

Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos

Tensions in understanding inclusive education: conceptual and practical dilemmas

Aldo Ocampo González

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

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inklusiva (CELEI), Chile.

aldo.ocampo@celei.cl

Recibido: 04/04/2021

Aceptado: 28/05/2021

Publicado: 15/6/2021

Resumen

El presente trabajo analiza los bloques de construcción del sistema de racionalidad de la educación inclusiva, confirmando que su aplicación a la formación del profesorado y de las políticas públicas, establecen categorías a través de las cuales se colocan tácticamente al servicio del poder. Cada una de estas, se emplean para hablar con fines específicos, conduciéndonos a la legitimación de un fraude inocente en el que los planteamientos de la educación inclusiva se travestizan con la fuerza de lo especial, adjudicándose un rostro benigno y potencialmente nuevo que no deshace los problemas introducidos por la imaginación educativa neoliberal. Su objetivo consiste en analizar críticamente los impactos que se desprenden de la falta de claridad epistémico-conceptual y metodológica que enfrenta la educación inclusiva en la gestión las políticas públicas y de formación del profesorado y su transferencia a las comunidades educativas. La metodología empleada en este trabajo fue la de revisión documental crítica. Se concluye, afirmando que, la educación inclusiva aborda cuestiones relativas a la naturaleza de la exclusión, de la justicia y de la transformación educativa y, del problema que designan la titularidad de derechos humanos en la experiencia escolar ante la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos.

Palabras clave: Educación inclusiva; eufemismo; indiferencia colectiva; problema ontológico de los grupos sociales; políticas educativas.

Abstract

This paper analyzes the building blocks of the rationality system of inclusive education, confirming that its application to teacher training and public policies establish categories through which they are placed tactically at the service of power. Each of these is used to speak for specific purposes, leading to the legitimization of an innocent fraud in which inclusive education approaches are cross-dressed with the force of the special, giving itself a benign and potentially new face that does not undo the problems introduced by the neoliberal educational imagination. Its objective is to critically analyze the impacts that arise from the lack of epistemic-conceptual and methodological clarity that inclusive education faces in the management of public policies and teacher training and their transfer to educational communities. The methodology used in this work was that of critical documentary review. It concludes, stating that inclusive education addresses issues related to the nature of exclusion, justice and educational transformation and the problem that designate the ownership of human rights in the school experience in the absence of ethical and social responsibility of educational systems.

Keywords: Inclusive education; euphemism; collective indifference; ontological problem of social groups; educational policies.

Introducción

El desarrollo de la teoría de la educación inclusiva se encuentra atravesada por múltiples presiones, obstrucciones y tensiones de carácter éticas, políticas, metodológicas y heurísticas (Ocampo, 2019). La educación inclusiva no posee una teoría que resalte la especificidad de su naturaleza, solo visibiliza un conjunto de influencias, ideas y conceptos que viajan incesantemente de un lugar a otro sin un rumbo fijo, conformando una acción diaspórica y nomadista. Situación que actúa en términos de un doblete analítico: por un lado, describe directamente parte de las condiciones de producción epistemológicas, al tiempo que, asume el reto hegeliano (Braidotti, 2013) para clarificar el punto de partida del campo y su índice de singularidad –naturaleza e identidad–.

Una de las tareas críticas de la educación inclusiva asume la interrogante acerca de la necesidad de investigar la inclusión y la exclusión. Si la educación inclusiva se funda en la tesis número once de Feuerbach, apuesta a la transformación del mundo, no a la reproducción de su *status quo*. En este punto, Slee (2012) explica que,

[...] la investigación sobre educación inclusiva debe consistir en construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esa tarea difiere radicalmente de la comprensión etiológica y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (p.123).

La falta de claridad conceptual de la educación inclusiva ratifica la presencia de un mensaje directo. Si bien, esto es obvio, con frecuencia su significado suele ser utilizado de diversas maneras y sin exceso de rigurosidad analítica y metodológica. Este es uno de los dilemas más críticos que enfrenta el campo junto a sus tensiones metodológicas. Producto de la ausencia de sistemas de racionalidad es que muchas veces sus efectos se vuelven contradictorios. Si bien,

[...] muchos estudiosos y activistas, dedicados a la educación inclusiva en cuanto lucha política contra las desiguales relaciones de

poder que oprimen a las personas marginadas, presentan la visión común de que la educación inclusiva no solo se refiere a la educación de los niños y adultos discapacitados, aunque su voz parta del deseo de hacer una crítica de los conocimientos y prácticas de la educación especial (Slee, 2012, p.179).

Este consenso, ha permitido ampliar la producción de ángulos visión, sin embargo, no siempre la dimensión práctica del campo ha sido capaz de asumir tales propósitos. Producto de la herencia de la educación especial somete su significado a la reducción de las necesidades educativas especiales estableciendo diversas clases de anclajes con la indiferencia colectiva (Kyrole, Koivunen, & Ryberg, 2019). Este argumento desvirtúa la preocupación acerca de la diferencia, la singularidad, el funcionamiento de la gramática escolar, de las estructuras educativas, la noción de tiempo, las formas condicionales para albergar a la totalidad de estudiantes concebidos como múltiples singularidades. Incluir es crear coordenadas de alteridad (Levinas, 2006) contingentes y desconocidos modos de relacionamiento, jamás pensar una parte añadida de la clase.

La educación inclusiva no trata de resolver problemas de alto impacto educativo a través de las poderosas ideas legadas por la educación de personas con discapacidad, pues su foco de análisis se orienta a pensar formas de albergar y responder a las necesidades e intereses de la totalidad de estudiantes. Su campo de trabajo aborda cuestiones relativas a la naturaleza de la exclusión (Hill Collins, 2008), de la justicia y de la transformación educativa y del problema que designa la titularidad de derechos humanos en la experiencia escolar, ante la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos (Levinas, 2006).

Es de común acuerdo que la educación inclusiva no es educación especial, sin embargo, no siempre esta relación y disociación es clara en términos ético-políticos, ni mucho menos en términos teórico-metodológicos. En diversos trabajos Ocampo (2019 y 2020) ha insistido en que la educación inclusiva más difundida se encuentra edipizada en la fuerza signica y en el legado intelectual y material de la educación especial, generando un sentimiento de extrañeza y un desajuste en sus comunidades de práctica. Este problema surge de la imposición de cadenas hereditarias transferidas linealmente desde lo especial hacia lo inclusivo, articulando un

sistema mimético normativo que no logra capturar la naturaleza, voz y rostro del conocimiento auténtico de sus territorios. La educación inclusiva se convierte en una lucha general contra el fracaso y la exclusión (Hill Collins, 2008).

La educación inclusiva es un terreno de análisis que se mueve de forma desordenada por diversos campos y latitudes del conocimiento. Su naturaleza epistemológica la define como un campo de agenciamientos heurísticos, metodológicos y conceptuales. Este es un conocimiento que surge a partir de diversos enredos genealógicos y trayectorias discontinuas.

La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la regionalización signada como educación especial, si esta errónea vinculación ha sido establecida se debe exclusivamente a los persistentes errores de aproximación de los investigadores a su objeto y término. El campo de problemas que asume este territorio ha impulsado su migración, recepción, diálogo, co-penetración, plasticidad y traducción por diversos campos que participan en su génesis y desarrollo, en tanto tópico de análisis, su fuerza sustantiva es abordada por algunos ejes de tematización de la sociología, algunos objetivos y vocabularios proporcionados por los estudios *queer* y de género, luchas permanentes del feminismo, ejes de investigación de la psicología, las ciencias políticas, los estudios culturales anglosajones y, especialmente, latinoamericanos y asiáticos, el trabajo social, la decolonialidad, etc.

La educación inclusiva como asunto de todos no solo conlleva asumir una postura ética desconocida y nuevos modos de relacionamientos y dispositivos de subjetividad, sino que, apuesta por la construcción de bloques de reflexividad que permitan impulsar un gran movimiento de reforma sociopolítica (Hooks, 2019). Tanto la inclusión y la educación inclusiva son fórmulas para asumir la transformación de los sistemas sociales y educativos, alterando las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad.

Las formas de reduccionismo de la educación inclusiva precedidas por el fracaso cognitivo que confunde su tarea con el legado y rostricidad de lo especial, hace que sus sistemas de reflexividad agudicen la indiferencia colectiva. Estos argumentos en vez de contribuir a la construcción de un significante consolidado –a pesar de encontrarse en permanente movimiento– fomentan

su desmoronamiento a través de prácticas de asimilación y legitimación de un orden social injusto (Hill Collins, 2008). El problema no es, exclusivamente, la centración del objeto que designan las necesidades educativas especiales y la discapacidad, sino, la inadecuada estructura de problematización que la política y estructura educativa efectúan al respecto. Tal como comenta Slee (2012) “el discurso burocrático que se centra en el diagnóstico de la discapacidad como palanca para distribuir recursos a los estudiantes concretos necesitados oculta el pensamiento reduccionista en una serie de frentes” (p.183).

Otro problema crítico reside en la formación de los maestros, la que se encuentra disociada de herramientas micropolíticas (Guattari, 1992) y pragmáticas para intervenir en materia de justicia e inclusión. Más bien, su formación se estructura sobre “conocimientos limitados y concretos sobre la discapacidad y la minusvalía y son persuadidos para que deriven y remitan a los expertos” (Slee, 2012, p.183), en vez, de crear soluciones imaginativas a diversos problemas que dicen relación con el funcionamiento de la gramática escolar. Es una formación que fuertemente ha estado ligada a un cambio en los patrones de patologización desplazados progresivamente hacia un ideal o figura de alteridad peyorativa (Braidotti, 2008) que ha sido incapaz de deshacer los problemas de opresión, violencia estructural, discriminación silenciada, dominación, entre otros; devenidos en cambios estructurales de ubicación de estudiantes sin atender al funcionamiento de las estructuras educativas que producen poblaciones excedentes.

Hasta aquí, muchas de las configuraciones conceptuales y prácticas de la educación inclusiva, refuerzan la división social, la injusticia y la exclusión (Hill Collins, 2008; Lutz, 2015; hooks, 2019). Es necesario abandonar el mensaje directo adoptado arbitrariamente por este campo, materializado en un discurso de propaganda que oculta aspectos más complejos y sutiles del fenómeno. Es necesario superar una concepción de política educativa cuyo significante conduzca al reduccionismo de sus propósitos. Su campo de acción perseguirá la tarea de consolidar un programa global de lucha y transformación que destruya las nuevas y las desconocidas estructuras de la indiferencia colectiva.

El presente trabajo expone un análisis acerca de la falta de claridad conceptual de la educación

inclusiva en las agendas de investigación y de formación del profesorado. La metodología empleada ha sido la de revisión documental crítica. Se concluye identificando la falta de responsabilidad ética y social de los sistemas educativos ante las demandas de los diversos colectivos estudiantiles.

Defectos indestructibles de la inclusión

Los bloques de construcción del sistema de racionalidad de la educación inclusiva en su aplicación a la formación del profesorado y de las políticas públicas, reconocen categorías a través de las cuales cada uno de sus objetos se colocan tácticamente al servicio del poder (Hill Collins, 2008).

Esta afirmación queda muy clara a través de la imposición y recurrencia de categorías estáticas para describir diversas clases de problemas que afectan a la trama material y psíquica de las personas. Sus conceptos en uso se emplean para hablar con fines específicos, conduciéndonos a la legitimación de un fraude inocente en el que los planteamientos de la educación inclusiva se travestizan con la fuerza de lo especial adjudicándose un rostro benigno y potencialmente nuevo que no deshace los problemas introducidos por la imaginación educativa neoliberal. Se emplea para mantener la confianza y la cooperación, sin deshacer las prácticas de absorción y minorización que tienen lugar en la interioridad de la pragmática normo-céntrica vigente, incapaz de pensar otras formas para movilizar el aprendizaje, la singularidad, la escuela, la diferencia, a los estudiantes, la gramática escolar y sus formas de temporalización y espacialización. Parte de esta última afirmación, trae consigo una crítica y un desafío deconstructivo a la psicología evolutiva al sostener su incapacidad para proponer otros mapas del desarrollo y criterios de legibilidad del estudiantado en la experiencia escolar.

El énfasis deconstructivo busca “poner al descubierto, o someter a escrutinio, los coherentes temas político-morales que elabora la psicología evolutiva, para recoger las cuestiones más amplias a partir de las cuales estos temas encajan en las prácticas sociales en las que la psicología opera” (Burman, 1998, p.11). Estos argumentos dan cuenta que la inclusión ha generado un cambio institucional muy débil, devenido en “la reducción de la inclusión a un problema técnico que ha de arreglar la política, desviando la atención de los

cambios radicales que deben iniciar los maestros, y que las escuelas requieren a fin de crear las condiciones necesarias para la educación inclusiva” (Slee, 2012, p.124).

La educación inclusiva como proyecto ético-político es responsabilidad de todos; nos compromete en un complejo y desconocido proyecto de transformación anclado desde una perspectiva neo-materialista. El tipo de pensamiento que sostienen tales premisas y el tipo de instituciones con las que estas dialogaran, comprenden los efectos reales a conseguir y reducen las posibilidades de legitimación sistemáticas de un fraude, hasta cierto punto, inocente, que da continuidad a un cambio retórico de lo especial hacia lo inclusivo mediante cadena de herencias epistémicas. El problema de mayor alcance es que la inclusión no tiene claridad acerca de su sistema racionalidad. Ciertamente, este fallo puede explicar la “continuación de prácticas antiguas bajo la capa de un nuevo léxico” (Slee, 2012, p.160).

Las políticas educativas, sociales y culturales en la materia, describen sus intenciones a través de un efecto de absorción, acomodación y asimilación a las mismas estructuras escolares y sociopolíticas gobernadas por diversas expresiones del poder. Parte de la raíz de esta tensión, habita en las articulaciones del problema ontológico de los grupos sociales. Un aspecto dilemático de las políticas públicas demuestra una comprensión pragmática restrictiva sobre los requisitos fundamentales de lo inclusivo, especialmente, cuando intentamos materializar la inclusión como un derecho fundamental para alcanzar una educación realmente democrática.

En este bloque de racionalidad, la absorción, la memorización, la acomodación y la inclusión a lo mismo se convierten en una especie de *manager* del calificativo ante diversas clases de audiencias, especialmente, de los trabajadores de la política pública quienes sobrevaloran el diálogo y la creación de ciertas coordenadas de alteridad bajo un principio de comunitarización liberal, en el que la experiencia escolar consolida un pseudo-sistema de liberación de las minorías educativas – mayorías en el mundo – al no deshacer el patrón de subordinación subjetivante que toca la experiencia de cada singularidad.

La inclusión más difundida en su historia intelectual ha agudizado la violencia estructural, producto de

diversos intereses e instrumentos empleados en las políticas públicas tácticamente al servicio del poder. Las políticas de absorción, acomodación y asimilación trabajan a partir de una analítica ciega que reduce sus problemas a la simple contraposición del centro y de la periferia –ficción eurocéntrica–, es decir, obliga a las estructuras de escolarización a aumentar el tránsito de personas ubicadas en los márgenes sin producir un cambio en las reglas de funcionamiento de sus estructuras. Es este tipo de inclusión que Ocampo (2018) denomina ‘inclusión a lo mismo’, trabaja para acomodar estudiantes en condiciones institucionales hostiles obligándolos a mimetizarse con el orden cultural dominante.

Sin duda, síntomas de ausencia de creatividad, legitimando un sistema de inclusión que actúa en proximidad a los llamamientos vacíos de la diversidad (McLaren, 1994), proyecto escolarizador que agudiza diversos síntomas de indiferencias colectivas. Esta racionalidad debe ser abandonada, en su reemplazo “la educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde la perspectiva de quienes son devaluados y convertidos en marginales y excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria” (Slee, 2012, p.161).

Las políticas públicas en materia de inclusión, así como, las prácticas de gestión de las instituciones educativas y la formación del profesorado en sus diversos niveles, enfrentan el desafío de deshacer el conjunto de comprensiones que imponen la figura de lo inclusivo ligado a un problema técnico. Operación que actúa a través de un conjunto de medidas compensatorias, las que en ningún caso, interrogan las actuaciones performativas de la exclusión, la dominación y la opresión (Hill Collins, 2008; Lutz, 2015).

¿A qué tipo de destino social conducen los entendimientos vigentes de la educación inclusiva? La educación inclusiva es una revolución cultural, al ser implementada como una práctica de asimilación no cuestiona las articulaciones de la cultura dominante. Los beneficiarios de la educación inclusiva son todos los estudiantes.

Finalmente, si la educación inclusiva construye una poderosa revolución cultural, entonces, comprende que,

[...] las injusticias y la exclusión se construyen y sostienen por las elecciones que hacen las

personas con poder. La educación inclusiva no es, en consecuencia, una formulación de ideas acerca de las necesidades educativas especiales, sino una teoría de la reforma educativa y social (Slee, 2012, p.164).

Una de sus tareas críticas consiste en superar toda clase de reduccionismo acerca de su significante, especialmente, cuando este se reduce a la simple incorporación de cualquier sujeto educativo construido universalmente a través de la noción de vulnerabilidad (Kyrole, Koivunen, & Ryberg, 2019). Este último garantiza la infraestructura de las diversas expresiones del poder a través de variadas opciones de matrícula –inclusión a través de las desigualdades–. Aquí nos enfrentamos a un dilema ético y de redistribución social y, con ello, la tarea de reducir su hostilidad. En su reemplazo aboga por una praxis de participación crítica.

La inclusión que más conocemos da cuenta de un compromiso social superficial y de un análisis débil acerca de los fenómenos que estructuran su campo de indagación, determinado un sistema de racionalidad que implanta la injusticia (Hill Collins, 2008) como un orden natural. Al luchar contra la falsa ilusión liberal de la imaginación educativa y la incapacidad para deshacer las formas de (micro) exclusión, (micro)segregación y (micro)opresión institucional, crea mecanismos que contrarresten la precarización de la experiencia material y subjetiva del estudiantado.

Algunos reduccionismos políticos de la educación inclusiva

Sin duda, la educación inclusiva es una discusión acerca de los futuros de la educación y sobre la naturaleza de los retos que esta enfrenta. Algunas de sus limitaciones políticas consolidan parte de la denomina indiferencia colectiva. Una tarea analítica describe como parte del desmoronamiento de la educación inclusiva reside en el eufemismo de las necesidades educativas especiales las que agudizan la presencia de dispositivos de asimilación y de prácticas de absorción traducidas en procesos de inclusión a lo mismo.

El problema del excesivo interés sobre las necesidades educativas especiales deviene en la imposición de una identidad arbitraria que homogeniza la experiencia del sujeto. A nivel político la metáfora que introduce afecta directamente al cálculo de cuestiones fiscales

desprendidas de diagnósticos y procesos de intervención. El problema es que cada una de estas cuestiones “no se teorizan adecuadamente como una cuestión social cuyo problema radical está en la estructura de la provisión educativa” (Slee, 2012, p.182).

La educación inclusiva avanza produciendo ángulos de visión capaces de formular entendimientos complejos de cara a las tensiones del presente, con especial interés, en la interpelación de cada una de las expresiones del poder, tales como: la exclusión, la opresión, la dominación, la segregación, la violencia estructural, la discriminación silenciada, etc. Propone sistemas de razonamientos que trasciendan la sobre-imposición de las necesidades educativas especiales, las enflaquecen su función.

La educación inclusiva es sinónimo de un dispositivo de renegociación de los supuestos de la educación en su conjunto, “tiene que redefinirse, de manera que se separe de las necesidades educativas especiales y forme parte de la motivación para la reforma de la educación general” (Slee, 2012, p.244). En este punto nuevamente retorna la insistencia analítica del dispositivo macro-educativo propuesta por Ocampo (2017), un sistema transformación imaginativa de todos los campos constitutivos de las Ciencias de la Educación.

Una de sus tareas políticas consistirá en consolidar una idea común de lo inclusivo y de lo democrático capaz de comprometerse seriamente a nivel institucional para luchar contra la desventaja, la opresión, la indiferencia colectiva, la segregación. Este punto exige la presencia de dispositivos de rastreo de las operatorias y articulaciones de cada una de estas expresiones, las que se encuentran íntimamente ligadas al funcionamiento de las reglas institucionales de la sociedad. En la medida que estas no sean comprendidas, difícilmente los diseños estructurales y socio-políticos legitimados podrán responder estratégicamente a cada una de estas tensiones. La educación inclusiva se convierte en una poderosa estrategia de transformación y reforma audaz para pensar los futuros de la educación en su conjunto.

¿Qué oculta el mensaje de las necesidades educativas especiales? En la experiencia educativa y en su correlato de biografización, regulan procesos de subjetivación y parte de su valía social, creando una experiencia material limitada y una identidad homogénea. Este bloque de racionalidad

devela un intento de dar control a la vida de las personas. Los argumentos de mayor difusión sobre el pensamiento de la educación inclusiva se sostienen en un pensamiento cerrado y estrecho, los que al dialogar con la justicia exigen de ‘justicia redistributiva’ (Young, 2002).

La educación inclusiva debe establecer colaboraciones críticas con diversos niveles del sistema educativo afín de estipular un plan de engranajes que permitan realzar su especificidad en la naturaleza de cada nivel, tejiendo puentes estratégicos ante la proliferación de obstáculos complejos que afectan intersubjetiva y relacionalmente la vida de múltiples colectivos de estudiantes. Muchos de los aspectos pragmáticos vigentes asociados a la educación inclusiva no hacen otra cosa que reforzar la multiplicidad de expresiones de la división social y, con ello, fortalecer la industria de la injusticia, la opresión y la exclusión, etc.

Los sistemas de razonamientos de la educación inclusiva más difundida, ratifican una política de carácter reduccionista lo que “pone de manifiesto la creencia continuada de que la inclusión se consigue a través de los marcos políticos de las necesidades educativas especiales” (Slee, 2012, p.210). La educación inclusiva construye un cambio global de transformación a favor a la producción de mundos, hasta ahora, desconocidos.

Políticas educativas sobre inclusión: nudos críticos, obstrucciones y desviaciones

Durante los últimos años, se observa un crecimiento explosivo en diversos países de Latinoamérica por la creación de políticas públicas en materia de inclusión social y educación inclusiva, las que puntualizan en la cobertura de diversos colectivos albergados bajo el signifiante de la vulnerabilidad (Kyrole, Koivunen & Ryberg, 2019). Estas políticas han sido incapaces de movilizar nuevas maneras de pensar acerca de los niños, la diferencia, el aprendizaje y la escolarización (Slee, 2012).

Un nudo crítico demuestra que muchas de estas políticas construidas bajo el denominador común de la inclusión expresan serias limitaciones para provocar un cambio institucional y agudizan un débil compromiso con un proyecto histórico-cultural de transformación. Sus efectos en la diversidad de instituciones y en el tipo de pensamiento que habita en la opacidad de su red

argumental devienen en ángulo de visión que exige un cambio más allá de un simple efecto retórico.

Entre los persistentes problemas que enfrenta el campo de la educación inclusiva destaca la incompreensión de sus sistemas de racionalidad. Es en este punto que, los planteamientos de Ocampo (2017) a través de la creación de la epistemología educación inclusiva cobran fuerza, especialmente, cuando intentamos comprender qué es la inclusión –índice de singularidad– y su naturaleza.

Muchas de las propuestas en materia de políticas públicas, si bien, ofrecen una definición clara en cuánto a entender la inclusión como un fenómeno que beneficia a la totalidad de la población, la dimensión pragmática y conceptual del argumento fracasa cuando sus significados se ponen en relación con el ideal de diversidad concebido como praxis de asimilación, justificando la presencia de prácticas antiguas bajo un nuevo vocabulario y objetos de trabajo. El problema es que estas políticas no logran puntualizar sobre cómo penetrar las reglas de funcionamiento de la sociedad, las que a su vez, definen las reglas de funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

Este problema describe una obstrucción en los ensamblajes de funcionamiento de las diversas capas de la sociedad y, por consiguiente, el funcionamiento de las estructuras escolares. La mejor manera en que estas políticas describen los efectos de la inclusión, es a través del efecto asimilatorio, compensatorio y de absorción de diversas colectividades, sin alterar los esquemas de funcionamiento de las estructuras escolares y su gramática. Estas decisiones incurren en el error de apostar por una política de inclusión dirigida a la asimilación con la cultura hegemónica, producto de esta intención es que, la inclusión, el género, el antirracismo, la interculturalidad, la decolonialidad ocupan un lugar central en la práctica discursiva de los proyectos educativos, al tiempo que sus decisiones prácticas, obligan a habitar los márgenes de las estructuras educativas.

Si la educación inclusiva es un requisito y un principio básico de la educación democrática (hooks, 2019), es necesario comprender sus complejas articulaciones y propiedades. Esta lucha para desestabilizar las prácticas de asimilación y acomodación que justifican su vigencia como sistemas de representación de lo inclusivo y de lo justo socialmente. Tales políticas contribuyen

a agudizar el problema ontológico de los grupos sociales, concepción en la que la identidad de las personas se convierte en un atributo negativo dando paso a prácticas de alteridad peyorativas. Los argumentos presentados contribuyen a sostener una argumentación liberal y conservadora que pone en riesgo la democracia educativa, legitimando estructuras de subordinación al poder autoritario circundante.

Las intenciones de las políticas públicas comprueban que estas han reforzado una concepción de inclusión liberal (Ocampo, 2018) y de asimilación neoliberal (McLaren, 1994) materializada en ‘llamados vacíos de la diversidad’ y de ‘amnesia social’ (hooks, 2019) para pensar el presente. Agrega Slee (2012), “la educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria” (p.161).

Otra tarea crítica que enfrentan las políticas de inclusión consiste en destruir la arquitectura de la indiferencia colectiva, así como, la porosidad de la política de la exclusión y la performatividad de sus actuaciones en la vida material y psíquica de las personas. “La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver con un conjunto de medidas compensatorias” (Slee, 2012, p.1616), ninguna de ellas tiene como propósito interrogar a la exclusión, ni mucho menos, comprender su mecánica de funcionamiento acorde a la diversidad estructuras del sistema-mundo.

La construcción epistemológica que hacen las políticas públicas en este campo, deja constancia de “un concepto universal que representa un valor puro que no admite grados, condiciones ni límites, conduce a un callejón sin salida conceptual” (Slee, 2012, p.161). Los argumentos expuestos demuestran cómo los sistemas de razonamientos que justifican la tarea de las políticas educativas en materia de inclusión han contribuido a su reducción conceptual y práctica, así como, a un proyecto político incapaz de cuestionar las bases de la cultura dominante (Hill Collins, 2008; Ocampo, 2020).

La educación inclusiva es un proyecto de lucha política y una revolución cultural para construir un mundo desconocido y hasta ahora, no habitado; requiere de sistemas de participación crítica en la interioridad de las comunidades de base.

Los problemas de falta de claridad y solidez vinculados a los sistemas de racionalidad de la educación inclusiva constituyen un nudo crítico significativo, fomentando un compromiso superficial y un análisis débil acerca de sus propósitos medulares. Incluso, muchos de ellos, omiten un análisis más profundo acerca de cómo determinados tipos de conocimientos establecen alianzas imperceptibles con la desigualdad y la injusticia (Van Witteloostuijn, 2017).

El examen acerca de los sistemas de racionalidad desempeña un propósito central, especialmente, cuando intentamos luchar contra diversas clases de opresión y dominación –frenos al autodesarrollo y a la auto-constitución– es indispensable evaluar cómo serán resueltos dichos problemas tomando distancia de cada una de estas patologías sociales crónicas implantadas como orden natural, desafiando el ilusionismo neoliberal (Lutz, 2015).

Es oportuno aprender a cautelar como sobreviven las formas de racismo, xenofobia y exclusión institucionalizada responsables, en buena parte, de resultados educativos desiguales (Ocampo, 2019). Luchar por la inclusión es promover un sistema para destrabar estratégicamente las diversas formas de violencia estructural. Su tarea no se reduce a la mera habilidad para incluir figuras absolutas de colectividades estudiantiles, lo que agudiza la precariedad de las políticas públicas, manifestándose a través del escaso señalamiento acerca de “los tipos de reformas necesarios para que la escuela ordinaria se haga más inclusiva” (Slee, 2012, p.172).

La inclusión más difundida impone un sistema de asimilacionismo y de funcionalismo, ratificando un significante próximo a un eufemismo ideológico. La inclusión ha de ser concebida como una revolución cultural y no un sistema de racionalidad técnica, la pregunta es cómo deshacer este proyecto normalizador a nivel escolar y societal.

Para Ocampo (2019) la inclusión liberal se funda en un sistema de racionalidad de carácter esencialista y universalista, es este planteamiento el que más encontramos en las agendas de investigación y en las políticas de formación del profesorado, las que entrenan a los futuros educadores en el conocimiento de códigos de ordenación y mensajes de propaganda, sin comprender aspectos más sutiles involucrados en dichas temáticas.

Tal como explica Slee (2002), “el reto para el educador liberal consiste en conseguir los requisitos que ayuden a colocar a ese niño “anormal” en un aula normal” (p.141) y con ello, restringir silenciosamente la alteración/transformación de las reglas de funcionamiento de las estructuras de escolarización. La exclusión en oportunidades actúa como una expresión discursiva a través de la cual se encubre la asimilación, una expresión liberal destinada a agudizar la normalización de las prácticas sociales, culturales y educativas.

Lo persistente en las políticas educativas sobre inclusión: el problema ontológico de los grupos sociales

Desde el surgimiento del discurso de la educación inclusiva se ha propuesto por responder a las necesidades de determinados grupos sociales atravesados por el significante de la vulnerabilidad, convirtiéndose en un argumento universal que descuida las condiciones relacionales que afectan de forma multinivel a cada colectividad.

La comunidad argumentativa predominante impone un efecto discursivo, ideológico y retórico que refuerza a través del concepto de alteridad construida por la zona del ser –hegemonía–, un código de ordenación que imbrica su significante con políticas de identidad y representación de sujetos, puntualizando en diversas variables de desigualdad. Este efecto, fundamenta su gramática en un corpus de individualismos-esencialismos en el que la identidad de las personas refuerza la posición de co-implicancia y co-pertenencia a un singular grupo. Emerge así, un problema analítico no abordado por el campo investigativo de la educación inclusiva, compartido con la filosofía analítica, como es, el concepto de grupo social devenido en el problema ontológico de los grupos sociales.

El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de una forma homogénea de colectividad ciudadana, sino que, profundizará en torno a cómo las personas se entienden a sí mismas y a sus modos de pertenencia en determinadas comunidades. Este argumento conduce a un *efecto-de-legibilidad* sobre la noción de grupo social que cristaliza un *efecto-de-sujeto* en la interioridad de diversos problemas socio-políticos, educativos y culturales.

Lo cierto es que, no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad diferente para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser.

La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos-esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial. Como consecuencia de ello, impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de la educación inclusiva, dedicada a examinar cómo determinados cuerpos de conocimientos establecen alianzas imperceptibles con la desigualdad. La inclusión es un proyecto político y de conocimiento en resistencia.

Un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a una determinada colectividad de ciudadanos a través de singulares prácticas y dispositivos culturales y de producción de la subjetividad, así como, modos de relacionamientos. Entre sus principales características destacan: a) un corpus de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos, fomenta además, una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional de ubicaciones en la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado como demanda la metáfora de la universalización, sino que, su materialidad se inscribe en la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel.

Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las pseudo-políticas de educación inclusiva, quedan determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En

efecto, describe el conjunto de atributos objetivos a través de su cuales singulares prácticas culturales y sociales clasifican a las personas en la intimidad de un determinado grupo social.

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en la intimidad de un grupo. Es este el problema que enfrentan las coordenadas definitorias de lo colectivo y lo común, cuyo beneficio se cierra en las tramas de constitución del grupo. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse parte de un determinado grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como, en los dispositivos semiológicos que posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública.

Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por los determinantes de cada grupo a través de los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es la que funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo.

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

¿Qué hacer cuando la exclusión es la tónica habitual en educación? La conciencia discursiva de la educación inclusiva se cierra sobre la regulación del esencialismo liberal, es decir, trama discursivo-ideológica que estructura su función a partir de la convivencia de marcos de valores antagónicos, los que por un lado, privilegian el cambio, la transformación, la justicia y la equidad, al tiempo que reafirman un férreo compromiso con los rankings, la calidad y con una acción educativa y cultural de carácter liberal.

Conclusiones

Los bloques de racionalidad de la educación inclusiva enfrentan cuatro problemas fundamentales en la construcción de sus territorios: lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo morfológico. Cada una de estas dimensiones da cuenta de múltiples obstáculos ligados a la configuración heurística del campo. El nivel ontológico reproduce un férreo compromiso con la matriz de individualismos-esencialismos que en la intimidad de las propuestas educativas fomenta la regeneración sistemática de la ideología de la normalidad y de sistemas de binarización para explicar los procesos de exclusión, opresión y dominación—esquema de pensamiento hegeliano—. El nivel epistemológico da cuenta de la ausencia de precisión acerca de su base epistemológica y de sus condiciones de producción del conocimiento. A esto se agrega un punto crucial: la carencia de una teoría propia para explicar la gran constelación de problemas que esta enfrenta. Por su parte, lo metodológico describe un conjunto de tensiones que pueden ser albergadas bajo el dominador común de ‘doblete analítico’: describe la ausencia de un método y de un conjunto de metodologías propias para abordar sus principales tópicos de investigación, dando cuenta del entrecruzamiento de diversos métodos procedentes de las Ciencias Sociales, materializadas en una práctica de contaminación metodológica. Por otra, demuestra inconsistencia de recursos para aproximarse a la exploración de su objeto y condiciones de formación de sus profesionales.

Finalmente, la dimensión morfológica da cuenta que los conceptos empleados para significar las funciones políticas, teóricas, éticas y pedagógicas del campo son incapaces de deshacer su falso sistema de aleación con la herencia heurística proporcionada por la educación especial. Si bien es cierto, su objeto y campo de fenómenos no pueden ser delimitados en los marcos y paradigmas de ninguna disciplina, producto que estos desbordan la habitualidad de sus formas y trayectorias comprensivas. Tampoco pertenece con exactitud a la regionalización de la educación especial y a otros dominios que confluyen en la arquitectura de su ensamblaje heurístico-político. La educación inclusiva epistemológicamente devela una naturaleza neo-materialista y una afirmación crítica con el presente. Es sinónimo de producción de futuros generativos.

Cada una de las obstrucciones estructurantes del campo antes señaladas, desempeñan un papel crucial en la reproducción de compromisos silenciosos con diversos sistemas de desigualdad, los que a su vez, garantizan la presencia sistemática de la imaginación educativa neoliberal en el diseño e implementación de políticas educativas y de formación del profesorado. Gracias a estas concepciones e influencias la proliferación de diversas políticas sociales y educativas significadas bajo el sintagma ‘educación inclusiva’ encuentra un vector de estructuración en torno al problema ontológico de los grupos sociales, obstrucción analítica en la que la identidad de cada grupo asume una connotación negativa sustentada en actos de distinción previamente instituidos. El problema ontológico de los grupos sociales construye coordenadas de alteridad peyorativa y restrictiva para pensar la diversidad de desdenes ontológicos producidos en la intimidad de las estructuras de escolarización. Cada una de estas tensiones permean silenciosamente la construcción de políticas educativas y la formación de profesionales para la educación inclusiva. Es necesario asumir posiciones más imaginativas para pensar las tensiones político-pedagógicas del mundo contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (1990). “Management as moral technology: A luddite analysis”; en: Ball, S. (Comp.). *Foucault and Education: disciplines and Knowledge*. (pp.153-166). London: Routledge.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, Vol. 1, 1–31.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Guattari, F. (1992). *Caosmosis*. París: Galilée.
- Hill Collins, P. (2008). “Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro”; en: Fabardo, M. (Edit.). *Feminismos negros. Una antología*. (pp.99-133). Madrid: Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- Kyrole, K., Koivunen, A. & Ryberg, A. (2019). Vulnerability as political language. Recuperado el 24 de junio de 2020: <https://>

- www.manchesteropenhive.com/view/9781526133113/9781526133113.00005.xml
- Levinas, E. (2006). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lutz, H. (2015). Intersectionality as. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, Vol. 2, No. 1-2, 39-44.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaest.disput*, 13 (27), 18-54.
- Slee, R. & Weiner, G. (2002). "Introducción: ¿Eficacia para quién?"; en: Slee, R. & Weiner, G. (Comp.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. (pp.7-20). Madrid: Akal.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Van Witteloostuijn, A. (2017). Applying intersectionality as a method A critical analysis of how to apply feminist and intersectional methodologies in qualitative research. Recuperado el 09 de febrero de 2021 de: <<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/365488/Thesis%20Gender%20Studies%20-%20Amber%20Ottilie%20van%20Witteloostuijn%20%283841359%29%20->>>.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.