



Pensar-de-otro-modo las coordenadas de justicia en las propuestas de Educación Superior Inclusiva: tensiones analítico-metodológicas

Thinking-in-another-way the coordinates of justice in Inclusive Higher Education proposals: analytical-methodological tensions

Aldo Ocampo González

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

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) ¹

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Chile

Resumen:

El presente trabajo analiza las coordenadas de justicia imbricadas en las propuestas de educación superior inclusiva en Latinoamérica. Esta, es, en sí misma, un movimiento que trabaja a favor de la cristalización de la justicia educativa. Las soluciones afirmativas en este contexto quedan atravesadas por el significante de la pasividad, de lo acrítico y de lo compensatorio, precedido por el ideal de diversidad entendido en términos de asimilación. El carácter afirmativo de las soluciones trabaja sin alterar el sistema o el conjunto de estructuras que articulan una amplia diversidad de formas de injusticias. Por su parte, las soluciones transformadoras ofrecen respuestas creativas e intensamente alterativas del orden social, cultural y político dominante, cuyas intenciones se organizan a favor de la dislocación y de la transformación de las estructuras que componen el sistema subyacente que produce diversas formas de injusticias. Si bien, muchas propuestas y políticas institucionales e incluso, políticas públicas, sobre educación superior inclusiva cometen el error de reproducir una imagen disonante que, por un lado, coloca en primer lugar la justicia y la equidad al tiempo que reproduce un conjunto de individualismos-esencialismos, siendo incapaz de liberar las diferencias –en tanto factor restrictivo de la identidad y de las formas de adherencia de determinados grupos sociales y culturales– que portan singulares colectividades. Esta situación, propia del esencialismo liberal reafirma el problema ontológico de los grupos sociales en tanto principal ángulo de visión para sustentar cualquier ámbito de lucha por la inclusión. Se concluye observando que, la educación inclusiva es post-humanista trabaja a favor de un conjunto de identidades emergentes, se interesa por los nuevos tipos de experiencias humanas albergadas en las estructuras de la educación terciaria, instalando una compleja y singular coordenada ontoética, clave en la inauguración de debates alterativos sobre el mundo y la vida social y escolar.

Palabras clave: educación superior, inclusión, política emancipatoria de la diferencia, justicia social.

Abstract:

This work analyzes the coordinates of justice embedded in the proposals for inclusive higher education in Latin America. This, in itself, is a movement that works in favor of the crystallization of educational justice. Affirmative solutions in this context are crossed by the signifier of passivity, of the uncritical and of the compensatory, preceded by the ideal of diversity understood in terms of assimilation. The affirmative nature of the solutions works without altering the system or the set of structures that articulate a wide diversity of forms of injustice. For their part, transformative solutions offer creative and intensely alterative responses to the dominant social, cultural and political order, whose intentions are organized in favor of the dislocation and transformation of the structures that make up the underlying system that produces various forms of injustice. Although many institutional and even public proposals and policies on inclusive higher education make the mistake of reproducing a dissonant image that, on the one hand, places justice and equity first while reproducing a set of individualisms-essentialisms being unable to release the differences –as a limiting factor of the identity and forms of adherence of certain social and cultural groups– that singular communities carry. This situation, typical of liberal essentialism, reaffirms the ontological problem of social groups as the main angle of vision to support any sphere of struggle for inclusion. It concludes by observing that post-humanistic inclusive education works in favor of a set of emerging identities, it is interested in new types of human experiences housed in the structures of tertiary education, installing a complex and unique ontoethical coordinate, key in the inauguration of alterative debates about the world, social and school life.

Keywords: higher education, inclusion, emancipatory politics of difference, social justice.

Recibido: 15/06/2020 | **Aceptado:** 01/07/2020 | **Publicado:** 15/07/2020

| pág. 1 - 44



Pensar-de-otro-modo las coordenadas de justicia en las propuestas de Educación Superior Inclusiva: tensiones analítico-metodológicas

Introducción: tensiones performativas de la inclusión

Los enunciados por medio de los cuales se expresa la naturaleza performativa de la inclusión, no constituyen simples expresiones de un punto de vista, tampoco se limitan a la mera descripción de una situación, sino más bien, estas, a juicio de Lazzarato (2006), “actúan sobre sus oyentes contribuyendo a la constitución” (p.240) de múltiples estrategias de movilización del pensamiento e intervención política. La performatividad es un elemento que participa del tropismo epistemológico -giro teórico, conceptual y metodológico- de la educación inclusiva. La conducta performativa es asimilable a una acción transformadora de las prácticas educativas, razón por la cual, la inclusión ha de ser comprendida en términos de *performatividad del dispositivo*, concebida como “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los

actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye, 2006, p.4).

Una de las características epistemológicas más relevantes de la educación inclusiva es su carácter micropolítico -no en su sentido tradicional, sino más bien, en términos de un espacio analítico contra-epistemológico-, descrita como un proyecto de conocimiento en resistencia. Inaugura un espacio contra-epistemológico que construye saberes que alteran la realidad, encarna una fuerza heurístico-política que subvierte las convenciones establecidas en lo institucional y en lo alternativo. Por esta razón, prefiero concebirla como un movimiento alterativo de las múltiples estructuras constitutivas de los sistemas-mundo. Otra singularidad que entraña la construcción de su proyecto de conocimiento, deviene en la



emergencia de un nuevo estilo de subjetividad, relacionamiento y afectividad. La inclusión² es un signo que no sólo moviliza la frontera del conocimiento y forma un umbral de transformaciones, sino que, trabaja a favor de la emergencia de entendimientos complejos e imaginaciones desafiantes acerca de la construcción del mundo contemporáneo. La inclusión no es una práctica de asimilación a lo mismo que genera situaciones diferenciales de exclusión, opresión y dominación, sino, un poderoso mecanismo de reconfiguración del mundo contemporáneo, una heurística transposicional del conocimiento y una singular forma de intervención política. Describe un dominio multifuncional y multiexpresivo. Su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene “en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye” (Ávila, 2014, p.170). La epistemología de la educación inclusiva es una forma constructiva estrechamente vinculada a lo

político. Lo político de esta, asume el deseo por la transformación, mientras que, lo propiamente epistemológico es, en cierta medida, la configuración de cambios creativos y arquitecturas alterativas del pensamiento. Es una empresa epistémico-política que se ubica más allá de lo crítico y lo post-crítico.

En este contexto, me atrevo a afirmar que, la performatividad del dispositivo se encuentra determinada, en parte, por su *función estratégica y condición dinámica*, concebidos como elementos que participan en conjunto con el *acontecimiento* en la acción performativa. La naturaleza de sus enunciados insta a la realización de una acción, siendo esta, jamás considerada como un mero decir. Los meros decires son formas de conocimientos declarativos, acciones que afirman algo, al tiempo que son incapaces de movilizar un conjunto de herramientas para intervenir la realidad. Su interés consiste en *producir la transformación de lo dado*. Sus modalidades enunciativas no se interesan por describir una acción, sino que más bien, sientan condiciones realizativo-alterativas



de los sistemas-mundo. Es menester cautelar críticamente la emergencia y circulación de modalidades performativas absolutas, puesto que, la simple enunciación del cambio corre el riesgo de convertirse en acciones vacías, sí, estas, en su estructura argumentativa, descuidan su compromiso con una obligación social particular. La inclusión constituye una nueva categoría de análisis aplicada a un conjunto de diversas prácticas, formas de análisis, decisiones y dispositivos de intervención políticas, modos de exploración metodológicas, formaciones conceptuales, etc. Estudiamos un cuerpo de conocimiento en permanente movimiento -principal condición de producción del campo-, operación que sigue la lógica expuesta por Zemelman (1989), “dada-dándose-por-dar”.

La performatividad y el acontecimiento de acuerdo a la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva, alcanzarán su máxima expresión, sólo si, los objetivos de la transformación se conectan con una obligación social particular. Realizar lo que se enuncia, no es sinónimo de

performatividad. ¿Qué enunciados al interior del campo de lucha de la inclusión constituyen formas performativas vacías?, ¿cuáles de ellos comunican algo, pero no actúan en la realidad? Sobre este particular, Lazzarato (2006), agrega que, lo que permite transformar las palabras y las proposiciones de la lengua en una enunciación completa, en un «todo», son “fuerzas afectivas pre-individuales y fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua, pero internas a la enunciación” (p.242). Así, la performatividad se cristaliza a través de un ‘acto social’ y compromete una ‘obligación social’ particular.

Concebida la naturaleza de la ‘inclusión’ como una práctica performativa, que altera la realidad y moviliza un conjunto de acciones subversivas, sus expresiones se convierten en acciones realizativas que movilizan nuevos ángulos de visión. Su discurso es una declaración de acción, moviliza cambios, etc., hace una infinidad de cosas en el mundo. Para que estas existan, sólo tendrán sentido a través del acontecimiento -aquello que actúa en un evento-. Performatividad y acontecimiento constituyen



relaciones de co-presencia en la estructura epistémico-política de la inclusión. En efecto, sus sistemas de razonamientos y fundamentos poseen una naturaleza performativa, nos conduce a la producción de diversas realidades, fundamentadas en el centro crítico de la multiplicidad. Es un campo de la potencia de la acción. Todo ello, sugiere re-pensar el funcionamiento propio de lo performativo. Se convierte así, en un intensificador del pensamiento, en una singular praxis política y en un dispositivo de intensificación de la vida social y escolar, en tanto umbral de transformación del mundo posee la capacidad de crear dispositivos de subjetividad singularizante.

Si bien es cierto, a lo largo del siglo XX, la noción de performatividad ha adoptado diversas acepciones y ha sido transformada por diversos autores. Para Derrida (1997), las expresiones performativas remiten, en su mayoría, a una convención o a un patrón de comportamiento autorizado que permite que las palabras y las acciones tengan el poder de transformar la realidad. La inclusión se entenderá como una materialidad cargada de significado

-hoy se encuentra en esta búsqueda-, definida por una continua e incesante materialización de posibilidades. Las palabras crean la realidad, ¿qué cosas a través de este enfoque modifican el entorno educativo?, ¿qué razonamientos de la praxis de la inclusión han de ser considerados como elementos de subversión de la realidad educativa? Estas y otras interrogantes, intentarán ser abordadas a lo largo de cada una de las secciones constitutivas del trabajo.

|De las políticas de asimilación a las políticas de transformación en las IES en Latinoamérica

Debatir si las políticas y/o acciones emprendidas por las IES en materia de inclusión, justicia educativa y equidad social en Latinoamérica, se inscriben bajo el significante de la asimilación o la transformación, nos exige referir a la brillante contribución de Fraser (1995), respecto de la *redistribución* -justicia social- y el *reconocimiento* -justicia cognitiva-. La fertilidad de un proyecto educativo articulado en torno a estas nociones, examinará la inmensidad de su relación. El



dilema ‘asimilación/transformación’ forma parte, según Fraser (1995), del conjunto de soluciones, pero, ¿cómo conseguir redistribución y reconocimiento para diversas colectividades de ciudadanos-estudiantes en su paso por la educación superior? Ciertamente, las políticas en este nivel deberán articular concepciones alterativas en torno al corpus de significantes contingentes que afectan a ambas nociones.

Las soluciones afirmativas en el contexto de la educación terciaria quedan atravesadas por el significativo de la pasividad, de lo acrítico y de lo compensatorio, precedido por el *ideal de diversidad* entendido en términos de asimilación. El carácter afirmativo de las soluciones trabaja sin alterar el sistema o el conjunto de estructuras que articulan una amplia diversidad de formas de injusticias. El aspecto más sintomático de esta dimensión, consiste en trabajar e intervenir pasivamente en las mismas estructuras -dinámicas- que agudizan diversas expresiones de (micro)dominación y (micro)opresión. A este singular proceso,

denomino *inclusión a lo mismo*, efecto propio de las teorías acríticas de la educación inclusiva, cuyo núcleo epistemológico que las nutre reside en el significativo del liberalismo. Es sobre este punto, que la mayor parte de las propuestas educativas sobre inclusión en el nivel terciario puntualizan. En tal caso, las soluciones afirmativas son sinónimo de reforma, pues trabajan en y desde la interioridad del sistema, luchando para cambiarlo desde dentro. Sus sistemas de razonamientos legitiman y colaboran con las diversas formas de esencialismos-individualismos, ambos imbricados en el centro crítico de la denominada inclusión liberal. El alcance de las propuestas albergadas bajo el significativo de lo afirmativo establece alianzas imperceptibles con la desigualdad, imponiendo un signo pasivo de ingenuidad que colabora con el estatus quo de las estructuras terciarias.

En tal caso, sus practicantes se aproximan a su objeto y campo de tensiones desde dispositivos semióticos que entienden la diversidad y la diferencia en términos de sinónimos, y,



más aún, toman posición por una igualdad ciega que niega la singularidad, inaugurando un sistema argumentativo que desconoce el funcionamiento o mecánica constitutiva de las formas particulares de injusticia. Aquí, nos enfrentamos a los llamados vacíos de la inclusión, acciones discursivas mediante las que diversas comunidades de adherencia, denuncian, luchan y sensibilizan, sin atender realmente al conjunto de imbricaciones estructurales y relacionales que se presentan en términos de obstáculos complejos y dinámicos en el ejercicio consciente del derecho en las múltiples estructuras de participación de la educación superior. Por ello, insisto en la necesidad doble de comprender la mecánica de operación de las estructuras y matrices de participación en cada IES, y, por otro, la naturaleza performativa y las mascaradas de operación de cada una de las expresiones del poder. Esta dimensión redundante y sobreutiliza la ontología sustancialista y el problema ontológico de los grupos sociales para justificar cualquier ángulo discursivo a favor

de la inclusión; espacio analítico propiedad del esencialismo liberal y del individualismo metodológico.

Las soluciones transformadoras ofrecen respuestas creativas e intensamente alterativas del orden social, cultural y político dominante, cuyas intensiones trabajan a favor de la dislocación y de la transformación de las estructuras que componen el sistema subyacente que generan diversas formas de injusticias. En tal caso, su naturaleza se encuentra íntimamente relacionada con las teorías críticas de la educación inclusiva (Ocampo, 2016), caracterizadas por apelar a la subversión de las estructuras y matrices de participación que componen las diversas espacialidades de educación superior. Su interés reside en la creación de otros espacios, libres de toda forma de opresión y dominación. Esta última, se convierte en una poderosa y audaz estrategia de imaginación epistémico-política. Sus sistemas de razonamientos configuran lo que Ocampo (2019), denomina proyecto de conocimiento en resistencia, un singular umbral



que no sólo produce nuevos conocimientos, sino complejos ángulos de visión. Son poderosas formas de deconstrucción, las que poseen la capacidad de “cambiar el sentido que *cada cual* tiene de la pertenencia, de la filiación y de sí mismo” (Fraser, 1995, p.18). Las soluciones transformativas se inscriben en la lógica de sentido proporcionada por la ontología materialista propuesta por Braidotti (2009). Este tipo de acciones albergan una multiplicidad de sujetos, procesos y tácticas, evitando que los sistemas de diferenciación tomen distancia de una política de efectuación que reimplante el diferencialismo cosificando la identidad. Este nivel de análisis entiende la diferencia en tanto política de emancipación, constituyendo un ángulo poderoso en la creación de *formas-otras-de-reconocimiento*.

El dilema ‘redistribución-reconocimiento’ no puede ser estudiado sin atender a la complejidad que sutura el cinturón integrado por el eje de transversalidad de las diferencias desde una perspectiva de multiplicidad. En él, se imbrican

un amplio abanico de injusticias, opresiones y dominaciones, todas ellas informadas por vía de la micropraxis, es decir, espacio compuesto por múltiples interacciones relacionales-cotidianas que develan profundas formas de micro-opresiones y micro-dominaciones. Todo ello, amalgama un conjunto de transformaciones de orden escalar, estructural y relacional que afecta a todos los planos y dimensiones del desarrollo humano, cuya coherencia programática explicita un conjunto de vagancias e incoherencias, especialmente, al interrogar las formas de redistribución del derecho en la educación superior. El campo de la educación inclusiva es, por naturaleza, un dominio altamente intenso y contingente. Para Taylor (1992),

[...] la falta de reconocimiento o el reconocimiento inadecuado... pueden constituir formas de opresión, confinando a alguien en una manera de ser falsa, distorsionada o disminuida. Más allá de la simple falta de respeto, esto puede infligir un grave daño, encasillando



a la gente en un sentimiento abrumador de auto-desprecio (p.25).

Todo ello, reclama una política y praxis de justicia reconocitiva, propósito que inaugura un nuevo significado sobre la diferencia. El ángulo de visión al que nos conduce evita la articulación de formas diferenciales o desiguales en el ejercicio del derecho a la educación superior, atendiendo a la necesidad desplegar otras formas de reconocimiento sobre los marcos de valores que erigen su tarea. Es importante que las comunidades de las IES en sus documentos institucionales eviten tratar a las personas como integrantes de un grupo, sino que recuperen los procesos de singularización subjetivante que convergen en su propia individuación, evitando que la identidad en tanto atributo de diferencia se convierta en algo negativo o carente de reciprocidad, producto de las convergencias estructurantes del problema ontológico de los grupos sociales en las estructuras universitarias. Asimismo, sus políticas

institucionales y estructuras de participación interrogaran el ideal de asimilación y liberación, evitado a través de sus significantes imponer un nuevo halo de pseudo-inclusión y una visión limitada sobre un poderoso programa de cambio social como es la justicia educativa y la inclusión. Más bien, estoy convencido al igual de Braidotti (2000 y 2009), que una definición positiva de la diferencia es una de las armas más poderosa de la transformación. Este complejo tránsito reclama un conjunto de transposiciones heurísticas que avancen de una visión esencialista-individualista a una que comprende las articulaciones de la diferencia en términos relacionales, concebida en tanto elaboración sociopolítica de carácter procesual. En efecto, atenderemos cautelosamente a los ensamblajes que conducen a:

una política emancipatoria que afirme la diferencia de grupo conlleva la recepción del significado de igualdad. El ideal de asimilación asume que la igual categoría social de todas las personas requiere



tratar a todas ellas de acuerdo con los mismos principios, reglas y criterios. Una política de la diferencia sostiene, en cambio, que la igualdad como participación e inclusión de todos los grupos requiere a veces un tratamiento diferente para los grupos oprimidos o desaventajados. Sostengo que para promover la justicia social, las políticas sociales deberían acordar a veces un tratamiento especial a los grupos (Young, 2002, p.266).

¿Por qué y para qué una política emancipatoria a través de la diferencia? Si el espacio de la inclusión en las IES es propiedad de la multiplicidad, entonces, será significado bajo la metáfora de *universo-mosaico*, promoviendo la igualdad entre los grupos sociales y culturalmente diferentes. Por esta razón, es necesario que las políticas de cada IES transiten desde la racionalidad propuesta por el ideal de asimilación a una política emancipatoria de la diferencia. Ello incide en la forma en que cada grupo e individuo se identificará a

sí-mismo. Aquí, las identificaciones con el grupo de base deben superar las formaciones opresivas que este les puede legar o imponer, pues, tal como afirma, Young (2002), aunque las personas se encuentren oprimidas, estas no abandonan su grupo social.

Fraser (1995), indica que las soluciones a la injusticia de valoración cultural intensifican invariablemente la diferenciación de los grupos sociales. Históricamente, las soluciones en materia de justicia social y educativa han enfatizado en un problema técnico, caracterizado por la absorción de grupos que históricamente han estado en los márgenes de la sociedad -imponiendo una construcción imaginativa eurocentrada de tipo ficticia, sobre las articulaciones del centro y de la periferia-. Es necesario crear formas alternativas para promover la justicia, específicamente a través de las condiciones de reconocimiento y redistribución. ¿Cómo operan la afirmación y la transformación en relación al reconocimiento



Tabla 1

Manifestaciones significativas de las propuestas afirmativas y transformadoras en materia de inclusión en IES

Soluciones redistributivas ‘afirmativas’ y su relación con la Educación Inclusiva	Soluciones redistributivas ‘transformativas’ y su relación con la Educación Inclusiva
<ul style="list-style-type: none"> • Supone una concepción universalista del reconocimiento. • Promueve un valor idéntico entre las personas. • Conduce a una dinámica estigmatizante -acumulación- en las políticas públicas y en los proyectos educativos, particularmente. • Es objeto de tensión en las estrategias de reconocimiento. • Expresa un corpus de tensiones vinculadas a la comprensión de la ontología social, específicamente, al concepto de grupo social -problemática permanente en la filosofía analítica-. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas universalistas de bienestar, con énfasis en la metáfora de todos redistributivos y en las nociones de justicia e igualdad compleja. • Sistemas económicos progresistas. • Orienta su actividad al reconocimiento, a la reciprocidad y a la solidaridad. • Orienta su actividad al reconocimiento de estrategias inadecuadas entre determinados grupos sociales para el logro de condiciones de igualdad. • Se interesan por desestabilizar las acciones afirmativas que conllevan a la asimilación arbitraria y a la devaluación permanente de y entre determinados grupos sociales. • Socava las diferencias entre los grupos existentes.

Fuente: Elaboración propia

y a la redistribución?, ¿cómo se expresan las soluciones afirmativas en el contexto de las injusticias redistributivas?, ¿qué modalidades de operación expresan las soluciones transformadoras a esta? Para responder a estas preguntas,

recurriré a la distinción entre ‘*reforma*’ y ‘*transformación*’ ofrecida por Ocampo (2018). La tabla que se expone a continuación, presenta los principales núcleos analíticos de la visión reformista y transformadora de la educación inclusiva.



Tabla 2

Principales alcances de los efectos reformistas y transformadores en las políticas de educación inclusiva y su aplicación a las IES

Visión 'reformista' de la Educación Inclusiva	Visión 'transformadora' de la Educación Inclusiva
<ul style="list-style-type: none">• Opera desde la interioridad epistémica, es decir, desde la reproducción y el dictamen del pasado.• Se lucha por la inclusión sin reconocer que esta trabaja sobre una estructura capitalista ambigua, regenerativa y performativa en su naturaleza y actuación.• El sentido reformista lucha por crear mejoras en las condiciones de vida desde la interioridad del sistema. Situación similar expresa la defensa de los derechos y las condiciones de igualdad.• Sus efectos se reducen a sus mecanismos de ajuste y acomodación.• La transformación se convierte en un efecto retórico y prácticamente en una unidad discursiva de moda.• Las medidas pedagógicas se basan en la 'inclusión a lo mismo', no existe cuestionamiento metodológico sobre el funcionamiento y las operatorias de las estructuras educativas.• No existe cuestionamiento sobre las formas de incapacidad de la política de educación inclusiva y sus significados extraños y confusos.	<ul style="list-style-type: none">• Trabaja en referencia a la producción de lo nuevo, es decir, a la creación de nuevas opciones teóricas, políticas y metodológicas para pensar las relaciones estructurales y societales.• Aprende sobre los mecanismos producción de los formatos del poder, así como, de las formas de sujeción de la condición de inclusión al interior del capitalismo.• Reconoce que la transformación debe apuntar a las relaciones estructurales que crean y modelan el funcionamiento societal.• Lucha por la ampliación de derechos, la construcción de justicia y la igualdad desde afuera del modelo dominante.• Fabrica una conciencia crítica acerca de la inclusión.• Reconoce que la política de educación Inclusiva es extraña e híbrida, incapaz de beneficiar hoy –debido a su racionalidad– a la totalidad de ciudadanos, se construye en un no-lugar, en un tercer espacio para cimentar sus principios y con ello, alterar la realidad.• Promueve condiciones de claridad sobre su regla heurística.

Fuente: Elaboración propia



A continuación, se presentan las principales distinciones, alcances y sentidos críticos y acrícos presentes en las agendas de investigación sobre inclusión.

Tabla 3

Distinciones, alcances y sentidos en torno a la educación inclusiva crítica y acríca

Educación Inclusiva crítica ↓ Transformativa Examen estructural	Educación Inclusiva acríca ↓ Adaptativa y acomodacionista A-política
<ul style="list-style-type: none"> • Construye su campo de problematización a partir de la interrogación profunda de las relaciones estructurales que crean y garantizan el funcionamiento del poder, la opresión, la exclusión, etc. • Promueve la formación política de los educadores para interpretar dichas relaciones estructurales y, especialmente, los procesos a través de los cuales, determinados colectivos de estudiantes son excluidos a través del derecho en la educación. Puntualiza sobre sus mecanismos de arrastre, así como, en las operatorias articuladas por las estructuras educativas para dar cabida a los fenómenos de inclusión opresión, disciplinamiento y exclusión. • Contribuye al descubrimiento de los saberes críticos que permiten intervenir en la producción multidimensional y multi-estructural de la exclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se alinea con la naturaleza del modelo neoliberal dando continuidad a sus efectos en la educación. Ejemplo de ello, es la extraña relación entre calidad educativa e inclusión. • En esta visión, la inclusión no se problematiza en torno a las fuerzas de producción de las principales patologías sociales crónicas y endémicas del sistema-mundo. Si bien es cierto, su universo analítico visibiliza dichas tensiones, no es capaz de posicionar el análisis a nivel de relaciones estructurales. • Su universo simbólico se articula en torno a la producción de ficciones políticas e ideológicas, devenidas en explicaciones y fundamentos reduccionistas que avalan el orden dominante y las múltiples formas de freno al auto-desarrollo. • Se sobre-representa la diversidad y las diferencias en aquellos sujetos significados política e ideológicamente, como abyectos sociales, imponiendo de esta forma, un conjunto amplio de valores hegemónicos para pensar ambas categorías, desde el disciplinamiento de la



-
- Concibe la inclusión como un dispositivo de transformación, actualización, innovación y re-significación de todos los campos de las Ciencias de la Educación, de la vida ciudadana y política. Se concibe en términos de un proyecto político.
 - Concibe la inclusión como una estrategia micropolítica de tipo analítica y epistémica, puesto que, actúa como una estrategia de resistencia ante los saberes institucionalizados que piensan la inclusión desde una perspectiva fetichizada y reduccionista. Analiza las intersecciones de opresión y transmigración de saberes procedentes de diversas regiones del conocimiento que participan de la formación de su campo de investigación.
 - Comprende que el campo de lucha de la inclusión expresa un objetivo de amplio alcance, es decir, reformar la sociedad, más que promover sistemas de ajuste y acomodación estructural, los cuales, refuerzan la proliferación de diversos tipos y estilos de fascismos societales.
 - Interroga la producción de marcos de valores intempestivos y desfasados temporalmente, por ejemplo: la igualdad y las diferencias, ambas categorías analíticas de tipo modernistas, que no han logrado resignificar sus unidades de análisis, según las tensiones actuales del escenario educativo.
- subjetividad, omitiendo el potencial de subversión y redefinición política que estas guardan. En otras palabras, en la inclusión funcional, la diversidad y las diferencias no constituyen una propiedad intrínseca de la experiencia humana, sino que, piezas fundamentales de anclaje del índice de diversidad entendido como estrategia de asimilación.
 - En términos ciudadanos y políticos, se expresa mediante la imposición de un conjunto amplio y diverso de sistemas de ajustes y acomodación, que operan sobre las mismas estructuras constituidas genealógicamente por la exclusión. De acuerdo con esto, las estructuras societales y educativas mediadas a través de sistemas de ajustes y acomodación, no impactan en la transformación del mundo, esto es, son incapaces de problematizarse e interrogar las estructuras que producen poblaciones excedentes.
 - La inclusión funcional opera como un mecanismo que avala y da continuidad a los efectos opresivos del saber, provenientes de la matriz de colonialidad del poder que sirve como eje de reproducción a los planteamientos del modelo neoliberal.
 - Operativamente, se basa en un mecanismo de incorporación de los clásicos colectivos educativos y ciudadanos en situación de riesgo, a las mismas estructuras societales, ciudadanas y pedagógicas que generan diversos tipos de exclusiones a través del derecho en la educación superior.
-



-
- Entiende la diversidad y las diferencias como categorías contra-hegemónicas, es decir, fuerzas que re-definen la trama estructural del quehacer político, educacional, cultural y ciudadano.
 - La educación inclusiva crítica es una categoría analítica de subversión sobre las dinámicas multidimensionales del poder.
 - Promueve una pasividad intelectual y epistémica orientada a la aceptación y al reconocimiento de los excluidos, sin ofrecer innovaciones oportunas para edificar una arquitectura otra, es decir, heterotópica. Las intervenciones en la realidad, operan y se cristalizan sobre los mismos espacios de mutilación. De ahí que, la inclusión crítica reafirme que, los cambios que requiere la inclusión sólo podrán ser materializados en un no-lugar, es decir, en un tercer espacio, completamente nuevo y diferente.
-

Fuente: Elaboración propia.

Coincidiendo con Fraser (1995), las estrategias afirmativas de combate a la injusticia se caracterizan como “aquellas que tratan de corregir los efectos injustos del orden social sin alterar el sistema subyacente que los genera” (p.18), mientras que, las de carácter transformador conducen a “soluciones que aspiran a corregir los efectos injustos precisamente reestructurando el sistema subyacente que los genera” (Fraser, 1995, p.18). Las primeras, imponen a un efecto de ficcionalización, dando paso a la emergencia de políticas de acomodación y asimilación, gobernadas a través de la metáfora ‘*se incluye a lo mismo*’, omitiendo el carácter regenerativo y performativo de una multiplicidad

de formas de injusticias presente en la realidad social y escolar. La *inclusión a lo mismo* se caracteriza por articular procesos de incorporación de grupos sociales excedentes a las estructuras sociales y educativas, sin provocar un cambio sustantivo en sus modalidades de funcionamiento y relación. En esta modalidad, no interesa intervenir en los formatos del poder, sino que, aumentar el número de personas al interior de un espacio configurado por las fuerzas de la cultura dominante, eje articulador del índice de diversidad.

Las propuestas afirmativas adquieren un carácter reformista, pues, luchan por la ampliación y/o



consecución de nuevos derechos, desde el interior del modelo hegemónico. Otras manifestaciones de esta tipología de estrategias son, la promoción del respeto, aceptación y valorización -pasiva- de la diferencia, argumentando que han sido invisibilizadas, homogenizadas y marginadas, manteniendo intactos los contenidos programáticos que reafirman dicha situación. En suma, la totalidad del discurso de la inclusión se inscribe en este mecanismo de funcionamiento, devenida en una visión de 'inclusión' alojada al interior del capitalismo, del colonialismo y del imperialismo, lo que evidencia su incapacidad para introducir sistemas de razonamientos que logren destrabar tal constelación analítico-política.

El sentido transformador por su parte, no intenta ser radical, sino más bien, se orienta a la articulación de procesos donde la 'diferencia' sea consolidada como tal. Se interesa por promover espacios para la deconstrucción de sus formas históricamente asentadas. La transformación apela a la creación de un tercer espacio, un lugar fuera de todo lugar -denominado '*espacio heterotópico*'³-, capaz de hacer florecer cada uno de los principios

que demanda la construcción de justicia educativa y social en este nivel. La creación de un tercer espacio, concebido como un no-lugar, apoya la creación de nuevos modos de funcionamiento -específicamente, estructurales-, redefine sus condiciones de modelización, atendiendo al desgaste que estas expresan. Las acciones emprendidas producto de la incapacidad de entender el término 'inclusión' y de los errores de aproximación a su objeto develan un conjunto de estrategias de reconocimiento inadecuado, sustentadas en el problema ontológico que afecta a la noción de *grupos sociales* y a sus mecanismos de relación/vinculación entre ellos, cuyo marco explicativo queda definido a partir de condiciones de diferenciación. La concepción afirmativa de las estrategias combativas ante la injusticia opera en la *interioridad del locus de articulación del capitalismo hegemónico*, devenida en una figuración funcional, acrítica y técnica, que actúa mediante la abducción desmedida de conceptos e ideas propias del liberalismo.

Las acciones transformadoras destinadas a combatir la



multiplicidad de injusticias -patologías sociales crónicas configurantes de la conciencia discursiva de lucha de la historia de la conciencia-, en su mayoría, afirma Fraser (1995), han estado asociadas al socialismo. No es objeto de este trabajo, profundizar en ello, sino más bien, explicar sus matices, obstrucciones y contingencias en la construcción de otro-mundo-deposibles más justo. Interesa combatir los dispositivos estructurales que generan desventaja. Sin duda, este, es otro punto débil en la comprensión analítico-metodológica de la educación inclusiva. De no atender oportunamente a estas cuestiones, orienta su actividad hacia el ofrecimiento de

redistribuciones superficiales una y otra vez. El resultado es que la clase más desaventajada queda marcada como inherentemente deficiente e insaciable, siempre necesitada de más y más. Con el tiempo dicha clase puede incluso llegar a ser considerada privilegiada, destinataria de un tratamiento especial y de una generosidad inmerecida. Un enfoque destinado a combatir injusticias

de distribución puede, en este sentido, acabar creando injusticias de reconocimiento (Fraser, 1995, p.21).

El sentido transformador en el contexto del derecho 'en' la educación superior, trabaja a favor de la creación de estrategias de combate de las injusticias de reconocimiento y redistribución, puesto que, a través de esta dimensión, el derecho se torna bivalente, es decir, inscribe su naturaleza en una dimensión estructural y cultural. Su debilidad a juicio de Fraser (1995), consiste en favorecer

una concepción universalista del reconocimiento, el idéntico valor moral de todas las personas. No obstante, a diferencia de la redistribución afirmativa, su práctica no tiende a socavar esta concepción. Por tanto, estas dos perspectivas dan lugar a lógicas distintas en relación a la diferenciación de grupo. Mientras las soluciones afirmativas pueden producir el efecto perverso de promover la diferenciación de clase, las soluciones transformadoras



tienden a desdibujarla. A esto se suma que los dos enfoques dan lugar a dinámicas subliminales de reconocimiento diferentes. La redistribución afirmativa puede estigmatizar a los marginados, sumando el insulto del reconocimiento inadecuado a la ofensa de la privación. La redistribución transformadora, por el contrario, puede promover la solidaridad, contribuyendo a combatir algunas formas de reconocimiento inadecuado (p.22).

Un desafío de amplio alcance consistirá en atender cuidadosamente a los mecanismos inadecuados de reconocimiento y redistribución que tienen lugar en el marco de ambas modalidades, puesto que, la multiplicidad de sujetos que alberga el discurso de la educación inclusiva, concebida como una totalidad integrada por singularidades múltiples, experimentan formas de injusticias que consideran ambas modalidades. Es de significativo alcance, crear dispositivos que permitan subvertir diversas modalidades y estrategias de interferencia

en la implementación de condiciones de justicia basadas en el reconocimiento y en la redistribución en IES. Estas, desde el punto de vista de un Estado liberal son articuladas mediante mecanismos de redistribución por cuotas, avalando los sistemas de diferenciación de grupos particulares -tecnología de reimplantación del ideal de diversidad como asimilación-. El desafío consiste en crear herramientas metodológicas para aprender a determinar las formas de reconocimiento inadecuado que afectan a determinados grupos. A efectos de este trabajo, interesa promover herramientas para provocar una transformación profunda sobre el conjunto de relaciones estructurales, deconstruyendo las formas habituales de aproximarse a los ejes de diferenciación que afectan a cada grupo social. El ejercicio del derecho en la educación superior se articula en favor de la superación de prácticas sustentadas en ideales arbitrarios de diferenciación, pudiendo ser resuelto mediante la producción de entendimientos más complejos sobre el ser, específicamente, desde una



lógica post-humanista, una trama de relaciones (inter)subjetivas que toman distancia de los supuestos proporcionados por una ontología sustancialista.

La política de la redistribución afirmativa, a juicio de Fraser (1995), se caracteriza por un reparto desmedido de los bienes entre una multiplicidad cerrada de grupos. Esta concepción, desde la perspectiva de Lazzarato (2006), se alinea con la metáfora de los ‘todos colectivos’, en ella, el ejercicio de los derechos se establece mediante condiciones universalizadoras, ofreciendo a todos lo mismo -concepción ciega del reconocimiento-. Esto, deviene en una estrategia inadecuada de redistribución, reconocimiento, justicia social y la gestión de oportunidades. Se requiere una política de reconocimiento y redistribución compleja capaz de satisfacer a la multiplicidad de sujetos según sus necesidades -universo mosaico-. Esta visión es coherente con los ‘*todos redistributivos*’, cuya espacialidad es gobernada a través de la *política de lo menor*, un *espacio político de la monadología*. En ella, interesa crear condiciones que permitan

subvertir la matriz de distinciones y devaluaciones, ocupándose en profundidad de cada uno de los ejes de producción de las relaciones estructurales que combaten. Ofrece pautas para dismantelar las lógicas de funcionamiento de la justicia social y educativa alojadas al interior del capitalismo y de las relaciones patriarcales. Su interés se orienta al dismantelamiento del conjunto de lógicas contraproducentes que afectan al ejercicio del derecho en la educación superior.

| *Apostar por una justicia educativa y social compleja*

Tal como afirma Walzer (1993), uno de los objetivos más relevantes del igualitarismo político es la cristalización de estrategias para la consecución de una sociedad libre de dominación. Entonces, un aspecto analítico crucial será comprender los frenos al auto-desarrollo que experimentan transversal y relacionamente, una infinita multiplicidad de colectivos de ciudadanos-estudiantes que transitan por las diversas etapas y niveles de la educación superior. Otra clave analítico-metodológica consistirá en identificar el funcionamiento escalar y multinivel



de la opresión y de la dominación. Para Young (2002), la justicia es sinónimo de erradicación de toda forma de injusticia y dominación arraigadas en lo más profundo de las reglas de funcionamiento de la sociedad. Comprender su funcionamiento es clave para develar los efectos que colocan en riesgos la construcción permanente de justicia a través del paso por la educación superior de múltiples colectivos de estudiantes. Esta máxima operará para todos sus niveles de formación y ámbitos de desarrollo -institucionales, investigativos, de extensión y vinculación con el medio, acreditación, entre otras-. Esta visión considera a las colectividades sociales como consumidoras de diversos bienes, reflejando una aleación con las tecnologías de cooptación de las nociones de justicia e inclusión alojadas al interior del capitalismo hegemónico. La justicia es al igual que la inclusión un concepto estructural y relacional sujeto a relacionamientos y pasiones colectivas, significantes y decisiones que transitan por una multi-posicionalidad de (contra)-puntos ideológicos. A pesar que las categorías de justicia y distribución

son co-extensivas, sus formulaciones sociales, a juicio de Young (2002), determinan las figuraciones interpretativas y los sistemas de razonamiento de la distribución. La educación inclusiva es coherente con el paradigma de redistribución compleja.

La educación inclusiva en su versión mainstream -discurso acrítico, esencialista y liberal- restringe el significado de la justicia y la equidad a un vacío político devenido en una “distribución moralmente correcta de los beneficios y las cargas entre los miembros de la sociedad” (Young, 2002, p.32). Veamos ahora, porque es un error reducir la justicia al significante de la distribución. Para Young (2002), el primer error se reduce a centralización de recursos ignoran la arquitectura institucional, relacional, estructural y social en la que son albergadas dichas medidas. Tal designación es coherente con los argumentos que abogan por la imposición del universalismo en bloque como principal medida de compensación de las desigualdades educativas. La falla fundacional de este argumento consiste en la omisión de condiciones extensivas para pensar estratégicamente la distribución de



bienes no-materiales, especialmente, la trama subjetiva desempeñando un papel altamente poderoso en la construcción de otro-mundo-de-posibles.

El segundo nudo crítico identificado por Young (2002), respecto de los problemas distributivos de la justicia puede leerse en términos de puntos candentes mediante los cuales “los bienes sociales no materiales, el concepto de distribución representa dichos bienes como si fueran cosas estáticas en lugar de funciones de relaciones y procesos sociales” (p.33). La inclusión en su dimensión liberal (Ocampo, 2020), presupone erróneamente la ausencia o carencia de un factor posesivo por parte de la persona -impone un significativo escandaloso propio de la distribución- más bien, apuesta por la adecuada asignación entidades bajo la metáfora de los todos colectivos, cuyo punto de inflexión reside entre las entidades y las formas posibles de asignación. Cada uno de los problemas esbozados en estos párrafos, asume otro punto dilemático referido a un ideal de justicia liberal de orden capitalista. ¿Qué pasa con la estructura de dominación?, ¿qué lugar ocupa en estos debates?,

¿cuáles son los dispositivos retóricos de interpelación? Walzer (1993) y Young (2002), sostienen que, es necesario examinar profundamente “las estructuras y procesos sociales que producen distribuciones, antes que en las distribuciones mismas” (p.36). En este plano, la justicia se cristaliza a través de una fórmula extensiva de asignación de recursos, coherente con la fórmula denominada *problema técnico de la inclusión* -captura de grupos vulnerables, según políticas desarrollistas eurocéntricas-hegemónicas- operación devenida en una política de compensación sin transformación de las estructuras institucionales que producen desigualdades estructurales y representaciones culturales que ponen en riesgo a amplias colectividades de ciudadanos en su paso por la educación terciaria. En efecto, “el paradigma distributivo está también orientado por un modelo. Evalúa la justicia de acuerdo con los fines del modelo de persona y de bienes que impera en el terreno social” (Young, 2002, p.36).

El enfoque distributivo plantea el ocultamiento del contexto institucional en el que son articuladas diversas medidas contra



la desigualdad, la dominación y la opresión. El problema analítico y práctico medular que enfrenta el estudio de la justicia en las IES, consiste reducir su fuerza exclusivamente a cuestiones relativas de distribución económica y posiciones sociales comprendidas normativamente. A esto se agrega, un problema mucho más profundo, arraigado en los dispositivos de semiotización que participan en la producción de redes imaginarias, simbólicas, culturales e incluso, en las imágenes que agudizan determinadas formas de injusticias. Una de las tensiones que enfrenta la comprensión de la educación inclusiva en su intersección con la justicia, consiste en volver a conocer sus objetivos de lucha política. Si bien, este es un campo altamente contingente cuya fuerza atraviesa su espectro ideológico, ofreciendo espacios de confrontación de ideas que actúan en términos de ensamblajes heurísticos que permiten determinar cómo surgen y se consolidan en un debate político particular -contextualismo epistémico-político-. Su función se encuentra más bien interesada en la reconstrucción de los contextos de debate, acción medular en

la comprensión del conjunto de coordenadas que inciden en los modos singulares de articulación pública de tales ideas.

Gran parte de las luchas sobre educación inclusiva no dicen relación con condiciones de distribución, sino que, puntualizan en los medios de profundización de las imágenes y de los símbolos culturales -dispositivos de semiotización- que agudizan condiciones de opresión y dominación en su paso por la educación superior. No interesa luchar por una ratificación simple, normativa y liberal del derecho 'a' y 'en' la educación, sino más bien, luchar y apostar por una educación superior más significativa que verdaderamente fortalezca el destino social del estudiantado, reduciendo brechas y evaluando relacionamente la orgánica y la dinámica de regulación de las estructuras sociales, culturales, educativas, económicas, etc., de las que participan cada una de estas colectividades. Otro aprendizaje clave refiere a la comprensión de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad convertida en reglas de funcionamiento del sistema



educativo, identificando las formas de relegamiento y frenos al auto-desarrollo y auto-determinación que afectan a las trayectorias de sus implicados. Esta singular forma de imbricación es crucial si nuestro deseo consiste en el despliegue de diversas formas de justicia coherentes con cada colectividad. En efecto, si “los principios de justicia se ven reducidos a principios de distribución, no pueden ser utilizados para evaluar las relaciones sociales de producción en sí mismas” (Young, 2002, p.40).

Otro nudo crítico consiste en observar cómo los planteamientos de la inclusión liberal (Ocampo, 2020), restringen y ocultan los diversos contextos de desigualdad estructural y relacional, así como, las representaciones culturales de las que participan al tiempo que son incapaces de evaluar las articulaciones que sostienen dichos efectos. El carácter restrictivo de tales garantías deviene en un análisis superficial y arbitrario que no comprende su mecánica de constitución. Todo ello, refuerza una racionalidad que bajo el significante del individualismo restringe la comprensión de los

fenómenos estructurales. Aquí se trata de no aceptar de forma ingenua y arbitraria, las relaciones de producción que se imbrican activamente en las propuestas educativas de IES. La visión de justicia que plantea el discurso *mainstream* de la inclusión es demasiado vaga, puede ser descrita en términos de un dispositivo en busca de significado.

El contexto institucional influye en una infinidad de prácticas, contextos y reglas que guían su funcionamiento en la interioridad de cada una de ellas. Insiste en la necesidad de aprender a reconocer el funcionamiento interno de los formatos del poder y sus grados de afectación performativas en el funcionamiento de las estructuras educativas de cualquier nivel del sistema educativo. La inclusión, en este punto, ratifica otro aspecto espinoso. Ignora el marco institucional situado, dinámico y relacional en el que opera, omitiendo el funcionamiento específico de estructuras particulares en el ejercicio del derecho ‘en’ la educación superior. ¿Cuáles son los métodos justos que sustentan las decisiones y propuestas



políticas en la materia? Ello, deviene en un problema asociado a las estructuras de participación y asume una obstrucción de decisión política, específicamente, por parte de quienes se encuentran en condiciones de poder decidir e intervenir sobre determinados proyectos. Interesa pensar los diseños estructurales y las mediaciones que acontecen en la micro-práctica, incidiendo en la organización social para garantizar auténticos procesos de inclusión. Es menester, aprender a reconocer las formas de cosificación de la vida social que entran en contacto en el estudio de los procesos sociales devenida una extraña política ontológica. La ontología es la que justifica la presencia de diversos tipos de entendimientos acerca de los juicios en torno a la justicia y la inclusión. A esto, habrá que agregar las reglas institucionales, reemplazadas por relaciones institucionalizadas que constituyen su posición en marcos más amplios de participación.

¿Redistribuir el derecho en la educación superior? Para responder a esta interrogante recurriré a los planteamientos de Benhabib (2008) y Young (2002). La redistribución del

derecho en la educación superior coincide con la metáfora de los ‘todos colectivos’ impulsada por Lazzarato (2006), ámbito decisional articulado sobre el significante de la multiplicidad. Todo derecho se constituye mediante un conjunto de reglas definidas en las estructuras institucionales que trazan los rumbos acerca de lo que diversas colectividades pueden hacer en relación con otros grupos (Young, 2002). La dimensión relacional del derecho en la educación superior entraña singulares formas subjetividad y ángulos de relacionamientos que fomentan y/o restringen su acción.

El derecho en esta modalidad se torna ciego, ya que carece de una comprensión situada acerca de los obstáculos insuperables con los que diversos colectivos interactúan en la interioridad de las matrices de participación en las estructuras de las IES, así como, los medios y las tácticas requeridas para su superación. Tales problemáticas requieren examinar los medios de “configuración de reglas y relaciones sociales, así como una cierta autopercepción y unas determinadas capacidades del



individuo” (Young, 2002, p.49). El papel de las oportunidades refiere a las capacidades, pero, ¿qué pasa con la red de relaciones sociales específicas que definen los contornos de dicha red de participación?

El papel de las oportunidades y el derecho a la educación superior acontecen en una multiplicidad de estructuras, reglas y prácticas, las que evalúan como cada una de ellas “otorga o quita posibilidades a los individuos en situaciones relevantes (cfr. Simpson, 1980; Reiman, 1987)” (Young, 2002, p.49). Todos estos argumentos confirman la afirmación mediante la que Ocampo (2019), explica que, la inclusión y la justicia en tanto categoría de análisis, participan de las relaciones estructurales y sociales que interrogan. Es, este punto, el que debe colocar entre signos de interrogación las políticas de educación superior inclusiva y sus respectivas políticas institucionales ratificadas por cada IES. ¿Qué es lo que realmente se redistribuye en la singularidad de este nivel?

La educación superior inclusiva mainstream ratifica una teoría de los derechos y una ontología social

individualista preocupada por la imposición de un significante esencialista y opresivo travestido a un lenguaje justo socialmente, omitiendo su interés por los efectos estructurales que afectan a las trayectorias y procesos de biografización de determinados colectivos en su paso por las estructuras de IES. Más bien, ratifica una política de asimilación devenida en la imposición de un problema técnico. Es esto, lo que impone permanentemente un corpus de esencialismos-individualismos para hablar de inclusión. Las propuestas implementadas y en desarrollo atienden a una concepción estática de justicia.

Al concebir la justicia y la inclusión en tanto fenómenos relacionales y estructurales, conduce a la interrogante: ¿reconocimiento y redistribución? La sección de la interrogante referida al ‘reconocimiento’ fomenta una expresión conflictiva en términos políticos y paradigmáticos, entre ellos, el desplazamiento del significante de clase por el de identidad de grupo. Volvemos aquí, sobre otro nudo crítico, que introduce la concepción ontológica



de carácter individualista. Hasta cierto punto, toda comunidad educativa se constituye en tanto espacio distributivo, articulado sobre singulares formas de relacionamiento, intercambio y de hacer comunidad, pero, ¿cómo se expresan cada una de estas singulares formas a través del calificativo inclusivo?, ¿qué designa dicha operación? Antes de atender a cada una de estas interrogantes, examinaré algunos de los riesgos más significativos que entraña una política de justicia educativa de carácter distributiva. A tal efecto, recurriré a la contribución de Young (2002). Las distintas visiones de justicia constituyen singulares modos de relacionamientos devenidos en sistemas que albergan a cada colectividad. No obstante, determinar si el ejercicio del derecho 'en' la educación es algo justo o injusto, constituye otro punto espinoso en la comprensión de las políticas de educación superior inclusiva. En cierta medida, la tensión crítica que erige el fundamento político de la educación inclusiva, rescata la pregunta acerca de qué cosas pueden o no, estar a la venta. Existe un consenso estricto a nivel mundial

que señala que la educación no es un bien de mercado -aseveración fácticamente verdadera-. Los principios distributivos controlan el movimiento de los bienes. La distribución desde el punto de vista de Marx, es siempre un modo de producción en sí.

Para Walzer (1993), la justicia distributiva guarda relación con la triada ser-hacer-y-tener. Otro punto espinoso reside en la noción de multiplicidad -clave ontológica del sujeto de la educación inclusiva-, puesto que, ninguna estructura social y educativa escapa a esta lógica. ¿Cuáles son las implicancias de la multiplicidad en la comprensión de justicia educativa? Finalmente, quisiera justificar a modo provisional, las implicancias de la justicia re-cognoscitiva para cristalizar espacialidades educativas otras -heterotópicas- y matrices de participación articuladas sobre profundas *coordenadas de alteridad*. ¿Cómo evaluar el marco institucional en el que acontecen las condiciones y tensiones propias de la redistribución en materia de justicia social y educativa? Una primera aproximación, consistir en abordar los modos de producción mediante



relaciones sociales específicas (Young, 2002). Para lo cual, es necesario levantar condiciones metodológicas, así como, relevar el papel que juegan las posiciones sociales que, posteriormente, serán abordadas por Dubet (2012), en la obra: *‘Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades’*. ¿Cuáles son las categorías analíticas con las que podemos leer los diversos ámbitos de la redistribución en el contexto de la justicia educativa y social? Si bien, las problemáticas ligadas a la redistribución y sus tópicos de análisis, refieren eminentemente a tensiones de orden estructural y sociopolíticas, de esta forma,

el paradigma distributivo de justicia podría ser sesgado en el sentido de centrarse en distribuciones fácilmente identificables tales como la distribución de cosas, ingresos o puestos de trabajo. Sin embargo, su atractivo y simplicidad consiste en la capacidad para dar cabida a cualquier cuestión de justicia incluyendo aquellas que atañen a la cultura, la estructura de toma de decisiones y la

división del trabajo. Para lograr esta inclusión el paradigma simplemente formula la cuestión en términos de distribución de algún bien material o inmaterial entre distintos agentes. Cualquier valor social puede ser tratado como una cosa o un agregado de cosas que algunos agentes específicos poseen en ciertas cantidades, para luego comparar esta situación con modelos alternativos cuyo fin sea la distribución de ese bien entre dichos agentes (Young, 2002, p.46).

Será entonces importante, reflexionar acerca de las reglas institucionalizadas a través de las que son abordados determinados fenómenos, especialmente, al interesarse por la distribución de un derecho. En este sentido, “los derechos son relaciones, no cosas; son reglas definidas institucionalmente que especifican lo que la gente puede hacer en relación con los demás. Los derechos se refieren más al hacer que al tener, se refieren a las relaciones sociales que permiten o restringen la acción” (Young, 2002, p.48). ¿Qué



significa distribuir un derecho?, esta interrogante nos remite a pensar los derechos como “reglas definidas institucionalmente que especifican lo que la gente puede hacer en relación con los demás. Los derechos se refieren más al hacer que al tener, se refieren a las relaciones sociales que permiten o restringen la acción” (Young, 2002, p.48). La actividad de la justicia educativa articula su tarea a través de un complejo de relaciones sociales que sugiere “evaluar la justicia social teniendo en cuenta si las personas tienen oportunidades no debe implicar evaluar un resultado distributivo, sino la estructura social que otorga o quita posibilidades a los individuos en situaciones relevantes” (Young, 2002, p.49).

| *¿Todos los temas de la inclusión son políticos?*

A modo de inauguración de esta sección, sostendré que la inclusión impone un signo alterativo de la realidad, así como, una singular forma de consciencia histórica, introduciendo ángulos de visión particulares para conceptualizar los procesos educativos, institucionales e investigativos en la educación

terciaria. Queda la pregunta, ¿por qué la educación superior inclusiva no constituye un movimiento social y político más amplio en el que coexistan entendimientos diferentes acerca de la dominación, la subordinación y la naturaleza de la resistencia efectiva, devenida en la cristalización de una matriz que niega, legitima y (re)produce tales sistemas de diferenciación?, ¿de qué manera la inclusión puede convertirse en un modo de producción autoconsciente? Una respuesta de-lo-posible asume la necesidad de re-codificar su escena de enunciación, lo que coincide según Sandoval (2001), al devenir en una “ideología de oposición, una que aprehende una conciencia efectiva de oposición que enciende el compromiso dialéctico entre diversas formaciones ideológicas” (p.14).

Las propuestas de educación superior inclusiva deben contribuir a la transformación de las relaciones de poder dominantes que impregnan los discursos por la justicia educativa y social, develando dificultades para comprender el funcionamiento de sus estructuras en este nivel. Desde



mi posición teórica y política, disfruto más definiendo la inclusión en términos una declaración desafiante que se abre a la reconocimiento de sujetos divergentes, respondiendo estratégicamente a diversos tipos de seres humanos, que componen terreno(s) psíquico(s) inexplorado(s). En suma, es un sistema académico que apunta a reconocer nuevas formas de conocimiento, agenciamientos discursivos y deseos crítico-políticos, construyendo diferentes modos de oposición estética, identitaria y política. La inclusión es un poderoso dispositivo de complejas formas de transfiguración de los significados legitimados por el mundo contemporáneo, así como, de un conjunto de técnicas para descolonizar la imaginación de sus practicantes.

La educación superior inclusiva es, en sí misma, un movimiento por la cristalización de la justicia educativa, la interrogante es entonces, ¿cómo combate la indiferencia colectiva que suele ser denunciada por las luchas de diversos colectivos de estudiantes en las IES?, ¿cuáles son las ideologías opositoras que habitan en este contexto?, ¿cómo,

es esto posible, mediante las formas condicionales de la educación inclusiva? Antes de atender a cada una de estas interrogantes, quisiera relevar que las configuraciones del dispositivo educación superior inclusiva trabajan heurísticamente en la captura e intersección de diversos movimientos crítico-políticos contemporáneos, tales como, el movimiento de los derechos civiles, el movimiento de las mujeres, la etnia, raza, sexo, género, clase, etc. y movimientos de liberación humana. Otra exigencia devela la naturaleza y profundidad de las estrategias, tácticas y objetivos de tales marcos de acción. Una de sus dimensiones cruciales, transforma los aspectos y/o atributos opresivos de la identidad de cada colectivo superando la presencia de estructuras de participación estáticas.

Si bien, muchas propuestas y políticas institucionales e incluso, públicas, sobre educación superior inclusiva cometen el error de reproducir una imagen disonante que, por un lado, coloca en primer lugar la justicia y la equidad al tiempo que reproduce un conjunto de individualismos-esencialismos que limitan su tarea y son incapaces



de liberar las diferencias -en tanto factor restrictivo de la identidad y de las formas de adherencia de determinados grupos sociales y culturales- que portan determinadas colectividades. Esta situación, propia del esencialismo liberal, reafirma el problema ontológico de los grupos sociales en tanto principal ángulo de visión para sustentar cualquier ámbito de lucha por la inclusión. En él, las diferencias son concebidas en tanto mecanismos constitucionales que refuerzan “la identidad tal como está organizada y articulada en una estructura piramidal vertical” (Sandoval, 2001, p.76).

Es, este efecto, el que conduce a la cristalización de teorías acrílicas de la educación inclusiva (Ocampo, 2016) devenidas en prácticas de acomodación y asimilación a lo ya existente. Tal grado de asimilación y acomodación puede ser interpretado en términos de una disposición institucional ingenua que no contradice, altera o disloca los esquemas de participación hegemónicos, sino que, por el contrario, agudiza las operaciones y articulaciones del poder en sus diferentes formatos. Es, a este complejo proceso incorporacionista

a lo mismo lo que articula un corpus de frenos al auto-desarrollo materializados en mecanismos de ‘inclusión a lo mismo’, proceso que devela la ausencia de imaginación para intervenir en la invariabilidad de las estructuras educativas al construir oportunidades reales para la multiplicidad de estudiantes que transitan por cada uno de los niveles de la educación superior. La singularidad de estas formas de intervención, refuerzan la presencia de mecanismos que transcodifican su práctica política en la reproducción de formas excluyentes de conocimiento y participación en el seno de debates y luchas significadas como circuitos de ampliación de justicia. El problema se resuelve, en parte, creando *coordenadas de alteridad*⁴ para poder redefinir los objetivos sociales y políticos asociados a dichas propuestas.

Las propuestas vigentes deberán adoptar un carácter caleidoscópico con el objeto de ofrecer un punto de vista original que nos invite a *pensar-de-otro-modo su espectro de problemáticas*, ofreciendo un nuevo significado acerca de los procesos de inclusividad en la educación



terciaria. En efecto, constituye “un movimiento cinético que maniobra, transfigura poéticamente y orquesta a la vez que exige alienación, perversión y reforma tanto en espectadores como en practicantes. La conciencia diferencial es la expresión de la nueva posición del sujeto” (Sandoval, 2001, p.27). También, puede ser lecturado en términos de un mecanismo que performa las trayectorias de sus usuarios. La inclusión en tanto deseo crítico de alteración y reinención de los sistemas-mundo, es también, una estrategia analítica que no sólo produce nuevos conocimientos y ángulos de visión, sino que apela a la creación de singulares formas afectivas de resistencia. Introduce, además, una estructura, una teoría y un método para leer-de-otro-modo y construir políticas de identidad, de estéticas y de coalición, claves para descolonizar sus imaginarios fundados en formas residuales de esencialismos-individualismos.

Si la inclusión es una lucha contra las jerarquías raciales, sexuales, nacionales, económicas, culturales y sociales, entonces, su espectro de trabajo e interpretación es mucho más amplio. Fortalece un gran

espectro de realidades psíquicas y materiales que permanentemente se entrecruzan en su campo de acción. En efecto, su interés avanza en la consolidación de un “conjunto de puntos críticos dentro de los cuales los individuos y grupos que buscan transformar los poderes dominantes y opresivos pueden contribuyendo a sí mismos como sujetos ciudadanos resistentes y opositores” (Sandoval, 2001, p.48). De lo contrario, las “orientaciones pueden considerarse repositorios dentro de los cuales los ciudadanos subyugados pueden ocupar o descartar subjetividades en un proceso que a la vez promulga y descoloniza sus diversas relaciones con sus condiciones reales de existencia” (Sandoval, 2001, p.49). La inclusión es una singular estratagema de conciencia y acción.

El tratamiento sobre la igualdad de derechos en la interioridad discursiva de las propuestas de educación superior inclusiva, cristaliza mediante un conjunto de practicantes una concepción que aboga por una *igualdad en bloque* -lógica de los todos colectivos, propiedad del universalismo-, cuyas implicancias estéticas persiguen a juicio de Sandoval (2001), “la



duplicación; políticamente, busca la integración; psíquicamente, busca la asimilación” (p.109). Tal racionalidad, intensifica el problema ontológico de los grupos sociales. Por ello, concibo la inclusión en términos de un dispositivo que altera y transforma los ordenamientos sociales dominantes, producto que reconoce que dichas formas interpretativas restringen el uso ontológico y político del calificativo. La inclusión construye un mundo-otro más allá de toda acción de opresión y dominación, implantando un estado superior de regulación psíquica. Sus significantes se alejan de lo que Sandoval (2001), describe en términos de “un tipo de integración de “igualdad de derechos” con el orden dominante” (p.121), creando respuestas imaginativas de carácter desafiantes al poder de las propuestas dominantes, introduce nuevas formas para estar en el mundo y sentirse pleno. A su vez, es un viaje por un mundo de significados. ¿En qué consiste la consciencia y actividad de cambio de la educación inclusiva? Una de las deudas pendientes que esta posee, aplicada a cualquier nivel educativo, devela la ausencia

de mecanismos que al decir de Spivak (2006), intervengan en las diversas expresiones del poder en nombre de los marginados, oprimidos y subalternos, puesto que, sus alcances son reducidos a meras cuestiones que dan continuidad a formas de abyección, lo que hace que las condiciones de privilegio y marginación sean concebidas en términos de una condición universal de todas las personas. Por ello, prefiero entender la inclusión en términos de una estructura de oposición, alteración y producción-de-otros-mundos, descrita en tanto “movimiento (guiado), una migración dirigida pero también diaspórica en ambas conciencias políticas, realizada para garantizar que el compromiso ético con las relaciones sociales igualitarias se promulgue en la esfera política cotidiana de la cultura” (Sandoval, 2001, p.73).

¿Qué es lo propiamente político de la inclusión? Si en estricto sentido, atendemos a la afirmación de Mouffe (2007), ‘lo político’ es, sin duda, lo que funda el conflicto, la capacidad de estar en desacuerdo. Veamos ahora, qué ideas emergen en coherencia con la especificidad del dominio de lo inclusivo. Coincidiendo con Palti



(2020), habrá que diferenciar entre la historia de los lenguajes políticos y la historia de las ideas políticas para responder a la interrogante que inaugura este párrafo. Los lenguajes políticos son modos de producción particulares de enunciados, se resisten a su definición puesto que no pueden ser definidos, son más bien indeterminados semánticamente. Los contenidos políticos de la inclusión pueden ser reconocidos en la interioridad de los modos de articulación de sus lenguajes, para ello, habrá que penetrar en el dispositivo de argumentación que subyace, identificando sus singulares modos de enunciación.

Lo político de la inclusión configura una trama intensamente contingente, se pregunta cómo fue posible la consolidación de un terreno que instala un debate político particular. Para ello, es necesario reconstruir los contextos de debate, atendiendo al conjunto de desplazamiento de coordenadas que determinan sus modos de articulación en el nivel de educación terciaria. Nos invitar a trabajar en torno a las coordenadas pragmáticas de su

discurso develando sus enlaces con la dominación y el poder en la creación de un lenguaje más justo socialmente. Los lenguajes son entidades propiamente históricas, se basan en premisas contingentes, operan en una época singular y se encuentran asociadas a determinados conceptos de la sociedad -encuadre cultural-. Los lenguajes no pueden configurarse como entidades lógicamente integrados, sino que, cambian históricamente, ya que nunca logran su plenitud semántica, son abiertos, se encuentran en permanente construcción. Es esto, lo que hace que sean contingentes, son objetos de permanentes problematizaciones. Las teorías políticas son objetos de controversias, ya que son ellas mismas, problemáticas. Los conceptos políticos de la inclusión son intensamente contingentes y revolucionarios.

La educación superior inclusiva como práctica de intervención social y política, apunta al estudio del ser psíquico y de las formas materiales de vida de sus usuarios. Atendemos de esta forma, al conjunto de tecnologías internas propuestas por Foucault (1985), concepto que nos



permite analizar cómo determinadas acciones contribuyen o no, a reforzar patrones de democratización de la opresión. Asimismo, como un singular umbral heurístico y político posee la fuerza para deshacer las formas canónicas de subjetividad, moralidad y resistencia, interrogando sus estrategias de producción de la diferencia capitalista tardía, introducidas por políticas que abogan a favor de medidas afirmativas, las que no hacen otra cosa que mantener la pasividad y la baja intensidad política de las propuestas a favor de la inclusión, el fortalecimiento del destino social de los estudiantes, la construcción permanente de justicia educativa, entre otras. Más bien, refuerza los mismos problemas de injusticia e inequidad propios de las sociedades capitalistas contemporáneas. Todo ello, es síntoma de algo mucho más profundo, el agotamiento de los programas de cambio social devenidos en un conjunto de ignorancias sancionadas y en escasas formas reinventivas del mundo precedidas por una marcada falta de imaginación político-epistémica. Todos los conceptos de la educación inclusiva develan un marcado

carácter político e ideológico. En este punto, quisiera destacar que, las diferencias, la justicia, la equidad y la inclusión pueden actuar en términos de mecanismos de control ideológicos.

La inclusión necesita aprender a intervenir y abrir espacios en el orden de lo real, develando que sus efectos e imbricaciones en la trama de los diseños institucionales y de las acciones emprendidas por diversas IES, así como, la investigación y las políticas públicas son significadas bajo un significativo plano y superficial. ¿Cómo entender la actividad real y el poder de alteración de las estructuras de IES a través del lenguaje de la inclusión? Lo primero, consistirá en atender a la naturaleza de multidimensionalidad que reclaman sus formas de intervención crítica; segundo, aboga por la puesta en marcha de un sistema de ordenamiento constante de las diversas estructuras y subestructuras de configuración del sistema terciario y sus campos de aplicación y trabajo, moldeando las conciencias y prácticas de quienes se sitúan en ellas. Tercero, cada propuesta asumirá un rol destinado a reconstruir la subjetividad de sus



participantes. Sobre este particular, Sandoval (2001), agrega que, “es en la coyuntura cambiante entre lo paradigmático y lo sintagmático que surgen nuevas combinatorias a través de una forma continua de vida semiótica, lectura que coloca al sujeto diferencialmente dentro del poder” (p.147). Por último, las concepciones epistemológicas -a mi juicio, pseudo-epistémicas empleadas para significar el sentido y alcance de dichas propuestas- deberán promover un intercambio nómada y móvil que opere por rearticulación de diversos *proyectos de conocimiento en resistencia*, afín de evitar que tales acciones devengan en meras estrategias programáticas restringiendo su fuerza intervencionista en los sistemas-mundo⁵ de procedencia de sus diversas colectividades de estudiantes.

El problema es que muchas de estas intervenciones pueden ser significadas bajo el orden de lo sintagmático, es decir, su fallo reside en la implementación de un sistema de organización de significados cuyos sentidos devienen en una fórmula reduccionista, requieren trabajar a

favor de un sistema de intervención próximo al orden del sintagma, un juego de flujos que performen los nudos críticos medulares de la IES y sus dispositivos de concreción de justicia. La intervención institucional para la inclusión y la justicia en la educación terciaria reclama un carácter diferencial cuyo significado no es un revestimiento sobre el significante de lo especial -parasinónimo de lo compensatorio, lo asimilacionista, acrítico y pasivo políticamente-, más bien, se encuentra profundamente arraigado en la noción de *voz media* propuesta por White (2003).

Los practicantes y adherentes a la fórmula social y política que traza el signo de la inclusión en las IES, trabajan en torno al impacto de las formas de desplazamiento que favorecen a singulares tipos de elaboraciones autoconscientes sobre sus posiciones sociales, con el propósito de fomentar la emergencia de un nuevo cuerpo social que actúe en nombre de cada uno los formatos de justicia (Ocampo, 2017), cristalizando una “nueva forma efectiva de conciencia que puede perforar la ilusión posmoderna de un plano lineal-



homogéneo” (Sandoval, 2001, p.176), reproducida imperceptiblemente por diversas políticas y programas sobre educación superior inclusiva. Interesa apostar por la relación de ingenierías sociales que trabajen a favor de la horizontalización de las posiciones sociales y subjetivas que atraviesan relacionalmente a sus colectividades de estudiantes en activo y proyectivas. Las IES en clave inclusiva enfrentan el desafío de consolidar una comunidad común de comprensión sobre sus problemáticas. En el mainstream, esta comunidad sólo se consolida a través de un corpus de exigencias instrumentales que ponen en evidencia el profundo agotamiento de los programas institucionales y académicos en este contexto. Una comunidad común de comprensión en materia de inclusión en la educación terciaria, ha de cristalizar objetivos opuestos, políticamente, sobre el orden-de-lo-dado. En otras palabras, refiero a la cristalización de una consciencia para la transformación del mundo.

Los idiomas de la transformación en el contexto de la educación superior inclusiva, reconocen en él, un complejo y singular campo

de fuerza, asimismo, han de preguntarse, de qué manera, estas propuestas desafían la ideología dominante al tiempo que son capaces de cristalizar un sistema de “apropiación de formas ideológicas dominantes y de uso completo para transformarlos. Esta tecnología es absolutamente necesaria para hacer intervenciones intencionadas en la realidad social” (Sandoval, 2001, p.154). El deseo crítico de la inclusión apela por la emergencia de nuevos entendimientos y códigos de ordenación de los sistemas-mundo. Es siempre un proyecto que acontece en una formación histórica específica, es un cambio de significación que se gira y disloca sobre sí-mismo.

| Conclusiones: la educación superior inclusiva requiere una ética y una consciencia diferencial para transformar la vida de las personas

La noción de ética diferencial será empleada, en esta oportunidad, a través de la propuesta de Rosi Braidotti, mientras que, los razonamientos que describen la consciencia diferencial



corresponden a la brillante obra de Chela Sandoval, sintetizados en su libro -a mi parecer- más importante, titulado: “Metodología de oprimidos”. Ambas propuestas surgen en tanto respuestas reactivas y alterativas a la racionalidad político-ética de carácter liberal-individualista que fundamenta el discurso mainstream de la inclusión, cuyas raíces nos remiten a formas canónicas del humanismo. La visión ética en este contexto, persigue desbloquear las ataduras semióticas que envuelven la singularidad y la diferencia, dos conceptos inflacionarios, de los cuales mucho se habla para ensamblar los grandes entendimientos de la inclusión, cuyas coordenadas heurísticas se muestran contrapuestas, específicamente, sí, estas, atañen a la identidad. La inclusión en tanto deseo crítico por la producción de otro-mundo-de-posibles, se opone y trabaja para destruir las huellas de enunciación de un ser humano dominante.

¿Una ética de la diferencia? Braidotti (2000), consolida su trabajo académico a través de una noción positiva de la diferencia.

En esta oportunidad, examinaré su potencial analítico atendiendo a sus consecuencias de orden práctico en las estructuras de participación en las IES. Tal como he sostenido en párrafos anteriores, si la inclusión produce nuevos ángulos de visión, entonces, uno de ellos, consistirá en deslindar y subvertir las formas de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos sociales -también concebida como ontología sustancialista- que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así, un corpus de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión. Esta figuración ontológica conduce a la jerarquización del ser, lo que en la interioridad de las propuestas de educación superior inclusiva deviene en sistemas de cuotas. En efecto, Braidotti (2000), agrega que, esta figuración categorial “hizo posible la distinción entre órdenes jerárquicos de ser, clasificando como más avanzados o más próximos al ideal civilizatorio a la cultura occidental y al prototipo de ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco,



heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más representativos” (González, 2018, p.174).

Otro punto espinoso que observo, en la comprensión de la diferencia proporcionada por el discurso mainstream de la inclusión, abduce parte significativa de los sistemas de razonamientos de la metafísica de la presencia, dando paso a la distribución desigual de las estructuras sociales y los sistemas de relacionamientos,

donde una idea muy específica del ser humano se ha impuesto sobre otras, funcionando como un ideal o canon regulativo con el que contrastarse y al que aspirar. En tal marco, la diferencia pierde gran parte de la riqueza de su significación, al ser entregada a una estructura de pensamiento en la que prima la unidad o la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición

de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

¿Cómo es presentada la diferencia en las propuestas de educación superior inclusiva? En este discurso, tal categoría es presentada mediante un falso sistema de apropiación de la potencia del ser, develando algo mucho más complejo, la complicidad con una variedad de proyectos de conocimiento que subordinan su significante y significado político, heurístico y ético a los beneficios del pensamiento jerárquico. ¿En qué medida, estas propuestas recuperan la significación positiva de la diferencia? La entidad autoconsciente que estas decisiones institucionales refuerzan es una concepción de alteridad restringida, cometiendo el error de entender a dichos grupos mediante una concepción de diferencia que reimplanta el ideal de asimilación, mediante el significante de la diversidad y la diferencia. En este punto, espinoso por antonomasia, quiera detenerme unos instantes. El problema se reduce a lo siguiente: entienden las diferencias solapadas



a los efectos regenerativos de la ideología de la anormalidad, sobre-representando la condición de abyección o toda figuración que escape a la norma. Contrarrestan la fuerza de la diferencia en tanto atributo negativo de la identidad, develando peculiares modalidades de ausencia de reciprocidad y una serie de enredos y equívocos de aproximación a la comprensión multidimensional de nuestra naturaleza humana. Es por ello, que sus discursos tienden a sobre-representar las minorías e intentar incluirlas a lo mismo que fomenta su exclusión. Lo que estas propuestas esconden son imperceptibles formas de desigualdad estructurales y representaciones culturales que ningún proyecto de Estado y político en la materia, ha sabido subsanar. Además, emplean mediante coordenadas de sinonimia sus intercambios discursivos y sistemas de razonamientos referidos a los términos de diversidad, diferencia y singularidad, las primeras, preferentemente, empleadas para reproducir el ideal de asimilación como forma de compensación de las desigualdades estructurales que afectan a la educación.

Es necesario reconocer que la singularidad es el único concepto que permite pensar lo propio de cada ser sin cosificar su esencia en determinadas representaciones culturales o sistemas semiológicos. Las políticas sobre educación superior inclusiva deben asumir la dimensión ética de la diferencia y la singularidad. Sin ello, difícilmente podrá acontecer la producción de otras lógicas de funcionamiento estructural, relacional y subjetivo. Evita de esta forma, *otrificar* a sus colectivos estudiantiles, fomenta el encuentro y vivencia con su dignidad. Todo ello, trabaja a favor de la emergencia y vivencia de una subjetividad alterativa al orden instalado, inaugurando un “acontecimiento ontológico que da pie a la apertura de modos no acaecidos de ser” (González, 2018, p.176).

La subjetividad dominante en el actual contexto investigativo y político de educación superior inclusiva redundante en un sujeto propio del individualismo metodológico, correlato de una lectura inscrita en el centro de la abyección y de la ideología de la normalidad, estableciendo



un conjunto de alianzas y defensas inmóviles con grupos históricamente subalternizados. Observo necesario poner en tensión, el corpus de soportes que legitiman las regulaciones de la subjetividad dominante en las estructuras universitarias significadas bajo el slogan de lo inclusivo y lo justo socialmente, interrogando, si estas, son las tácticas adecuadas para alcanzar tal empresa. Si la educación inclusiva construye otro estilo de subjetividad, afectividad y formas de relacionamientos, entonces, la amplificación de la potencia de la naturaleza humana bordeará un conjunto de entendimientos audaces capaces de

la conformación de singularidades, de identidades complejas y múltiples que no respondan a la idea mayoritaria de la misma. Se trata entonces de defender la heterogeneidad de lo singular más allá del dominio de la idea canónica de Hombre, de la mentalidad humanista y antropocéntrica que la impulsa y mantiene (González, 2018, p.177).

La figuración ontológica correcta que reclama la educación inclusiva

auténtica rescata al decir de Braidotti (2000), una pluralidad individual, o en términos de Ocampo (2019), una multiplicidad de singularidades. La política ontológica que ratifica este enfoque es coherente con los principios de la revolución molecular, es decir, lo menor -singularidad-. Las comunidades de adherencia a la luz de estos argumentos enfrentan el desafío de examinar las formas de autodisolución de los principios explicativos del ser, analizando las condiciones y coordenadas en las que las identidades de sus implicados devienen en singular, y, especialmente, cómo los canales prácticos de cada institución fomentan dicha apropiación desde lo institucional, lo curricular, lo investigativo, el trabajo con la comunidad, etc. En otras palabras, es un espacio de multiplicación de una amplia variedad de entidades vivas, creado para que la singularidad acontezca en la materialidad de dichas estructuras. En tal caso,

los “desplazamientos creativos que engendran interconexiones de tipo no lineal” (2009: 244) donde la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad, y con ello



anticipar y controlarlo todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimiento fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado ascéticamente a sí mismo (Braidotti 2009: 245) desarrolla su potencia humildemente, esto es sin dañarse a sí mismo ni a los otros (González, 2018, p.178).

Hasta aquí, observo un status quo que devela la incapacidad de los diseños institucionales de las IES para pensar y actuar en función de la transformación de las condiciones existenciales que atraviesan a la multiplicidad de colectivos que albergan en su interioridad. La ética de la inclusión emerge de una política ontológica de lo menor, defendiendo los presupuestos de la condición post-humana de la subjetividad (Braidotti, 2009), cuyas bases se encuentran, tal como afirma González (2018), en la ontología monista y materialista. Concebida así, se convierte en un poderoso ángulo de visión alterativo de las opresiones metafísicas tradicionales empleadas de forma arbitrarias en el discurso de la inclusión. Esta sólo acontece en una constelación

intensa, imprevisible, en permanente movimiento, etc., que construye un saber del presente. Toda propuesta de educación inclusiva aplicada al nivel educativo que sea, reflexionará conscientemente en torno a las condiciones del devenir existenciales de cada sujeto. Sin duda alguna, atender a esta preocupación, tiene como consecuencia en la entrega de recursos políticos que redefinen sus canales de otorgamiento, bajo la premisa de la justicia compleja.

Mi insistencia en lo nuevo y en la creación-de-lo-posible va más allá de las formas y figuraciones canónicas otorgadas por la filosofía, es algo que trasciende sus posibilidades lógicas de argumentación. El estudio de las condiciones de existencia del ser en el marco de la educación superior inclusiva se ancla en un examen profundo sobre los modos de individuación propios de la vida misma, albergando una amplia variedad de existencias y formas-de-vida. Todo ello, confirma lo que Ocampo (2018), sostiene en torno a la política ontológica de la inclusión en términos de multiplicidad abierta. Esta visión acontece a través de un “punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo biológico” (Braidotti,



2004, p.214). La multiplicidad es una forma interna de alteridad, de hecho, es el concepto del que emergen categorías tales como, alteridad, heterogeneidad, diferencia, etc.

Finalmente, quisiera destacar que, la fuerza epistemológica y ontológica de la educación inclusiva opera en la exterioridad de los postulados humanistas. Su línea argumentativa trabaja para evitar otrificar a sus sujetos actuando a favor de la distorsión de tales sistemas de razonamientos. El post-humanismo de Braidotti (2009), se estructura a partir de la positividad de la persona, comprometiéndose con una diversidad de hebras teórico-políticas que abogan por

nuevos entendimientos sobre la humanidad, “defendiendo la necesidad de instaurar un sujeto procesual, des-sujetado, vital, encarnado, incardinado en unos lugares precisos, pero a la vez relacional y múltiple” (González, 2018, p.188). La educación inclusiva es post-humanista porque trabaja con identidades emergentes, se interesa por los nuevos tipos de experiencias humanas albergadas en las estructuras de la educación terciaria, instala una compleja y singular *coordenada ontoética*, clave en la inauguración de debates alterativos sobre el mundo y la vida. En suma, nos invita a *pensar-de-otro-modo* al ser, su devenir, sus flujos de afectividad y tramas subjetivas.

|Notas al final

1 Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

2 Se funda en la tesis once de Feuerbach.

3 En mi trabajo teórico sobre educación inclusiva, la idea de espacio heterotópico se inspira en los planteamientos de Foucault, produciendo por complejas formas de rearticulación, una unidad relacional compuesta de continuidades y discontinuidades que abren nuevas alternativas para generar nuevos espacios con sus propias lógicas. Su fuerza reside en el principio epistemológico de edificación de la educación inclusiva.

4 Concepto introducido desde el Centro de estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

5 Tomo esta noción del trabajo de Spivak (2017).



|Referencias

- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, 21, 167-184.
- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: Sobre la unidad y la diversidad de los derechos humanos. *Isegoría*, 39, 175-203.
- Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), “Histoires de dispositifs”, *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades: Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (1997). *La diseminación*. Madrid: Espiral.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». Recuperado el 25 de agosto de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3831908>
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37(2), 173-191.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor: Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Buenos Aires: FCE.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: Ediciones UGR.



- Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 15-51.
- Ocampo, A. (2019). “Contornos teóricos de la educación inclusiva”. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). Inclusión como método. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, 15(1), 1-30.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the Oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Spivak, G. (2006). *Crítica de la razón postcolonial: Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Taylor, Ch. (1992). *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*. Princeton: Princeton University Press.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.
- White, H. (2003). *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría: En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.