



Volume, 15, número 1, ano, 2019

NEGATIVIDAD Y EXTERIORIDAD: PRINCIPIOS EXPLICATIVOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González¹

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Resumen: la Educación Inclusiva es un acto performativo, constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación. Es ante todo un *acontecimiento* –lugar de imaginación de futuros posibles–, es una estrategia de creación de lo posible. En un primer momento, se analiza el principio de exterioridad que fundamenta la configuración de la estructura teórica de la Educación Inclusiva, a partir de relaciones de unión-desunión de diversa naturaleza. Posteriormente, se explora la fertilidad del principio de negatividad concebido como máxima filosófica consagra un espíritu cuestionador, orienta su propósito hacia la transformación de lo dado. El principio de negatividad se convierte así, en talante de transformación educativa. El trabajo concluye identificando los usos epistemológicos y ontológicos derivados de la categoría ‘inclusiva’. La Educación inclusiva configura un dispositivo heurístico de naturaleza performativa. Sus fundamentos teóricos intervienen en la realidad, se convierten en tecnologías escultóricas para la creación de otros mundos. La performatividad de su discurso no se alcanza con la mera enunciación del adjetivo ‘inclusivo’, sino a través del tipo de compromiso ético y político que en ella tienen lugar, siempre y cuando, éstos, se encuentren estrechamente vinculados a un compromiso social particular.

Palabras clave: *educación inclusiva, principios explicativos, exterioridad, negatividad, creación de lo posible.*

NEGATIVIDADE E EXTERIORIDADE: PRINCÍPIOS EXPLICATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Resumo: A Educação Inclusiva é um ato performativo, constitui um espaço significativo de mudança, invenção, lazer e criação de outros mundos e modalidades de educação. É acima de tudo um evento - um lugar de imaginação de futuros possíveis - é uma estratégia de criar o que é possível. Inicialmente, analisa-se o princípio da exterioridade subjacente à configuração da estrutura teórica da Educação Inclusiva, baseado nas relações de união-desunião de natureza

¹ Chileno. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor del Máster en Creatividad Educación y Bienestar de la Universitat de Barcelona, España. Profesor Invitado en el programa de Maestría en Educación desde la Diversidad, Univ. de Manizales, Colombia. Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente por unanimidad mención Cum Laude (UGR, España).



Volume, 15, número 1, ano, 2019

diversa. Posteriormente, a fertilidade do princípio da negatividade concebida como uma máxima filosófica é consagrada a um espírito questionador, seu propósito é direcionado para a transformação do dado. O princípio da negatividade torna-se assim o estado de espírito da transformação educacional. O trabalho conclui identificando os usos epistemológicos e ontológicos derivados da categoria 'inclusiva'. A educação inclusiva configura um dispositivo heurístico de natureza performativa. Seus fundamentos teóricos intervêm na realidade, tornam-se tecnologias escultóricas para a criação de outros mundos. Performatividade de seu discurso não é atingido com a mera enunciação do adjetivo 'inclusivo', mas através do tipo de compromisso ético e político que ocorrem nele, enquanto, eles, estão intimamente ligados a um compromisso social particular.

Palavras chaves: *educação inclusiva, princípios explicativos, exterioridade, negatividade, criação do possível.*

INTRODUCCIÓN. EL LUGAR DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO INTERVENCIÓN EN EL MUNDO

En este trabajo se analizan los principios explicativos de exterioridad y negatividade que sustentan la articulación epistemológica de la Educación Inclusiva y la construcción de su estructura teórica. Se examina además, el repertorio de elementos que configuran sus contornos teóricos, invitándonos a estudiarla en tanto *metáfora, dispositivo heurístico y paradigma*. Forja un objeto complejo, fronterizo y antidisciplinario, que emerge a través de un conjunto de negociaciones, vuelcos, desarticulaciones y rearticulaciones permanentes.

La Educación Inclusiva es un acto performativo, constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación² y escolarización³. Como *dispositivo intelectual* devela una compleja y particular mezcla de múltiples perspectivas, teorías, disciplinas, discursos, formas metodológicas e influencias –consolidando un lente intelectual atractivo y poderoso– que iluminan su función a partir del rescate de contribuciones provenientes de lo anticolonial, lo post-colonial, la corriente interseccional, el

² El concepto de *educación* en su sentido más intrínseco escapa de las lógicas de escolarización, acontece en una multiplicidad de dominios de la vida. Observo un problema de territorio conceptual en la producción del sintagma Educación Inclusiva, pues sus justificaciones se reducen exclusivamente a procesos de escolarización.

³ Ámbito estrictamente formal de educación, fundamentalmente afectado por las decisiones explicitadas por la política pública y los marcos normativos que sustentan la actividad pedagógica.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

feminismo, la filosofía política, de la diferencia, los estudios visuales, la teoría crítica, los estudios queer, de género, de la mujer, la interculturalidad crítica, la física, los estudios de la subalternidad, el pragmatismo, etc. Todo ello demuestra, que es una *teoría sin disciplina*, que viaja y se moviliza por una amplia gama de recursos epistemológicos, convirtiéndose en una *categoría analítica de intermediación*. Extrae lo mejor de cada uno de los aportes antes mencionados, con el objeto de fabricar un nuevo objeto y saber. Cristaliza una praxis teórica y metodológica abierta.

Su interés se expande más allá de los límites rígidos y esencialistas de las disciplinas, se interesa por movilizar las fronteras del conocimiento, opera en el caos, rompe los esquemas de fijación epistemológica al pasado que acostumbran tener lugar en la educación, articulando prácticas intelectuales y pedagógicas anacrónicas. Se preocupa por visibilizar los sistemas de dominación que tienen lugar en la comprensión de las estructuras educativas abiertas a la multiplicidad, traza nuevos mapas para enseñar a diversos grupos de estudiantes, interrogándose permanentemente acerca del tipo de compromisos que tienen lugar en la escuela, respecto de lo inclusivo, y que pueden convertirse en acciones transformadoras reales para la equidad y la ampliación del destino social de su estudiantado. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la transformación y de la transgresión. Bajo ningún punto de vista constituye una práctica específica para un tipo particular de estudiantes, tampoco se concibe como una modalidad alternativa de la educación, pues implícitamente se atrapa su performatividad en un cambio reduccionista y absoluto sin efecto en la realidad. Es, ante todo, un *comentario constructivo* que desafía al saber pedagógico contemporáneo.

La fundamentación política de la Educación Inclusiva constituye en una praxis abierta, en ella tienen lugar diversas luchas, tales como la lucha antirracista, anti-opresiva, anti-patriarcal y anti-paternalista, etc. vista así, se concibe en un espacio de revolución. Sin duda, estos son ejes, que definen parte de su política de resistencia. Es tarea crítica de la inclusión, asumir su significado en tanto práctica de libertad, aprendiendo visibilizar y reconocer en la cotidianidad cómo determinados



Volume, 15, número 1, ano, 2019

razonamientos señalados como parte de ésta, refuerzan la opresión, dominación y la injusticia, etc. El llamado es aprender a reconocer los sistemas de *enmascaramiento* en los que colaboran las prácticas pedagógicas, los programas y políticas de formación del profesorado, las decisiones de la política pública y las discusiones y los ejes de tematización que adoptan las facultades y centros de investigación al interior de una formación social específica, respecto de la equidad, las injusticias/justicias distributivas, la inclusión, la multiplicidad de diferencias, etc. Es necesario que cada una de estas instancias, estimulen un compromiso intelectual y/o académico serio. Basta de discusiones banales, simplistas y reduccionistas para abordar el propósito de una educación más justa e inclusiva.

El trabajo se organiza en torno a dos ámbitos analíticos. Inicia con la descripción del principio de exterioridad que fundamenta la configuración de la estructura teórica de la Educación Inclusiva, a partir de relaciones de *unión-desunión* de diversa naturaleza. Posteriormente, se explora la fertilidad del principio de negatividad concebido como máxima filosófica que consagra un espíritu cuestionador, orientando su propósito hacia la transformación de lo dado. El principio de negatividad se convierte así, en talante de transformación educativa. El trabajo finaliza analizando los usos epistemológicos y ontológicos de la categoría inclusiva, articulándose como una *disposición de disciplinas* y una *disposición histórica específica de verdad* (forma de saber). El trabajo concluye identificando que la Educación Inclusiva configura un dispositivo heurístico de naturaleza performativa. Sus fundamentos teóricos intervienen en la realidad, se convierten en tecnologías escultóricas para la creación de otros mundos y modalidades de escolarización; poseen la capacidad de subvertir el funcionamiento de las reglas institucionales de la sociedad que, a su vez, permean y regulan el sistema educativo y el funcionamiento de las estructuras de escolarización que, en este caso, son múltiples.

2.-LA EXTERIORIDAD COMO PRINCIPIO EXPLICATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Volume, 15, número 1, ano, 2019

La *Educación Inclusiva* no posee teoría⁴, sino un conjunto de ideas sueltas – conectadas en algún punto– que deambulan no-linealmente de un lado a otro, por una amplia multiplicidad de campos, discursos, disciplinas e influencias⁵, dando lugar a un conjunto de enredos genealógicos de dispersión. Refleja además, un déficit metodológico que repercute significativamente en la estructuración de los procesos de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, en parte, producto de la fragmentación de las disciplinas. Sin duda alguna, constituye una práctica teórica *heterogénea y abierta*. Constituye un campo disputado esencialmente por una amplia multiplicidad⁶ de recursos epistemológicos, dando lugar a un *campo heterogéneo de prácticas teóricas*. La evolución de sus debates ratifica un crecimiento significativo a partir de distintas posiciones geográficas, proliferando una amplitud significativa de trabajos, libros y reflexiones que pueden ser catalogados desde *lo mismo*⁷ –interioridad epistémica–, es decir, en referencia a una estructura institucional⁸ de conocimiento falsificada, demostrando falta de imaginación epistemológica para aproximarse y abordar su objeto⁹. A pesar que su objeto ha mutado, se observa la insistencia por inscribirlo en una estructura de institucional de conocimiento falsificada. Sumado a ello, la carencia de un método apropiado y coherente a la base epistemológica que expresa este enfoque –antidisciplinar–. En síntesis, afirmaré que, su objeto ha cambiado, no así, sus métodos de aproximación e investigación, reafirmando la necesidad de su construcción.

Si su estructura teórica expresa un carácter abierto y heterogéneo, entonces, explícita un cambio en la manera de focalizar¹⁰ –régimen de la mirada– una variedad de

⁴ Su principal fracaso constructivo consiste en asumir su construcción desde la imposición del legado epistémico y didáctico de la Educación Especial. Si la Educación Inclusiva es una expresión de la transformación, su racionalidad actualiza y reestructura los soportes de sustentación de la Educación Especial. Esta última constituye un subcampo alejado al interior de su discurso.

⁵ Operatorias que reflejan su orden de producción.

⁶ Principal característica campo teórico, metodológico, práctico e investigativo de la Educación Inclusiva. Su actividad intelectual, política y gramatical se sostiene en el centro crítico de la multiplicidad. En él, convergen una diversidad de objetos, teorías, influencias, métodos, compromisos éticos, proyectos políticos disciplinas, saberes, discursos, etc. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva puede ser descrito en términos de un campo de conocimiento basado en la *heterotopicalidad*.

⁷ Alude al círculo de reproducción epistemológica.

⁸ Corresponde al saber legitimado que en su especificidad obedece a un mecanismo de travestización epistemológica.

⁹ Alude a la comprensión del fenómeno desde sistemas de razonamientos más amplios.

¹⁰ A través de la noción de focalización observo la capacidad de mirar o enfocar determinadas problemáticas. Incide en las políticas de la mirada que recaen sobre determinados sujetos, contextos y prácticas. el campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en un espacio multifocal y complejo.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

temáticas que tienen lugar al interior de la praxis educativa contemporánea. ¿Qué quiere decir que la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva sea abierta? Lo *abierto*, denota un sistema de reflexividad flexible que posee la capacidad de conectar en un mismo espacio recursos analíticos, epistemológicos, léxicos y metodológicos de diversa naturaleza. Constituye un campo epistemológico de disposición de una multiplicidad de disciplinas. Su *naturaleza abierta* denota la capacidad para ser empleada de diversas maneras, de ahí que el *concepto* de inclusión y el *sintagma* Educación Inclusiva expliciten un carácter indeterminado, eminentemente moldeable; posibilita el entendimiento de su estructura teórica en términos de *pegamento conceptual*, es decir, posee la capacidad de conectar elementos de naturaleza heterogénea –principio de heterogénesis–. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica y una expresión política y didáctica de la multiplicidad de diferencias.

En este apartado me propongo analizar el *principio de exterioridad*¹¹ *epistémica* que sustenta la actividad científica de la Educación Inclusiva. La potencialidad del concepto permite comprender la lógica de sentido que participa de la configuración de su estructura teórica y campo del conocimiento. Las relaciones exteriores se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentran imbricadas en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada uno de los recursos epistémicos que crean y garantizan la producción de su estructura teórica. En ella, cada una de sus singularidades epistemológicas, se convierten en *recursos constructivos flotantes*, concibiendo lo flotante como algo que hace posible la relación, la vincularidad y la conexión de diversa intensidad entre cada objeto, método, teorías, influencias, saberes, conceptos, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, etc. que participan en la creación del saber especializado de la una educación más inclusiva. La exterioridad como principio explicativo de la Educación Inclusiva, opera en el movimiento, en la relación, en el encuentro, en el caos, en la alteración y en la

¹¹ El principio de exterioridad proviene del pragmatismo. Su aplicación al estudio epistemológico de la Educación Inclusiva explicita sólidas respuestas a la configuración de su estructura teórica y política.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

dispersión¹², cada singularidad epistemológica se moviliza de forma compleja y no-lineal, mutando en el diálogo y en la intersección que establece con cada una de ellas. Las singularidades que crean y garantizan la producción de su estructura teórica, se encuentran *co-implicadas*, sus operatorias tienen lugar a través de un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, “*lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova*” (LAZZARATO, 2006, p.23). El principio de mayor intensidad que sustenta la trama teórica y metodológica de la Educación Inclusiva y sus respectivas condiciones de producción, reside en la heterogénesis. Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las *intersecciones*¹³ de las disciplinas.

La trama epistemológica de la Educación Inclusiva confirma una *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*. Lo abierto plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino más bien, circunscribe a lo que he denominado como *condición diaspórica*¹⁴ de la Educación Inclusiva. Constituyen categorías de análisis de su estructura de conocimiento: a) *red*, b) *práctica teórica abierta*, c) *múltiples tipos y estilos de relaciones*, d) *exterioridad*, e) *dispositivo*, f) *heterogénesis*, g) *espacio de diáspora*, h) *malla de conexión de múltiples singularidades*, i) *espacio epistemológico de la multiplicidad*.

El principio explicativo de exterioridad describe las formas de relación entre cada una de las singularidades epistemológicas de la Educación Inclusiva que tienen lugar en la configuración de su estructura teórica. Recupera la pregunta de JAMES

¹² Alude a la principal característica del orden de producción de la Educación Inclusiva. Sigue la lógica de la diseminación y la dispersión, coherente con la metáfora del movimiento no-lineal incesante.

¹³ Supone complejos diálogos, negociaciones, mediaciones, entre dos o más sistemas que se superponen en la configuración de su saber. Es una estrategia polifónica. A pesar que la Educación Inclusiva exige la superación de su déficit epistémico-metodológico, es plausible afirmar que, su funcionamiento puede operar sin suscribir necesariamente a ninguna práctica teórica y metodológico en particular, ratificando así, su marcada carácter antidisciplinario.

¹⁴ espacio concebido en termino de relaciones diaspóricas, ahí que OCAMPO (2016) propusiera la metáfora: ‘*el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente*’. Lo diaspórico en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva se convierte en un terreno de esperanza, de encuentro con lo diferente, forma una malla de conexión de elementos infinitamente heterogéneos entre sí, establece múltiples rutas, prevalece el sentido de lo no-idéntico. Un espacio diaspórico de producción en la Educación Inclusiva otorga a cada objeto, método, disciplina, discurso, sujeto, territorio, teoría, influencia, compromiso ético, marco teórico y proyecto político una posición clara, al mismo tiempo móvil.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

(1914) respecto de la interioridad o exterioridad de los términos. En tal caso, permite reconocer una estructura teórica caracterizada por una *red multi-lineal* de encuentro, convergencia, desplazamientos y eyecciones de diversas clases de recursos epistemológicos. El pensamiento epistémico de la inclusión es el *pensamiento de la relación*, del *movimiento*, del *encuentro* y de la *producción de lo nuevo*. La Educación Inclusiva es una expresión teórica de la *creación lo posible*. La inclusión como categoría de análisis *moviliza la frontera* –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Lo *mestizo* al interior de este proyecto se torna *algo* complejo. El espacio epistemológico de la Educación Inclusiva es el lugar de lo disperso, de lo fracturado, de lo contradictorio; es una coyuntura, un espacio de complejas e intensas relaciones. ¿Qué tipo de relaciones o asociaciones se establecen entre sus cuerpos de saberes? Si la Educación Inclusiva consagra una estructura teórica abierta, ¿cuál es el lugar de lo discontinuo?

El principio de exterioridad de acuerdo con JAMES (1914) y LAZZARATO (2006) se vincula al pragmatismo en la medida que intenta explicar la diversidad de vínculos y sus diversos grados de intensidad que son articulados en la producción del conocimiento. Sin duda, la intensidad y multiplicidad de formas de vincularidad se convierten en una condición de producción intra-teórica e intermedia en la producción de su saber. La exterioridad en tanto categoría de análisis posee implicancias políticas significativas (DUSSEL, 1985). El principio de exterioridad establece una relación de dependencia no-fija entre cada uno de sus recursos epistemológicos, fomenta conjugaciones de diversa naturaleza, coincidiendo con la empresa dedicada a la *rearticulación* de cada uno de sus elementos. En esta lógica, la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva es configurada a partir de elementos –singularidades epistemológicas– que pueden estar en uno y en otro a la vez, poseen la particularidad de alterar sus formas de vinculación sin necesariamente alterar la totalidad concebida como singularidades múltiples de cada uno de sus elementos. La configuración de su estructura de conocimiento sigue la lógica hegeliana de *totalidad dinámica* o *estructura dinámica* de entrelazamiento discontinuo, consagrando una



Volume, 15, número 1, ano, 2019

práctica analítica y metodológica abierta. Para LAZZARATO (2006) “*alrededor de la existencia de las relaciones exteriores a los términos, de la independencia de los términos de las relaciones vinculadas con la totalidad, se juega la posibilidad o la imposibilidad de una política de la multiplicidad (o de la multitud)*” (p.19).

Una estructura de conocimiento dinámica, flotante y en permanente movimiento, configura un campo epistémico-metodológico de la multiplicidad o en palabras de SHOHAT (2008) de una multiplicidad de posicionalidades, cuyas fuerzas de configuración operan a través de principios de conjunción y disyunción. La multiplicidad de relaciones constituyen una actividad interna a cada uno sus los elementos. La comprensión de las relaciones entre cada una de las singularidades epistemológicas, no sólo encuentra su potencialidad analítica al explicar los sistemas de enredos, entrelazamientos o engendros de diversa naturaleza que en ella acontecen, trazan una nueva ontología de la relación y de lo menor –ámbitos cruciales en la constitución de la política ontológica de la inclusión–. El principio de exterioridad o de relaciones exteriores permite superar las prácticas de producción del conocimiento fundamentalmente organizadas a través del *aplicacionismo epistemológico* y de la *articulación*. Dos problemas críticos en las epistemologías educativas. El problema de la aplicación describe diversos mecanismos de encaje, generalmente, externos a la naturaleza y autenticidad de un campo teórico. Un campo móvil como es el referido a la Educación Inclusiva da paso a prácticas de producción basadas en la extensión, es decir, en el desplazamiento y en la conexión con otros campos del conocimiento. Se observa así, una estrategia de conocimiento fundamentalmente basada en *la aplicación* –lo externo, aquello que encapsula, analiza desde otros lentes y marcos de análisis– y lo *aplicado* en tanto sistema de articulación con otras regiones y campos del saber. Sin duda, la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva forja una *epistemología posicionada*, se propone reconstruir los lazos con otros saberes, objetos, métodos, teorías, influencias, conceptos, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, etc. Lo *aplicado* y la *extensión* dan cuenta de modos de vinculación entre prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas. La Educación Inclusiva es,



Volume, 15, número 1, ano, 2019

eminentemente, un campo de complejas y heterogéneas prácticas teóricas y metodológicas entrecruzadas.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva refunda el pensamiento educativo, transforma los modos de concebir la educación y sus vocabularios. La exterioridad es una zona de producción de lo nuevo y de la diferencia. Su estructura de conocimiento puede describirse en términos de una matriz intensa, posee la capacidad de dar lugar a continuidades y discontinuidades de flujos, rupturas y capturas, desbordes, etc., por tanto, también a transformaciones. Su articulación depende de relaciones, conexiones y desconexiones, distanciamientos y sedimentaciones. El campo teórico de la Educación Inclusiva se caracteriza por no haber desarrollado de manera adecuada una reflexión metodológica. ¿Cómo se rectifica este *déficit metodológico*?, especialmente, en su aplicación a objetos empíricos y sociales concretos de reflexión e investigación. En tal caso, SAUR (2008) agrega que, *“la escasa reflexión de orden metodológico, que señala Howarth, no es casual, sino que expresa la marcada dificultad para enfrentar adecuadamente la compleja -y en un punto, irresoluble- tensión presente entre marco teórico y referente empírico”* (p.3). Me parece oportuno establecer inicialmente un conjunto significativo de distinciones analíticas entre ambas dimensiones, las que constituyen temáticas polémicas que no sólo aportan luces para la investigación, sino que, su incompreensión acarrea un conjunto de problemáticas para la formación del educador.

Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad demuestra capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos, compromisos éticos y proyectos políticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos de la inclusión, posibilitando una visión holística, previa condición de traducción y rearticulación. Devela un conjunto de intensas relaciones que sostienen cada una de sus singularidades. De modo que, *“el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus*



Volume, 15, número 1, ano, 2019

vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo” (LAZZARATO, 2006, p.20). Favorece los sistemas vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una “serie de formas que tienen, cada una, su individualidad” (LAZZARATO, 2006, p.21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos¹⁵ de la Educación Inclusiva, como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de diversas maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de sus elementos establecen mecanismos particulares de operación. Así, “«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición” (LAZZARATO, 2006, p.23).

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica configurante de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, establece operatorias y modalidades a través de las cuales “las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan” (LAZZARATO, 2006, p.24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanente. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen, estrategia de alteraciones causa-efecto. La lógica de sentido que reafirma la estructura teórica de la Educación Inclusiva opera en el diaspórismo y en la diseminación, a través de la categoría de clinamen SOUSA (2010) explica que, cada singularidad configurante sea concebida como “un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo” (p.59).

¹⁵ Véase la determinación efectuada por el autor de este manuscrito.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de la Educación Inclusiva opera a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *mallla de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de malla de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por FOUCAULT (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de *red reticular* emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal, heterogénea y atravesado por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de su estructura analítica. La multiplicidad de elementos convergentes configura previa condiciones de traducción y rearticulación el objeto de la Educación Inclusiva. Según esto, la arquitectura que sostiene a la estructura teórica de la inclusión, se caracteriza por “*un conjunto multilíneal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’*” (FOUCAULT, 1985, p. 155). Sus condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo –intenso e inestable– presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y mediación entre ellos. Negociación e intermediación se convierten en estrategias de trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Ésta es una estructura de conocimiento que se reconstruye permanentemente, opera en base al principio de ruptura asignificante, da cuenta del conjunto de “*cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una*” (NÚÑEZ, 2010, 57), a pesar que sus “*vínculos sean roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras*” (NÚÑEZ, 2010, 59). Sus elementos remiten constantemente unos a otros, forjan una pragmática de la relación, clave en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Es ante todo, un espacio configurado por una lógica de lo múltiple. Lo múltiple posibilita la construcción de una estructura teórica abierta –propiedad significativa de lo post/anti-disciplinario– en la que cada uno de sus elementos se encuentra en conexión



Volume, 15, número 1, ano, 2019

permanente¹⁶ –principio de heterogénesis–. Lo abierto implica lo indeterminado, establece modos singulares de implicación permitiendo analizar los enredos genealógicos que configuran su campo de producción y los modos de vinculación abiertos entre cada una de las singularidades epistémicas que participan de su construcción. En efecto,

[...] Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible -aunque no necesariamente componible- la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse (MENGUE, 2008, p.13).

El campo de producción de la Educación Inclusiva concebido a través del espacio de diáspora en tanto categoría de análisis construye según BRAH (2011) un campo “«habitado» no sólo por aquellos que han migrado y sus descendientes” (p.212). Su centro epistemológico emerge desde la dispersión, establece diversos sistemas de ramificación, movilidad conexión y encuentro. En este marco, la Educación Inclusiva recurre a la *metáfora del viaje*¹⁷ para construir su conocimiento, se moviliza por una multitud de disciplinas, campos y discurso, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar un nuevo saber. No se encuentra fijo en ninguna disciplina. La diáspora epistémica ha de concebirse como un *dispositivo heurístico*, constituye un sistema interpretativo y analítico, establece modalidades de construcción y comprensión de su saber, configura un método de análisis, una metáfora sobre su orden de producción –basado en la diseminación y el diaspórismo–. Es vinculante a la capacidad creadora y reguladora de su saber. Epistemológicamente, la heurística plantea discusiones relevantes en materia de producción del conocimiento, puede ser concebida según MANDOLINI (2013) como un método de resolución de problemas. En

¹⁶ Continúa conexión de carácter no-lineal, sólo se cierra para abrir.

¹⁷ Metáfora que permite develar una de las tres propiedades más significativas de la teoría de la Educación Inclusiva, su carácter viajero.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

tal caso, “*la Heurística es la disciplina que prepara a la invención y al descubrimiento, y que acepta todos los argumentos que puedan conducir a realizar los proyectos propuestos*” (MANDOLINI, 2013, p.66). El espacio de diáspora dedica un análisis significativo no sólo a los movimientos que constituyen la funcionalidad de cada elemento, sino que como indica BRAH (2011) atiende a las condiciones de arribo, asentamiento, salida y transformación de cada uno de sus recursos. Se caracteriza por el posicionamiento relacional cada una de sus singularidades epistemológicas, discursivas, metodológicas confluyentes.

[...] el *concepto* de diáspora comprende las formas históricamente 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).

El espacio de diáspora es constitutivo del pensamiento relacional, de la constelación intelectual, del encuentro, del pensamiento del movimiento, de la entropía epistemológica, del caos y de la plasticidad. En tanto “*objeto de análisis y herramienta de deconstrucción; esto es, como medio de investigar las condiciones de su formación, su implicación en la inscripción de jerarquías y su poder para movilizar colectivos*” (BRAH, 2011, p.216). En el espacio de diáspora en tanto unidad relacional de producción epistemológica, ninguno de sus elementos convergentes se encuentran aislados unos de otros, atiende críticamente a la cuestión de la posición de cada elemento, a sus marcadores de descentramiento, fijación, etc. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva constituye una red analítica de carácter reticular de multi-localización –vector analítico–. Su espacio de producción se convierte en un lugar de reconciliación, encuentro y constelación de diversas unidades y herramientas metodológicas y analíticas, adquieren funcionalidad en el movimiento, da paso a una operación dialéctica de desterritorialización que crea un nuevo mecanismo reterritorialización. Cada uno de sus elementos va encadenándose y alternándose mediante una estrategia de circulación de intensidades que impulsa una estrategia de desterritorialización cada vez más extensa. Como campo de conocimiento está definido



Volume, 15, número 1, ano, 2019

por múltiples entradas. El desencadenamiento es lo que produce el movimiento que se “*se encuentra en relación con los otros: aislados y en relaciones flotantes, islas y entre islas, puntos móviles y líneas sinuosas*” (DELEUZE Y GUATTARI, 1993, p.110).

La Educación Inclusiva en tanto *teoría de la creación* forja un espacio de encuentro de los acontecimientos, combinación, interferencia e hibridación. Se abre a lo desconocido y a la creación de otros mundos por la vía de la imaginación epistémica. No obstante, es menester señalar que,

[...] la invención implica una dimensión suplementaria de la acción colectiva y social, pues, si la invención es siempre una colaboración, una cooperación, un co-funcionamiento, ella es al mismo tiempo una *acción* que *suspende* en el individuo y en la sociedad aquello que está *constituido, individuado*, que es habitual. La invención es un proceso de creación de la diferencia que pone en juego, cada vez, al ser y a su individuación. Toda invención es ruptura de las normas, de las reglas, de las costumbres que definen al individuo y a la sociedad. La invención es un acto que pone a aquel que lo realiza fuera del tiempo histórico y lo hace entrar en la temporalidad del acontecimiento. La creación requiere la liberación parcial del individuo de la sociedad, el “desgarramiento momentáneo del tejido de las mutuas ilusiones sociales, del velo de las influencias inter-mentales” (DELEUZE Y GUATTARI 2002, p. 49).

La organicidad de su estructura de conocimiento mediante la noción de síntesis disyuntiva permite pensar mil modos de relación entre elementos de diferente naturaleza –heterogénea–, establece “*una relación de lo diferente que respeta la diferencia misma pero que no deja indiferentes a ninguna de las diferencias relacionadas*” (SÁEZ, 2014, p.1), al constituir fuerzas de lo plural, sus singularidades epistémicas confluyentes trazan un sistema de interrogación, plantean modos de focalización específicos, nos invitan a preguntarnos por la actuación concreta de cada uno de sus elementos en el ensamblaje de cada campo de conocimiento. Esta fuerza tal como explica SÁEZ (2014) incide en el entorno, apoya, empuja, se distancia, genera algo. La *fuerza* es sinónimo de *acontecimiento productivo*.

La relación entre cada uno de estos elementos genera una intensidad de relación, de ella emergen configuraciones de diversa naturaleza, funcionan en estrecha relación una con la otra. Recuperando la noción canguilhemniana de ‘*sistemas de relación a*’, es



Volume, 15, número 1, ano, 2019

factible explicar los diversos medios de relación que pueden establecerse entre cada uno de ellos. El problema es que no todos los elementos que confluyen en el campo de producción de la Educación Inclusiva operan mediante sistemas de reciprocidad, dicho sistema de relación es articulado a través de un poder de afectación, ¿es posible su observación?, ¿qué estrategias metodológicas permiten esto? Es, a través de la afectación que se coloca en sintonía unas a otras. El poder de afectación describe un acontecimiento *in actu*, cada fuerza y sistema de afectación es determinado por un movimiento –incesante–, cristaliza fuerzas de relación, cada una sus singularidades confluentes son “*conducidas a un movimiento en el que cada una se ve afectada y actúa por y hacia la otra*” (SÁEZ, 2014, p.2).

La noción ‘síntesis disyuntiva’ alude a la relación entre fuerzas, ¿cómo se vinculan cada uno de los elementos que crean y garantizan el campo de producción de la Educación Inclusiva? DELEUZE Y GUATTARI (2002) denominan a este sistema de relación síntesis disyuntiva. Si la síntesis disyuntiva se establece a partir de encuentros, vista así, la estructura y campo de conocimiento se convierte en una *zona de contacto*. En la zona de contacto cada elemento se deja afectar una por la otra, casi en una relación dialéctica y, a partir de este nuevo estado afectan progresivamente a otras, consolida un *movimiento embrollado* según SÁEZ (2014). Cada encuentro, cada captura es visto como un sistema de creación y envoltura, este es un movimiento que sólo alcanza su expresión a través del encuentro. ¿Qué pasa si hay una diferencia de intensidad, de dirección y sentido? Esto es lo propio del campo de la Educación Inclusiva. Cada cambio de rumbo, sentido y dirección son producidos de diversos movimientos. Este es un campo caracterizado por la diferencia epistemológica. La relación disyuntiva permite que cada una de sus singularidades se transformen recíprocamente. En esta estructura se establecen sistemas de co-presencia a partir del trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Sobre este particular, SÁEZ (2014) insiste señalando que “*es generado porque es el «entre» de las fuerzas y sólo aparece cuando dos fuerzas se encuentran y se entrelazan. Es generador, porque, una vez que ya se han relacionado las fuerzas, ese «entre» o «intersticio» que es el diferenciante va*



Volume, 15, número 1, ano, 2019

dando lugar al movimiento. De ahí que sólo pueda ser pensado paradójicamente: también recibe el nombre de «instancia paradójica» (p.3).

La desarticulación de cada uno de sus elementos epistemológicos ofrece la capacidad de redescubrirse, *“la articulación comienza descubriendo la heterogeneidad, las diferencias, las fracturas, en las totalidades. Pero no puede terminar allí, en la negatividad de la crítica, porque la heterogeneidad nunca se mantiene pura y simplemente allí como heterogeneidad”* (ALMANZA-HERNÁNDEZ, 2008, p.30). Establece condiciones de reinvención, de un nuevo comienzo, de una nueva lógica de sentido y modalidad operativa. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva se expresa mediante una *“organización o configuración compleja que se está constituyendo constantemente”* (ALMANZA-HERNÁNDEZ, 2008, p.31). Establece mecanismos de coordinación para estar juntos, estrategias de coordinación y cooperación, correspondencia, entrelazamiento, etc. en el que cada uno de sus elementos son abiertos, actúan unos sobre los otros. Este es un campo de interpretación y construcción infinitamente amplio, no sólo se observan puntos de asociación, puntos de captura, configurando una red, en la que sus elementos *“actúan por medio de esferas de acción que se compenetran, es decir, flujos, corrientes, flujos de creencias y de deseos, discontinuidad de los flujos, para concebirlas como un agenciamiento de singularidades, como una serie de singularidades”* (DELEUZE Y GUATTARI, 2002, p.234).

Si la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva se construye a través de un *concatenamiento continuo* de las cosas y por *conocimiento concatenado*, entonces,

[...] las redes establecen así cohesiones, «confluencias parciales», a través de la conexión entramada entre pedazos, partes y extremos del universo. Las partes componentes están ligadas entre sí por relaciones particulares y específicas. De esto resultan, para las diversas partes del universo, innumerables grupos pequeños que ingresan en agrupamientos más vastos, y constituyen ahí innumerables mundos pequeños (...). Cada sistema representa tal tipo o grado de unidad, sus partes componentes están ligadas entre sí según tal relación de



Volume, 15, número 1, ano, 2019

una especie particular; y una misma parte puede figurar en numerosos sistemas diferentes (LAZZARATO, 2006, p.42).

3.-LA NEGATIVIDAD COMO PRINCIPIO EXPLICATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El pensamiento de una época se materializa a través de conceptos determinados, condiciona e incide en sus niveles de comprensión epistemológica. Se convierte en una tarea eminentemente filosófica, en la que mediante la comprensión y estudio de los conceptos, podemos reelaborar problemas epistemológicos complejos como el referido al campo teórico de la Educación Inclusiva. Los orígenes de la dialéctica negativa se encuentran según BUCK-MORSS (1981) en el pensamiento de Benjamin. Se sustenta en el diálogo intelectual sostenido entre Adorno y Benjamin en 1929. La dialéctica negativa se propone revisar problemas persistentes que los métodos tradicionales parecían incapaces de resolver. Si la Educación Inclusiva en la actualidad no ha sabido lidiar con su déficit teórico y metodológico, entonces, al no suscribir a ninguna práctica teórica y metodológica abierta, se convierte en un dispositivo –parcialmente aceptable– que varía de acuerdo a las diversas corrientes de pensamiento que en ella se entrecruzan. Ello, sin duda, reclama la necesidad de consolidación de un *método crítico*. La Educación Inclusiva forja una consciencia crítica-transformativa. La negatividad es un concepto proveniente de la teoría crítica, a juicio de MOHANTY (2008) articula un espíritu deconstruccionista y reconceptualizador. La tarea negativa es clave para el cambio, no debe confundirse con la noción de *vía negativa* propuesta por DERRIDA (2000), orientada a explicar aquello que, justamente, no es la inclusión, por ejemplo. El principio de negatividad se convierte en una *estructura dinámica* y en *fuerza de reflexión crítica*, favorece la emergencia de un nuevo tipo de crítica. Observa de qué manera la estructura teórica vigente de Educación Inclusiva configura una *estructura específica de contradicción*, demostrando cómo afecta a la producción de sus categorías, da paso a la creación de una nueva lógica, permite preguntarnos acerca de las categorías necesarias para una nueva Educación Inclusiva. Permite que el objeto nunca se reduzca a un concepto, los sujetos rebosan y desbordan las categorías, invierte



Volume, 15, número 1, ano, 2019

en el pensamiento que sustenta el concepto al objeto –pensamiento de lo idéntico–. La negatividad es ante todo, una estrategia de desestabilización de los modos dominantes, restrictivos y esencializadores que tienen lugar al interior de las estructuras de escolarización.

Si la Educación Inclusiva es una expresión teórico-política de la transformación, entonces la negatividad se convierte en uno de sus principios explicativos más significativos. El principio de negatividad es concebido como sinónimo de cuestionamiento, refutación, reestructuración y alteración de lo dado. Epistemológicamente, su actividad describe una *labor negativa* orientada a la deconstrucción, principio que opera dialécticamente con la *labor positiva*, es decir, el principio de positividad de la Educación Inclusiva, fundamentalmente articulado en la operación cognitiva de la edificación o esculturización de la realidad. En la inmaterialidad dialéctica que forjan las fuerzas de control dinámico de lo negativo y lo positivo, tiene lugar el acontecimiento. La negatividad en tanto principio explicativo de la Educación Inclusiva articula el llamamiento a la reconceptualización, a la reestructuración, a la dislocación, nociones analíticas que no deben confundirse con un pensamiento radical destrucionista, sino que, con una actividad deconstruccionista de lo dado, de lo ensamblado erróneamente. Es una invitación a la desterritorialización, al cuestionamiento crítico-transformativo de la estructura institucionalizada de conocimiento falsificada¹⁸ de Educación Inclusiva que permea y condiciona todos sus campos de actividad, especialmente, el funcionamiento y sentido de las estructuras de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, las prácticas de investigación, los énfasis, vocabularios, saberes y acciones ratificados en la política educativa, demostrando un conjunto de oportunismo políticos y neoconservadurismos para discutir más ampliamente sobre una multiplicidad de temáticas. La Educación Inclusiva simplemente como redefinición de cuestiones medulares de la educación

¹⁸ Esto es lo que hace que los programas de formación del profesorado sean abordados como una sinonimia de Educación Especial. Sustenta y articula el conjunto de fracasos cognitivos que erigen la actividad científica, ética y política de la Educación Inclusiva. Sin duda, la inclusión es un sistema de actualización –doble proceso de creación– de todos los campos de la Ciencia educativa, en ella, la actualización se convierte en un doble proceso de creativo, de producción de lo nuevo. Hablar de Educación Inclusiva es simplemente referir a discusiones, debates y preocupaciones de la educación en general.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

abraza un cambio profundo, multidimensional y complejo en la forma de pensar y focalizar una variedad de temáticas. La negatividad también puede ser concebida como una expresión crítica de la constelación crítica que da vida a los nuevos fundamentos de la Educación Inclusiva.

El principio de negatividad –sinónimo de viraje de algo– encuentra su génesis en la dialéctica negativa impulsada por ADORNO (2014), demostrando aplicaciones a nivel ontológico y epistemológico. En relación a lo ontológico configura una política ontológica de lo menor, es decir, una expresión del ser articulada al interior de una estructura o espacialidad mayoritaria, convirtiéndose en una expresión contra-hegemónica. Es coherente con los presupuestos del giro molecular. Una política ontológica de lo menor emerge del rechazo del pensamiento de lo idéntico, se opone a cualquier estrategia de enmarcación del sujeto al objeto –lógica de sentido del efecto categorizador y del individualismo metodológico–. Consagra una comprensión epistemológica de tipo no-conceptual, interesada por desmentir al *ser-en-sí* (BUCKMORSS, 1981) y transformarlo, usurparlo de toda fuerza de sujeción. Se propone evitar inscribir su actividad teórica en prácticas de cosificación y *cosalidad*¹⁹ del sujeto. La *cosalidad* describe el problema de definición de los sujetos en el marco de la Educación Inclusiva, especialmente, en el terreno de las necesidades educativas especiales. Trasciende las determinaciones empíricas, se produce así, en términos de SPIVAK (2008) un *efecto-de-sujeto* que traza sus ámbitos de *legibilidad* en la experiencia escolar, o en términos de ADORNO (2014) un residuo óptico en los conceptos con los que la filosofía del pensamiento de lo idéntico opera en la constitución de la experiencia subjetiva en el mundo escolar. Obliga a incluir su reflexión *entre-ahí* misma, en lugar de contentarse con su mero contenido y a ocultar lo que este significa.

El principio de negatividad desde la perspectiva de ADORNO (2014) y MARCUSE (1998) se convierte en un sistema de no-adequación, una estrategia de refutación y reestructuración. Rompe con las concepciones unificadas, permite

¹⁹ Problemática de definición y/o comprensión del sujeto.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

reconocer que el sujeto educativo es propiedad de la multiplicidad, de lo infinito, etc. La praxis de la Educación Inclusiva “*se debe, en primera instancia, a la «unificación de los opuestos» (Marcuse, 2001) dentro de la trama lingüística. Incluso la casi «desaparición de las contradicciones» (Marcuse, 2001) en el uso (in)consciente del lenguaje funcional*” (SOTO, 2018, p.51). Los conceptos operacionales se vuelven inmunes a la contradicción. Así, “*el lenguaje unificado en su estructura semántica es autoinmune a la oposición, a la negatividad. El significado de las cosas reduce el concepto (representación mental) a una o varias funciones identificadas. En este caso, «las palabras en vez de tener un sentido, ahora sólo tienen una función» (Horkheimer, 1973, 90). Este tipo de lenguaje por identificación (concepto-función) excluye otras alternativas*” (SOTO, 2018, p.51). Cristaliza de este modo, un dispositivo de control de las prácticas de lectura. “*La relevancia del carácter dialectico del pensamiento, que, a juicio de Th. W. Adorno y H. Marcuse, es indispensable para recuperar la negatividad en la construcción del pensamiento social y la superación del lenguaje operacional*” (SOTO, 2018, p.54).

CONCLUSIONES: EL USO EPISTEMOLÓGICO Y ONTOLÓGICO DE LA CATEGORÍA INCLUSIVA

Si atendemos a la afirmación que describe la Educación Inclusiva como un *campo* fundamentalmente disputado por varias disciplinas, discursos, territorios, influencias, objetos y métodos –preferentemente–, como *disposición de disciplinas*, como *disposición histórica específica de verdad* (forma de saber), cuya configuración epistemológica traza una *operatoria anti/postdisciplinaria* y una política ontológica de lo singular y lo molecular, sintetizadas oportunamente en la noción de *lo menor*. Opera en estrecha relación con el pensamiento de la no-identidad, cuyo “*uso en sentido epistemológico de esa noción sirve sólo para reforzar discursos y problemáticas de tipo ontológico y sobre todo para arrojar luz sobre una cierta concepción ético-política respecto de las dinámicas de las identidades culturales*” (MELLINO, 2008, p.115). Se expresa en términos de desterritorialización, no sólo concebido como la reinención del espacio y sus categorías analíticas, sino más bien, como la *alteración* de la gramática



Volume, 15, número 1, ano, 2019

escolar que la sostiene. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión en términos de un *dispositivo performativo*. Concebida así, la inclusión forja un nuevo estilo y formato de subjetividad.

La noción analítica de dispositivo constituye según AGAMBEN (2006) una estrategia clave en el pensamiento foucaultiano, cuya lógica se sentido opera en la dispersión y en la diseminación, configurando una estructura multilíneal (GARCÍA FANLO, 2011) o de diversos estilos de conexión entre cada una de sus partes. La noción de dispositivo alberga el *principio explicativo de exterioridad* –relaciones múltiples y discontinúas–, el *principio de heterogénesis* de la Educación Inclusiva, sustentando el funcionamiento del dispositivo y la red. El carácter performativo del dispositivo se expresa mediante la alteración de las prácticas y los discursos de los agentes políticos, sociales, los trabajadores culturales y los educadores, preferentemente. Es, a la vez escultórica, porque modela la realidad –*labor positiva*–. ¿De qué depende la utilidad teórica y política de las nociones tales como, el racismo, la exclusión, la opresión, la dominación, la multiplicidad de diferencias, para la propuesta teórica que persigue la Educación Inclusiva en su sentido auténtico? El uso del calificativo *inclusivo* bajo ningún término remite a condiciones de asimilación y acomodación de colectivos al interior de las mismas estructuras societales y escolares articuladas a través de la lógica del poder. Este erróneo proceso sustenta la metáfora que he denominado como *inclusión a lo mismo*. Tal calificativo denota condiciones de transformación, alteración y reestructuración de la realidad –en cada una de sus dimensiones de análisis– desde una perspectiva post-crítica. Su significado remite a un conjunto de operaciones acontecimental, cuya fuerza discursiva poseen la capacidad de alterar la realidad, dislocándola hacia rumbos inimaginados. Atendiendo a la diferenciación establecida por RORTY (1979) sobre *hermenéutica* y *epistemología*, el recurso del término Educación Inclusiva expresa una singularidad epistémica y ontológica diferente, conectada en varios ejes de articulación. Epistemológicamente, el sintagma denota una forma particular de definir un conjunto de rasgos distintivos de la educación, la escolarización y la pedagogía, así como, de un periodo histórico y de una



Volume, 15, número 1, ano, 2019

operación ético-política-cultural. Determina rasgos particulares del quehacer pedagógico, social, cultural económico, ético y político, fabrica un nuevo orden, cuyos principios son albergados en una nueva espacialidad concebida como tercer espacio o no-lugar. Es un espacio político y teórico de subversión alteración, concebida como disposición de disciplinas, influencias y discursos que configuran una disposición específica de verdad. Forja una crítica a los lenguajes y las lógicas disciplinarias que históricamente, han delimitado, definido y explicado lo inclusivo.

Ontológicamente, parece designar una particular filosofía de la identidad –deconstrucción de principios–, permitiendo reconectar con el sentido intrínseco de la educación y de la naturaleza humana. En tal caso, *“apela a un encuentro histórico y teórico en el cual se plantea para todos la invitación a revisar y reconsiderar las propias posiciones terrenas y diferenciadas en la articulación y en la gestión del juicio histórico y de las definiciones culturales”* (CHAMBERS, 2001, p.34-35). La Educación Inclusiva al ser concebida como acontecimiento, no articula su fuerza para restituir la subjetividad extraída a un amplio grupo de ciudadanos, sino que, al irrumpir y constituir una estrategia de creación de lo posible, crea un nuevo estilo de subjetividad.

REFERENCIAS

- ADORNO, Th. W. **Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad**. Madrid: Akal, 2014.
- AGAMBEN, G. **¿Qué es un dispositivo?**, 2006. Recuperado el 26 de agosto de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- ALMANZA-HERNÁNDEZ, R. **“Stuart Hall y el descenso a lo mundano Formas de imaginar y practicar los estudios culturales”**. Tabula Rasa. (10): 133-143, 2008.
- BUCK-MORSS, S. **Origen de la dialéctica negativa**. México: Edit. Siglo XXI Editores, 1981.
- BRAH, A. **Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.



Volume, 15, número 1, ano, 2019

CHAMBERS, I. **La cultura después del humanismo**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Mesetas**, tr. J. Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos, 2002.

DELEUZE, G., Guattari, F. **¿Qué es la filosofía?**, tr. T. Kauf. Barcelona: Anagrama, 1993.

DERRIDA, J. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2000.

DUSSEL, E. “**La exterioridad en el pensamiento de Marx**”, en: Aguirre, J.M. (Comp.). *Pensamiento Crítico, ética y absoluto*. México: Edit. Eset, 1985.

FOUCAULT, M. **Saber y verdad**. Madrid: Editorial Piqueta, 1985.

GARCÍA FANLO, L. “**¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben**”, *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8 págs, 2011.

JAMES, W. **Introduction à la philosophie**. París: Marcel Rivière, 1914.

LAZZARATO, M. **Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control**. Madrid: Traficante de Sueños, 2006.

MELLINO, M. **La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales**. Madrid: Traficante de Sueños, 2008.

MARCUSE, H. **El hombre unidimensional**. Barcelona: Editorial Tecnos, 1998.

MANDOLINI, R. “**Heurística y arte, una contribution para la comprensión de los procesos artísticos creativos**”. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 1(1), junio. 63-92, 2013. Recuperado el 2 de enero de 2019 de <http://www.revistafilosofiauv.cl/wp-content/uploads/2013/11/Ricardo-Mandolini-Heuristica-y-arte.pdf>.

MOHANTY, Ch. “**Bajo los ojos de occidente**”, en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (69-102). Madrid: Traficante de Sueños, 2008.

NÚÑEZ, A. “**Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética**”, *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52, 2010.

OCAMPO, A. “**Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico**”, en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación*. Los



Volume, 15, número 1, ano, 2019

imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica. Santiago: Ediciones CELEI, 73-159, 2016.

SÁEZ, L. **“Intentando aclarar el concepto de síntesis disyuntiva”** (de G. Deleuze), 2014. Recuperado el 20 de enero de 2019 de https://www.ugr.es/~lsaiez/blog/S%E1ez_Sintesis%20disyuntiva%20en%20Deleuze.pdf

SOTO, J. C. **“Pensamiento de la Identidad, lenguaje unidimensional y dialéctica negativa. Una reflexión educativa desde H. Marcuse y Th. W. Adorno”**. Teoría Educativa, 30, 2-2018, 43-72, 2018.

SOUSA, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República, 2010.

SHOHAT, E. **“Notas sobre lo «postcolonial»”**, en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales (103-120). Madrid: Traficante de Sueños, 2008.

SPIVAK, G. **“Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía”**, en: Mezzadra, S., Spivak, G., Talpade, Ch., Mohanty, Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., Rahola, F. Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales (33-68). Madrid: Traficante de Sueños, 2008.

RORTY, R. **La filosofía y el espejo de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1979.