones, ya que alimenta su práctica con el empirismo cotidiano que le exige la heterogeneidad, pero también es un agente del dispositivo normativo. Esta ubicación obliga al agente a solucionar las tensiones dadas en la materialidad de lo diverso y, además, entre esta y los discursos, normas y símbolos normativos binomiales. Así, al interactuar estos elementos y la necesidad de la resolución de tensiones le otorga la dimensión política a las interrelaciones que ocurren en el aula.

Sobre esta dinámica de aula influyen esferas políticas de mayor alcance, como el activismo político o políticas públicas. Estas últimas han incorporado visiones acerca de la diversidad que se han expresado como declaración de intenciones. Por ejemplo, existen intenciones desde los distintos gobiernos de relevar la inclusión como elemento sustancial del *corpus* educativo, tal como lo podemos observar en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), en el cual UNESCO cifra:

[...] La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje... (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p.2).

Sin embargo, estas declaraciones de intenciones chocan indefectiblemente con el aparato educativo, entendiéndose como el conjunto de normativas que apuntan mucho más a la clasificación y a la competencia que a la singularidad y la cooperación. Así como también a los discursos que subyacen entre los actores fundamentales del proceso de aprendizaje y, desde los cuales, emana el saber pedagógico. Estos discursos muchas veces se contraponen con las propuestas mundiales respecto de inclusión, ya que responden a demandas inmediatas que centran su cometido en resultados más que en procesos y, bajo ese contexto, resulta abstruso vincular estas demandas inmediatas con aquellas emanadas desde organismos internacionales, continuando con el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), a saber: ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de

educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.

Este compromiso a “que nadie se quede atrás” , entendiendo la educación inclusiva desde *el aprender juntos* , es decir, plantear la educación inclusiva desde el entendimiento de que la diversidad humana es un valor que enriquece cultural, social y políticamente a todas y todos, promoviendo acciones encaminadas a reducir los obstáculos relacionados con su acceso y participación en la educación sin discriminación alguna de su etnia, sexo, género, edad, lengua, entre otros atributos humanos (Torres, 2019) se ve socavado ante la inmediatez de los resultados y la implacable medición constante. En ese marco se entretajan los discursos pedagógicos, generando subjetividades en los actores claves (los docentes) y, así, la mirada hacia al “otro” distinto se dibuja bajo lo que (Skliar, 2012), llama la alteridad deficiente, es decir, mirar al otro distinto no desde sus potencialidades, sino que desde lo que le falta, desde su *carencia*, desde su *no ser*. Y, desde aquí, se configuran las prácticas pedagógicas que apuntan hacia la atención de la diversidad. Se despliegan innumerables iniciativas que invitan a la diversificación de estrategias pedagógicas activas que promuevan el aprendizaje autónomo, sin embargo, bajo toda esa nueva tecnología educativa, sigue palpitando un discurso que patologiza y saca de los márgenes de lo “normal”, “bueno” o “sano” a aquel/la diferente.

Es precisamente desde esta contradicción vital del espacio educativo como reproductor de las dinámicas de poder excluyentes, que surge la necesidad de generar un campo de investigación, enmarcado en la educación inclusiva, que permita dar cuenta de las tensiones y subjetividades que se despliegan en el entendimiento de la neurodiversidad como un elemento inherente del proceso de aprendizaje y enseñanza, para, desde ahí, producir nuevo conocimiento que permita generar espacios educativos y sociales que propendan a la plena inclusión, otorgando oportunidades de aprendizaje igualitarias, desde un enfoque de derecho, a todo el estudiantado.

Conclusiones

El repaso histórico conceptual de las categorías que se han revisado en este documento y que han ido dando forma, tanto a los procesos individuales como sociales, respecto de la concepción de neurodiversidad, permite corroborar los criterios normativos en los que se fundan los modos relacionales que van tejiendo las relaciones de poder. De esta manera, se buscó aproximarse a una comprensión de lo que existe detrás de los constructos conceptuales que interpelan a la inclusión, la diversidad, de manera tal de alejarnos de las dinámicas cristalizadoras que no permiten comprender en profundidad las dinámicas sociales que permean los discursos respecto de la neurodiversidad.

Así, a partir del entendimiento de la neurodiversidad como relato de los discursos de poder, se configura una nueva propuesta conceptual, vinculada con las posibilidades de existencia de la alteridad. A través del concepto de

neurodivergencia, se pretende hacer patente la necesidad de crear nuevos modos relacionales, que permitan la existencia de pluralidades –desde lógicas horizontales, acogedoras y cooperativas– en los espacios educativos, entendiendo a estos como uno de los principales escenarios sociales que deben oponerse a todo discurso de normalidad que segregue y excluya y que, contrariamente, han tendido mayoritariamente a reproducir normas de convivencia, enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en el entendimiento de la inclusión como la anulación de la diferencia, mediante prácticas impositivas, coercitivas y patologizantes.

Para ello, resulta perentorio potenciar espacios que identifiquen y cuestionen las construcciones y significaciones que se tienen respecto de la diversidad y, en el caso específico, de este estudio, de la neurodiversidad. Solo desde esa transformación de las subjetividades, podremos avanzar hacia la generación de un aula neurodiversa tal como lo propone Armstrong (2012) “el aula neurodiversa cree en el desarrollo natural, orgánico, de cada individuo” (p.182).

Desde esa concepción, se debería avanzar hacia prácticas realmente inclusivas, que no pusieran su foco en aquella persona “distinta” sino que se conformaran sobre la idea de que el *ethos* de la educación es la diversidad.

Referencias

- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. España: Paidós Editores.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79–97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>

- Colectivo Situaciones Impasse: dilemas políticos del presente / AA. VV.* coordinado por Colectivo Situaciones. - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2009
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. España: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M (1971), "Más allá del bien y del mal" en *Microfísica del poder*, Ed., La Piqueta, Madrid 1993
- Foucault, M (1987), *El orden del discurso*, Tusquest, Barcelona.
- Gómez, A. (2003) *Ética Coexistencia y sentido*. Colombia: Centro editorial javeriano.
- Lewis, M. D. (2005). Self-organizing individual differences in brain development. *Developmental Review*, 25, 252-277.
- Preciado, B. (7 de abril de 2013). *¿La muerte de la clínica?* [Ponencia]. Museo Reina Sofía, Madrid, España.
- Rodríguez, S. y Ferreira M. A. V. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 151-172.
- Rolnik, S. y Guattari, F. (2006). *Micropolítica: cartografías do desejo*. Brasil: Petrópolis.
- Skliar C. (2012) Acerca de la alteridad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Almeida, M.E y Angelino, M. A. (Comps.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. (pp. 180-194). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Skliar, C. (2014) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas Para una Pedagogía (Improbable) de la Diferencia*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Tadeus da Silva, T. (1998). A política e a epistemologia do corpo normalizado. Brasil. *Espaço Editores*. 8, 5-6.
- Torras, M. (2007). *El delito del cuerpo*. España: UAB Editores.

- Torres, C. (2019). *Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes*. Recuperado de: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=Vmk4jA8AAAAAJ&citation_for_view=Vmk4jA8AAAAJ:u5HHmVD_uO8C
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/query?q=Conferencia:%20%22Foro%20Mundial%20sobre%20la%20Educaci%C3%B3n,%20Incheon,%20Korea%20R,%202015%22&sf=sf:*
- Untoiglich, G. (2014). *Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275605974_MEDICALIZACION_Y_PATOLOGIZACION_DE_LA_VIDA_SITUACION_DE_LAS_INFANCIAS_EN_LATINOAMERICA
- Walker, N. (2016). *Desechen las Herramientas del Amo: Liberándonos del Paradigma de la Patología*. Recuperado de: <https://neurolatino.wordpress.com/2016/06/08/desechen-las-herramientas-del-amoliberandonos-del-paradigma-de-la-patologia/>

Capítulo VII. Bio-ética, educación inclusiva y “vulnerabilidad programática interseccional” de migrantes regionales en Argentina

María Graciela de Ortúzar¹⁷

Introducción

En las últimas décadas asistimos en América Latina a una vorágine de fenómenos migratorios regionales, a partir de los cuáles han abundado debates acerca de la ciudadanía diferencial y/o ciudadanía inclusiva (Young 1990; Busdygan, 2018); la interculturalidad y el diálogo intercultural (Grimson,

¹⁷ Es Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI), *Doctora en Filosofía* por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – FAHCE-, Universidad Nacional de La Plata –UNLP-, Argentina; *Diplomada en Estudios Avanzados y Tercer Ciclo de estudios universitarios en Bioética, y Biojurídica*, CEU, UNESCO, España; *Especialista en Políticas de Integración Latinoamericana*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, FCJS-UNLP; y *Profesora de Filosofía*, FAHCE, UNLP. Ha realizado investigaciones en London University, *Beca British Council* 2001; en Dartmouth College, *con Beca del National Institute of Health –NIH. 1998- y Beca Fulbright* 2004-; en la Universidad Complutense de Madrid (2016), en McGill University (Canadá, 2005-2006); en la Escuela Andaluza de Salud Pública –EASP (España) y en *Ecole des hautes études en santé publique –EHESP-* (Francia), *Erasmus Mundus Europubhealth*,2010; y en la Universidad Complutense de Madrid (2016). Actualmente se desempeña como *Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas –CONICET*. Dirige el PICT-2021- GRF [1]TI-00786 I GRF-TI *Ética y derecho humano a la salud desde una mirada interseccional (género, clase social, migraciones, cambio climático, violencias múltiples, diversidad funcional, ecodeterminantes, edad, diálogo intercultural, entre otros)* en la Universidad Nacional de La Plata [UNLP] Agencia Nacional de Investigaciones y del P622RT0063 "Laboratorio iberoamericano de ética y salud pública- LIBERESP-", CYTED 2023-2025 (Argentina, Chile, Costa Rica, España, México y Uruguay). Es "Profesora Adjunta de Seminarios de Ética Aplicada", FAHCE, UNLP, "Profesora Adjunta Ordinaria de Ética", UNPA (Universidad Nacional de la Patagonia Austral) y "Profesora Adjunta Ordinaria de Filosofía del Derecho", FCJS, UNLP. Ha dictado y dicta actualmente cursos de doctorado (Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional del Noroeste, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Patagonia Austral, entre otros). Ha recibido premios internacionales y nacionales (*Premio de Bioética PAHO; Premio del Ministerio de Ciencia, Argentina; Distinción a mejores Abstracts, Montreal University*). Participa en la formación de Comités de Ética en Investigación brindando asesorías y capacitaciones en Comisiones Provinciales, en Hospitales Públicos. Trabaja en proyectos de redes de salud comunitaria intercultural, migraciones, medio ambiente y género. Forma parte de Redes de Género de Filosofía, Colectivo de Filósofas Feministas, Red de DDHH y Migraciones y Salud, CONICET, Cátedra Itinerante del Grupos de Investigación en Educación Inclusiva, GILEI, entre otros. Es autora de numerosos trabajos, libros, y ponencias en congresos internacionales y nacionales Véase: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1001OrtuzarM.html>

2006a); los grupos vulnerables versus agencias de grupos empoderados (Neves, 2006; de Ortúzar, 2021c); entre otros conceptos propios de los espacios de formación académica. No obstante, cuando buscamos profundizar, a nivel teórico, qué entendemos por cada uno de los conceptos citados, encontramos una gran ambigüedad en la definición y en el uso de los mismos. Por ejemplo, en lo que hace a la educación, el concepto de “educación inclusiva” suele reducirse, erróneamente, a la educación especial. De igual manera, cuando hablamos de “grupos vulnerables” -más allá de la ambigüedad filosófica propia del concepto de vulnerabilidad (Neves, 2009)-, el mismo suele presentarse como un concepto cosificado, fijo, estático, que niega la misma posibilidad de cambio a estos sujetos/grupos, no reconociendo su capacidad de resiliencia y la autodeterminación propia del agente. Por último, precisar qué entendemos por ciudadanía, y cómo se relaciona este concepto con la inclusión social participativa de los migrantes en América Latina, constituye un problema que resulta necesario abordar en el horizonte de estudio de la educación inclusiva.

De acuerdo a Ocampo (2016), este territorio epistémico y político de inclusión es atravesado por múltiples argumentos y problemas no fácilmente identificables en sus ámbitos de tematización. Desde la filosofía, las ciencias sociales, la pedagogía, el feminismo, la interseccionalidad, la postcolonialidad, el antirracismo y los estudios *queer*, la educación inclusiva está siendo interpelada. Estas perspectivas post críticas crean condiciones de posibilidad para la construcción de nuevos mundos posibles y nuevos

marcos epistémicos, políticos y críticos, para redefinir la educación inclusiva.

En la presente investigación buscamos problematizar el concepto de vulnerabilidad aplicado a migrantes regionales en Argentina. Para ello, tomando en consideración el concepto de ciudadanía, partimos, en primer lugar, de definir a la educación inclusiva como un proyecto político y epistémico participativo que busca la equidad, deconstruyendo las relaciones opresivas, ejerciendo la contra memoria, y atendiendo históricamente las relaciones de poder, el problema de la igualdad y la diferencia; las desigualdades sociales, por lo que asume el mandato de transformar las gramáticas educativas y, más ampliamente, las sociales, de manera de responder a las múltiples formas de existencia del mundo contemporáneo. Continuando con el planteo de Ocampo (2016), el principal núcleo duro de comprensión de la epistemología de la educación inclusiva consiste en promover un marco de actualización a todos los campos que ensamblan parte del conocimiento de lo que conocemos como ciencia educativa. En segundo lugar, en el campo del sistema científico y educativo se entretajan problemáticas éticas en relación con la “vulnerabilidad”, “interseccionalidad”, “autonomía” y “justicia social”, pilares centrales del discurso bio-ético y de las políticas sanitarias y sociales.

Nuestra finalidad es cuestionar los citados conceptos claves, como es el caso del uso negativo de vulnerabilidad en políticas de migraciones en Argentina. Estos conceptos, originalmente emancipadores (“protección del

vulnerable”), se convierten en conceptos “instrumentales”, es decir funcionales al sistema. Analizar cómo las políticas públicas aplicadas a estos colectivos generan vulneración de derechos humanos -deliberada o subrepticamente- y “grupos vulnerables fijos” (por ejemplo, comunidades indígenas, grupos de mujeres y disidentes, migrantes regionales, comunidades afro, colectivos de la diversidad sexual y funcional, entre otros) es nuestro compromiso en este proceso de desandar el camino de la exclusión.

A modo de ejemplo, recientemente en plena pandemia se han implementado políticas de emergencia, con predominantes visiones biomédicas de la comunidad científico-política internacional, que acentuaban -casi exclusivamente- la autonomía y la responsabilidad individual, olvidándose de la importancia de la responsabilidad social y del contexto de relaciones sociales que hacen posible dicha autonomía “relacional” en el marco de la salud colectiva, es decir, una autonomía que es tal en base a las relaciones de interdependencia, los modelos de apoyo, los vínculos sociales, culturales, educativos, entre otros (Belli, 2019; Stoljar, N y Mackenzie, C; 2000; de Ortúzar, M.G y Rosenthal, M; 2022). Como resultado de estas políticas se generó mayor “vulnerabilidad social”¹⁸ (daño social) -dadas las asimetrías y desigualdades que atraviesan a nuestra región-; reforzándose los estereotipos que actúan contra las posibilidades de elección de cada

¹⁸ Entiendo por vulnerabilidad social aquí- fuera de los sentidos discutidos en el trabajo general- el concepto que apela a estudios empíricos sociales, reconociendo dos planos: uno referido al *plano estructural* (hogares/infraestructura/ movilidad); y otro referido a sus consecuencias en la *esfera subjetiva*, esto es, a los sentimientos de indefensión, incertidumbre e inseguridad (Véase: Kaztman, 1999; Filgueira, 2001).

persona. Lo interesante de este discurso, centrado en la autonomía racional, es que - al mismo tiempo que se afirmaba el derecho igualitario a la salud y la protección del vulnerable para la justicia social-, las políticas públicas de emergencia mostraron requisitos excluyentes para el acceso a seguros sociales a grupos migrantes (de Ortúzar, 2020b), dejando afuera de la atención de la salud a la denominada “ciudadanía restringida y/o diferenciada” (Young,1994; Busdygan, 2018), esto es residentes y/o habitante que han sido históricamente marginados (Por ejemplo: comunidades indígenas, migrantes regionales con rasgos fenotipos indígenas, entre otros).

Esta ambigüedad en el campo de intersección de la bioética, el sistema científico y educativo y las políticas de salud, nos ha llevado a proponer la presente trilogía, es decir, una investigación dividida en tres trabajos independientes pero interrelacionados (del cual el presente artículo constituye el primero), cito: I. “Vulnerabilidad programática interseccional” en políticas públicas de salud y migraciones regionales en Argentina: ejerciendo la contramemoria (concepto negativo); II. “Vulnerabilidad ontológica, interseccionalidad política transformadora y autonomía relacional”: una propuesta emancipadora (concepto positivo); III. Bioética pluralista y justicia social relacional e interseccional para la inclusión participativa de grupos afectados y la transformación del modelo científico-productivo hacia un modelo ecosustentable y justo. La mencionada trilogía nace ante la necesidad de repensar -histórica y críticamente- conceptos claves; y tornarlos en conceptos llave para la inclusión social participativa

del ciudadano/habitante (Domingo-Mart et.al., 2022), acorde a un paradigma emancipador de derechos humanos que parta del “otro concreto” (Benhabib, 2006).

Mi hipótesis general se centra en diferenciar dos usos y sentidos para cada uno de los citados conceptos: 1. un uso fijo de “vulnerabilidad programática interseccional” que lleva a la cosificación de sujetos y grupos (el cual será desarrollado en el presente trabajo); y 2. un uso dinámico y político de “vulnerabilidad ontológica relacional” e “interseccionalidad política desde los márgenes” para la transformación y emancipación de grupos afectados (segunda parte de esta trilogía). Asimismo, cada uno de estos usos se relaciona con: 1. el concepto racionalista de autonomía y 2. el concepto de autonomía relacional mencionados anteriormente. Dichos conceptos, interrelacionados, se enmarcan en sendas concepciones de justicia: 1. justicia universal y excluyente de la “ciudadanía diferenciada” (Busdygan, 2018; Young, 1990 y 1994) y 2. justicia social relacional, interseccional, inclusiva y participativa, centrada en conexiones sociales desde los márgenes (Young, 2005; Young, 2011; de Ortúzar 2021b).

Por lo tanto, si bien es necesario comenzar realizando esta crítica para ejercer la contramemoria, nuestro propósito en esta trilogía es reconquistar el núcleo político e histórico de estas categorías –coincidiendo en este punto con González (2014) y Yañez et.al. (2021) – debido a que las mismas representan la histórica lucha emprendida desde los márgenes por los movimientos sociales para el reconocimiento interseccional de nuevos

derechos (Colectiva del Río Combahee, 1977; Crenshaw, 1989 y 1991; Curiel, 2005 y 2007; Davis, 2008; Hill Collins, 1990; Moya, 2001; Yubal Davis, 2006; Magliano, 2015; Salem, 2018 entre otros).

Habiendo esbozado los hilos del marco conceptual y relacional supuesto, el objetivo específico del presente capítulo es criticar el uso instrumental de la vulnerabilidad que lleva a la reificación de personas y grupos (Lukács, 1968) como resultado de políticas públicas y dispositivos históricos en Argentina; siendo crucial -para visibilizar estas injusticias- redefinir el concepto negativo de vulnerabilidad como “vulnerabilidad programática interseccional”. Mi hipótesis específica es que dicha vulnerabilidad, en su uso negativo, es el resultado de políticas públicas programáticas que generan mecanismos interseccionales fijos por los cuáles se reifican (Lukács, 1968; Beretta, 2016) personas y grupos, a partir de categorías políticas de poder que generan exclusión y control, reforzando tipologías aditivas bajo el paradigma de la seguridad. La metodología elegida combina el análisis documental y normativo de políticas públicas con la escucha de migrantes, finalizando con la reconceptualización negativa de “vulnerabilidad programática interseccional”.

Por razones de simplicidad, este capítulo se divide en cuatro partes. En la primera parte (I) se desarrolla el marco teórico, planteando las tensiones entre la bio-ética, el sistema científico-educativo, y la política; y avanzando hacia el reconocimiento de la pluralidad de saberes, de feminismos y disidencias (Diniz, D, Guilhem; D 1998; Diniz, D; Velez, A, 2008; Yañez, 2021). En

la segunda parte (II) se analiza la vulnerabilidad, examinando el uso negativo de este concepto en políticas públicas, y en las principales leyes y dispositivos de migraciones regionales en Argentina (Ley Nacional de Migraciones Nro 22439, 1981; Ley Provincial Nro. 6119, 2019; Decreto de Necesidad y Urgencia Nro 70 2017; Decreto de Necesidad y Urgencia Nro. 908/2016; Boletín Salud Sexual y Reproductiva 2012; Constitución Nacional Argentina 1994; Plan Nacional contra la discriminación Decreto 1086/ 2005; Patria Grande 2010a; Decreto 2010b). En la tercera parte (III) se escuchan las voces de las migrantes quechua hablantes de la comunidad andina de Bolivia (Francisca y Reina Maraz). Para este análisis nos basamos en los Informes Específicos de la Red de DDHH y Migraciones (Baeza et. al., 2020; Bidaseca, 2014 y 2020; Colombaro, 2020), y los testimonios orales de Francisca registrados en ANDAR (2018) Los testimonios del caso de Reina Maraz fueron registrados en artículos críticos y documentos judiciales (Documentos: Maraz, 2014; Maraz 2016 y Maraz, 2017). Finalmente, en la cuarta parte (IV) se presenta una definición de “vulnerabilidad programática interseccional”, inspirada en el concepto de la “vulnerabilidad programática” utilizado para evaluar políticas públicas en salud en HIV y SIDA (Ayres, 2016). Proponemos aquí redefinirla negativamente, esto es, para mostrar cómo esta vulnerabilidad no es una característica intrínseca de los grupos, sino el resultado de las políticas sistemáticas que reifican grupos desde una interseccionalidad fija y aditiva con fines políticos neutralizadores. Comencemos entonces nuestro análisis.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Bioética, justicia social, feminismos, ciudadanía y educación inclusiva para la ampliación de derechos humanos

Desde el discurso de la bioética y de las políticas públicas, la vulnerabilidad y la autonomía se articulan entre sí formando un entramado de derechos destinados a promover la inclusión social de los habitantes/ciudadanos. No obstante, en épocas de crisis, como la manifestada por la COVID 19, las fronteras de lo cierto y lo incierto se desdibujan, y los más sólidos paradigmas, recitados como mantras por la academia, dejan de tener sentido y claridad, quedando expuestas las contradicciones y tensiones teóricas entre el discurso y la práctica. Ejemplo de ello son las tensiones entre: responsabilidad individual vs. responsabilidad social; autonomía racional vs. autonomía relacional; justicia liberal vs. justicia social relacional; salud biomédica vs. salud colectiva; riesgo individual vs. vulnerabilidad social, entre otras. Para poder entender estas tensiones aplicada al caso que nos ocupa, las migrantes regionales, comenzaremos por definir qué es la bioética y su relación con las políticas públicas de salud y migraciones.

En una primera aproximación general, el término bioética -mencionado reiterativamente en pandemia- remite al saber de expertos, representados en Comités de Ética, para resolver situaciones dilemáticas en la referida a la práctica sanitaria (por ejemplo, racionamiento, cuidados paliativos) y en investigación (por ejemplo, vacunas) (de Ortúzar, 2021b). En la coyuntura

especial de emergencia, la creación tardía de comités de bioética en los Hospitales Públicos y Centros de Investigación evidenció la ausencia de educación y formación general en bioética de los profesionales e investigadores, como así también la ausencia de políticas públicas a nivel institucional (ausencia de financiamiento específico y desvalorización de lo humanístico y bioético en relación con lo biomédico). Por otra parte, la extrapolación del discurso bioético y de protocolos de emergencia internacional chocó con la complejidad de necesidades regionales. Sin un marco ético, educativo e institucional adecuado, la actividad científica genera daño (medicalización de la vida; comercialización temprana de productos sin seguridad comprobada; no abordaje de problemas estructurales e históricos de alimentación; problemas de falta de acceso al agua y falta de protección de la biodiversidad, entre otros).

La bioética -tal como es presentada por lo general a nivel académico, mediático, político y científico- suele centrarse en la toma de decisiones clínicas (de Ortúzar, 2018). Focalizándose en la distribución de recursos y en los límites del uso de la tecnología en la vida humana, apela a cuatro principios “mágicos” -conocidos como “mantra de la bioética” (Clouser y Gert, 1990)-: autonomía, justicia social, beneficencia y no maleficencia (Beauchamp y Childress, 1994). Estos principios bioéticos, recitados en improvisados comités de ética, ignoran el conflicto de intereses, la ausencia de criterio de prioridad, y las necesidades concretas del contexto geopolítico donde se aplican (de Ortúzar, 2018). Los problemas complejos que atraviesan actualmente a nuestra América Latina merecen un marco claro de ética y

justicia social para atender a una de las regiones más desiguales del mundo entero ¹⁹.

Si nos retrotraemos al surgimiento de la bioética, fue Potter (1971) - bioquímico y oncólogo norteamericano- quien crea este neologismo y postula esta nueva disciplina integradora. La propuesta del citado autor parte de subrayar la necesidad de trazar un puente entre las ciencias exactas y las ciencias humanas que permita proteger a la naturaleza y a la humanidad entera de la misma irresponsabilidad que existe al interior de la ciencia. Pero, a pesar de la clara visión de Potter, la bioética -al igual que la ciencia- ha sido predominantemente reduccionista y hegemónica, en tanto se centra exclusivamente en la toma de decisiones clínicas individuales, vinculadas al desarrollo tecnológico y al mercado de salud, dejando de lado los graves problemas éticos y sociales generados por el avasallamiento de recursos naturales, desigualdades sociales y bienes comunes, que hacen a la salud y el bienestar de nuestras poblaciones. Esto es, si bien existen algunos enfoques éticos vinculados a los determinantes psico sociales, no se explica cómo estos se relacionan con un criterio de acceso basado en una definición de salud /enfermedad como normalidad natural (para la ampliación de la crítica a enfermedad véase de Ortúzar, 2006).

A nivel teórico y práctico²⁰ se presentan tensiones entre una bioética acorde a un modelo de ciencia biomédica hegemónica, que responsabiliza

¹⁹ La crisis de la COVID significó una década perdida en América Latina: se cerraron 2,7 millones de empresas formales y se estima que el desempleo alcanzaría a 44 millones de personas, el mayor aumento desde la crisis financiera global, impactando especialmente en las mujeres (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2021).

sólo al individuo del riesgo por la enfermedad, y una bioética crítica que habilita la escucha del otro y enfatiza -social y relacionalmente- las responsabilidades conjuntas hacia las necesidades de nuestra comunidad regional (protección social, ambiental y sanitaria) y la responsabilidad internacional en la distribución de bienes esenciales (acceso a vacunas). A modo de ejemplo, el énfasis de las políticas de emergencia sanitaria en la responsabilidad individual (“Seguí cuidándote”, Argentina; “Si me enfermo, yo te cuido”, Chile, entre otras), suponen, claramente, un paradigma individualista y biomédico de salud centrado en el riesgo -modelo predominante en pandemia a nivel internacional que reforzó el paradigma de seguridad y control por sobre el modelo de bienestar-. El citado modelo biomédico olvida la importancia de la concepción de la salud colectiva, como así también de los vínculos y redes sociales para poder ejercer la “autonomía” desde los márgenes, tanto para el cuidado comunitario como para el autocuidado, especialmente si lo urgente no es sólo el riesgo de contagio, sino acceder al agua potable y acceder a alimentos en pleno “Aislamiento Social Obligatorio Preventivo”-ASOP- dictaminado como política pública central, habilitando el predominio del paradigma de control y seguridad.

Más allá de estas situaciones, la práctica cotidiana del modelo de ciencia tradicional (que persiste hasta nuestros días y se aplica a nuestra región) se

²⁰ La bioética se caracteriza también por fuertes debates (universales vs comunitarios/locales); tensiones en su dirección (puristas vs. bioeticistas), y tensiones en la priorización de problemas (tecnología de punta vs integración en salud). Por lo tanto, es necesario comprender que no existe un sólo saber bioético, y que la misma, como disciplina, se encuentra en constante cambio y redefinición. (Véase de Ortúzar, 2018).

aleja de los planteos éticos en tanto se presenta como una ciencia positivista y acrítica, como una actividad neutral (separación de hechos y valores) sin reflexión crítica sobre sí misma. Paradójicamente, al mismo tiempo que defiende dicha neutralidad, responde a los intereses de grupos privilegiados y laboratorios que financian la investigación. Esta ciencia sin escrúpulos, atravesada por fuertes conflictos de intereses institucionales y profesionales²¹, no persigue el ideal de conocimiento crítico; o el bienestar del paciente o de las poblaciones de nuestra región, ni tampoco el bienestar de la humanidad, en tanto la misma genera daño por medicalización de vidas y daño ambiental, creando una sociedad de riesgo.

He aquí la relevancia de una bio-ética pluralista que haga lugar a los diversos puntos de vista, visibilizados desde los feminismos, como una alternativa clave en la educación, pero no sólo en nuestros espacios académicos, universitarios, institucionales y escolares, sino también en la relación entre la comunidad general y las políticas públicas (Estado como defensor del bien común). El saber de la bioética se nutre, necesariamente, de la participación de los saberes diversos de los diferentes grupos y /o comunidades, siendo central su fortalecimiento regional, teórico y aplicado. Para que estos diferentes puntos de vista sean incorporados, se requiere desmitificar algunas creencias populares sobre la neutralidad de la ciencia y su autoridad epistemológica privilegiada, y es aquí donde la educación crítica ocupa un lugar central.

²¹ Para la ampliación del problema de conflicto de intereses véase de Ortúzar, 2007.

En referencia a la relación de la bioética con el sistema científico y educativo, es importante destacar que, en el momento actual, se produce el agravamiento de “tres crisis silenciosas” (CEPAL, 2021):

- [...] 1. la *crisis de aprendizaje*, por los dos años de clausura de escuelas y el no acceso a la conectividad de los más débiles;
- 2. la *crisis de inequidad de género*, producto del aumento de la carga de cuidado sobre la población femenina;
- 3. la *crisis ecológica* producto de la degradación de los ecosistemas, manifestada por el aumento de la deforestación durante la pandemia”.²²

Estas tres “crisis silenciosas”, a las cuáles me gustaría renombrarlas como “crisis silenciadas”, son la razón por la cual las mujeres indígenas por el buen vivir (una red de mapuches, aymaras, wichi, ranqueles e integrantes de otros pueblos originarios) salieron a caminar para denunciar el terricidio, junto con el feminicidio y/o infanticidio, en nuestros territorios. El avance sobre los cuerpos de las niñas por parte de los criollos a través del chineo representa el constante avance sobre las tierras indígenas por el hombre blanco. El movimiento por el buen vivir visibiliza las muertes impunes de las niñas por chineo” y las conquistas de la deforestación y el extractivismo en

²² Daño ambiental por extractivismo; la profundización de las desigualdades sociales (determinantes sociales de la salud); las migraciones forzadas por cambio climático y razones económicas generan problemas que repercuten directamente en nuestras infancias y en las mujeres cuidadores, y se traducen en desnutrición, violencia, enfermedades mentales, drogadicción, problemas físicos por contaminación ambiental, entre otros.

plena pandemia²³. La comprensión integral de estas urgentes necesidades constituye una parte sustancial del proyecto político para la equidad más allá de las fronteras epistémicas. Considero importante resaltar que las tres crisis precedentes confluyen en una crisis ética de cosificación de bienes comunes y reificación de vidas humanas no rentables, la cual representa una crisis general humanitaria, mostrando cómo las “guardianas de la tierra” –mujeres indígenas y migrantes regionales indígenas- constituyen el blanco de las políticas públicas excluyentes.

En esta situación dilemática, la bioética crítica –al igual que la educación– aboga por la equidad. La justicia social ha sido definida desde la perspectiva redistributiva de recursos y/o desde el reconocimiento (Fraser, 2005). Pero también conlleva la integración de estas dimensiones en la inclusión política transformadora y participativa de los diferentes grupos marginados de la vida democrática de nuestra sociedad (Fraser, 2008). Como veremos más adelante, en el trabajo III de esta trilogía, se trata de avanzar hacia un modelo de conexión social (Young, 2011), local e internacional, entre grupos afectados y grupos comprometidos con la causa de los grupos afectados; en donde la inclusión participativa y la justicia epistémica es vital para la toma

²³ “Hubo dos hechos muy concretos a partir de los que dijimos algo tenemos que hacer, no tenemos más que nuestro cuerpo y por eso salimos a caminar. Uno de esos hechos sucedió este verano, en enero. Una niña wichí la violaron en manada, la asesinaron y dejaron su cuerpo tirado. Su madre, que no habla castellano, cuando desaparece, quiere hacer la denuncia. (...) no le toman la denuncia. La tía de esta niña pertenece al movimiento y nos contó por lo que estaban pasando. Cuando apareció el cuerpo de la niña, tampoco hicieron nada, no salieron a buscar culpables, ni siquiera figuró en los medios de comunicación. Esta situación no es excepcional, es parte de la realidad, el chineo justamente es algo que lo quieren hacer pasar como una práctica cultural, pero es una aberración que sucede desde el colonialismo, que son violaciones en manada a niñas de parte de criollos. A esa situación se sumaron los incendios en la Comarca Andina y en Corcovado, Chubut donde el río Carrenleufú está amenazado por un proyecto de 18 represas, esto viene acompañado de otros proyectos de megaminería. Están empezando a quemar las tierras para seguir profundizando el modelo extractivista. (Página 12, 21 de mayo de 2021).

de decisiones. Un ejemplo de esta conexión internacional entre grupos, fuera de cualquier visión cerrada a la comunidad, lo constituye el Movimiento por el Buen vivir. Las mujeres indígenas han mostrado cómo su lucha no se cierra a su comunidad, sino que desafía el cuidado de toda la tierra, siendo acompañadas por grupos y organizaciones de diversas regiones del mundo. En este sentido, el modelo de conexión social planteado no se circunscribe sólo a lo comunitario, en tanto el ejercicio de la libertad exige poder criticar a nuestra propia comunidad y, también, tejer redes solidarias entre feminismos internacionales (sobre el principio de disidencia véase Muguera, 1986 y 1989).

Por otra parte, tampoco se reduce al cosmopolitismo universal del cual Pogge (1992) ha sido un gran defensor teórico y un gran crítico institucional. Este cosmopolitismo institucional ha mostrado su falencia en la defensa de derechos humanos en pandemia, ante: 1. el predominio de intereses comerciales de la Organización Mundial de Comercio -OMC- en el diseño de prioridades en salud y la falta de acceso a la vacuna como bien esencial (conflicto de intereses); 2 la ineficiencia institucional de los organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud -OMS- en el equilibrio de poder y protección de los países más débiles; 3-el abuso de poder de potencias y megaempresas -ej. COVAX que generaron daño a nuestros países y la falta de representación de nuestros intereses (para la ampliación de esta crítica véase de Ortúzar, 2021b).

Frente a este panorama, defendemos el respeto de los derechos humanos entendidos como procesos sociales de apertura de espacios de lucha a través del ejercicio de una resistencia colectiva. Esto nos lleva a un concepto más amplio y dinámico de justicia. Pensar la justicia social implica pensar en nuevas dimensiones relacionales, regionales y transnacionales, entre grupos afectados y grupos incluidos internacionales que apoyan la lucha por las diversas formas de dignidad. Estos lazos permitirán fortalecer el respeto de las decisiones deliberativas de las poblaciones locales frente al accionar de megaempresas y potencias (de Ortúzar, 2021b). La mera garantía de deliberación formal ante las asimetrías; injusticias epistémicas (Fricker, 2007); y desigualdades que atraviesan nuestra región no es suficiente. Es imprescindible buscar alianzas en un modelo de conexión social (Young, 2011) para fortalecer nuestra región (acechada en su biodiversidad por intereses económicos) y su empoderamiento para la protección conjunta de nuestras comunidades y la tierra entera.

En el campo de la salud, es necesario reconocer otros saberes y la pluralidad específica de necesidades, integrales y locales, que no pueden reducirse a una definición de salud/enfermedad como normalidad natural, la cual refuerza el modelo bio-tecnológico (de Ortúzar, 2019). Se trata de partir de la especificidad plural de los puntos de vista y de las necesidades situadas (esto es, aun cuando reconocemos necesidades universales en derechos humanos, la especificidad de las mismas exige un criterio de satisfacción situado e histórico, escuchando las voces de las comunidades). Se trata de incorporar la justicia epistémica, junto con la representación y la

participación (Fraser,2008) Es importante comprender que la “bio-ética” dialoga con otros saberes tradicionales, iluminando una serie de problemáticas éticas y sociales más complejas que no se reducen al acceso a servicios hospitalarios y tecnológicos. Más allá del necesario reconocimiento de los derechos humanos vigentes, un punto crucial es partir de las necesidades de las poblaciones, transformar el sistema, y ampliar los derechos. Se trata de habilitar la mirada a las urgentes necesidades visibilizadas desde abajo, desde los movimientos sociales, para que la justicia social sea posible para todes.

Esta dimensión social del conocimiento, tanto en la producción, transmisión y aplicación, recoge su propia diversidad, y es esa misma diversidad que da lugar a la producción horizontal del conocimiento como actividad práctica destinada a satisfacer nuestras necesidades locales y sociales, dando lugar a crear nuevos mundos posibles. Por estas razones, y vinculado con la bioética feminista de la periferia, el proyecto político de la educación inclusiva es definido como “el pensamiento de la relación, del movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos’ (diáspora epistémica) y del ‘encuentro’ (zona de contacto y producción de lo nuevo)” (Ocampo, 2018, p.16). En este sentido, la bioética crítica y la educación inclusiva tienen en común nutrirse de diferentes disciplinas y proponer nuevas relaciones y conceptos respetando la multiplicidad de las singularidades.

[...] Los procesos de refundación y las relaciones de eticidad requeridos para una educación más inclusiva no son otra cosa que sentar las bases de una nueva ingeniería social que construya un escenario de transformación ciudadana y política más radical, donde todos sus ciudadanos serán re significados y no únicamente aquellos reconocidos instantáneamente como grupos en situación de vulnerabilidad (Ocampo, 2016, p. 232).

De acuerdo con el citado autor, este proceso relacional, de creación, sólo puede nacer de la misma ruptura con las fronteras de las disciplinas académicas. En este sentido, es tiempo de sacarnos las “anteojeras” que encasillan el saber en disciplinas rígidas, que no nos permiten apreciar la realidad cotidiana y actuar sobre lo que pasa a nuestro lado, en forma conjunta y transdisciplinaria. Para superar el conocimiento segmentado propio de la modernidad; y dejar atrás estos enfoques de disciplinas hiperespecializadas, altamente profesionalizadas, y corporativas (Menéndez, 1988), debemos cuestionar esta educación que responde exclusivamente a los intereses del mercado y desalienta los valores de un pensamiento crítico, cooperativo y solidario para la humanidad. La extrema división del saber en múltiples especialidades, cada una con sus respectivos avances técnico-científicos, genera el mismo aumento de enfermedades corporativas (disease mongering) que promueve el mercado, olvidando las reales necesidades de la población. Frente a dicho modelo biomédico, existe un entramado de problemas complejos sanitarios, políticos y económicos, entretreídos en la comunidad, para los cuales no basta con responsabilizar al individuo por su enfermedad. Es necesario actuar en el entorno social que margina a individuos y grupos desde el Estado, ampliando derechos (de Ortúzar, 2019, 2016). He aquí la importancia de confluir en una ‘frontera epistémica’, es decir, una zona de creación de naturaleza post-disciplinaria, como plantea Ocampo (2016). Dicha visión conlleva una concepción integral y dinámica de la salud, de la bioética y de la educación, en tanto éstas no pueden subsumirse a un modelo fijo de normalidad impuesta desde grupos

privilegiados, sino sólo a un modelo relacional, tal como lo hemos mencionado anteriormente.

En este punto es importante precisar que la salud es, para nosotros, un término relacional y multidimensional, definido en un proceso histórico y contextual determinado, donde entran en conflicto lo individual y lo social en un entramado complejo de relaciones legales, económicas, ambientales psicosociales y culturales (De Ortúzar y Medici, 2019). El encuadre de los problemas sanitarios no puede estar sujeto exclusivamente al punto de vista de los expertos pertenecientes a grupos sociales privilegiados, incluso de países periféricos. Escuchar los diferentes puntos de vistas de las comunidades, sus saberes y sus voces, y habilitar su participación para la toma de decisiones es parte del proceso necesario de co-responsabilidad en salud. Estos puntos de vista vividos por personas provenientes de grupos sociales diferentes, han sido históricamente silenciados. Se trata de autorizar esas voces otras, y no permitir que sean silenciadas a través de esquemas de producción del conocimiento, los cuáles limitan los mundos otros desde el saber/poder del grupo privilegiado. Es tiempo de habilitar la escucha de esos otros concretos y abrir nuestras emociones para comprender esos mundos múltiples. Trabajar colaborativamente, co-construyendo, dialogando interculturalmente, a favor de la reciprocidad de saberes, es trabajar por un paradigma emancipatorio, democrático. Es, sin lugar a duda, “una apuesta –y más que una apuesta conceptual, es una apuesta política- de reivindicar modos otros, miradas otras, lenguajes otros, es decir, de radicalizar las diferencias” (Angelino, 2009, p. 151).

Para fomentar este diálogo y la participación de todos en democracia, consideramos imprescindible comenzar por desmitificar creencias populares acerca de la relación entre la ciencia, la ética y la política, poniendo en cuestión el lugar jerárquico que ocupa la ciencia actual como autoridad neutral y privilegiada:

[...] Las sociedades que inculcan el “mito del control absoluto” engendran de manera inevitable más tipos de estigmatización y marginalización. En cambio, aquellos que enseñan la empatía ... permitirán la interdependencia y la ayuda mutua para resolver los problemas. En este sentido, las humanidades constituyen cimientos necesarios de la ciudadanía. (Nussbaum, 2010, pp. 11-13).

El paradigma científico de la modernidad, predominante desde el siglo XVII hasta nuestros días, se centra en una visión matemática de la estructura de la realidad, una visión mecanicista, expresando así la existencia de seres/cosas a través de los números.²⁴ Este paradigma clásico separa los hechos de los valores, y enseña que la ciencia es un quehacer desinteresado y honesto, donde los científicos presentan sus resultados abiertos a la crítica y a la corrección de los colegas. Esta creencia en la ciencia moderna como actividad neutral y desvinculada de la política es ampliamente difundida y aceptada por las masas, razón por la cual la ciencia se constituye como un nuevo “Dios” con autoridad exclusiva para decidir sobre el futuro del ser humano, la naturaleza, la sociedad. Pero, de acuerdo con González Broquen, (2018), esta ciencia no tiene control reflexivo sobre ella misma, ya que todo control es visto como una injerencia externa de la política sobre la ciencia; “propiciando a lo interno una irresponsabilidad

²⁴ Como bien ejemplifica Saint Exupéry en su famoso libro: “la realidad sólo puede existir si es vista bajo los anteojos racionalistas de la matemática: “Así, si ustedes les dicen “La prueba de que el principito existió es que era encantador, que se reía y que quería un cordero... es prueba de que existe” se encogerá de hombros... Pero, si les dicen “El planeta de donde venía es el asteroide B612” entonces se convencerán y los dejarán tranquilos sin hacer más preguntas.” (Saint-Exupéry, 2004).

generalizada...” Esto es, “la ciencia se constituye como un poder absoluto que no tiene poder alguno sobre sí mismo”²⁵

El mito moderno en torno a la neutralidad de la ciencia y la independencia del científico se ejemplifica en la concepción de la “ciencia martillo”, es decir la distinción entre la ciencia y el uso que se hace de la misma (cientificismo).

De acuerdo con Mari (1991, p.322):

[...] La concepción de la ciencia como martillo implica una concepción de la ciencia como neutral, en tanto separa el conocimiento científico del uso o mal uso por las instituciones -gobiernos y políticos-, sosteniendo que los científicos no son responsables del uso que se haga de sus teorías fuera de los laboratorios (...). Se sostiene que la ciencia es como un martillo, que a veces es usada para clavar un clavo y otras veces para apalear la cabeza de una persona, restándole responsabilidad al científico.

En referencia a la mentada y supuesta neutralidad de la ciencia, resulta interesante el análisis de Zadavicker (2006) sobre la paradoja que surge al desvincular la ciencia de la ética; cito:

[...] El problema es que, aun cuando otorgáramos cierta plausibilidad a la afirmación según la cual las descripciones científicas son valorativamente neutras, es sabido que la tarea de la ciencia, al menos a partir de la Modernidad, no se reduce a la mera descripción teórica de la realidad, sino que tiende cada vez más a la obtención de resultados aplicables en la esfera práctica, mediante el control y la manipulación tecnológica. Y una vez que arribamos al ámbito de la toma de decisiones concernientes a nuestra vida práctica ¿cómo podríamos eludir el terreno de la ética? (...) ¿cómo puede ser posible hablar de decisiones prácticas inspiradas en prescripciones valorativamente neutras? El único modo de conseguir semejante artificio es mediante la presunción de que es posible (y

²⁵ La alusión a la autoridad del científico lo coloca en un lugar privilegiado y jerárquico. Pero, paradójicamente, para ser escuchado académicamente no basta con ser científico. Para ser escuchado como científico ha de seguirse, también, la norma del hombre blanco occidental. En este sentido, las personas no son escuchadas por sus saberes sino por la imbricación de factores, como son la raza/etnia, el género, la clase social, la diversidad y el factor geopolítico, entre otros. En relación a la legitimación de la autoridad científica, se plantea también el problema de abuso de autoridad y de la “obediencia debida”, temas que han sido investigados a través del análisis psicológico del Experimento Milgram y su vinculación con los análisis de la filosofía de Arendt sobre obediencia a la autoridad. En este punto surge la necesidad de abrir los saberes más allá del experto, hacia los saberes tradicionales, respetando el diálogo intercultural y diálogo entre saberes con las comunidades indígenas, tantas veces prometido.

desde luego, deseable) reemplazar las normas éticas –subjetivas, oscuras y fácticamente injustificables- por prescripciones tecnológicas que, al ser directamente derivables del conocimiento científico disponible, poseerían la misma carga axiológica neutra que el cuerpo teórico del que emanan. De allí la ilusoria creencia, altamente difundida entre las masas, de que la tecnología posee por sí misma la capacidad de resolver de manera neutral y objetiva todos los problemas, sin necesidad de recurrir a la espinosa mediación de la evaluación ética, terreno en el cual no es posible llegar a un consenso unánime (Zadavicker, 2006, p. 4).

En este sentido, desde la filosofía se ha criticado la racionalidad instrumental (medios-fines) de la ciencia (Escuela de Frankfurt), visibilizando cómo los intereses políticos y económicos de la misma – financiada por laboratorios, megaempresas y potencias- llevaron a la destrucción de recursos no renovables y de la misma vida humana (extractivismo, deforestación, cambio climático; extinción de especies vegetales, animales, genocidio indígena, experimentos nazis y holocausto judío, entre otros). El mundo entero y las futuras generaciones están en peligro por el daño a la misma biodiversidad, a toda la humanidad. Esta irresponsabilidad de los científicos, visible en su falta de capacidad autorreflexiva, conlleva la no evaluación –a tiempo- de los efectos generales y consecuencias “colaterales” de sus experimentos e innovaciones tecnológicas. Los intereses económicos priman, claramente, por sobre los intereses científicos o humanitarios. La racionalidad de dominio y explotación de la naturaleza y del hombre se coloca en un primer plano (Adorno y Horkheimer,1998), reduciendo a la actividad científica a una racionalidad instrumental que no reconoce valores éticos²⁶.

²⁶ Para el análisis de la racionalidad instrumental véase: Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

En contraposición, la razón crítica ha denunciado este vacío axiológico sin precedentes y apelando a la búsqueda de lo razonable en la actividad científica, es decir una ciencia orientada por valores. He aquí la importancia del surgimiento de la bioética, como un saber ético e interdisciplinario vinculado con la ciencia y la política. Retomando a Potter (1971), la idea que subyace en su propuesta de bioética es trazar un puente entre bios—la vida— y *ethos* -la ética-, reflejando así una acertada preocupación ética por la separación que se plantea entre el individuo, la sociedad y la naturaleza desde la modernidad; que incluya la protección del ecosistema y las generaciones futuras. De acuerdo con el citado autor,

[...] Hay dos culturas -ciencias y humanidades- que parecen incapaces de hablarse una a la otra y si ésta es parte de la razón de que el futuro de la humanidad sea incierto, entonces posiblemente podríamos construir un puente hacia el futuro construyendo la disciplina de la Bioética como un puente entre las dos culturas. [...] Los valores éticos no pueden ser separados de los hechos biológicos. (Potter, 1971, p.145).

A partir del surgimiento de la bioética se plantea -por primera vez desde la modernidad- un vínculo entre las ciencias, la ética y la naturaleza para superar la racionalidad instrumental. Al abarcar problemas ambientales, planetarios; esta perspectiva de bioética se torna, años más tarde, en una perspectiva global. Resulta interesante, en este sentido, la visión integral de las ciencias y las humanidades como culturas, rescatando los valores implícitos en las mismas para proteger el medio ambiente y la humanidad frente a una ciencia que se presenta como autoridad suprema, pero carece de control alguno sobre sí misma.

Pero, como hemos subrayado anteriormente, la desvinculación de la ciencia de las humanidades y de la ética se traduce en la ausencia de formación integral, histórica, humanística, ética, cultural y comunicacional de los investigadores; formación indispensable para generar capacidades y habilidades en los científicos que les permita evaluar, a tiempo, los efectos y/o consecuencias generales de los experimentos e innovaciones tecnológicas, y prever el daño, un daño que no se reduce sólo a lo físico. Y en este punto, no sólo pelagra la biodiversidad, sino también nuestra capacidad de toma de decisiones sobre nuestras vidas, el ejercicio de la deliberación, el diálogo, y la democracia. Como bien sostiene Nussbaum (2010), la educación y el pensamiento crítico cumplen una función central en la democracia para la construcción de una ciudadanía participativa, con capacidad de autodeterminación, diálogo, y apertura hacia lo diverso. Sin educación y sin justicia social sólo tenemos un pueblo sometido a la autoridad y a las tradiciones ciegas; más allá de las formas en que se presenta este nuevo poder despótico en nuestras débiles democracias latinoamericanas.

Conclusiones parciales Parte I: El trayecto recorrido de la bioética tradicional nos muestra cómo la misma se ha constituido como un saber predominantemente reduccionista y hegemónico, en tanto se centra exclusivamente en la toma de decisiones clínicas individuales, vinculadas al desarrollo tecnológico y mercado de salud. Nuestra propuesta alternativa es desarrollar, como marco teórico, una bio-ética crítica, plural, recogiendo los diversos puntos de vista, habilitando la escucha, enfatizando las

responsabilidades sociales y las relaciones conjuntas para satisfacer las necesidades regionales, con un horizonte activo en la inclusión social participativa, ocupando un lugar central en la educación -formal y no formal- en tanto el saber de la bioética se nutre de la participación de los saberes diversos, de los diferentes grupos y/o comunidades, siendo necesario reconocer la justicia epistémica, su fortalecimiento regional, teórico y aplicado, como así también el diálogo intercultural.

Desde esta nueva disciplina crítica, se trata de desmitificar la creencia de la neutralidad de la ciencia, una ciencia martillo que se erige como un arma peligrosa en manos de un mercado (Organización Mundial de Comercio - OMC- y los laboratorios internacionales), colocando en situación de riesgo a las democracias regionales y los colectivos que protegen la vida. Siguiendo a Potter en este punto, acordamos en la importancia de trazar un puente entre las ciencias exactas y las ciencias humanas que permita proteger a la naturaleza y a la humanidad entera de la misma irresponsabilidad que existe al interior de la ciencia. Pero también necesitamos avanzar hacia una bioética pluralista, que incluya los feminismos y las disidencias, la diversidad cultural, capaz de contextualizar las condiciones de producción científica, sus condiciones geopolíticas, históricas y las mismas formas de construcción del conocimiento, enriqueciéndose con el diálogo de saberes, valores, legitimando la circulación del saber-poder en forma horizontal, acentuando la co responsabilidad social relacional de todes y no sólo la responsabilidad individual.

Pensar la justicia social implica pensar en nuevas dimensiones relacionales, regionales y transnacionales, entre grupos afectados y grupos incluidos internacionales que apoyan la lucha en el camino señalado por Potter, permitiendo la disidencia con la comunidad y trazando lazos internacionales colectivos para fortalecer los derechos humanos locales. La comprensión integral de estas urgentes necesidades, constituye una parte sustancial del proyecto político para la inclusión social, más allá de las fronteras epistémicas. Como hemos analizado previamente, vivimos una crisis ética civilizatoria, una crisis que abarca, como bien sostuvo Potter, a todo el planeta. Esta crisis parece no tener responsables ni límites. Justamente las “guardianas de las tierras” –es decir, a las mujeres indígenas y migrantes regionales indígenas–, son blanco de las políticas públicas excluyentes. (Véase Karasick y Yufra, 2019; Grimson, 2006b y 2006c)

Pensar la inclusión, en sentido amplio, implica, en primer lugar, denunciar y desenmascarar los instrumentos normativos y epistémicos que cosifican e instrumentalizan las relaciones humanas, excluyendo del goce de sus derechos conquistados a los no ciudadanos, residentes y/o habitantes (Ej., migrantes regionales). Pensar la inclusión social exige, también, transformar los dispositivos que impiden la representación y la libre participación política de todes en las decisiones sobre el bienestar de nuestra sociedad, nuestra tierra, y nuestra democracia.

Este encuadre de los problemas no debe responder exclusivamente al punto de vista de los expertos pertenecientes a grupos sociales privilegiados,

incluso de países periféricos, sino que debe incluir los diferentes puntos de vistas de las comunidades, haciendo participar a las mismas y escuchando la diversidad de saberes. Estos puntos de vista han sido históricamente silenciados. Se trata de autorizar las voces otras a través de nuevos esquemas de producción del conocimiento, cuestionando los que nos llevan a limitar los mundos otros desde el saber/poder del grupo privilegiado. Es tiempo de habilitar la escucha de esos otros concretos y abrir nuestras emociones para comprender ese mundo del otro concreto. Parafraseando a Ocampo, se trata de reconocer las múltiples singularidades y mundos posibles, sin asimilarlos y negarlos en su especificidad, sin cosificarlos y someterlos.

PARTE II: Reexaminando el concepto de vulnerabilidad

En filosofía y ética aplicada, la vulnerabilidad ha sido definida, en dos grandes sentidos:

a-en sentido amplio, todos somos vulnerables, debido a que la fragilidad es una característica constitutiva de los seres vivos. Este primer sentido nos llevaría a una definición ontológica de vulnerabilidad, compatible con una concepción de autonomía relacional para el empoderamiento de la agencia de individuos y colectivos. Neves (2006) sostiene que al reconocerse como vulnerables, las personas comprenden la vulnerabilidad del otro, así como la necesidad del cuidado, de la responsabilidad y de la solidaridad, y la no explotación de esa condición por parte de otros. Esta condición humana inherente a su existencia, en su finitud y fragilidad (O'Neill, 1996), exige la protección contra el daño, y esto incluye el resguardo de bienes comunes. (Este primer sentido positivo de vulnerabilidad nos conducirá - en el Trabajo II- a vincular la vulnerabilidad ontológica, la autonomía relacional, la agencia y la interseccionalidad en un sentido político y transformador positivo).

b. en sentido, estrecho y negativo la vulnerabilidad se refiere a las características intrínsecas atribuidas a grupos (mujeres, ancianos, niños, discapacitados, comunidades étnicas, entre otros), presentando los rasgos de estos grupos como fijos y estáticos, lo que lleva a condenarlos a no cambiar y estigmatizarlo. Criticamos este supuesto estático de incapacidad predicada de

grupos “vulnerables” como una característica propia de los mismos, en tanto las personas y grupos son resilientes, es decir pueden cambiar en función de modelos de apoyo, el dinamismo temporal, el empoderamiento de su agencia (siendo central para este cambio la citada autonomía relacional y los vínculos y conexiones sociales-Trabajo II-).

Nuestro objetivo específico es analizar el uso de la vulnerabilidad aplicado a políticas de migraciones. En este punto nos preguntarnos en qué medida las políticas públicas, internacionales y nacionales han consentido su daño programático, es decir deliberado y sistemático, generando la misma vulnerabilidad en los migrantes. Para ilustrar esta afirmación, nos remitimos al momento actual en Argentina, donde las personas con mayores “derechos vulnerados” en pandemia fueron precisamente las mujeres migrantes regionales, junto con las comunidades indígenas, afro y los grupos de la diversidad sexual y funcional, quienes se encontraron en una situación de extrema precariedad y abandono (ENMA; 2020). Esto es, si bien la desigualdad en cuidados atravesó a todas las mujeres; en el caso de las migrantes su precariedad laboral fue mayor por el entrecruzamiento de variables étnica, de edad, diversidad de género, diversidad funcional, clase social. Según García et. al. (2020), la discriminación que sufren las mujeres migrantes regionales se origina en las mismas desigualdades sociales e históricas que atraviesan estos cuerpos racializados. Pero ¿son las migrantes vulnerables por sus incapacidades y/o rasgos intrínsecos, o son sus derechos los que son repetidamente vulnerados por el Estado y Organizaciones Internacionales a lo largo de la historia? (de Ortúzar, 2021c)

Como he sostenido previamente, el concepto de vulnerabilidad es, en sí mismo, un concepto ambiguo (demasiado amplio o demasiado estrecho; fijo o

dinámico; pudiendo generar dependencia o agenciamiento/ autodeterminación). De acuerdo con la Real Academia Española (2019) una persona vulnerable es “aquella que puede ser herida o recibir una lesión física o moral”. En filosofía, la vulnerabilidad es condición humana inherente a su existencia, en su finitud y fragilidad, de manera tal que no puede ser superada o eliminada (O’Neill, 1996).²⁷ Pero, si definimos la vulnerabilidad en sentido estrecho, apelando a las características atribuidas a grupos (mujeres, ancianos, niños, discapacitados, comunidades étnicas, entre otros), reduciendo la misma al enfoque de minorías; existe el problema ético de estigmatización, es decir considerar que los rasgos de estos grupos son fijos y estáticos, condenándolos a no cambiar y “etiquetando” a los mismos:

[...] El peligro de reificar y esencializar a grupos, presentados como culturas e identidades radicalmente distintas, es que, a veces, el conflicto se produce por la misma radicalización de las diferencias (Grimson, 2006a, p.287).

Por ejemplo, en el campo de la ética de investigación y de la bioética tradicional, la definición de vulnerabilidad es brindada, en el primer caso, por las Pautas éticas del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Biomédicas -Council for International Organization of Medical Sciences-, CIOMS, (2016), definiendo la misma como la imposibilidad de la persona o grupo de proteger sus propios intereses²⁸. Esta definición parece

²⁷ Si bien este concepto es demasiado amplio, Neves (2009) sostiene que el mismo permite desarrollar la empatía, en tanto al reconocerse como vulnerables, las personas comprenden la vulnerabilidad del otro, así como la necesidad del cuidado, de la responsabilidad y de la solidaridad (y la no consiguiente explotación de esa condición por parte de otros). Que todos seamos vulnerables, en ese sentido, se relaciona con nuestra condición humana, y aporta en un momento de creciente comercialización y cosificación de los seres humanos. (Sobre este sentido positivo de vulnerabilidad ontológica volveremos en el Segundo Trabajo).

²⁸“Las personas son vulnerables porque no tienen la capacidad relativa (o absoluta) de proteger sus propios intereses. Esto puede ocurrir cuando las personas tienen deficiencias relativas o absolutas en su capacidad decisoria, educación, recursos, fuerza u otros

no reconocer el carácter relacional de la vulnerabilidad, en tanto la fragilidad es constitutiva de todo ser vivo, no podemos pensar la vulnerabilidad de manera abstracta y aislada. Toda referencia a la vulnerabilidad implica señalar tanto los mecanismos que son capaces de infringir daño a los otros, y en qué aspecto la persona resulta vulnerable. Pero también implica señalar en relación a quién la persona es vulnerable (quién infringe el daño sobre la persona) y, asimismo, quién puede proteger a la misma en contra de dicho daño (de Ortúzar, 2004). En este sentido, la vulnerabilidad no es sólo, como se define en las normativas éticas internacionales de investigación en seres humanos de la CIOMS (2016)-, los rasgos de las personas y/o de las poblaciones, en tanto esos rasgos, capacidades, medios no pueden ser considerados como fijos, dependiendo de circunstancias que son dinámicas y se encuentran, también, sujetas a políticas públicas nacionales, regionales y/o internacionales. Criticamos este supuesto estático de incapacidad atribuido a grupos “vulnerables” como una característica propia de los mismos. Las personas y grupos no carecen de resiliencia, es decir pueden cambiar en función de políticas, modelos de apoyo, empoderamiento de su agencia, entre otros; siendo central la consideración de su autonomía relacional y los vínculos y condiciones sociales desde un concepto positivo de vulnerabilidad ontológica.

atributos necesarios para proteger sus propios intereses. En otros casos, las personas también pueden ser vulnerables porque alguna de las circunstancias (temporales o permanentes) en que viven hace menos probable que otros estén atentos y se preocupen por sus intereses. Esto puede suceder con personas marginadas, estigmatizadas o que enfrentan exclusión social o prejuicio, lo que aumenta la probabilidad de que otros pongan sus intereses en riesgo, de manera intencional o no” (CIOMS, 2016, p.68).

En referencia a las migrantas, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2021) considera a los migrantes como personas “vulnerables”. En este grupo se incluye a los indocumentados que se desplazan de manera irregular, los menores, las mujeres embarazadas, las personas enfermas, las víctimas de violencia y de tráfico de personas. Pero ¿qué significa, a nivel político, considerar a los migrantes como grupos vulnerables? El análisis específico del concepto de “migrantes vulnerables” merece especial atención debido a que el mismo posee usos e implicancias diferentes de acuerdo con el paradigma de políticas públicas bajo el cual se defina.

En primer lugar, la “vulnerabilidad de migrantes” para el paradigma de derechos humanos exige reconocer que los derechos del otro deben ser protegidos por el Estado para la construcción de la igualdad (Arendt, 1969 y 1971). Este primer uso de la vulnerabilidad se centra en la responsabilidad del Estado, de los ciudadanos y de las organizaciones sociales de proteger los derechos humanos. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas - ONU- (2018, p. 13) sostiene que:

[...] los migrantes no son intrínsecamente vulnerables ni carecen de [resiliencia] y capacidad de actuación. Por el contrario, la vulnerabilidad ante las violaciones de sus derechos humanos es el resultado de múltiples formas de discriminación interrelacionadas, de la desigualdad y de dinámicas estructurales y sociales que imponen límites y desequilibrios en los niveles de poder y de disfrute de los derechos.

En segundo lugar, el concepto de vulnerabilidad es utilizado, también, para identificar grupos migrantes a los cuáles se aplican políticas de control y seguridad, a partir de la reciente “securitización” de políticas migratorias, ejemplificado en la Argentina con el viraje hacia políticas neoconservadoras

en migraciones (Argentina, Decreto de Necesidad y Urgencia -DNU-Nro. 70/2017).

Ahora bien, en estas definiciones existe un punto que no puede ser pasado por alto: la vulnerabilidad exige NO ignorar las relaciones institucionales e históricas que permiten el sometimiento de personas y grupos; creando relaciones de dominación y dependencia. Por ello, si bien coincidimos en que la vulnerabilidad no es intrínseca ni fija, en tanto las personas tienen capacidad de resiliencia, están abiertas al cambio y son agentes potenciales; no podemos dejar de lado que para la igualdad de derechos, en contextos de relaciones sociales en los que se manifiestan las diferencias y las asimetrías de poder y de marginalización, se requiere actuar preventivamente y tener en cuenta la responsabilidad social por daño - acción u omisión- ejerciendo la contramemoria histórica. Para ello, en la sección continua mostraremos cómo las políticas públicas de migraciones regionales son las hacedoras y responsables de su daño programático.

Políticas públicas que generan la vulnerabilidad programática

El Estado Argentino, desde la reforma de la Constitución Nacional en 1994, con la incorporación de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos, reconoce en su artículo 75 -Inciso 17 y 22- los derechos de los pueblos indígenas, y se define a sí mismo como Estado Pluricultural. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad cultural (coexistencia de cosmovisiones distintas) exige el respeto de estas- y no la imposición de una concepción

monocultural del Estado-, avanzando hacia una democratización de la justicia y el diálogo intercultural.²⁹

Sin embargo, los derechos culturales, que hacen al respeto del otro, son “invisibilizados bajo formas de dominación jurídico-político que constituyen a grupos subalternos en situaciones de vulnerabilidad y de desigualdades (sociales, étnicas, raciales, de género, sexuales)” (Virosta, 2011).

Desde su nacimiento el Estado argentino generó políticas migratorias discriminatorias que cosificaron grupos/personas, y deshumanizaron a los que no responden al canon del hombre blanco occidental. Existen razones históricas y estructurales por las cuáles el Estado ha sido inclusivo con los migrantes blancos europeos; y genocida y discriminador hacia las comunidades indígenas y migrantes latinoamericanos (Argentina, Plan Nacional contra la discriminación, 2014).

De acuerdo con Grimson (2016 b y c), el análisis histórico de las políticas emanadas desde el Estado argentino y el análisis histórico de las mismas leyes de migraciones, evidencian contradicciones entre políticas de regulación y seguridad y políticas de derechos humanos.

²⁹ Este nuevo bloque de constitucionalidad federal implicó un cambio radical en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas planteando nuevas discusiones acerca de la tensión entre derechos individuales y colectivos; derecho positivo y consuetudinario, y en particular la aplicación e interpretación de las normas internacionales de Derechos Humanos por parte de los operadores de justicia. El reconocimiento del derecho a la diferencia y la diversidad cultural introduce una complejidad a la aplicación lineal del principio de igualdad. El respeto a la identidad “equivale al derecho a un trato igualitario sin pérdida ni renuncia de la identidad”, es decir “el derecho a ser diferente de los demás para ser igual a sí mismo”. Esta afirmación de estados pluriculturales y plurinacionales, al reconocer el derecho a la identidad cultural sin que ello ponga en cuestión la integridad territorial ni estatal, a su vez implica la necesidad de abordar el tema del pluralismo jurídico, que supere el tradicional monismo jurídico, en el que el Derecho y la producción jurídica proviene exclusivamente del Estado.

El recuento histórico de estas políticas migratorias de exclusión se puede sintetizar, esquemáticamente, en la siguiente gráfica.

Tabla I. Cuadro histórico de políticas públicas y leyes migratorias responsables de la “vulnerabilidad programática interseccional” en Argentina

<p>I-SXIX-Conformación del Estado Nación Argentino (blanco y liberal): Las políticas migratorias incentivaron la migración blanca europea (españoles, italianos, rusos, polacos, etc) desde el origen del Estado Nacional Argentino. Paralelamente se produce el Genocidio indígena (ej. conquista del desierto, Roca,1879), genocidio cultural (ejemplificado en la desaparición de lenguas, comunidades indígenas y en la cosificación de los indígenas en Museos) y consiguiente “borramiento de huellas de la memoria colectiva de las comunidades indígenas”. (Plan Nacional contra la discriminación,2014)</p>
<p>II, Ley Avellaneda (1885)- Migraciones Nace para atraer la inmigración blanca destinada a poblar nuestro territorio (proyecto político liberal blanco y europeizante). La inmigración europea era pensada como moralmente capaz de adaptarse y trabajar para el desarrollo del país; mientras que los indígenas y los migrantes provenientes de países limítrofes fueron sistemáticamente diezmados o excluidos.</p>
<p>III. Ley Videla Nro. 22.439 (1981) En su artículo 2 establece que “el Poder Ejecutivo, de acuerdo con las necesidades poblacionales de la República, promoverá la inmigración de extranjeros cuyas <i>características culturales</i> permitan su adecuada integración en la sociedad argentina”. En el marco de la <i>Doctrina de Seguridad Nacional</i>, es decir en dictadura, esta ley representa el poder de vigilancia, control y persecución; excluyendo directamente -a través de su política selectiva- a la población indígena y a migrantes regionales descendientes de indígenas.</p>
<p>III. Ley de Migraciones Nro.26871/2003 (vigente) Primera ley de migraciones basada en política de derechos humanos, modificada en el 2017.</p>
<p>IV. Decreto de Necesidad y Urgencia -DNU- 70/2017, modificó la Ley de migraciones Nro 26871/2003, giro hacia políticas securitistas Rehabilitando la detención y deportación express sin proceso judicial y defensa justa (Esta detención se aplica a: -quienes hayan cometido fallas administrativas en la acreditación del trámite de ingreso; -quienes hayan resistido a la autoridad en el contexto de una marcha o una represión por venta callejera ambulante; -quienes hayan cometido delitos menores) Claramente, tales políticas de control y seguridad poseen puntos en común con la Ley Videla, mencionada anteriormente, al criminalizar a los migrantes latinoamericanos y afrodescendientes sin garantizar una defensa justa. Bajo las nuevas políticas selectivas todo migrante se encuentra en permanente estado de sospecha, persecución, control, vigilancia, represión, y posible deportación por “delincuente” sin juicio y causa justa. Este último resabio neoconservador, el DNU 70/2017, fue derogado recientemente por inconstitucional (2020).</p>
<p>V. DNU 908/2016 ¿Salud pública? Seguros privados para el acceso a la salud de migrantes. Contrario al derecho a la salud de la Constitución Nacional. Fomento de seguros privados de salud para migrantes.</p>

VI-Persistencia de dispositivos de control y dispositivos culturales xenofóbicos en el Estado "democrático".

El discurso político xenofobo y antirracista que acompañó a la imposición del anterior DNU instaló en los medios la figura del *migrante -latinoamericano-como delincuente*. Esta figura se apoya, también, en el paradigma de seguridad internacional. Justamente para garantizar el control, se dispone de nuevos mecanismos de solicitud electrónica de la residencia - RADEX- lo cual complejiza por medios y costos la tramitación de la misma. Estos nuevos requisitos llevaron a acrecentar la situación de irregularidad de migrantes, y con ella su explotación económica y su desprotección en el acceso a viviendas, seguros sociales y seguros de emergencia

Fuente: elaboración propia

Conclusiones parciales de la Parte II: Recapitulando, a pesar de que nuestra Ley de migraciones Nro. 26871/2003 equipara los derechos de los migrantes regionales y extranjeros a los derechos del ciudadano; en la práctica estos derechos no se respetan por la *persistencia institucional de dispositivos de control y dispositivos culturales* impuestos gracias a políticas públicas y decretos que instalaron la *figura del migrante regional como delincuente*. Este discurso xenofobo se esparce a través de los medios y los usos políticos del mismo por Decretos Estatales. A pesar de que el DNU 70/2017 fue derogado, el daño persiste. Tanto los miedos de los migrantes como los dispositivos de control subsisten a pesar de la derogación del citado DNU. A través de sistemas electrónicos cruzados de información, como el RADEX, se diseñan barreras para el acceso a la ciudadanía (dificultades de acceso a internet, falta de alfabetización digital, el no conocimiento del idioma, la complejidad de fichas electrónicamente, los costos de documentación solicitada, entre otros). El racismo instalado en la administración, sin educación sobre derechos culturales y derechos constitucionales; y el miedo a la deportación o encarcelación de los migrantes, desalientan la tramitación de la ciudadanía y del DNI. El mismo DNI que es solicitado -en la práctica- para el acceso a la educación, salud, seguros, pensiones,

subsidios, entre otros; *a pesar* de que este requerimiento es contradictorio con lo estipulado en la ley de migraciones vigente y en los derechos garantizados por nuestra Constitución Nacional -CN- (Véase de Ortúzar, 2020b; 2021c; 2022).

En lo que respecta a salud, este DNU, junto con la demanda de Cobertura Universal de la salud DNU 908/2016, permitió -paradójicamente- exigir a los migrantes la compra de un seguro privado de salud como condición para tramitar su ciudadanía en un país donde nuestra constitución reconoce el derecho a la salud de los extranjeros, habilitando la privatización del sistema y de los bienes públicos en cuestión (de Ortúzar, 2021c, 2020b). Lo mismo ocurre cuando se enfatiza la responsabilidad individual en pandemia de migrantes regionales y/ o comunidades indígenas en un contexto de marginación y violación de sus derechos humanos, donde se excluye a estos colectivos del acceso al seguro social de emergencia como consecuencia de la imposibilidad de tramitar su ciudadanía ante el miedo a su deportación generado a partir del 2017 en adelante (DNU 70).

En términos generales, a través del análisis histórico y situado de políticas públicas en migraciones regionales en Argentina, hemos mostrado, en el examen crítico de la vulnerabilidad, cómo dichas políticas y relaciones institucionales permitieron el sometimiento de grupos; creando relaciones de dominación y dependencia. Existen razones históricas y estructurales por las cuáles el Estado ha sido inclusivo con los migrantes blancos europeos; y genocida y discriminador hacia las comunidades indígenas y migrantes

latinoamericanos (Plan Nacional contra la discriminación, 2014, Ley Avellaneda y Videla, DNU 70/2017). En este punto es fundamental reconocer el carácter relacional de la categoría de vulnerabilidad, y cómo la misma categorización constituye también una relación de poder. El ejercicio de la contramemoria nos señala la importancia de visibilizar cómo estos supuestos rasgos estáticos de grupos y colectivos son resultado de una construcción interseccional (aditiva), tipificadora, emanada de relaciones asimétricas de poder (interseccionalidad negativa).

Del análisis de las políticas públicas, concluimos que la vulnerabilidad, como un concepto negativo, es producto de políticas públicas emanadas desde el Estado destinadas a “consentir el daño”³⁰, de manera programática e interseccional (interseccionalidad negativa), con la finalidad de reificar colectivos (comunidades indígenas y migrantes regionales), estigmatizarlos, controlarlos, y excluirlos bajo un paradigma de seguridad y control, y por intereses de mercado. Es momento de escuchar las voces de las migrantes, visibilizando la violencia institucional ejercida sobre ellas desde el Estado y sus instituciones; un Estado que se presenta como autoridad epistémica, al mismo tiempo que impone la injusticia epistémica con la complicidad del sistema científico y del sistema educativo.

³⁰ Esta expresión forma parte del Informe Guatemala de Ética en Investigación en Seres Humanos, donde se evidencia cómo el Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos, con la complicidad del Gobierno de Guatemala, violó los derechos de los sujetos de investigación estipulados en Códigos éticos internacionales, ante el silencio de la comunidad médica nacional e internacional, engañando, dañando deliberadamente y no solicitando el consentimiento informado. El daño se exportó de Estados Unidos a Guatemala ante la creación de Comités de Ética de Investigación mayor control estatal luego del Informe Belmont en USA. Este Informe Guatemala se tituló “Consentir el daño” en investigaciones en grupos vulnerables.

PARTE III- Escuchando las voces de migrantes regionales

“Cuando no podemos hablar palabra en español nos echan la culpa...Nos sacan (los hijos) del domicilio...No sé dónde andan” (Francisca)

Las palabras citadas de Francisca, migrante del Estado Pluricultural de Bolivia en Argentina, representan un reclamo que no es menor: que su voz sea escuchada. Sobre ella se ejerce la injusticia epistémica, y consiguiente violencia, por ser mujer quechua hablante y madre migrante en una sociedad extractivista, de canon occidental: “Cuando no podemos hablar palabra en español nos echan la culpa...” Para acercarnos a Francisca, partimos del “Informe Preliminar Sociocultural. Experiencias de vida y desigualdades sociales en el caso de Francisca”, de Brígida Baeza, Carlos Barria Oyarzo y Andrea Gago (2020), realizado, con el consentimiento de la protagonista, a través del proceso denominado por Segato (2007) como “antropología por demanda”. La importancia de dar autoridad narrativa a estas mujeres radica en cuestionar el silenciamiento histórico de las mismas y en reconocer otros modos de ser y saber, otras voces y experiencias vitales (Spivack, 2008; Sichra, 2019; Rivera Cusichqui, 2015) La voz de Francisca es también la voz de Reina Maraz y la voz de Gerónima, mujeres de comunidades indígenas, andinas y mapuches, migrantes regionales que han sido reclutadas, encarceladas y hospitalizadas por el Estado, a través de la fuerza, sin información y consentimiento previo, ignorando el abismo lingüístico y cultural que las atraviesa (Pellegrino, 1989).

De acuerdo con el detallado informe de Baeza et. al (2020), testimonios y registros del caso en fuentes electrónicas; Francisca proviene de una comunidad que habita Los Andes, Huancarani centro, Departamento de Chuquisaca, Bolivia. Por necesidad económica se traslada con su marido y sus hijos a una región extractivista-petrolera de Argentina, Comodoro Rivadavia. En esta ciudad su marido consigue trabajo y Francisca pasa a habitar un ranchito en los suburbios de la ciudad, alejada de toda forma de vida conocida por ella hasta entonces. En Comodoro Rivadavia Francisca es estigmatizada por su forma de hablar, sus vestimentas y sus maneras de crianza (Ej. uso del aguayo, pollera, distanciamiento corporal con los niños, tono de voz en lengua quechua, entre otros). A esta violencia social e institucional se suma la violencia doméstica que sufre Francisca desde los inicios de su matrimonio, violencia apaciguada en su comunidad por la mediación del consejo y prácticas comunitarias, convertida en violencia multiplicada en la ciudad petrolera, al contacto con hábitos de una sociedad extractivista, donde el alcohol, la violencia y la prostitución constituyen prácticas cotidianas habilitadas para los trabajadores de las minas y zonas petroleras (de Ortúzar,2019). En este contexto adverso Francisca se encuentra sin lazos sociales de contención y mediación, y sufre la peor violencia institucional: “Nos sacan (los hijos) del domicilio...No sé dónde andan” (Francisca, Andar) Sin intérprete, y por decisión judicial basada en “presunción de negligencia” posterior a un control sanitario, la policía acude a su domicilio y le “saca los hijos”. ¿Por qué le han quitado a sus hijos? ¿Por ser una madre negligente? ¿Por su cultura? o ¿Por ser una mujer quechua

indígena? ¿Qué elementos hermenéuticos han sido utilizados para interpretar las acciones de Francisca en este nuevo contexto? ¿Viviría esta situación de violencia estatal una migrante blanca occidental?

El problema del silenciamiento y la escucha atraviesa los cuerpos de las migrantes y mujeres indígenas y/o afrodescendientes. De acuerdo con Spivak (2008), intelectual india contemporánea, esas voces no son escuchadas por la misma violencia epistémica que se ejerce sistemáticamente sobre las mujeres subalternizadas y colonizadas, que cuando hablan son malinterpretadas y muchas veces optan por resistir desde el silencio. Su alteridad es negada, perpetuando su opresión y denigrando sus saberes, traducándose esta violencia en la misma racialización corporal, cuerpos tipificados y estigmatizados. Este silenciamiento, esta falta de escucha de Francisca, esta interpretación errónea de sus gritos en su lengua, como también de sus gestos y acciones, es explicado por Miranda Fricker (2007) a través del concepto de injusticia epistémica, la injusticia cometida contra la capacidad de conocimiento o testimonio de una persona. Así, la injusticia testimonial es una forma de discriminación directa en la que el “prejuicio hace que quien escucha atribuya un nivel inferior de credibilidad a la palabra de quien habla” (Fricker, 2007, p.1). Su testimonio es rebajado, y no es escuchado por el lugar social que ocupa esa persona y/o grupo identitario al que pertenece. En el caso de Francisca, cuando la misma se expresa en su lengua quechua, no se garantiza su derecho a contar con una traductora y/o intérprete en ninguna institución (escuela, hospital, juzgado). Sólo se la interpreta como una

persona que se “resiste”, en tanto su tono de voz expresa su desesperación por una situación que no comprende y sobre la que no se le ha informado en su lengua. Francisca ha debido hablar en español para ser escuchada, contando lo que le ha pasado para que su mensaje de lucha sea reproducido por algunos medios. Su voz quechua continúa silenciada por el Estado, por la escuela, por las instituciones de salud, y demás instituciones sociales, públicas, entre las cuáles contamos con el poder judicial. En ninguna de estas instituciones se garantizó el diálogo intercultural reconocido como derecho cultural en todos los niveles (educativos, sanitarios, etc). Por el contrario, a través de actitudes prejuiciosas se cuestionó el modo de ser de Francisca, su vestimenta, su forma de vida, su forma de hablar. ¿Por qué no se facilitaron intérpretes en estas instituciones? ¿Son suficientes los mismos? Claramente el problema no pasa sólo por los intérpretes, sino por la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica. ¿Cómo escuchar y comprender a Francisca desde el desconocimiento, sin recursos interpretativos colectivos para poder entender sus experiencias?

Según Fricker, la injusticia hermenéutica es una injusticia estructural en la que cierto grupo social participa de manera asimétrica en la producción de recursos hermenéuticos colectivos, careciendo de categorías adecuadas para dar sentido a sus propias experiencias. La brecha en los recursos interpretativos colectivos genera desventaja a la hora de dar sentido a sus experiencias sociales, incluida la propia exclusión. En este sentido, es importante entender que el problema de la falta de escucha no es sólo del poder judicial sino de todas las instituciones públicas que incumplieron las

leyes que protegen los derechos culturales de los niños y habitantes (Ley de Educación Intercultural Argentina Nro. 26.206 (2006); y las leyes perspectivas que reconocen derechos culturales en la atención a la salud de los pueblos indígenas (véase de Ortúzar, 2018). Es importante conocer, asimismo, que estos pueblos tienen sus propias costumbres y leyes (Declaración Mataatua 1993, Declaración Ukupsein, 1997; Declaración de Manzanillo, 1996)

Francisca fue acusada de “presunta negligencia” en el cuidado de sus niños. Sin embargo, esa presunción contrasta con la clara violación de sus derechos por parte de los que deberían haberla protegido, es decir el Estado y las instituciones sociales y culturales, ante su situación de violencia y descomunalización. Los derechos de Francisca no fueron respetados:1- por la escuela (violación de derechos culturales y diálogo con la madre por falta de facilitador cultural); 2- por los profesionales de la salud (ausencia de diálogo intercultural y/o intérprete que permitiera compartir creencias en el cuidado); 3- por el poder judicial (no se escuchó la voz de Francisca desmereciendo su palabra por ser mujer quechua hablante);4 -por la asistente social (ignorar la violencia que sufría Francisca y sus hijos por su marido y por la sociedad). En este punto, nos preguntamos si la decisión de “quitarle los niños por la fuerza” a esa madre era con el fin de asimilar a los niños a la cultura occidental, avasallando sus diferencias lingüísticas y culturales, es decir su propia identidad. ¿Puede el Estado ejercer el poder sobre los modos de vida, sobre el sentir /pensar de los niños y de Francisca? *¿Acaso Francisca no era una madre quechua?* Esta última pregunta

parafrasea a Sojourner Truth (1797–1883), esclava negra que interpeló a las feministas burguesas defensoras del voto femenino en la *Convención de los derechos de la mujer en Ohio (1848)* preguntado: *¿Acaso yo no soy una mujer?* En nuestro caso, nos cuestionamos: ¿qué elementos interpretativos se tomaron en cuenta para determinar que Francisca no cumplía el papel de madre adecuadamente? Y también nos preguntamos: si Francisca no fuera una mujer quechua hablante de una comunidad andina y fuera una migrante blanca perteneciente a un grupo privilegiado, *¿le quitarían les hijes?*

Para comprender a Francisca, su trayectoria y el impacto de la migración en su subjetividad, es necesario empezar por adentrarse en *otros modos de saber y de ser* propios de las comunidades andinas colonizadas. Cito:

[...] A partir del proceso de colonización en Latinoamérica y la constitución de los Estados modernos, se ha impuesto una *clasificación racial/étnica, de género y del trabajo sobre la población que estructura un patrón de poder, operando en diferentes dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social*. Este es un proceso histórico, con efectos en la actualidad, que en las comunidades indígenas produjo el *despojo de recursos y el sometimiento en los modos de existencia*. Esto ha llevado a internalizar (inconsciente o voluntariamente) y a reproducir la *desvalorización del propio cuerpo y cultura*, repitiendo los gestos racistas, segregadores y machistas que caracterizan a la estructura colonial de nuestras sociedades (Rivera, 2015 citada en Baeza et. al, 2020, p 3).

En la extrema pobreza, desarraigada, descomunalizada, lejos de los lazos de protección, y contención de su comunidad de origen, lejos del mismo terruño que da sentido a su lenguaje, a su vida y a su sentir³¹; Francisca era sometida por su expareja a una situación de violencia física, simbólica y económica. Esta posición subordinada y de dominio patriarcal de las mujeres negras, indígenas, mestizas y de quienes no responden al modelo

³¹ “Alrededor del territorio las comunidades de hablantes se crean y recrean territorios en los cuales se definen y redefinen tanto comportamientos lingüísticos como culturales (Sichra, 2019).

de mujer heterosexual, blanca y burguesa, ha sido denominado por Lugones (2005) como sistema moderno colonial de género. Las opresiones son múltiples: 1. Sistema económico extractivista; 2. patriarcado: violencia de género; 3- Racismo: violencia étnica, invisibilizada por la matriz de dominación por el modelo liberal.

Al respecto, debemos denunciar que estas violencias se encuentran estructuradas en y por el Estado Nación. Esto es, a pesar de las pruebas y testimonios, la jueza nunca tuvo en cuenta el contexto económico, cultural y social de Francisca cuando decide, sin previo aviso y por la fuerza, sacarle a los niños. Los mismos fueron institucionalizados en “La casa del Niño” y continuaron reclamando a su madre, no pudiendo verla. Tampoco pudieron ser adoptados por la primera familia, al reconocer la misma que los niños querían reconectarse con su madre. Hasta la fecha (2022), aun cuando la causa cambió de juzgado, Francisca sigue sin ser escuchada y no ha podido ver a sus hijos, quienes se encuentran -luego de varios años de desvinculo - en proceso de adopción por una segunda familia. Interviene en el caso la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) a partir de una presentación de esta CPM, en carácter de Mecanismo Local de Prevención de la Tortura.

El caso de Reina Maraz y el recuerdo de Gerónima

EL caso de Reina Maraz, migranta quechua hablanta de Bolivia, es un caso paradigmático de discriminación interseccional (de Ortúzar 2021c), donde se visibiliza el poder de las Instituciones del Estado para beneficiar o dañar al vulnerable. Ambos casos, el de Francisca y el de Reina Maraz, nos retrotraen a la historia de Gerónima, mujer indígena mapuche de la Provincia de Río Negro, quien fuera llevada sin consentimiento al Hospital regional, internada y apartada de sus hijos, por presumir su incapacidad para sobrevivir en medio de una fuerte “nebazón”. El primer caso, el de Reina Maraz, fue conocido en el 2011 a partir de la intervención del Programa de Pueblos Originarios de la Comisión por la Memoria, durante una visita de monitoreo en las cárceles bonaerenses. A partir de la primera entrevista con Reina Maraz, se buscó revertir la falta de acceso a la justicia y contribuir a su visibilización con perspectiva de género, intercultural y de derechos humanos, evidenciando la discriminación interseccional que ejerce la justicia sobre las migrantes regionales (género/raza/etnia/clase). Aquí el Estado, en lugar de proteger sus derechos, los viola al no garantizar un intérprete³², como se establece por Tratados de Derechos Humanos que gozan de jerarquía constitucional y supra legal. Es curioso saber que

³² Ante la falta de oficialización de intérprete por parte del Tribunal Oral en lo Criminal Nro. 1, debimos recurrir a la Suprema Corte de Justicia Bonaerense quien indicó a los magistrados que designaran un intérprete idóneo. Entendiendo desde esas primeras acciones que el caso de Reina se trataba de un caso testigo en la materia, es que petitionamos al Máximo Tribunal la instrumentación de un Registro de Intérpretes de Lenguas Originarias en la justicia bonaerense con el fin de evitar vulnerar el efectivo acceso a la justicia de personas que se encuentren en estas circunstancias. Si bien el trámite de la propuesta parece avanzar de manera favorable aún esperamos la palabra final de la Corte, la que no debiera demorarse en el tiempo para evitar que el derecho al intérprete dependa de cuestiones meramente azarosas

existen numerosas personas en las cárceles que simplemente no comprenden el idioma español; siendo muchas de ellas encuadradas bajo supuestos problemas mentales. Reina Maraz era una de ellas, una persona inocente, obligada a parir a su niña en cautiverio por falta de justicia, llevada contra su voluntad sin comprender y sin ser escuchada por falta de intérpretes; sin diálogo intercultural y perspectiva de género interseccional. Esperemos que este caso paradigmático nos sirva para evitar que otras mujeres sufran daño en el futuro por parte de la justicia (principio de precaución). La reparación integral de la injusticia cometida hacia Reina constituye una esperanza; siendo importante aquí comprender un poco más en qué consiste esta vulnerabilidad programática interseccional.

Reina había sido condenada a prisión perpetua desconociendo las pruebas fundamentales del caso. Cuando le facilitaron el intérprete, y entendió de que se le acusaba, expresó:

[...] Me llamo Reina Maraz. Soy de Bolivia, de Avichuca, tengo 26 años. Tengo el problema de que me acusaron de algo que yo no hice. Quiero que se sepa la verdad. Yo no tengo la culpa. Hace cuatro años que me siento manejada por todos lados. Me metieron a cadena perpetua porque no entendía de ninguna manera, por no saber hablar castellano. No quiero que a nadie le pase lo que me pasó a mí. (Testimonio CAREF, 2016)³³

A fines de 2016, los magistrados de la Sala VI de la Cámara de Casación Penal absolvieron a Reina Maraz respecto a la sentencia de primera instancia por el homicidio de Santos, señalando que la falta de abordaje, acerca de las circunstancias particulares, generaron una clara

³³ CAREF (2016) Video con el testimonio de Reina Maraz. "Un caso paradigmático de violencia contra las mujeres. Video CAREF- Comisión Argentina para Refugiados y Migrantes. Disponible en: <https://www.debatesindigenas.org/notas/98-justicia-racista-patriarcal.html>

discriminación hacia su persona que no hace más que sembrar de dudas la objetividad de la sentencia.

Al igual que Francisca, el caso de Reina Maraz nos lleva a plantearnos cómo se ejerce la injusticia epistémica y la violencia patriarcal y racista a través del Estado y de las instituciones encargadas de proteger sus derechos. Los dos casos anteriores nos remiten a un tercer caso emblemático de 1976. En Trapalco, Río Negro, vivía una indígena mapuche llamada Gerónima con sus hijos: Paulino, Floriano, Eliseo y Emiliana. Gerónima conocía su tierra y sabía alimentar a sus hijos. Pero, el 12 de agosto de 1976, llegó una patrulla policial y se llevó a Gerónima y a sus hijos a un hospital de General Roca con la excusa de que no sobrevivirían a la nevazón. Nadie le preguntó a Gerónima si quería irse de allí. En el hospital, Gerónima fue separada de sus hijos pues los chicos debían ser atendidos en otro pabellón. Vio cómo vacunaban a sus hijos y cómo éstos iban y venían custodiados siempre por un señor vestido de blanco. Ella sólo quería reconectarse con sus hijos, no entendía qué pasaba, porqué se lo impedían. La obligaron a bañarse, le dieron una cama –pero dormía abajo de la cama, acostumbrada al suelo-, y se escabullía para hacer sus necesidades afuera. Gerónima comenzó a volverse loca en el hospital, no comprendía porqué estaba en ese mundo, por qué era obligada a usar esa ropa blanca, porqué era estudiada y separada de sus hijos. Luego de la entrevista con el siquiatra del Hospital, el Pellegrini (1988) –quien posteriormente publicara esta historia- se reúne a la comisión del Hospital y se decide rápidamente devolver a Gerónima a su hábitat. Pero ya era demasiado tarde. El 15 de noviembre de 1976 Gerónima y

sus cuatro hijos reingresaron al hospital. Se habían contagiado de tos convulsa –coqueluche– durante la internación forzada anterior. Los chicos estaban gravemente enfermos: Paulino, Emiliana y Floriano murieron. Eliseo logró salvarse. Su madre enloqueció y murió. Gerónima había expresado en la entrevista oral grabada por el siquiatra: “no quiero que me ayuden, quiere que me quiten las manos de encima”. Esta historia, atravesada por el etnocentrismo, el racismo y el cientificismo, produce el avasallamiento de las vidas de estas mujeres indígenas y migrantes por el Estado Nación, quien – por omisión u acción– genera el daño sistemático a estos grupos.

Retomando lo analizado en el marco teórico, desde la bioética y vinculando la misma con los feminismos, reconocemos aquí una pluralidad de feminismos y disidencias, y una clara diferenciación entre las mujeres burguesas que luchaban por sus derechos políticos (ciudadanía universal); ignorando los derechos de las esclavas, y las mujeres afroamericanas, indígenas y migrantes regionales (ciudadanía diferenciada), a quienes sus derechos ciudadanos son negados, exigiéndoles, en nuestros días, seguros privados de salud, en contradicción a sus derechos constitucionales y sociales (educación intercultural, salud con diálogo intercultural, trabajo y vivienda digna, respeto de sus derechos lingüísticos y culturales).

Conclusiones parciales de III: Hemos mostrado cómo Francisca sufre violencia múltiple y descomunalización, siendo central aquí enfatizar la ausencia de políticas públicas para prevenir el daño que se le genera en educación, salud, poder judicial; es decir a través de políticas públicas

interseccionales se impone la violencia estatal y dominación por cosificación del otro. Resulta claro que el Estado no actuó para proteger a Francisca ante la situación de violencia doméstica, física, simbólica y cultural que sufría, junto con sus hijes, en un contexto social de marginación, adverso, hostil, estigmatizante. Por el contrario, sus derechos culturales y derechos humanos básicos fueron ignorados, desprotegiendo su modo de ser y pensar, y violando su dignidad. Es especialmente importante observar que los hijos de Francisca fueron dados en adopción sin respetar su voluntad ni su identidad cultural. Esto es un acto de violencia estatal que contribuye a occidentalizar, negando e invisibilizando al otro, y buscando extinguir la cultura andina-quechua hablante en manos de un Estado liberal. Este suceso no es aislado, ocurre, y de un modo más cruel, cuando impunemente se producen las violaciones en manadas de niñas indígenas en Argentina, que son “cazadas” como animales, obligadas a correr por su vida, violadas y en muchos casos asesinadas. De esta forma se anula la descendencia y se promueve la extinción de la comunidad indígena, constituyendo un crimen de lesa humanidad –conocido popular y despectivamente como “Chineo” (por los ojos rasgados de las niñas) Los sucesos narrados nos permiten ejercer la contramemoria, visibilizar la colonización y el genocidio indígena en manos del Estado Nación

En síntesis, el Estado históricamente ha desplegado su violencia racista contra las comunidades indígenas y migrantes regionales, ejerciendo la injusticia epistémica y la violencia patriarcal y racista a través las instituciones que, contradictoriamente, son las encargadas de proteger los

derechos humanos. En ese sentido, las políticas públicas analizadas junto con las voces de las migrantes testifican cómo la vulnerabilidad de estos grupos es programática e interseccional (género, raza, clase social), reificando a las mismas a través de prácticas sistemáticas que violan los derechos humanos de las migrantes, al igual que actualmente se violan y matan las niñas de las comunidades indígenas, desde prácticas genocidas históricas destinadas a extinguir ese otro con ojos rasgados (chineo) impidiendo la reproducción de la vida de las guardianas de la tierra. El Estado Argentino liberal ejerce el control, la vigilancia, la normalización, la deportación, la exclusión, la criminalización, la estigmatización, el secuestro y la muerte de los ciudadanos no deseables, como ha mostrado a lo largo de su historia. En este sentido, para que el Estado defienda el bien común y la inclusión social participativa de los otros, no basta la justicia como distribución, se necesita avanzar en el reconocimiento, la representación participativa, la justicia epistémica y hermenéutica desde un modelo de conexiones sociales entre grupos afectados regionales e internacionales, compuesto por personas/grupos comprometidos con la causa (de Ortúzar, 2021b)

PARTE IV: “Vulnerabilidad programática interseccional”

La “vulnerabilidad programática” es un concepto definido desde lo social, a través de las investigaciones que procuran saber “cómo las políticas e instituciones, especialmente aquellas de salud, educación, bienestar social, justicia y cultura, actúan como elementos que reducen, reproducen o

aumentan las condiciones de vulnerabilidad de los individuos en sus contextos (Ayres, 2016)³⁴. Este concepto se introduce en la salud pública como resultado de intersecciones entre el activismo ante la epidemia de sida y el movimiento de los Derechos Humanos, en el esfuerzo por superar la noción de riesgo individual por una nueva perspectiva de vulnerabilidad social. Cabe destacar que el movimiento de derechos de pacientes con SIDA y HIV han tomado la iniciativa en su lucha por el acceso a medicamentos esenciales, exigiendo al Estado la provisión de los mismos, generando nuevas leyes³⁵, de manera organizada y colectiva, participando activamente en la lucha por sus derechos. Por ello, el concepto de vulnerabilidad programática citado supone un marco relacional, intersubjetivo, que se da entre el individuo (con una dinámica psicosocial expresada en el grado y calidad de la información que una persona dispone, en los modos como elabora estas informaciones y en el poder que tiene para incorporarlas a sus prácticas cotidianas) y el enfoque social (dado por las relaciones económicas, las relaciones de género, las relaciones raciales, las relaciones entre generaciones, las creencias religiosas y la religiosidad, la pobreza, la exclusión social o los modos de inclusión que mantienen la desigualdad) (Ayres et. al, 2016).

³⁴ Este concepto se introduce en la salud pública como resultado de intersecciones entre el activismo ante la epidemia de sida y el movimiento de los Derechos Humanos, en el esfuerzo por superar la noción de riesgo individual en una nueva perspectiva de vulnerabilidad social

³⁵ La presente ley tiene por objetivo la educación, la promoción de la salud, la prevención, el diagnóstico, la vigilancia epidemiológica y la atención e investigación sobre el virus de la inmunodeficiencia humana o VIH y el síndrome de la inmunodeficiencia adquirida o Sida; además, trata de los derechos y deberes de los portadores del VIH, los enfermos de Sida y los demás habitantes de la República. Véase Ley general sobre el VIH-SIDA N.7771

Siguiendo lo planteado anteriormente, es importante visibilizar a grupos sociales e individuos en situaciones de fragilidad social, política y/o jurídica, en la promoción, protección o garantía de sus derechos de ciudadanía. Esto nos llevaría a la segunda concepción positiva de vulnerabilidad ontológica y autonomía relacional, tema que será abordado en Trabajo II. No obstante, lo que me interesa rescatar de la definición anterior es el reconocimiento de que las políticas públicas pueden llevar a la vulnerabilidad programática y al daño sistemático de personas y grupos, enfatizando su sentido negativo al vincularla con una interseccionalidad fija, con una tipología y clasificación predestinada al control. En este sentido, considero central: su carácter relacional; la expresión de situaciones de poder interseccional y estática-; el reconocimiento de que las políticas públicas e instituciones pueden reducir, reproducir o aumentar las condiciones de vulnerabilidad de individuos/grupos. Nuestro objetivo final es brindar una nueva definición negativa de vulnerabilidad para descolonizar la memoria. La “vulnerabilidad programática interseccional” permitiría recuperar nuestra memoria histórica, iluminando el sentido crítico y negativo de la relación entre vulnerabilidad, Estado, y políticas públicas programáticas e interseccionales fijas y estáticas. Con el fin de precisarla, analizaremos seguidamente cinco características o componentes centrales de esta definición.

Gráfica 2. Características de la vulnerabilidad programática interseccional

- a. Vulnerabilidad como categoría relacional: la definición parte de reconocer el carácter relacional de la vulnerabilidad, aplicado a contextos específicos, atravesados por relaciones de poder e irresponsabilidad por el daño. Siguiendo a Goodin (1985), la vulnerabilidad se entiende de manera relacional, y supone la

existencia de un agente (actual o metafórico) capaz de ejercer una elección efectiva tanto para causar, prevenir o evitar la amenaza del daño. Esto resulta sumamente importante, porque la vulnerabilidad no implica sólo la susceptibilidad de sufrir cierta clase de daños, ni se reduce a las características intrínsecas de los sujetos/grupos. Supone que existe un cierto tipo de relación para que el daño ocurra, por acción u omisión. Los grupos, mal denominados “minorías étnicas”, no son vulnerables en sí mismos –o sólo vulnerables por sí mismos-. En este sentido, consideramos que la vulnerabilidad no es una característica estática y predeterminada de la persona (más allá que desde el punto de vista sico-social, suele considerarse capacidades de racionamiento, conocimientos, grados de adaptación, entre otros; estas capacidades –como analizaremos más adelante con la autonomía relacional– dependen, en gran medida, del tejido de relaciones y apoyos sociales con los que cuente la persona).

b. Daño programático producto del engaño y de la relación *asimétrica* de poder: Los individuos/grupos con derechos históricamente vulnerados (migrantes; mujeres; disidencias; comunidades indígenas, afrodescendientes; comunidad de la diversidad funcional, entre otros) se encuentran en una *relación asimétrica de poder* ante un agente –el Estado, una multinacional o una Organización Internacional, o la combinación de ellos– que ejerce una elección efectiva –en políticas públicas– y “que puede causar, prevenir o evitar la amenaza del daño” (Goodin, 1985). La forma del daño puede ser por acción u omisión, y el objetivo es favorecer a grupos privilegiados acordes a la norma, engañando a partir de la apropiación de conceptos, y consintiendo el daño a pesar de la obligación social del Estado de promover los derechos de migrantes regionales. El daño, producido por acción u omisión, es sistemático y programático (deliberado y constante) para generar vulneración de derechos y marginación. Los grupos desfavorecidos son colocados en una situación de dependencia y dominación. Si el derecho del otro debe ser protegidos por el Estado para la construcción de la igualdad (Arendt, 1971); un estudio histórico de la relación entre el Estado y los migrantes regionales nos daría como resultado que el daño programático lleva a la cosificación de los migrantes bajo políticas discriminatorias diseñadas desde los inicios del Estado Nación de Argentina hasta nuestros días, políticas han sido intensificadas a nivel internacional a partir del predominio del paradigma securitista.

c. Racialización del cuerpo por discriminación recurrente, sistemática y performativa; e injusticia epistémica y hermenéutica. El cuerpo racializado, concepto ecologizado desde las teorías corporales de Foucault (1991) y Le Breton (2002), tiene como trasfondo de conflicto humano la discriminación recurrente, sistemática y performativa dada por el modelo (Grosfoguel, 2011, p. 98), que a través de sus sesgos eurocéntricos y contaminación epistémica permiten el status quo de las sociedades contemporáneas basadas en la dominación, silenciando a los marginados, produciendo injusticia testimonial y hermenéutica ante el desconocimiento del otro, de su cultura, ante la falta de recursos interpretativos. En consecuencia, se produce la rigidez de los cuerpos, la desconexión de las emociones, la cosificación de la especie humana, y con ello, su deshumanización.

d. Reificación como resultado de la relación asimétrica y el daño programático: Esta encrucijada dada por las relaciones asimétricas de poder, en un lugar que dista mucho de ser de reconocimiento de derechos humanos, llevan a la reificación (Lukács, 1968; Beretta, 2016), es decir el hábito o la costumbre de cosificar las relaciones sociales y los individuos que se encuentran en una posición de desventaja dentro de las mismas (por género, clase social, etnia, edad, factor geopolítico, etc). La reificación de grupos subalternos lleva a profundizar las desigualdades por el uso político de los mismos. La propia

categorización es un acto de poder. Por ejemplo, en el caso de Francisca analizado anteriormente, su trayectoria personal y sicosocial dependía de los contextos intersubjetivos y de las relaciones de poder entendidas por sus significados locales y estructurales, siendo necesario resignificar su trayectoria, debido a que fue expulsada de su tierra en busca de medios de subsistencia, pasando de una comunidad andina a una ciudad extractivista occidental, como es Comodoro Rivadavia.

e. Interseccionalidad aditiva y fijas (identidades cerradas y estáticas) atribuidas a personas y grupos- Aquí es importante recordar que distingo dos sentidos de interseccionalidad, uno negativo y otro positivo. En su versión negativa, la interseccionalidad aditiva categoriza, juzga y cosifica a grupos/individuos/comunidades por la imbricación estática de género, raza, clase social, factor geopolítico, diversidad -entre otros factores-; con el fin de identificar grupos subalternos marginales, tipificarlos, controlarlos, dominarlos y ponerlos a disponibilidad, en relación de dependencia, de los grupos privilegiados. Este proceso, resultado de la colonización, ha impuesto una clasificación racial/étnica, de género y del trabajo sobre la población que estructura un patrón de poder, operando en diferentes dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social. Este es un proceso histórico con efectos en la actualidad, produciendo en migrantes regionales y comunidades indígenas el despojo de recursos y el sometimiento en los modos de existencia, estigmatizándolos y discriminándolos por tipos.

Nota. Elaboración propia.

La “vulnerabilidad programática interseccional” es un concepto negativo que desenmascara una histórica relación asimétrica de poder entre a) un agente (Estado liberal y monocultural) que se erige como autoridad (epistémica) e impone un modo de ser y saber (persigue la norma del hombre blanco) ; y b) personas y colectivos que no responde a la norma (del hombre blanco) y protegen bienes comunes; mostrando que el error de acentuar la responsabilidad del individuo/colectivo por su vulnerabilidad (supuesta susceptibilidad al daño atribuida a las características intrínsecas de b); en tanto la vulnerabilidad es producto de políticas públicas excluyentes que, contrarias a su responsabilidad social de protector estatal del bien común, generan el daño -por acción u omisión- de forma deliberada y programática, tipificando al otro de manera fija, desde una

interseccionalidad estática, para clasificar y discriminar, racializar los cuerpos, cosificarlos (y/o extinguirlos) en función de los intereses económicos del grupo privilegiado (bienes privados).

En el caso analizado, la vulnerabilidad programática interseccional de migrantes regionales, es el resultado de: a-una histórica relación asimétrica de poder entre (a) el Estado Nacional monocultural y liberal argentino (apoyado en algunas ocasiones por Organismos Internacionales, potencias y multinacionales) y (b) el colectivo de migrantes regionales con rasgos fenotípicos indígenas; relación generada por un Estado que se define desde sus orígenes bajo la norma del hombre blanco (genocidio indígena), seleccionando la migración europea blanca por sobre la migración regional, en un claro plan de discriminación de migrantes regionales con rasgos fenotípicos indígenas, violencia institucional, engaño y consentimiento del daño; (b) el daño es sistemático y programático (deliberado y constante): con el objetivo de generar la dependencia por vulneración de derechos se diseñan políticas públicas y dispositivos que por- acción u omisión – llevan a la exclusión de derechos de ciudadanía a les migrantes regionales, generando dependencia y marginación en estos grupos, produciendo mano de obra barata y flexible acorde al sistema económico (creación de grupos subalternos); (c) la racialización de los cuerpos y la injusticia hermenéutica: a partir del Estado se promueven políticas xenofóbicas (Ej DNU 70/2017: instalación de la figura del migrante como delincuente) que generan discriminación, subordinación, sometimiento y muerte, al negar otros modos de ser y habitar el mundo a aquellos que,

justamente, por sus creencias y formas de vida protegen los bienes comunes. En lo que respecta a salud, las mujeres migrantes regionales son violentadas en la atención del parto, no siendo respetada las leyes de reconocimiento de derechos culturales, careciendo los profesionales de formación y diálogo intercultural, como así también de recursos hermenéuticos para interpretar a estas mujeres; negándose en muchos casos la atención de su salud por carecer de DNI – aun cuando éste no es un requisito para el acceso a la misma-; y exigiéndoles, en algunos casos, el pago de un seguro privado al mismo tiempo que nuestra Constitución Nacional reconoce su derecho a la salud; (d) la reificación de las relaciones y la consiguiente cosificación de migrantes regionales; en el marco de estas relaciones asimétricas y de poder, el otro pasa a ser reificado, convertido en una cosa, en algo fijo, que no puede cambiar, tipificado, deshumanizado y descomunalizado; (e) la apropiación y uso del concepto de interseccionalidad de manera estática, sin fuerza transformadora, tiene fines neutralizadores, para facilitar el control de estos grupos a través de la al servicio de los intereses de grupos privilegiados. A través de la categorización, burocratización y dispositivos de control, se estigmatiza y se tipifica al otro.

-Conclusiones parciales Parte IV: La “vulnerabilidad programática interseccional” (concepto negativo) de migrantes regionales con rasgos fenotípicos indígenas en Argentina, es producto de una histórica relación asimétrica y jerárquica de poder entre: a) un Estado monocultural y liberal, erigido como autoridad epistémica acorde a la norma del hombre blanco

(con la anuencia de Organismos Internacionales y multinacionales), que promueve políticas públicas excluyentes que- lejos de proteger- consiente el daño, por acción u omisión, como resultado de un plan sistemático de discriminación dirigido a estos grupos que no responden al canon del hombre blanco, y en función de intereses privados y no comunes; y, b) personas/ grupos/colectivos (migrantes regionales con rasgos fenotípicos indígenas) que defienden, desde sus cosmovisiones, ideologías y prácticas, la protección de bienes comunes; siendo éstos grupos tipificados y cosificados a través de una concepción negativa de interseccionalidad instrumental que responde a un paradigma de seguridad, es decir una forma fija, estática, aditiva de clasificación (género, raza, clase social, factor geopolítico, diversidad -entre otros) destinada a estigmatizar y ejercer el control y dominación de estos grupos y personas, a partir del engaño y la exclusión a través de dispositivos que impiden el cumplimiento de sus derechos de ciudadanos/habitantes; violando el respeto de sus cuidados y saberes, silenciándolos a través de la injusticia hermenéutica, desprotegiendo sus bienes colectivos; deshumanizándolos, negándoles sus agencia, reificándolos, racializando sus cuerpos y negándoles posibilidad de cambio y de resiliencia, así como también impidiendo su participación activa y política en una sociedad “democrática”; con el fin de reducirlos para dominarles, excluirles o extinguirles en función de los intereses económicos del grupo privilegiado.

La vulnerabilidad programática interseccional es el resultado de una clasificación política que lleva a estigmatizar y condenar a ser sólo eso,

grupos cerrados y estáticos. Su finalidad es “cosificar por tipologías” y “controlar” a estos grupos desde un paradigma de seguridad. En segundo lugar, como he mostrado en el análisis histórico de las políticas públicas, esta vulnerabilidad es producida -abierta o solapadamente- a través del Estado, diseñando dispositivos para ejercer el daño a los “subalternos”, reforzando el estigma en la “encerrona estática” de la interseccionalidad aditiva (género, raza, diversidad, clase social), y excluyendo a estos grupos del ejercicio de sus derechos. Este nuevo concepto propuesto de “Vulnerabilidad programática interseccional”, junto con al análisis crítico de las políticas públicas, constituye un aporte para descolonizar la memoria, visibilizar el histórico consentimiento del daño hacia estos grupos en políticas públicas liberales, y mostrar cómo a partir de la apropiación de categorías progresistas (interseccionalidad y vulnerabilidad), aplicadas con fines neutralizadores, se logra despolitizar grupos subalternos.

Conclusión general

Desde las intersecciones entre bioética, sistema educativo y científico, y políticas públicas, se planteó la necesidad de criticar algunos conceptos claves (autonomía y responsabilidad individual; vulnerabilidad; interseccionalidad; justicia; responsabilidad e inclusión social); como así también enfoques tradicionales -bioético y científicos- realizando un análisis crítico. Las políticas de emergencia en pandemia constituyeron el primer disparador que derivó en el examen y cuestionamiento del concepto de vulnerabilidad aplicado a migrantes regionales. Las políticas públicas

diseñadas para proteger a la población acentuaban, contradictoriamente, la responsabilidad individual por sobre la responsabilidad social del Estado, al mismo tiempo que negaban seguros sociales a aquellos que no cumplieran con los requisitos de ciudadanía/residencia. Como consecuencia, los colectivos que sufrieron mayores daños en pandemia, por exclusión de sus derechos ciudadanos, fueron las comunidades indígenas, los migrantes regionales y los afrodescendientes, los colectivos de diversidad funcional, sexual, entre otros. Estos hechos de discriminación despertaron mi interés por analizar -histórica y críticamente- las políticas públicas de salud y migraciones de manera situada, focalizando en los migrantes regionales, y repensando el concepto de vulnerabilidad en relación con el de inclusión social.

En referencia al cuestionamiento de la bioética tradicional y de la ciencia hegemónica, una de las conclusiones más importantes es la necesidad de replantear la relevancia de una bio-ética pluralista que haga lugar a los diversos puntos de vista, visibilizados desde los feminismos, como una alternativa clave en la educación, no sólo en nuestros espacios académicos, universitarios, institucionales y escolares, sino también en la relación con la comunidad general, para exigir un Estado defensor del bien común y políticas públicas que protejan los intereses de nuestra sociedad general. El saber de la bioética se nutre de la participación de los saberes diversos de los diferentes grupos y /o comunidades, siendo necesario su fortalecimiento regional, teórico y aplicado la participación de los diferentes colectivos. Asimismo, para que esos diferentes puntos de vista sean incorporados, es

imprescindible desmitificar algunas creencias populares sobre la ciencia y su autoridad epistemológica privilegiada, donde la educación ocupa un lugar central, como también es necesario desenmascarar al Estado como autoridad que representa la norma del hombre blanco. Este encuadre de los problemas no debe responder exclusivamente al punto de vista de los expertos pertenecientes a grupos sociales privilegiados, incluso de países periféricos, sino que debe incluir los diferentes puntos de vistas de las comunidades, haciendo participar a las mismas y escuchando la diversidad de saberes. Estos puntos de vista han sido históricamente silenciados. Se trata de autorizar las voces otras a través de nuevos esquemas de producción del conocimiento, cuestionando los que nos llevan a limitar los mundos otros desde el saber/poder del grupo privilegiado. Es tiempo de habilitar la escucha de esos otros concretos y abrir nuestras emociones para comprender ese mundo del otro concreto. De acuerdo a Ocampo, el desafío es reconocer las múltiples singularidades y mundos posibles, sin asimilarlos y negarlos en su especificidad, sin cosificarlos y someterlos.

Pensar la inclusión social, en sentido amplio, implica, en primer lugar, denunciar y desenmascarar los instrumentos normativos y epistémicos que cosifican e instrumentalizan las relaciones humanas, excluyendo del goce de sus derechos conquistados a los no ciudadanos, residentes y/o habitantes (Ej, migrantes regionales). Pensar la inclusión social exige, también, transformar los dispositivos que impiden la representación y la libre participación política en las mismas decisiones sobre el bienestar de nuestra sociedad, nuestra tierra, y nuestra democracia. La comprensión

integral de nuestras urgentes necesidades, conjuntamente con el proceso de inclusión social, constituye una parte sustancial del proyecto político para la equidad, más allá de las fronteras epistémicas.

Bajo dicho marco complejo, el objetivo específico del trabajo ha sido analizar el concepto negativo de vulnerabilidad aplicada a migrantes regionales. Desde el ejercicio de una contramemoria activa, distinguí dos usos y sentidos (negativo y positivo) por cada uno de los conceptos claves (vulnerabilidad, interseccionalidad, autonomía y justicia social). El horizonte estuvo puesto en convertir estos conceptos en conceptos llaves para la emancipación. En primer lugar, el sentido negativo de vulnerabilidad puso en evidencia la apropiación de conceptos progresistas por parte del Estado por sus efectos neutralizadores en políticas públicas propias del paradigma de seguridad. Lejos de proteger al vulnerable, se lo responsabilizó por su situación, atribuyendo características intrínsecas y fijas a los colectivos a través de una interseccionalidad aditiva y estática (género, raza, etnia, factor geopolítico, entre otros), e ignorando el marco histórico de relaciones asimétricas de poder que estigmatizan a los mismos. De esta manera, se les niega sus posibilidades de cambio, deshumanizándolos, y colocándolos en una situación de dependencia en función de los intereses de grupos privilegiados. El sentido positivo, por el contrario, nos recuerda la importancia de reconocer nuestra vulnerabilidad ontológica, esa fragilidad común que nos despierta la empatía hacia el otro, reforzando la importancia de los vínculos sociales y las relaciones a partir del concepto de autonomía relacional que habilita la escucha y el diálogo, desde un paradigma

emancipatorio (Este sentido positivo será desarrollado en un trabajo independiente).

Concluimos que la vulnerabilidad, como concepto negativo, es producto de políticas públicas emanadas desde el Estado liberal y monocultural, destinadas a “consentir el daño”, de manera programática e interseccional, con la finalidad de reificar colectivos (comunidades indígenas y migrantes regionales), estigmatizarlos, controlarlos, y excluirlos bajo una relación asimétrica de poder impuesta por el paradigma de seguridad y control, y acorde a los intereses económicos de grupos privilegiados. Existen razones históricas y estructurales por las cuáles el Estado argentino ha sido inclusivo con los migrantes blancos europeos; y genocida y discriminador hacia las comunidades indígenas y migrantes latinoamericanos (Plan Nacional contra la discriminación, 2014, Ley Avellaneda y Videla, DNU 70/2017). El Estado Argentino liberal ejerce el control, la vigilancia, la normalización, la deportación, la exclusión, la criminalización, la estigmatización, el secuestro y la muerte de los ciudadanos no deseables, como ha mostrado a lo largo de su historia. El conocimiento de las políticas públicas excluyentes y discriminatorias que configura la vulneración programática de sus derechos eco-sociales, culturales, lingüísticos, epistémicos, en nombre de la imposición del canon de hombre blanco occidental como “norma”, es resultado de una defensa inescrupulosa del sistema y de los intereses de los grupos privilegiados. Estas políticas de control que consienten el daño forman parte de un paradigma nacional e internacional de seguridad. Entre las contradicciones que se plantean, nos

interesa resaltar: rasgos estáticos e intrínsecos de los colectivos vs. relación asimétrica de poder; interseccionalidad aditiva vs interseccionalidad transformadora; intereses privados vs intereses colectivos; monoculturalidad vs pluriculturalidad; Responsabilidad individual vs. responsabilidad social. Desde un sentido crítico, nos comprometimos a desandar los caminos históricos que llevaron a la exclusión de colectivos y al silenciamiento de comunidades, visibilizando entramados de injusticias, y la responsabilidad del Estado, la ciencia y las políticas públicas en esta categorización política, reificante, desmontando prácticas de cosificación y explotación.

Es importante subrayar, en este compromiso, que el ejercicio del poder desde el Estado tiene como foco y blanco a las mujeres migrantes e indígenas, es decir a las guardianas de las tierras que defienden el bien común, no separando su salud de la salud de la tierra. Si bien el Estado Argentino debería actuar como defensor del bien común y ser liberador de las desigualdades múltiples, desde sus orígenes se presenta como un Estado Liberal y monocultural, defensor de los intereses privados, de grupos económicos privilegiados, que responden a la norma del hombre blanco. En los casos analizados de migrantas quechua hablantes, hemos visto cómo se vulneran sus derechos (el derecho a la diversidad lingüística, a sus derechos culturales, a su derecho a la no violencia y a la salud, a su derecho al acceso al agua, a alimentos y a vivienda digna, entre otros) en función de intereses extractivistas y económicos que incluyen el genocidio cultural (injusticia hermenéutica) y el genocidio indígena (Ej. "Chineo"). Es momento de

escuchar las voces de las migrantes regionales, visibilizando *la violencia institucional* ejercida sobre ellas desde el Estado y sus instituciones; un Estado que se presenta como autoridad epistémica, al mismo tiempo que impone la injusticia epistémica con la complicidad del sistema científico y del sistema educativo, negando la posibilidad a estos grupos de desarrollar su modo de ser y saber en colectividad.

Para poder visibilizar y comprender la responsabilidad social del Estado por el daño histórico, hemos propuesto la definición de “vulnerabilidad programática interseccional”, inspirándonos en el concepto de vulnerabilidad programática de Ayres, pero cambiando su sentido por un concepto negativo para desenmascarar una histórica relación asimétrica de poder entre: a) un agente (Estado liberal y monocultural) que se erige como autoridad (epistémica) e impone un único modo de ser y saber, representado en la norma del hombre blanco (monoculturalismo y racismo), defendiendo los intereses económicos del grupo privilegiado (responsabilidad individual); y b) personas y colectivos que no responde a la norma (del hombre blanco) y protegen bienes comunes por sobre bienes individuales; como lo es el cuidado de la tierra (responsabilidad social). Por lo tanto, la supuesta susceptibilidad al daño atribuida a las características intrínsecas de la persona/colectivo (responsabilidad individual) es b) producto de políticas públicas excluyentes que, contrarias a su responsabilidad del Estado, ocasiona el daño –por acción u omisión– de forma deliberada y programática, tipificando al otro desde una interseccionalidad estática, para clasificar y discriminar, y racializar los

cuerpos, lo cual lleva a cosificarlos (y/o extinguirlos) en función de los intereses económicos del grupo privilegiado (bienes privados).

Ante esta situación de colonización de la memoria y vulneración de derechos, resulta imprescindible habitar la contra-memoria, tensionar el pasado y el presente, escuchar los cuerpos racializados de las migrantes regionales, con el doble desafío de desmontar conceptos claves apropiados por el Estado con fines neutralizadores; y recuperar su carácter *dinámico, transformador y político* para convertirlos en conceptos claves que promuevan su agencia, la resistencia colectiva y participación política de los grupos afectados en Latinoamérica. En otras palabras, proponemos revivir el núcleo político original de estos conceptos desde los márgenes, y tejer nuevas redes hacia la ampliación de derechos y hacia la inclusión social, dando los primeros pasos para transformar a la ciencia desde la participación política de los excluidos y la representación de los diversos puntos de vista.

Contrarrestar la vulnerabilidad programática demanda una justicia restaurativa y una justicia epistémica que repare los derechos dañados, pero también exige avanzar hacia una justicia social relacional, agregando a las dimensiones planteadas por Fraser (2008) (1-distribución, 2.reconocimiento, 3-representación y participación) una nueva dimensión interseccional dada por: 4. las conexiones sociales regionales e internacionales para la inclusión social, protección de la democracia, bien común y vidas de las guardianas de la tierra. Este modelo de conexiones sociales entre los grupos afectados y

los grupos internacionales supera: 1. los límites del comunitarismo (en tanto el principio de disidencia no puede ser satisfecho dentro de la comunidad, y no puede quedar fuera de este planteo ético) y 2. los límites del cosmopolitismo (debido a que sus abstracciones generan promesas vacías, sin motivación para cumplimentarlas por los ciudadanos, frente al abuso de poder de las potencias, la ineficacia demostrada en pandemia de las Instituciones Internacionales destinada a proteger a países débiles, y el fantasma del free rider para transformar sus modos de consumo). Esto no implica, desde ya, dejar atrás el marco de derechos humanos. Por el contrario, exige la protección de los derechos humanos del otro concreto, y de esos colectivos que ponen sus cuerpos para resguardar bienes comunes frente a esta crisis ética general. La memoria activa, la resistencia y la justicia social no se pueden ejercer de manera aislada, porque el individuo no puede superar su situación de injusticia, necesitando redes de apoyo, vínculos sociales, que exceden las fronteras nacionales, siendo importante fortalecer, como sostiene Young (2011), el modelo de conexión social regional e internacional frente al modelo jurídico global.

A modo de cierre, nos interesa resaltar tres puntos centrales que hacen a la justicia social de migrantes regionales:

1- La importancia de ejercer la contra memoria, y reivindicar los puntos de vista olvidados y la escucha de los grupos silenciados, siendo clave no invalidarlos como sujetos epistémicos, ampliar nuestros saberes y el diálogo de saberes (justicia epistémica, testimonial y hermenéutica);

2. Contrarrestar la vulnerabilidad programática interseccional, a través del agenciamiento político, la autonomía relacional, la empatía y la solidaridad entre grupos afectados, generando en educación marcos sólidos de interdependencia desde las necesidades del otro concreto;

3. Defender la fuerza política transformadora del núcleo de la interseccionalidad, garantizando la representación, participación y deliberación de todes para la inclusión, abogando por las conexiones de grupos regionales que se solidarizan con las causas de los grupos afectados, resguardando a las guardianas de la tierra, fomentando redes de cuidado, y entendiendo que la interculturalidad no se reduce sólo al diálogo intercultural, sino que implica el acceso a la tierra y la protección de bienes comunes.

En este camino de resistencia colectiva, empatía, resiliencia y autonomía relacional que plantea la bio-ética crítica, recuperar la contramemoria, cuestionando aquello que nos cosifica y nos somete, constituye el primer paso necesario. Por este andar, la filosofía y la bioética, a través del pensamiento crítico y la educación, propician el desarrollo de democracias inclusivas y participativas, siendo áreas estratégicas para repensar el modelo científico desde el valor ético en la justicia social, transformando nuestro modo de vida y preservando el ecodesarrollo de nuestros pueblos. Estos conceptos positivos transformadores, esenciales para el proyecto político emancipador, serán profundizados en futuros trabajos (II y III).

Referencias

- ACNUR. (2017) *Migrantes en situaciones de vulnerabilidad. Perspectiva del ACNUR*. 2017. Disponible en: https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendo_cpdf.pdf?reldoc=ydocid=5979dcfa4
Acceso en: 14 set. 2021.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- ANDAR (2020), Caso Francisca (2018), Video, véase: www.facebook.com/watch/?v=992504181294904 (Sitio visitado en 01/12/ 2021)
- Angelino, M. A. (2009). Ideología e Ideología de la Normalidad. En: Rosato, A. y Angelino, MA (Coords.) *Discapacidad e Ideología de la Normalidad*. (pp. 133-154). Buenos Aires: Noveduc.

Arendt, H (1949). The rights of man: what are they? *Modern Review*, 3 (1).

Arendt, H (1971). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus

Argentina (2019). Ley Provincial n. 6116, de 2019. Creación del Sistema Provincial de Seguro de Salud para Personas Extranjeras. Erreius, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.erreius.com/Legislacion/documento/20190222091419320/ley-6116-creacion-del-sistema-provincial-de-seguro-de-salud-para-personas-extranjeras> Acceso en: 14 set. 2021.

Argentina (2017). Poder Ejecutivo de la Nación. Decreto n° 70/2017. Modificación de la ley N°25.871. Info. Leg, Buenos Aires, 2017. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/270000-274999/271245/norma.htm> Acceso en: 3 set. 2021.

Argentina (2016) Decreto de Necesidad de Urgencia -DNU 908/2016, Cobertura Universal de la Salud. InfoLEG - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos - Argentina

Argentina (2012). *Boletín de Salud Sexual y Reproductiva*. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Salud Sexual. 11 (3). 1-10. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual> Acceso en: 29 set. 2021.

Argentina (2010a). Ministerio del Interior. *Patria Grande: Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria: informe estadístico*. Disponible en: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/estadisticas/Patria_Grande.pdf Acceso en: 14 set. 2021.

Argentina (2010 b). Dirección Nacional de Migraciones. Ley de Migraciones no. 25871: Decreto 616/2010. Buenos Aires, 2010b. Disponible en: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf Acceso en: 14 set. 2021.

Argentina (1994) Constitución de la Nación Argentina: Parte primera. Infojus, Buenos Aires.

- Argentina (1981). Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración: Ley 22.439/81. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0121.pdf>
Acceso en: 14 set. 2021.
- Arruzza, C, Fraser, N et al (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99 por ciento*, Editorial Rara Avis.
- Ayres, J. R. C. M. (2016). Prevenção de agravos, promoção da saúde e redução de vulnerabilidade. En Martins, M.A., et.al. (Eds.). *Clinica Médica* (2da edc ampl), v.1, BARUERI, Manole, pp. 437-455
- Baeza, B. et.al. (2020). *Informe Preliminar Sociocultural, Experiencias de vida y desigualdades sociales en el caso de Francisca Herrera* (Inédito).
- Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (1994). *Principles of biomedical ethics*. Ediciones Loyola.
- Benhabib, Seyla (2006), *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Buenos Aires, Katz.
- Belli, L, (2019) "Repensando la bioética: aportes desde el feminismo", Avatares Filosóficos, *Revista del Departamento de Filosofía*, Buenos Aires, Debates / 131 ISSN 2408-431X, 131-132
- Berenguera, A; Fernández De Sanmamed, M. J. Et Al. (2014) *Escuchar, observar, comprender: Recuperando las narrativas en las Ciencias de la Salud: Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació in Atenció Primària Jordi Gol.
- Beretta, A. (2016). El concepto de reificación en Lukács, una reconstrucción desde la Escuela de Frankfurt. *Argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, (80), 219-235. Recuperado de: <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/100>
- Bidaseca, K. et. al. (2020). *Diagnóstico de la situación de las mujeres rurales y urbanas, y disidencias en el contexto de COVID-19. Pensar la Pandemia*. Observatorio Social del Coronavirus.
- Bidaseca, K, et. al. (6 de octubre de 2014). Cuerpos racializados, opresiones múltiples. *IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y*

ejercicio profesional: Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea [Ponencia]. La Plata, Argentina.

Busdygan, D. (2018). Derechos y ciudadanía diferenciada: el diálogo y la diversidad en la Democracia. En De Ortúzar, G. (Comp.). *Ética, ciencia y política. Hacia un paradigma ético integral en investigación* (pp. 199-215). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/133>

CAREF (2016), "Un caso paradigmático de violencia contra las mujeres. Video testimonio de Reina Maraz, CAREF- Comisión Argentina para Refugiados y Migrantes. Disponible en: <https://www.debatesindigenas.org/notas/98-justicia-racista-patriarcal.html> (Consultado 14/8/2023)

Clouser K.D., Gert B., (1990) "A Critique of Principlism", *Journal of Medicine and Philosophy*: 15 p. 219-236. en: <http://jmp.oxford-journals.org>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). 61ª Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/eventos/61a-reunion-la-mesa-directiva-la-conferencia-regional-la-mujer-america-latina-caribe>

Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS). (2016). International ethical guidelines for health-related research involving humans. <https://doi.org/10.56759/rgxl7405> -

Colombaro, P, (2020), Ser o no ser. Reina Maraz ante la (in) justicia, To be or not to be. Reina Maraz before (in) justice, *Revista Derechos en Acción* ISSN 2525-1678/ e-ISSN 2525-1686 Año 5/Nº 16 Invierno 2020 (21 junio a 20 septiembre), 690-713 DOI: <https://doi.org/10.24215/25251678e439>

Colectiva del Río Combahee. (1977). *Manifiesto Colectiva del Río Combahee: Una declaración negra feminista*. Recuperado de <https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=1802>

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and Sex: a Black feminist Critique of antidiscrimination Doctrine, feminist Theory and antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 139-67.

- Curiel, O. (2005) Identidades Esencialistas o Construcción de Identidades Políticas: El dilema de las feministas afrodescendientes. En: Candelario, G. E. B. (comp.). *Miradas Desencadenantes: Los Estudios de Género en la República Dominicana al inicio del tercer Milenio*. Santo Domingo: INTEC, 2005. p.1-17.
- Davis, K. (2008), Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, v. 9, n. 1, p. 67-85.
- Davis, K. (1981), *Women, Race and Class*. Vintage, New York.
- Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos, Unesco, (2005)
Véase: 146180S.pdf (sergas.es)
- Declaración del Mataatua de los Derechos Intelectuales y Culturales de los Pueblos Indígenas (1993) Véase:
<https://mapuche.info/indgen/Mataaspa.html>
- Declaración de Ukupseni /1997) Véase : kuna yala-01.vp (unam.mx)
- Declaración Ibero-Latinamericana sobre Ética y Genética de Manzanillo (1996) Revisada en Buenos Aires y Chile (2001)
- De Ortúzar, María Graciela (2004). Vulnerabilidad, libertad y justicia en investigaciones genéticas en poblaciones humanas. *V Jornadas de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, La Plata.
- De Ortúzar, M. G.(2007) “Conflicto de intereses en investigaciones biomédicas”, en *Perspectivas Bioéticas para las Américas*, FLACSO, Bs As, Año 12, Número 22, primer semestre de 2007, ISSN 1575-8443, p.p.19-32 (Con referato).
<http://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n36/editorial.pdf>
- De Ortúzar, M.G; (2006) “Análisis crítico del concepto de enfermedad como criterio de acceso a la atención de la salud: “naturalismo” vs “normativismo”, *Revista latinoamericana de Filosofía*, Vol. XXXII Nro 1, Otoño 2006, Bs As, ISSN 0325-0725- p.p.73-101 (Con referato) Revista

indexada en SCIELO.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_serial&pid=1852-7353

- De Ortúzar, M. G. (2016). Responsabilidad social vs. responsabilidad individual en salud. *Revista de Bioética y Derecho*, 36, 23-36.
- De Ortúzar, M. G. (2018). El por qué y el para qué del surgimiento de la Bioética. En *Ética, Ciencia y Política*, La Plata, FAHCE, UNLP, 2018.
- De Ortúzar, M. G. (2019). El derecho a la salud como derecho humano. Abordaje conceptual transdisciplinar. En Cristeche, M. y Lanfranco, M. Investigaciones Sociojurídicas contemporáneas. (pp. 57-58). Edit Malisia.
- De Ortúzar, M. G. (2020). Justicia social y derecho a la salud de migrantes latinoamericanos en una Argentina con legados neoconservadores, Resistances. *Journal of the Philosophy of History* 1 (2):135-147 [HTTPS://DOI.ORG/10.46652/RESISTANCES.VII2.32](https://doi.org/10.46652/RESISTANCES.VII2.32)
- De Ortúzar, M. G. (2020). Citizenship and human rights of latin american migrants in the context of health care emergency for covid 19 in Argentina, en: *Revista Política, globalidad y ciudadanía*; Lugar: México; año: 2020 vol. 7 p. 287 – 313
- De Ortúzar, M. G. (2021a) ¿Migrantes “vulnerables”? Políticas de migración y derecho a la salud en Argentina. *Revista Cadernos de Campo*, UNESP-FCLAr, Número Monográfico N° 30: Vidas vulneráveis: ser migrante em tempos de conservadorismo na América Latina. Submissões: 6/03/2020 a 31/08/2020 Publicado: junio/julio 2021
- De Ortúzar, M. G. (2021b). Responsabilidad internacional y bienes públicos en pandemia, Análisis ético-político del caso de la vacuna contra la COVID como bien público, y sus implicancias para la protección de otros bienes públicos esenciales. *Cuadernos Filosóficos*, Número 18, 2021, <https://doi.org/10.35305/cf2.vi18.146>
- De Ortúzar, M. G. (2021c). Ética y discriminación interseccional en la atención de la salud de mujeres migrantes regionales”, en *Ética, derechos humanos, migraciones y salud*, Ética y discriminación interseccional

en la atención de la salud de migrantes regionales (género, etnia, diversidad funcional, clase social, factor geopolítico, interculturalidad, eco determinantes). *Revista de Filosofía y Teoría Política* (unlp.edu.ar)

De Ortúzar, M. G. y Rosenthal, S. (2022). *Autonomía relacional, justicia social y modelos de apoyo en discapacidad: ¿es suficiente la redefinición de marcos conceptuales, éticos y legales para la modificación de prácticas?* Trabajo preparado para la Escuela del Poder Judicial de La Plata (Inédito).

Diniz, D., Guilhem, D. (2008). Bioética feminista na América Latina: a contribuição das mulheres. *Estudos Feministas*, nro. 16 (2), pp. 599-612.

Diniz, D., Vélez, A. (1998). Bioética Feminista: a emergência da diferença. *Revista Estudos Feministas*, vol 6, nro. 2, pp. 255-263.

Domingo-Martos, L. et. al. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>.

Espinosa, B. (2022) Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina. *Experiencias y Reflexiones*. (p. 73-87). Quito: Ediciones FLACSO-Sede Ecuador.

Encuesta Nacional de Migrantes Argentinos-ENMA (2020). Red RIOSP de Derechos Humanos en Migraciones y Asilo del CONICET

Filgueira, C. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. [Ponencia]. *Seminario Internacional: Las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile.

Foucault, M (1991). *Las redes del poder*, Bs.As., Editorial Almagesto, Colección

Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. En: *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (39):69-105.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford, Oxford: University Press.
- García, L et al (2020). Mujeres trans migrantes y trabajo sexual en la ciudad de Mar del Plata: Apuntes de una experiencia en el contexto del ASPO (2020). En Nicolao, J. (Comp.). *Migración regional, política migratoria y derechos sociales en el interior de la Provincia de Buenos Aires*. (181-190). Tandil: CEIPIIL.
- González, G. (2018). Feminismos negros y decolonialidad latinoamericana: interseccionalidad y antirracismo. En López, V. (Coord.). *De lo poscolonial a la descolonización. Genealogías latinoamericanas*. (pp. 125-135). México: UNAM.
- González, X. (2014). Science, ethics and politics: bioethics as a way for transforming scientific praxis. *Acta bioethica*, 20(2), 271-277. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2014000200015>
- Goodin, R. (1985). *Protecting the vulnerable*. Chicago: University Chicago Press.
- Grimson, A. (2006a). Diversidad situada. En Ameigeiras, A., Jure, E. (comp). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Universidad Nacional General Sarmiento, Prometeo, 281 -339 p.
- Grimson, A. (2006b). Los prejuicios discriminatorios continúan vigentes. En: *Desafíos Urbanos*, 12, 54: 10-13.
- Grimson, A. (2006c). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En: Jelin, E y Grimson, A. (com.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires, Prometeo.
- Grosfoguel, R. (2011), Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Philosophy Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*
- Hill Collins, P. (2000) *Intersectionality, activism and Political Solidarity*, Videoconferencia disponible en: <https://youtu.be/Rlje9h4zzHc> (visitado 2021)

- Hill Collins, P. (1990) *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge, London.
- Hill Collins, P. (1993). Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection. *Race, Sex and Class*, n. 1, p. 35-45.
- Hooks, B. (1981), *Ain't I a woman? Black women and feminism*. Boston, South End Press.
- Karasik, G.; Yufra, L. (2019) *Extranjería y acotamiento del derecho a la salud en una provincia de frontera: iniciativas legislativas y debates sociales en Jujuy*. San Salvador de Jujuy. Tiraxi Ediciones.
- Kaztman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo. CEPAL. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28651/LCmvdR18_0_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Le Breton, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Argentina: Nueva Visión.
- Lukács, G. (1968). *Geschichte und Klassenbewusstsein*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Lugones, M. (2014) Colonialidad y Género. In: Espinosa Miñoso, Y.; Gómez Corral, D.; Ochoa Muñoz, K. (comp.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Colombia: Universidad del Cauca, p.57-74
- Magliano, M. J (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Estudios Feministas. Florianópolis*, 23(3): 406, setembro-dezembro
- Mari, E. (1991). Ciencia y ética. El modelo de ciencia martillo. *Doxa*, 19, 319-327
- Maraz, R. (2014) Jurisprudencia Tribunal Oral en lo Criminal N° 1. Departamento judicial Quilmes. Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Registro n° 189. (11 de noviembre de 2014) Sentencia 4586. MP EtchemendiVissio-Gutiérrez;
- Maraz, R. (2016) Tribunal de Casación Penal de la provincia de Buenos Aires. Sala VI. Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires. Reg. N°

- 627/2016. (29 de diciembre de 2016). Sentencia 69680 626 MP
Maidana-Kohan
- Maraz, R. (2017) Documento audiovisual *Iriarte. La reina de los hornos*.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-yxeJhqi0ag>
- Menéndez, E. L. (1988) *Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria*
[Ponencia]. Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud.
Buenos Aires, Argentina.
- Moya, P. (2001). Chicana feminism and Postmodernist Theory. *Journal of
Women in Culture and Society*, vol.26, nro.2
- Murguerza, J. (1986). *La razón sin esperanza*. Taurus
- Murguerza, J. (1989). La alternativa del disenso. En Murguerza, J et al. *El
fundamento de los derechos humanos*. Debate, Madrid, pp.19 y ss.
- Neves, M. P. (2006). Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição,
princípio. *Revista Brasileira de Bioética*, 2 (2), 157-72.
- Neves, M.P (2009). Respect for Human Vulnerability and Personal Integrity.
En Ham, J. (Eds.). *The UNESCO Universal Declaration on Bioethics and
Human Rights*. Background, principles and application. Ethics Series.
UNESCO Publishing. 2009. Paris: 155-164.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de
las humanidades*. Katz editores.
- Ocampo, A (2018), "Las políticas de la mirada y la construcción
epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la
Educación Inclusiva es para todo el mundo?", en *Polyphōnia. Revista
de Educación Inclusiva*. Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva de Chile EDITORIAL, p.16.
- Ocampo, A (2016). Los desafíos éticos de la educación inclusiva en
Latinoamérica, en Douglas, I.; *Experiencias y perspectivas en ética
profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamerica*
<https://www.researchgate.net/publication/30292643>
- O'Neill, O. (1996). *Towards Justice and Virtue*. Cambridge: Cambridge
University Press.
- Página 12. (21 de mayo de 2021). Chineo.

- Pogge, T. (1992). Cosmopolitanism and sovereignty. *Ethics*, 49,103.
- Real Academia Española (2001), RAE; Vulnerabilidad
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón
- Saint Exuperí, A (2004), *El principito*, España, Edit Catapulta
- Salem, S. (2018). Intersectionality and its discontents: Intersectionality as traveling theory. *European Journal of Women's Studies* 25(4):403-418. doi:10.1177/1350506816643999
- Segato, R. (2007). Identidades políticas / Alteridades históricas una crítica a las certezas del pluralismo global. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 23(1), 239-275. <https://doi.org/10.34096/runa.v23i1.1304>
- Segato, R. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica y emancipación*, [S.l.], p. 11-44, jun., ISSN 2312-9190.
- Sichra, I. (2019). Habitar el habla como territorio. Nuevas dinámicas territoriales indígena. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 28(2), 68-83.
- Stoljar, N; Mackenzie, C (2000) "Relational Autonomy", in *Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*. N.Y., Oxford University Press.
- Stolkiner, A (2005). Interdisciplina y salud mental. *IX Jornadas Nacionales de Salud Mental, I Jornadas Provinciales de Psicología. —Salud Mental y Mundialización: Estrategias Posibles en la Argentina Hoy*, Posadas, Misiones, Argentina.
- Virosta, L (2011). El Poder Judicial como reproductor de subalternizaciones: Practicas y representaciones en torno a la mujer indígena/Interculturalidad [Ponencia]. *IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Yáñez, L, et.al (2021). Dilemas críticos sobre la interseccionalidad. Epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones

- posibles. *Artículos de Reflexión: Polyphōnías Topológicas F.* Vol. 5, Núm.2, págs. 17-37 / ISSN: 0719-7438 <http://revista.celei.cl/index.php>
- Pellegrini J. (1988). *Gerónima*. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-universitario-de-ciencias-de-la-salud/salud-publica/geronima-libro-de-jorge-pellegrini/29491254>
- Potter, V. (1971). *Bioethics, Bridge to the Future*. New Jersey, Prentice Hall.
- Virosta, L. (2011). El Poder Judicial como reproductor de subalternizaciones: Practicas y representaciones en torno a la mujer indígena/Interculturalidad [Ponencia]. *IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Young, I. (1994). Vida Política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal. En Castells, C. (Comp.). *Perspectivas Feministas en Teoría Política*. Barcelona: Paidós.
- Young, I. (2005). Five faces of oppression. En Cudd, A E y Andreasen, R. O. (Eds.). *Feminist theory: a philosophical anthology*. (pp. 91-104). Oxford, UK Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Young, I. (2011). Responsabilidad y justicia global: un modelo de conexión social. En: Young, I. *Responsibility for justice*. Oxford New York: Oxford University
- Yuval Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209
- Zadavicker, M. N. (2006). La falacia basada en los hechos y el dominio de la razón instrumental, *A Parte Rei: revista de filosofía*, 48.

Capítulo VIII. Una mirada a la conformación de comunidades de aprendizaje para la inclusión en escuelas de Latinoamérica

Carol Andrea Hewstone García³⁶

La construcción dialógica entre docentes es un camino para construir comunidad, que al ser transitado entre los equipos abre nuevas posibilidades de cambio y provoca la sinergia necesaria para avanzar por el camino de la inclusión y solo dar grandes pasos con otros.

Introducción

La conformación de comunidades de aprendizaje en la escuela se abre como un espacio de formación entre pares que dialogan, reflexionan y toman decisiones pedagógicas sobre la base de la mejora continua, el conocimiento que tienen del contexto de aula y la valoración de la diferencia como una

³⁶ Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Doctoranda en Equidad e Innovación en Educación, Universidad de Cantabria. Magíster en Psicología Educacional, Universidad Santo Tomás. Profesora de Educación Diferencial Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Diplomada en Vinculación con el medio Territorio e Innovación, Universidad San Sebastián. Diplomada en Teoría del Aprendizaje para la Educación Superior, Universidad Santo Tomás. Diplomada en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Digital E-learning, que cuenta con licencia de Blackboard. En los últimos años se ha desempeñado como docente universitaria en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad San Sebastián. Participando como docente del Programa de Magíster en Alta Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Magíster en Inclusión e Interculturalidad y Magíster en Recursos Humanos de dicha Universidad. Desde el 2015 a la fecha ha participado activamente guiando trabajos de investigación en la línea gestión pedagógica, inclusión y diversificación de la enseñanza. Ha participado como docente en distintos postítulos, en la Universidad Austral de Chile, Universidad San Sebastián y Universidad Santo Tomás, en módulos que abordan temáticas asociadas al currículo, evaluación, adecuaciones curriculares, atención a la diversidad e inclusión educativa. Actualmente es directora de carrera de Pedagogía en Educación Diferencial modalidad Advance en la Universidad San Sebastián, docente del Diplomado Internacional Neurodidáctica y Neurodiversidad: Herramientas para la gestión del Currículo y la Evaluación a través del neuroaprendizaje del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Líder de proyecto de Vinculación con el Medio en la Universidad San Sebastián, que ya cuenta con 3 años de aplicando el ABP, como estrategias de innovación y transición educativa. Líder del proyecto de VcM "ABP y Progresiones Curriculares: Promoviendo más Aprendizajes", también ha desarrollado iniciativas con la radio comunitaria. Como investigadora desarrolla la línea de investigación de formación inicial de docentes para la inclusión, equidad e innovación.

oportunidad para todos y todas. La construcción dialógica de nuevos saberes favorece la planificación, implementación y posterior evaluación de la respuesta educativa pensada para la diversidad de estudiantes, brindando nuevas oportunidades para experimentar aprendizajes que respetan, valoran y resignifican las trayectorias educativas y el aprendizaje contextualizado.

Hoy en día, el espacio de construcción y diálogo entre docentes de distintas disciplinas y experiencias formativas permite remirar la práctica pedagógica como un ciclo que está en constante cambio, que requiere del análisis y reflexión personal, para luego ser puesta en observación crítica ante los ojos de otros, de tal manera de poner en relieve la posibilidad de replantear el hacer y construir nuevas posibilidades de acción que favorezcan el surgimiento de prácticas inclusivas. Lo que por años el docente hacía como un ejercicio individual y propio de su quehacer pedagógico, hoy emerge como una práctica colectiva, puesta en marcha en comunidad y que requiere de la complejidad de los saberes co-construidos, abordados colaborativamente desde distintos espacios, experiencias y focos de atención, complejizando su proceso y enriqueciendo el aprendizaje y desarrollo profesional.

En este capítulo se aborda la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje entre docentes para la construcción de espacios de reflexión y diálogo que permitan pensar, tomar acuerdos y poner en marcha acciones para la diversidad de estudiantes de nuestras aulas, de tal manera de

generar espacios de aprendizaje dinámicos que se mueven y construyen bajo la mirada inclusiva para transformar el aula y la escuela.

Para entender este proceso es necesario en un primer momento describir la situación en América Latina y el Caribe (en adelante ALC), destacando la crisis actual que los países de la ALC enfrentan, relevando la brecha educativa y los avances en inclusión. Posteriormente se aborda la necesidad de avanzar en espacios de colaboración entre docentes a través de la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (en adelante CAP), destacando la relevancia del trabajo colaborativo como elemento esencial para la construcción dialógica de los cambios y transformaciones que la educación inclusiva demanda. Desde sus componentes, características y visiones sobre cómo debe conformarse una CAP, es que se propone una mirada cíclica de esta, que permite que los profesionales que participan en ella trabajen colaborativamente, reflexionen sobre su práctica pedagógica, avancen hacia la investigación educativa y la innovación, para ello la CAP debe planificar su trabajo desde las necesidades que surgen en el micro sistema del aula, comprendiendo el origen de estas, es decir recogiendo el valor territorial y cultural que caracteriza el espacio educativo.

El camino que transita una CAP es una oportunidad para avanzar significativamente y de manera progresiva hacia los cambios que requiere hoy la educación en América Latina y el Caribe, para que desde este espacio

colaborativo se construyan propuestas de mejora que efectivamente den respuesta a las necesidades del territorio.

Desarrollo

CAP y Desarrollo profesional Docente para una educación inclusiva en Latinoamérica

Las investigaciones en ALC acerca de la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional es escasa en cuanto a evidencias que permitan conocer el diseño, implementación, ejecución e impacto en contextos educativos caracterizados por un alto porcentaje de vulnerabilidad, diversidad, problemas estructurales y de recursos, panorama que retrata muchos de los contextos educativos en nuestra región. El foco de la investigación educativa ha estado puesto principalmente en el desarrollo profesional docente.

Para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2018), este se entiende como:

[...] Un proceso que permite, a educadoras, educadores, profesoras, profesores y directivos, el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula (p.10).

Es decir, el énfasis está puesto en la necesidad de hacer continuo el perfeccionamiento del profesorado para profundizar en saberes que dialogan con los cambios que requieren implementarse para la mejora continua, esto resulta necesario en el entendido de que “el problema en

América Latina es que muchos maestros y profesores están mal preparados para la tarea. Además, la gestión institucional y la evaluación no han actuado generalmente como mecanismo básico de mejora de los sistemas de formación docente" (Vaillant, 2007, p.208), lo que influye directamente en la necesidad de establecer redes de perfeccionamiento continuo. A esto se suman otras situaciones complejas que hacen que el desarrollo profesional docente sea cada vez más necesario, como situaciones emergentes e inéditas que se observan en las aulas debido a los cambios sociales familiares y culturales, un aumento significativo en las tareas que son asignadas a los profesores (Martínez, 2021).

Martínez (2021), plantea que:

[...] Los inalterados patrones de poder que vinculan a la escuela con la burocracia intermedia que filtra esos programas en su llegada a los centros y los convierte en demandas administrativas que saturan el tiempo y las fuerzas, de por sí escasas, de los docentes y los directivos. (p.83).

El 2013, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), emitió un informe indicando que los programas dirigidos a docentes en ALC abordaban principalmente el manejo de los profesores del currículo, proponiendo modalidades de carácter académico como de aprendizaje entre pares (UNESCO, 2013), destacan las acciones dirigidas a la actualización a través de seminarios, especializaciones, licenciaturas y postgrados (UNESCO, 2013). En cuanto al aprendizaje entre pares, es altamente valorado entre el profesorado, mostrando ventajas como la conexión inmediata con la realidad educativa y la posibilidad de compartir los desafíos que son comunes para el grupo (UNESCO, 2013). La

necesidad de preparación de los docentes sobre todo en el uso de tecnologías y plataformas, se vio incrementada al enfrentar la crisis provocada por la pandemia de COVID-19, para dar continuidad al proceso de aprendizaje del estudiantado.

Los esfuerzos están siendo dirigidos en la actualidad en la incorporación de prácticas pedagógicas que faciliten la inclusión, les permita a los docentes diversificar la enseñanza y evaluación, pero mayoritariamente los equipos han debido priorizar el abordaje de las problemáticas post-covid, no solo aquellas asociadas al bajo nivel de aprendizaje alcanzado durante el cierre de las escuelas, sino que también a las consecuencias derivadas de la salud mental y bienestar de los niños y jóvenes (Banco Mundial, 2022).

Frente al escenario actual, cobra más fuerza la necesidad de avanzar en prácticas de trabajo colaborativo, y enfrentar las problemáticas desde una mirada integral y dialógica. Este camino ha sido ampliamente estudiado y son múltiples las experiencias exitosas que se levantan como alternativas para avanzar hacia un enfoque colaborativo entre profesionales de la educación y han sido descritas en distintas investigaciones (Ávalos, 2013; Unesco-Orealc, 2013 y 2014; Vaillant y Marcelo, 2015) citado en Vaillant (2016). Así también resulta necesario intercambiar las buenas prácticas asociadas al trabajo colaborativo, entendiendo que la práctica pedagógica requiere de la construcción con otros para generar redes que impacten más allá del aula, y que trasciende a las capas sociales y culturales de los territorios.

Para ello es fundamental avanzar en la conformación de comunidades de aprendizaje profesional. El Banco de Desarrollo de América Latina junto a FLACSO (2005-2016), recomiendan que las escuelas deben ampliar en su mirada para involucrarse con otros centros educativos y organizaciones, sin embargo, para que aquello avance y se plantee como posibilidad las escuelas deben trabajar inicialmente de manera interna para generar las condiciones necesarias entre los docentes y equipos directivos, aquello requiere de un proceso de aprendizaje que involucra conocerse, generar confianza, aprender a trabajar con otros y tener las condiciones necesarias para desarrollar alternativas de trabajo colaborativo consistente con las demandas de la institución y su realidad territorial, de lo contrario se aleja la posibilidad de dar pasos seguros hacia la educación inclusiva.

Una mirada inicial para reconocer nuevos desafíos de la educación inclusiva Tal como se ha mencionado anteriormente los contextos educativos actuales, enfrentan variadas necesidades y desafíos que aumentan en complejidad en la medida que las transformaciones sociales, provocan devenires en la cultura, cambios tan necesarios como los vinculados a la educación inclusiva, la eliminación de barreras para favorecer el acceso, el reconocimiento de la neurodiversidad, la necesidad cada vez más creciente de incorporar en el aula la diversidad de culturas y género, como parte natural del desarrollo y conformación de los sujetos, resultan ser factores claves y en ocasiones determinantes para gatillar una ola de consecuencias pedagógicas que impactan más allá del alumnado y dejan huellas en el equipo docente que debe adaptarse a las constantes transformaciones, que

van más rápido que las posibilidades de incorporar con sentido pedagógico estrategias para abordarlas de manera efectiva y con la claridad disciplinar que se requiere.

Esta realidad cobra fuerza en América Latina, y el Caribe caracterizados por “ser la región del mundo más inequitativa y por poseer sociedades altamente segmentadas, lo que afecta la educación de la población, su integración y cohesión social” (Blanco y Duck, 2011, p. 37), a este escenario se suma la grave crisis provocada por la pandemia de COVID-19. Un informe elaborado por el Banco Mundial, indica que ALC “podría ser la segunda región con el mayor crecimiento absoluto en el indicador de pobreza del aprendizaje” (Banco Mundial, 2021, p.7). Sus consecuencias van más allá y alcanzan otros aspectos de la vida de los niños, niñas y adolescentes (Banco Mundial, 2021). Sin embargo, esta no es una realidad nueva, ya el 2016, la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), a través de un estudio sobre la brecha educativa, daba cuenta de aspectos que en el sur global son barreras significativas para asegurar una educación para todos y todas, aun cuando ha aumentado significativamente el gasto en educación. Las mayores brechas se relacionan por ejemplo con la migración, ya que las condiciones socioeconómicas y culturales de alumnos migrantes influyen directamente en la baja escolaridad, se identifican también barreras lingüísticas, abandono escolar, entre otros (OCDE, 2017).

Desde el campo de la educación inclusiva, América Latina ha buscado avanzar en respuestas a temáticas como las brechas de matrícula en

educación primaria, deserción escolar, necesidad de aumentar el acceso a la educación de las personas en situación de discapacidad y el trabajo infantil (Delgado et al., 2022). Pero junto a los factores mencionados, la política pública en cada país busca avanzar en espacios que permitan asegurar la incorporación de prácticas inclusivas, aun cuando la complejidad del concepto, provoca en reiteradas ocasiones, implementaciones o políticas tardías, o alejadas de la necesidad de brindar un abordaje sistémico que permita avanzar en culturas educativas flexibles, dialogantes y transformadoras, como plantea Ocampo (2021), “una de las principales características epistemológicas de la educación inclusiva es el cambio y el movimiento” (p.479), y en esta complejidad ni la política pública, ni las comunidades educativas alcanzan un consenso sobre qué entender por inclusión o cómo abordarla. Esto se podría explicar debido a que “la diversidad ha entrado en la escena educativa muy recientemente. Por eso no es tarea fácil, todavía, comprender y juzgar qué es lo que haremos con ella y qué es lo que ella hará con nosotros” (Skliar, 2012, p.187). Es en este sentido que la escuela inclusiva debe poder gestionar las demandas que los nuevos tiempos exigen (Ocampo 2012), de esta manera “debilitar los sistemas de relegación y violencia estructural, insertos en las prácticas y culturas de cada escuela” (Ocampo, 2012, p.134).

Los avances en esta materia si bien son irregulares, han avanzado de la mano de iniciativas que buscan fortalecer la cultura escolar inclusiva. Para Blanco y Duck (2011):

[...] Un sistema educativo justo no solo tiene que garantizar la igualdad en el acceso a los diferentes niveles educativos, sino también la democratización en el acceso al conocimiento y el respeto a las múltiples identidades de las personas, para que todos sientan que pertenecen a la sociedad y puedan participar en igualdad de condiciones (p.39).

Para ello es necesario mirar y comprender la educación inclusiva no solo desde la perspectiva de las características culturales y territoriales propias de una sociedad, sino que, desde una perspectiva del microsistema-cultural-escolar, es decir, desde el interior de la escuela, a través de las comunidades educativas, de las interacciones y movimientos que éstas generan, de las discusiones, avances y deconstrucciones propias de la dinámica escolar. Una escuela inclusiva, se ve enfrentada a “cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas” (Blanco, 2008, p. 35). Pero aquello no es posible si dentro de ella el movimiento transformador no es provocado desde el docente en colaboración con otros que aprenden a reconocer el valor de la diversidad, es decir, estar dispuestos a “modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes y trabajando desde la aceptación incondicional de las capacidades de todos los alumnos” (Muntaner et. al., 2016, p.36).

Lo anterior resulta esencial para dar pasos seguros en torno a las transformaciones que hoy ya son una urgencia en los contextos educativos de ALC. Es el profesorado el llamado a presionar desde el aula, hacia la escuela, hacia la comunidad y territorio, la conformación de espacios de trabajo colaborativo que signifiquen una clara construcción de Comunidades

de Aprendizaje Profesional, que cambian, aprenden, interactúan y dialogan para la sinergia colectiva. Desde la pedagogía crítica “Freire nos conmina a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada”, (Mirabal, 2008, p.108). Esta relación virtuosa es la que debe nutrir el trabajo colaborativo entre docentes, de tal manera que sea el diálogo el movilizador de intercambios de conocimientos y experiencias (Mirabal, 2008). Asumir esta mirada para la conformación de CAP en el contexto de la educación inclusiva, requiere pensar que los supuestos que la movilizan están al servicio del trabajo colaborativo, “la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social” (Ramírez, 2008, p.109).

De esta manera cobra sentido y relevancia el trabajo con otros, para que otros avancen en dignidad, se aseguren espacios de accesibilidad y se intencionen decisiones pedagógicas que respetan la diversidad desde su génesis, es decir, poniendo como centro del proceso una mirada basada en la interseccionalidad, para poner de manifiesto “que la raza, la clase, el género, la sexualidad, la etnia, la nación, la capacidad y la edad -entre otras- operan no como entidades unitarias, mutuamente excluyentes, sino más bien como fenómenos de construcción recíproca” (Bersezio et al., 2000, p. 4), que deben ser comprendidas e incorporadas en los procesos de

planificación y reflexión que intencionan los docentes en sus comunidades educativas.

Hacia la construcción de Comunidades de Aprendizaje Profesional en escuelas inclusivas de América Latina y el Caribe

El concepto de comunidad de aprendizaje ha sido usado frecuentemente en el ámbito de la educación para referirse a “una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo con la intención de conseguir ofrecer una educación de calidad para todas las personas en el marco de la sociedad de la información” (García et al., 2013, p.1). Lo que se busca es “colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales” (Elboj y Oliver, 2003, p.92), esto se logra a través de una educación de calidad para todos y todas (García et al., 2013). Esta metodología “se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario con sus iguales, el profesorado, los familiares, amistades y otras personas” (Elboj y Oliver, 2003, p.97), es decir, el lenguaje es el motor para el aprendizaje y la mediación, ya que a través del diálogo se promueve y construyen nuevas formas de pensar, tomar acuerdos y avanzar en la generación y transformación del conocimiento.

En el contexto escolar se ha avanzado en incorporar esta mirada en el marco del trabajo colaborativo, es decir una metodología que hoy se considera esencial para el desarrollo profesional docente y que busca que los profesores compartan sus experiencias y espacios de reflexión, analicen su realidad educativa desde la investigación, en un marco de respeto que

favorece la mejora continua (Vaillant, 2016) citado en Ministerio de Educación (2019a).

En América Latina, ha sido evidente que a pesar de las continuas reformas educativas implementadas no se ha logrado avanzar en los cambios necesarios y sustanciales que disminuyan la brecha y se alcancen mejores resultados en el aula, sin embargo, la colaboración entre docentes parece ser hasta el momento la iniciativa de cambio que podría tener más éxito (Vaillant, 2016).

En Chile, el Ministerio de Educación ha destacado algunos elementos que considera clave para llevar a cabo el trabajo colaborativo, como la participación activa y comprometida de los docentes y miembros del equipo, promover relaciones simétricas para facilitar el diálogo y la reflexión, tener un objetivo común compartido por el grupo y que los desafía a mejorar la práctica pedagógica continuamente (Ministerio de Educación, 2019a).

A estos elementos se suma la necesidad de promover encuentros entre profesionales de manera sistemática (Ministerio de Educación, 2019a), asegurando la continuidad del trabajo colaborativo y la posibilidad de provocar los cambios necesarios en el aula y la comunidad. Este es quizás, uno de los puntos más complejos en su implementación, ya que requiere de la necesaria organización institucional, una gestión que, desde los líderes de cada escuela se debe propiciar para asegurar espacios de calidad que permitan avances significativos en la construcción de acuerdos y prácticas colaborativas.

Por otro lado, los equipos también deben definir de qué manera llevar a cabo el trabajo colaborativo. Calvo (2013) citado en Vaillant (2016), plantea que las manifestaciones de este pueden ser variadas, desde “expediciones; pasantías; residencias; comunidades de aprendizaje; comunidades virtuales de aprendizaje; grupos de trabajo; Lesson Study; reflexión sobre la práctica; maestros de apoyo; mentores; coach; talleres; asesoría a las instituciones educativas; proyectos; uso cooperativo/colaborativo de TIC” (p.11). Desde la propuesta generada en el Ministerio de Educación chileno, se han priorizado 4 modalidades de trabajo colaborativo: (i) Comunidades de Aprendizaje Profesional; (ii) Estudio de clases, (iii) Club de video, (iv) Investigación acción.

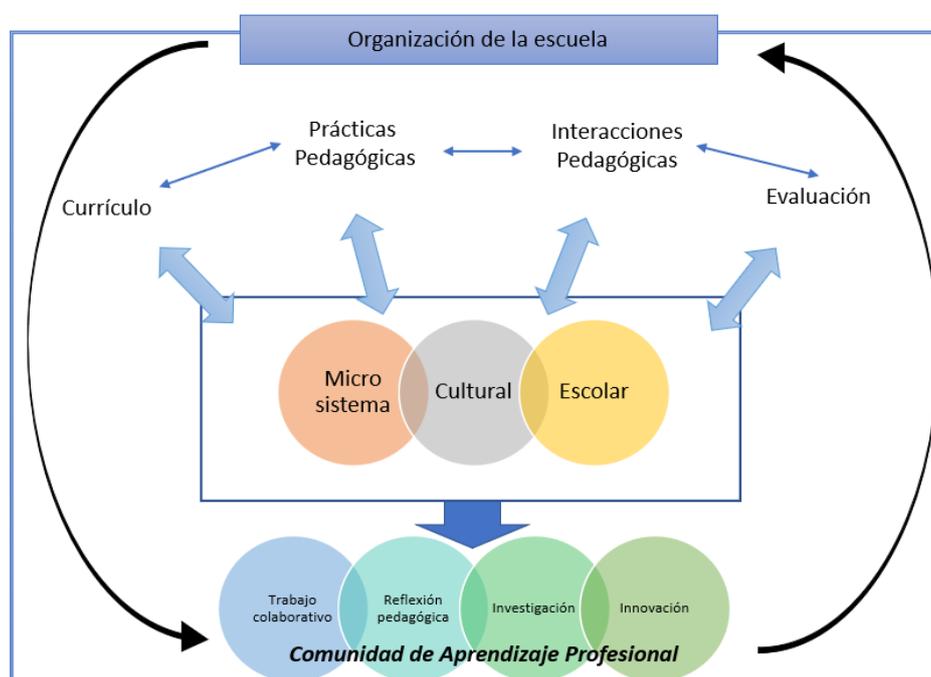
En este sentido una de las estrategias que toma fuerza es la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, es decir, un espacio de construcción dialógica entre docentes que trabajan colaborativamente y que reflexiona, discute y toma acuerdos para resolver los problemas que se enfrentan en el aula (Stoll et. al., 2006; Liberman y Miller, 2011; Aitsl, s.f., citado en Ministerio de Educación, 2019b).

Esta perspectiva es una oportunidad para el desarrollo profesional cuando se sustenta en la mutua colaboración, en el enriquecimiento de la práctica pedagógica y en la construcción de alianzas entre profesionales con una meta en común. Entonces el resultado es una cadena de consecuencias que impacta desde los estudiantes a las familias y a la cultura institucional.

Desde esta perspectiva, es necesario que las Comunidades de Aprendizaje Profesional, sean también espacios de influencia para el clima

organizacional de la escuela y los lineamientos que de esta emanan, este espacio debe considerarse un ciclo de cambio y movimiento constante, nutriéndose mutuamente. Esta idea se representa en la imagen N°1.

Figura 1. Ciclo de construcción inclusiva desde las Comunidades de Aprendizaje Profesional.



Fuente: Hewstone, 2022.

Sin embargo, para que este proceso tenga sentido y finalidad es que debe tomar como motor la realidad del micro-sistema del aula, transmitir el valor cultural de cada espacio educativo, para que, desde la comprensión de esa realidad, se busquen soluciones que impacten positivamente en el alumnado y la comunidad. En ese sentido las discusión y reflexión se encamina hacia el currículum como herramienta al servicio del aprendizaje y no como el fin

último de la educación, generando una reacción en cadena, al permitir que la Comunidad de Aprendizaje mire la práctica pedagógica y construya nuevas posibilidades de acción y de interacción, basadas en experiencias de aprendizaje mediado, solo así se construyen espacios de cambio que finalmente influirán también en los procesos evaluativos.

No se trata de mirar la conducta del alumnado, sino de comprender y apropiarse con otros de los gatillantes de esa conducta y es en diálogo con otros que construyen alternativas comprensivas de la realidad.

Desde esta perspectiva, la comunidad de aprendizaje profesional debiera considerar como base y metodología de trabajo, no solo la colaboración, sino que como parte inherente de ella la reflexión docente. Según Schön (1983), los profesionales realizan acciones de forma espontánea, que parecieran no tener consciencia de alguna vez haberlas aprendido. Para este autor, la práctica reflexiva busca hacer consciente este conocimiento tácito para aprender de la experiencia. De esta forma, la práctica reflexiva ocurriría cuando un profesional se ve enfrentado a una situación inesperada, identifica el problema y busca cursos de acción para solucionarla. En espacios dialógicos comunes y sistemáticos la reflexión permite que se lleve a cabo un análisis riguroso y crítico de sus prácticas para ganar conciencia sobre ellas y tomar decisiones menos intuitivas y más informadas (Farrell, 2007).

Otra herramienta necesaria para considerar que podría surgir de espacios de trabajo colaborativo, en comunidad y de la mano de la reflexión, es la

capacidad de investigar sobre la práctica pedagógica y las necesidades del contexto. La investigación educativa, resulta ser una poderosa herramienta para pensar sobre lo educativo, entonces va de la mano de la reflexión y encadenada al trabajo colaborativo.

La investigación educativa surge de la experiencia del docente, de su conexión y vivencias con el entorno, la cultura de aula, las interacciones y las interpretaciones que hace de la realidad. Esta experiencia será más o menos valiosa dependiendo de la posibilidad real de construir con otros nuevas alternativas, soluciones y posibilidades, de plantearse preguntas sobre los nuevos caminos que se deben recorrer.

Para Muñoz y Garay (2015), la investigación educativa permite dar cuenta de las diferentes problemáticas que se presentan en los sistemas educativos, el docente en su rol de investigador se “cuestiona sobre un problema o situación de tipo educativo, lo define, analiza, formula acciones para mejorar y estas a su vez pueden ser aplicadas en las aulas de clase con el fin de provocar cambios relevantes” (Martínez, 2007; Imbernón et al., 2007) citado en Muñoz y Garay (2015, p.390).

Las escuelas inclusivas requieren hoy más que nunca que los equipos de profesionales aborden las problemáticas educativas en espacios efectivos de trabajo colaborativo, reflexivo e investigativo, probablemente este espacio con los desafíos que conlleva tiene más oportunidades de provocar en la escuela y en el aula, la innovación para la transformación, es decir, provocar cambios dentro de la “cultura pedagógica y escolar que afecta al

qué, cómo y por qué se enseña y aprende” (Martínez, 2019, p.49). Una forma en que la innovación se manifiesta es cuando quien la desarrolla busca “una forma creativa de seleccionar, organizar y utilizar los recursos humanos y materiales; necesarios para secuenciar las acciones que permitan alcanzar las metas propuestas” (Pulido, 2021, p.28). Pero aquello no es posible cuando la problemática se aborda desde el trabajo individual y bajo la única mirada del docente responsable, los cambios conllevan múltiples procesos, recursivos en ocasiones, cíclicos en otras, pero enormemente enriquecedores cuando se transitan caminos co-construidos, posiblemente esta es una de las alternativas para acabar con una educación tradicionalista, segregadora y que aún impera en las aulas de América Latina.

La tarea por tanto no es fácil, ya que las culturas institucionales y la política pública requieren dialogar para construir miradas contextualizadas, empoderar a las comunidades en la toma de decisiones para fortalecer el Trabajo Colaborativo y a la Comunidad de Aprendizaje Profesional, desarrollar en el docente a través de la formación continua una mirada holística del proceso para apropiarse de espacios comunes de crecimiento. Pero también es urgente generar condiciones que favorezcan este nuevo escenario, de lo contrario seguiremos hablando y construyendo alternativas teóricas poco plausibles, porque la realidad es más fuerte y poderosa que la necesidad de cambio.

Conclusiones

La urgente necesidad de avanzar hacia la educación inclusiva y disminuir la brecha educativa y de desigualdad que caracteriza a las aulas de ALC, requiere del esfuerzo mancomunado del profesorado y el equipo que lidera la gestión de las escuelas, para favorecer el trabajo colaborativo a través de acciones concretas como la conformación de las CAP, que como plantea Krichesky y Murillo (2011), es:

[...] Una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros. (p.66)

Favorece por tanto los procesos de cambio y transformación a los cuales estamos llamados para hacer de la educación un motor de movilidad social, que permite romper las estructuras de poder que han profundizado la brecha social y educativa en ALC. Pone en las manos del docente la posibilidad de construir decisiones que se ajustan a las necesidades reales del territorio y abre a través del diálogo, la reflexión y la investigación a múltiples posibilidades de cambio y mejora educativa que benefician a todos los niños, niñas y adolescentes, rompiendo el estigma de que solo los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales requieren apoyos específicos, sino que viendo en el aula la multiplicidad de factores que convergen desde lo social, cultural, étnico, género, cognitivo, etc.

Desde un nuevo espacio de aula abierto, flexible, altamente demandante, que requiere de la atención de todo el profesorado y el compromiso de los

equipos de gestión para asegurar espacios de trabajo colaborativo que tengan un impacto en la mejora continua, la implementación de las CAP no está exenta de problemáticas y desafíos propios por sus características, rigurosidad y sistematización, factores que pueden ser barreras para su implementación, sin embargo, los beneficios de esta son potencialmente altos en la medida que los docentes que la conforman construyen colaborativamente decisiones en un marco de justicia social y educativa.

Referencias

- AITSL (s.f). Professional learning communities. Recuperado del sitio web del Australian Institute for Teaching and school Leadership (AITSL), <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/feedback/aitsl-professional-learningcommunities-strategy.pdf?sfvrsn=c42dec3c>
- Ávalos, B. (2013). *Lo que nos enseña la investigación internacional sobre la inserción laboral de los docentes*. Santiago: CIAE, Universidad de Chile.
- Banco Mundial (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia del COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/803991615924634007/pdf/Acting-Now-to-Protect-the-Human-Capital-of-Our-Children-The-Costs-of-and-Response-to-COVID-19-Pandemics-Impact-on-the-Education-Sector-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>
- Banco Mundial (2022). *Dos años después salvando a una generación*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf>
- Bersezio, M. et. al. (2020). *Serie marcos conceptuales ¿qué entendemos por interseccionalidad?* Consultora Inclusión y Equidad. Ciudad de México. México

- Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento Final. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Blanco, R. y Duck, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. // *Época*, 17, 37-55. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/120844/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf?sequence=1
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2018). *Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2230/mono-602.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgado, K. E. et. al. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 18-35. <https://doi.org/10.31876/racs.v28i.38142>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective Language Teaching: from Research to Practice*. Nueva York: Continuum.
- García, C. et al (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XVII(427). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113030/1/620574.pdf>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2016). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y*

- Cambio En Educación*, 9,(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718>
- Lieberman, A. & Miller, L. (2011). Learning Communities. The starting point for professional learning in schools and classrooms. *JSD*, 32(4), 16-20.
- Martínez, A. (2021). El desarrollo profesional docente. En Vélaz, C. y Valliant, D. (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 80-88). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Martínez, X (2019). *Innovación y equidad educativa*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L
- Ministerio de Educación. (2019a). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación. (2019b). *Comunidades de Aprendizaje Profesional*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf
- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En Godotti M. et. al. (Comps.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>
- Muntaner, J., Roselló, M., Mayol, B. (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. *Education Siglo XXI*, 34(1), pp.31-50. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos* XLI, 2, 389-399. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200023
- Ocampo, A (2021). Tensiones heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Horizonte*, 5(18), 471-483. Recuperado de

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000200471yscript=sci_arttext)

[79642021000200471yscript=sci_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000200471yscript=sci_arttext)

Ocampo, A. (2012). Mejorar la escuela inclusiva: un desafío de todos. *Revista Educación inclusiva*, 5(3). Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248#:~:text=Se%20propone%2C%20un%20marco%20comprensivo,inherente%20a%20la%20experiencia%20socioeducativa> .

Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (2016). *Panorama de la educación 2016. Indicadores de la OCDE* Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2016_eag-2016-es#page1

Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE* Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2017_eag-2017-es

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

Pulido, M. (2021). Innovación y educación. *Experiencia Formativa*, 1(1). Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/EDUCA/article/view/9553/6030>

Ramirez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09/pdf>

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

Skliair, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias.

- En Almeida, M. y Angelino, M. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. (pp. 180-194). Ed. Uner.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258
- UNESCO-ORELAC (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO_ORELAC (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822?posInSet=1&qqueryId=9e900538-99f9-49b0-9e0f-448b3064a12f>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, 60. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. Recuperado de <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699/20617>

Epílogo

Liliana Arciniegas Sigüenza³⁷

Entre los objetivos que justificó la elaboración del libro “Estudios sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica”, se encuentra el hecho de crear condiciones que posibiliten la construcción de un marco epistémico, teórico, metodológico, práctico y político y como consecuencia de un proyecto de conocimiento distinto al que actualmente plantea la educación inclusiva. Por lo tanto, el punto de partida es transformar las gramáticas de la escolaridad, es decir las formas de organizar las instituciones desde lo predecible o desde la racionalidad y así responder a las múltiples formas de existencia, dejando de lado ideas y prácticas que se fundamentan en poner dentro de los contextos educativos y sociales a quienes durante mucho tiempo han estado fuera y como consecuencia, reconociéndolas como personas

³⁷ Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialización Educación Preescolar y Especial por la Universidad del Azuay (Ecuador). Master de Intervención en Dificultades de Aprendizaje por la Universidad de Valencia (España). Tiene un Diplomado en Cooperación al Desarrollo por la Comunidad Valenciana (España). Es Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad del Azuay (Ecuador), además es Candidata a Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Actualmente se desempeña como Docente Investigadora de la Universidad del Azuay (UDA). Es docente invitada a los programas de posgrado de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), de la Universidad Técnica de Machala y de la Universidad de Cuenca. Es miembro del Grupo de Estudios en Inclusión de la Universidad del Azuay y del Grupo de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Es coordinadora de la Maestría en Educación, mención Gestión y Liderazgo de la Universidad del Azuay. Además, coordina y participa en proyectos de investigación y ha colaborado como par académico evaluador de artículos y proyectos en el contexto local, nacional e internacional. Ha participado en congresos nacionales e internacionales desarrollados en Ecuador, España, México, Chile, Perú, Argentina y Estados Unidos. Es autora y coautora de artículos y capítulos de libros en la línea de la Educación Inclusiva.

diferentes que requieren de modelos diseñados desde el carácter instrumental y técnico.

Otro aspecto que se estableció como clave para la creación de esta obra, ha sido la posibilidad de fortalecer la identidad del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI); en cuanto a sus intereses académicos, políticos y éticos que se enmarcan en una postura distinta a la existente, para comprender la inclusión como un poderoso proyecto político y relacional que requiere abordar las tensiones políticas, epistémicas y metodológicas a través del análisis de categorías que le son propias y que interpelan las desigualdades sociales e interviene en las formas de producir el conocimiento social para trabajar sobre una diversidad de problemas presentes y futuros de la educación.

A lo largo de este libro planteamos la importancia de considerar otros marcos y otras praxis relacionados con la educación inclusiva; se cuestiona el discurso político instaurado para entender que hay un fundamento epistemológico que ha cambiado en cuanto al lenguaje pero que no se ve reflejado en una transformación de mentalidad cognitiva y actitudinal porque mantiene dispositivos que uniforman, homogenizan, disciplinan y separan desde un paradigma biomédico las necesidades educativas de las personas que son consideradas diferentes o pertenecientes a grupos minoritarios, en quienes es fácil encontrar limitaciones y una serie de problemas que sostienen y legitiman la desigualdad, por una concepción esencialista que

perpetúa prejuicios y prácticas segregadoras que organizan la coexistencia humana.

Nuestra intención ha sido a través de cada capítulo, que quien tiene la oportunidad de leerlo pueda entender cómo de múltiples formas se ha justificado una bien intencionada normativa que oculta sobredeterminaciones por la presencia aparente de dos grupos de individuos cuyas diferencias patologizadas en el un caso, hace que se los defina siempre en función a una connotación negativa que termina negando, diferenciando, compensando o asimilando y como consecuencia aniquilando la alteridad a través de un discurso de inclusión que ha dejado de reconocer al otro como igual, lo que ha propiciado y naturalizado relaciones asimétricas y de dominación.

Dejar de centrarse en sujetos estigmatizados implica deshacer y rehacer formas intelectuales, políticas y ontológicas, para reconocer la presencia de expresiones distintas, dialogantes, emergentes y, por lo tanto, otros mapas cognitivos, saberes y espacios de resistencia frente a la producción de subjetividades diferentes y no estandarizadas o normalizadas por los sistemas de opresión o sumisión.

Si alguien ha leído de forma consecutiva y reflexiva este libro entenderá, que sólo una postura crítica permanente y profunda permitirá cambiar las ideas que tradicionalmente han caracterizado la educación y la sociedad, por lo que se requiere desafiar al *logos* de conocimiento que se mantiene en Latinoamérica estableciendo la educación inclusiva y la educación especial

como sinónimos, confusión conceptual que requiere de una interrogación constante sobre los discursos de verdad producto de una idealización del ser humano que frente a su incompletud, requiere de lógicas compensatorias, asimilacionistas o de diferenciación que se encuentran centradas en cuerpos deficitarios o características inferiorizadas.

¿A dónde queremos llegar con la postura que asume esta obra? A reconocer la existencia de líneas que se enlazan o se cruzan, experiencias sensibles que articulan maneras de ver, sentir y pensar para producir subjetividad desde la comprensión de diferentes realidades que se oponen al control, al disciplinamiento, a situaciones de discriminación y exclusión; este es uno de los caminos para entender la diversidad humana como un valor que enriquece cultural, social y políticamente a todos; es decir, planteamos un posicionamiento contrario a la idea de conceptos estáticos que cosifican y niegan la posibilidad de cambio y transformación.

Desde esta perspectiva, las políticas se han convertido en espacios instrumentales que generan vulneración de los derechos humanos por la visión biomédica que se acentúa en la responsabilidad individual y no en la implicación social, por lo que se requiere repensar histórica y críticamente un paradigma que parta de la escucha hacia un otro concreto, enfatizando lo social y lo relacional, pero también desmitificando creencias en relación a las diferencias que han sido pensadas algunas como mejores que otras.

Los autores de este libro establecemos nuestra protesta hacia la idea de radicalizar las diferencias o esencializar a los grupos que han sido

categorizados como minoritarios o con necesidades educativas especiales, haciendo que se olvide que hay situaciones estructurales que han generado relaciones asimétricas, así como también procesos de diferenciación que perpetúan la opresión y denigran saberes y formas de ser por fundamentarse en la presencia de características intrínsecas y fijas y no en circunstancias dinámicas que pueden cambiar en función a los contextos y a las realidades.

Esta injusticia estructural establece patrones de poder que opera en diferentes dimensiones materiales y subjetivas, sometiendo a una posición subordinada a todos quienes no responden al modelo colonial idealizado de hombre blanco, heterosexual y burgués; por lo que hacemos una invitación a través de cada uno de los capítulos a tensionar el pasado y el presente, a desmontar conocimientos que se fundamentan en la racionalidad occidental que afecta a Latinoamérica e impide tejer nuevas redes hacia la ampliación de derechos.

Instauramos a través de nuestras ideas la resistencia colectiva, la justicia social relacional que posibilite espacios de construcción y diálogo, la marcha en comunidad, así como la colaboración en la superación de las desigualdades, en el cuestionamiento a las políticas de identidad que ilusoriamente tipifican a las personas y generan prácticas especializadas que maquillan la realidad. Los desafíos que asumimos hacen foco en la desnaturalización del déficit, en la deconstrucción de la ideología de la normalidad, en la búsqueda de otros modos de relación que reconocen la

multiplicidad de singularidades en cuanto a lo ontológico y la creación de nuevos conceptos, renovación teórica y política en cuanto a lo epistemológico, para una transformación del mundo que habitamos.

Ratificamos la necesidad de interpelar las articulaciones y los discursos analítico-metodológicos en los cuales se fundamenta la educación inclusiva, este es uno de los objetivos por el cual desde diferentes países de Latinoamérica, convergemos y cuestionamos los modelos de atención que existen en cada uno de nuestros contextos, los mismos que subestiman la subjetividad de grupos que han sido definidos por lo que son, tienen o representan; generando reducciones en función a elaboraciones materiales complejas que mantienen estructuras jerárquicas y marcos conceptuales que hacen que se asimilen las diferencias como sinónimo de deficiencias.

Instamos a que las ideas que compartimos y la postura que hemos asumido, contribuya a la movilización de la frontera del conocimiento y a prácticas de investigación emergentes que permitan crear un nuevo objeto y saber gestados desde lo crítico, así como desde un trabajo post-disciplinar que rompa con las delimitaciones y se abra a transformaciones complejas y mutaciones permanentes. El problema que existe tanto en la práctica como en su contenido implica la generación de una ruptura en cuanto a consolidaciones y demarcaciones relacionadas con las teorías y conceptos, con las propuestas metodológicas y políticas, pero sobre todo con alteridades generalizadas que requieren de otro tipo de lecturas, de relaciones sin restricciones, de encuentros sin barreras y de análisis

académicos que replanteen su razón monoculturalizada para dar paso a formas imaginativas que transformen el pensar, el hacer y el sentir.

Esta obra forma parte del Sello Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en enero de 2024, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

En las últimas décadas han proliferado producciones y eventos científicos, espacios de formación académica de posgrado, libros, etc., que recurren al sintagma “educación inclusiva”. Tal difusión de la noción no ha ido de la mano de los suficientes esfuerzos reflexivos e investigativos por precisar sus alcances, los que quedan atrapados en la comprensión de la educación especial como principal campo de dominación epistémica.

El CELEI y varias instituciones asociadas al mismo, venimos trabajando hace varios años, buscando generar un núcleo duro de acuerdos en torno a la noción, reconociendo que esa reflexión y fundamentación epistémica es una cuenta pendiente.

En ese marco hemos conformado el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI), concebido como una plataforma de colaboración y solidaridad relacional y creativa para pensar los principales nudos críticos, interpelar las articulaciones y discusiones disciplinares a nivel analítico-metodológico que sustentan los planteamientos de la educación inclusiva.

En ese marco surge este libro, como una de las primeras empresas colectivas del GILEI. Buscamos generar un espacio de producción de conocimiento que aporte inteligibilidad a este campo de problemas.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.