



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

Quaestiones Disputatae
Temas en Debate
31



OPEN  ACCESS
descarga gratuita

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>

*Revista admitida en el Índice Nacional de Publicaciones
Serias Científicas y Tecnológicas, PUBLINDEX*

Quaestiones
Disputatae
Temas en Debate

Tunja
Colombia

No. 31

pp. 1- 218

Julio -
Diciembre

2022-II

e-ISSN: 2422-2186 Versión Digital

Contenido

Editorial

Aldo Ocampo González.....10

¿Por qué “las herramientas del amo no pueden dismantelar la casa del amo”?

Participación política e interseccionalidad

Fabiana Parra79

Las políticas sobre discapacidad y su papel en la producción de subjetividad

Rodolfo Cruz-Vadillo.....93

O Lugar da educação de pessoas jovens e adultas em tempos de pandemia: Orientações normativas e vivências curriculares

Tânia Silva Novais / José Jackson Reis dos Santos117

La educación cooperativa como interacción para la diversidad

Lorena González Otárola / Carlos Barraza González135

Design thinking para la educación inclusiva: una revisión de literatura

Gabriela Guillén-Guerrero / Cristian Mogrovejo / Christine Klein147

Innovación educativa en la formación inicial de docentes para la inclusión y justicia social

Carol Andrea Hewstone-García170

Pedagogía hospitalaria en clave decolonial

Gabriela Alfonso Novoa187

Género e información: una mirada de la bibliotecología a la luz de la educación inclusiva

Natalia Duque Cardona / María Camila Restrepo Fernández / Juan Camilo Estrada.....198

Editorial

Interferencias/imaginaciones para una educación más ‘inclusiva’: el poder del deseo y la performatividad psíquica del sustantivo

Aldo Ocampo González¹

Que quede claro: la educación inclusiva no admite ninguna clase de banalidad. Si esto ha proliferado es única y exclusivamente por la incapacidad de sus practicantes para aproximarse e interactuar con su constelación de fenómenos. La banalización del sintagma y sus múltiples usos son el resultado de una racionalidad de naturaleza pseudo-, esto es, una comprensión que nace engañada y produce múltiples formas de engaño. El éxito de tal fracaso opera en términos de una explicación que captura las pasiones e intenciones de múltiples colectividades. Es un fracaso altamente exitoso: está presente en las políticas de producción del conocimiento, en las políticas de formación de pre y postgrado del profesorado y se erige como un punto de referencia en el diseño de políticas educativas. En su nombre, múltiples centros de investigación, departamentos y facultades vertebran sus agendas de trabajo. Por todas partes proliferan cursos de capacitación, títulos de licenciatura, maestrías y doctorados en la temática. Todos ellos reproducen inconscientemente una racionalidad farisaica, heredera de un repertorio de fundamentos cognitivos contaminados por la metáfora del ‘engañador-engañado’.

El yo de la educación inclusiva se encuentra profundamente secuestrado y condicionado por la educación especial, lo que devela un sistema de alteridad por subyugación e imitación que castra las posibilidades existenciales del campo. Tal regulación puede ser leída en términos de “una entidad opuesta, un sistema de referencia, un objeto del que aprender, un punto de medida, una meta que alcanzar,

1 Chile, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Dirige el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. Correo: aldo.ocampo@celei.cl

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

un enemigo íntimo y, a veces, una coartada para la discusión y la acción serias” (Chen, 2012, p.216). Lo especial se ha erigido como la condición dominante de producción del conocimiento. Al ser entendida en esta senda, se convierte en un marco empleado para categorizar a diversas colectividades. Crea una estructura de conocimiento y una imagen de pensamiento que forma un sistema de representación que conecta diversos instrumentos conceptuales que conecta con otros conceptos. Esta es la razón por la “cual lo atrasado y descartable se diferencia de lo deseable y progresista” (Chen, 2012, p.217). La pregunta por la naturaleza de la educación inclusiva se ha convertido en fuente de deseo y resentimiento. Esta es la base del proceso de edipización de su objeto.

Si te sientes atraído por este campo, comprométete seriamente con él. No lo uses para cultivar tu ego y, con ello, circular por las estructuras académicas. El llamamiento es a que aprendas a escuchar la voz de la educación inclusiva, que su susurro despierte en ti tu sabiduría pedagógica. Evita ser presa de la imitación. Encuentra tu propia luz. La educación inclusiva es un desconocido dispositivo de rupturas e interferencias. Es un sedimento imaginal que tiene entre sus muchas misiones la de alterar nuestros desempeños epistemológicos y deseos a favor de otro mundo. A lo largo de cada una de las páginas que dan vida a esta editorial, encontrarás diversas entradas que no hacen más que tensionar nuestros entendimientos sobre lo que conocemos como inclusión. La operación se mueve entre la interferencia y la imaginación. Esta es la base de la performatividad psíquica.

La educación inclusiva como campo y objeto de investigación

A pesar de las ambigüedades discursivas, epistemológicas, metodológicas, conceptuales y ético-políticas que atraviesan a la sustantivación ‘inclusión’ y al sintagma educación inclusiva’, es algo evidente, junto a sus dilemas definitorios. La interrogante sigue siendo, como campo de estudio, ¿qué nuevos cuerpos de conocimiento ha producido? Esta pregunta nos conduce al reconocimiento de la educación inclusiva en términos de estrategia analítica. Como tal, conforma una singularidad analítica que nos informa acerca de la manera en que pensamos el mundo y múltiples fenómenos a través de tal propósito. Nuevamente, tal tensionalidad crítica subyace a la naturaleza de los desempeños epistemológicos o al tipo de hábitos de pensamiento que sancionamos como parte de la forma adjetival inclusiva. En particular, es un llamamiento para analizar la forma en la que pensamos la interrelación entre la multiplicidad de diferencias de lo humano y sus compromisos con la justicia social en diálogo en las diversas clases de relaciones de poder que afectan a sus trayectorias. Un atributo significativo consiste en reconocer que lo que hace que nuestra intención y praxis analítica sea verdaderamente inclusiva no es la mera referencia al término, ni su ubicación en una genealogía en particular; sino la forma en que sus ideas y fenómenos son enmarcados. El valor del desempeño epistemológico nos informa acerca de la utilidad que le damos a las ideas con las que interactuamos. Hasta ahora la

educación inclusiva nos presenta una sensibilidad amorfa y miope sobre sus elementos más relevantes para pensarse a sí misma y, con ello, destrabar el sistema de edipización de su objeto.

La educación inclusiva en tanto campo de investigación documenta un cuerpo de conocimiento dinámico y móvil, cuyas configuraciones lo describen en términos de un territorio de límites y fronteras difusas y plásticas, en las que cada uno de sus aportes se interpenetran sistemáticamente. A pesar de ello, los temas que caracterizan al campo son bastante homogéneos, estrechamente ligados al esencialismo y a prácticas culturales de asimilación, aunque muchos de ellos dialoguen con proyectos académicos profundamente informados por la justicia social, articulan su razón de ser, a través de dispositivos retóricos que muestran un sistema de dependencia a las atribuciones del régimen normo-céntrico de la diferencia. En él, la diferencia es concebida como un aparato de diferenciación y diferencialismo social, lo que agudiza, de este modo, el problema ontológico de los grupos sociales. La pregunta por los sistemas de enmarcamiento y focalización del campo de investigación de la educación inclusiva trasciende una respuesta sencilla y directa, dirigida a identificar los principales temas que son abordados en su intimidad. La pregunta por el campo va más allá de los dispositivos retóricos que ensambla. El campo es el resultado entre el encuentro del objeto –en este caso, la red objetual– y el método.

Retornemos a la pregunta por los temas que ensamblan el campo. Con franqueza, afirmaré que estos carecen de significancia para su erudición, en parte, por encontrarse afectos a un singular círculo de reproducción donde los temas se adscriben a un sistema de dependencia con la asimilación de determinados grupos en la multiplicidad de estructuras educativas. Otras puntualizan en la atención de ciertas discapacidades, discusiones que son amalgamadas a través de cuestionamientos de orden biopolíticos, relacionales, agenciamientos políticos, etc. Aún preexiste un énfasis defectológico para hablar sobre la realidad existencial y pedagógica de ciertos grupos. Este tópico nos informa cómo el discurso de las necesidades educativas especiales continúa ocupando un lugar privilegiado en sus análisis. El problema de este eufemismo es que promueve un lenguaje que aglutina más opresión donde ya existe opresión. Recordemos que las necesidades educativas especiales no tienen relación alguna con la educación inclusiva. No se observan investigaciones que problematicen las estructuras profundas del sistema educativo para albergar los planteamientos e intereses políticos de lo inclusivo a través de sus políticas, culturas y prácticas. Incluso el tratamiento que recibe la comprensión de las desigualdades es bastante superficial, promueven un efecto descriptivista sobre una comprensión situada, multinivel y relacional. El énfasis está puesto en la denuncia y en la caracterización simple de los impactos materiales y subjetivos en ciertos grupos. También se observa una hebra crítica

ligada a la comprensión de la discapacidad, influida, especialmente, por la sociología de la discapacidad anglosajona que dio origen a los Estudios Críticos de la Discapacidad. Esta corriente amalgama diversos problemas que son compartidos por geografías académicas dispersas. Pocos de estos temas asumen el reto acerca de cómo imaginar el mundo o, bien, promover un encuentro positivo con la diferencia. El comportamiento político del término es algo poco discutido. En el campo de investigación de la educación inclusiva también se observan alcances de orden interseccional. Incluso los análisis ligados al género y las poblaciones atravesadas por una identidad sexual no-normativa son, en su mayoría, observados a través de análisis monocategoriales:

[...] Los estudios que examinan la identidad en relación con la desigualdad social, como las posibilidades de las categorías de identidad como coaliciones potenciales (Carastathis, 2013) o los estudios de casos sobre cómo la atención a las identidades que se cruzan crea solidaridad y cohesión para la movilización entre movimientos (Roberts y Jesudason, 2013), permanece en minoría (Hill Collins, 2015, s.p.).

El tratamiento que reciben los discursos sobre la solidaridad es bastante discutible. Al respecto, puedo sostener que el significante más extendido lo describe en términos de un concepto pop, de ligero planteamiento y con escasa reflexión acerca del tipo de compromisos políticos al que este adhiere. En su mayoría, reproduce una gramática que focaliza en lo que Freire (1979) denomina 'solidaridad maléfica'. Si nos interrogamos acerca de la dimensión metodológica de la educación inclusiva es fácilmente observable que no existen reflexiones que ahonden en este tema o, bien, discutan sus implicancias en términos de enfoque metodológico o paradigma de investigación. No obstante, la mayor parte de tales investigaciones dedicadas a comprender los efectos de la desigualdad "se basan en las teorías sociales existentes, con el objetivo de profundizar el análisis de la desigualdad de la interseccionalidad alineando el campo con la teoría de la complejidad" (Hill Collins, 2015, s.p.).

La pregunta por el objeto de la educación inclusiva es espinosa en sí misma. No admite una respuesta provisional ni superficial que pueda inducir a errores. El objeto es siempre lo primero. A menudo, los debates del campo se omiten y se reservan las discusiones al respecto. No es común que sus practicantes se interroguen acerca de la naturaleza del objeto de la educación inclusiva. Sin embargo, mirar más allá de la corriente principal de la educación inclusiva produce otras ideas epistemológicas. La pregunta por el objeto de la educación inclusiva sugiere reconocer que este no puede ser definido en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales y, en cambio, es construido por complejas formas de traducción y mediación de diversos recursos constructivos que delimitan sus uni-

dades de inteligibilidad. El objeto nunca existe en el vacío, al menos posee tres dimensiones cruciales, entre ellas, encontramos: el atributo teórico, empírico y de análisis. El primero, describe el dispositivo de pensabilidad que es imaginado por el investigador para modelar los desarrollos y dilemas definitorios del campo, en estrecha relación con la contingencia del fenómeno en la realidad. La dimensión empírica, caracterizada como el fenómeno que se expresa en la realidad, atiende a las regulaciones extra-teóricas del mismo, es decir, cómo muchos de los problemas reales de ciertos grupos afectan y configuran los desarrollos del objeto. La dimensión de análisis del objeto analiza cómo se piensan los engranajes de constitución del mismo. Es una alusión al tipo de praxis analítico que exige desarrollar el territorio para interactuar con sus diversos fenómenos. Queda como desafío identificar el tipo de teoría que construye la educación inclusiva y, en especial, como esta construye su objeto.

Rupturas/Interferencias

¿Cuál es la esencia de la inclusión y la educación inclusiva?, ¿cuáles su lugar dentro de las Ciencias de la Educación o la Pedagogía? En trabajos anteriores, he sostenido que la sustantivación 'inclusión' nos informa acerca del fenómeno en toda su magnitud, mientras que el sintagma 'educación inclusiva' alude a una peculiar pero desconocida circunscripción intelectual. Sus formas definicionales no se detienen aquí. La sustantivación nos informa acerca de los atributos del fenómeno, un fenómeno que no es fácil de describir ni mucho menos estudiar. Hablamos así de un fenómeno estructural, relacional, histórico, contingente y heterogéneo, del que proliferan diversas clases de prácticas culturales, sociales y políticas que son amalgamadas a través de un singular efecto de relacionamiento que debemos aprender a decodificar. Asimismo, esta sustantivación forma el campo de investigación. Una espacialidad que solo puede entenderse a través de la metáfora del metálogo, es decir, un territorio conformado por fenómenos que no son de fácil definición, cuya morfología solo puede ser comprendida a través de múltiples capas entrelazadas. El campo de investigación que reconocemos en la pedagogía como 'inclusión' no es más que un desconocido ensamblaje de problemas y una colisión de marcos disciplinarios. A través del concepto de ensamblaje podemos reconocer cómo recursos analítico-metodológicos de naturaleza completamente diferente entran en contacto produciendo destellos desconocidos. Esta es la naturaleza de la heterogénesis, la base del diasporismo epistemológico de la educación inclusiva. El fenómeno de la inclusión es de naturaleza cambiante, dinámica y móvil, objeto de permanentes deformaciones, mecanismos de plasticidad, traducciones, hibridaciones y redoblamientos. Todas estas propiedades nos informan sobre una naturaleza inconmensurada e inconmensurable del propio término. El sintagma, por su parte, nos enfrenta a la configuración de su aparato cognitivo, es decir, al corpus de atributos científicos

que delimitan sus condiciones de existencia. Al entender a la 'educación inclusiva' en términos de circunscripción intelectual, emergen una multiplicidad de problemáticas –todas de carácter espinosas– que no han sido visibilizadas por sus practicantes. Refiero, de este modo, a los problemas fundamentales del campo, los que a su vez se encuentran en íntima relación con los niveles de definición de cualquier campo científico. Por problemas fundamentales de la educación inclusiva entiendo a tensiones que afectan a cada uno de los engranajes de funcionamiento del campo, pero que pasan inadvertidos en sus debates. Cada uno de estos problemas trazan los principales errores de comprensión de cada fenómeno constitutivo de la red objetual de lo inclusivo.

Lo cierto es que la inclusión es un fenómeno dinámico, variable, cuyos significantes cambian, mutan y se transforman sistemáticamente de acuerdo con el contexto. Es esto lo que permite sostener que la inclusión es un concepto maleta –esta metáfora nos informa cómo algo puede servir para múltiples cosas–, con usos y aplicaciones diferentes. Este es un término que posee múltiples funciones y puede ser valorado y devaluado de muchas maneras. La naturaleza móvil y su carácter viajero es lo que define a la inclusión.

La naturaleza móvil del fenómeno y su carácter relacional es lo que me interesa subrayar aquí. El atributo relacional del término, en este punto, toma distancia del entendimiento que lo describe a nivel ontológico, mediante un significante superficial, construye una sensibilidad ligada a la producción de otros modos de existencia. Aquí el atributo relacional es empleado en su dimensión epistemológica, haciendo eco de las epistemologías de la dispersión y, en especial, del concepto de ensamblaje. Heurísticamente, lo relacional explica cómo diversas clases de fenómenos entran en relación. Abordar seriamente la interrogante acerca de las condiciones deconstructivas de la educación inclusiva es, mucho más que, un capricho académico. En la actualidad, el concepto 'deconstrucción' se ha convertido en una noción pop y nada ajena a múltiples modalidades de ignorancias que describen el sentido y alcance del mismo asociado a determinados movimientos políticos. El mejor ejemplo es la crítica esbozada por colectividades de derecha para simplificar su potencialidad y con ello, reducir sus significantes.

El acto deconstructivo en sí mismo, aplicado a la educación inclusiva no es posible. Existe un obstáculo imaginativo que debemos sortear: este es un territorio que no existe en sus propios términos, lo que más conocemos no es otra cosa que la imposición de un conjunto de saberes, conceptos y metodologías que configuran una red de inteligibilidad que consagra una analítica que nace engañada y produce múltiples formas de engaños. Esta opera sin referencias objetivas en torno a su verdadera naturaleza. La inclusión y la educación inclusiva que más conocemos no es más que el resultado de un singular efecto de falsificación epistemológica.

Esta ecuación no es más que el sustrato de una operación inconsciente: tomar el legado y los fundamentos teórico-metodológicos y los cuerpos categoriales de la educación especial para rellenar un campo vacante como es el de la inclusión. La operación descrita no solo acontece en el injerto del corazón que define la sabiduría académica de la educación especial, más bien, ella es afianzada estratégicamente a través de sus formas categoriales. Debe quedar claro que hablar, pensar, enseñar e investigar la educación inclusiva no es condición sinonímica de lo especial. Este es su principal fracaso en la construcción de su conocimiento. Tomar la educación especial como inclusiva es repetir su mismo fallo.

El reto deconstructivo de la educación inclusiva debe desviarse de su significante directo para posicionarse en torno a las condiciones que posibilitan tal operación. Esto es contribuir a desmontar la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de educación especial para fundamentar un aparato cognitivo vacante como es el imputado por lo inclusivo, de la que prolifera una rostricidad falsificada que da paso a una condición explicativa que Slee (2012) denomina: neo-especial. Una advertencia al respecto: la educación inclusiva nunca nace de lo especial, sus orígenes provienen de múltiples proyectos de conocimiento en resistencia. Otra dimensión de su reto deconstructivo consiste en emprender un proceso de distancia crítica, es decir, de interrogación profunda acerca de sus modalidades de filiación con determinados marcos intelectuales. Debemos recordar que este enfoque se caracteriza por producir diversas clases de interrupciones de los límites disciplinarios de múltiples campos, lo que afecta e interrumpe sus dinámicas de producción del conocimiento. Pensar la deconstrucción de lo inclusivo en sus propios términos no es el todo posible, puesto que carece de condiciones para emprender un proceso de distancia crítica.

La educación inclusiva como sensibilidad crítica no es más que un poderoso impulso imaginativo. Es siempre sinónimo de creación, de deformación del pensamiento, de apertura de otras posibilidades, etc. Estamos en presencia de un signo de alteratividad. Sin duda, la deconstrucción aplicada a la comprensión analítico-metodológica de la educación inclusiva en sus diversas modalidades – como verbo, sustantivo, calificativo, modo y género – se convierte en una estrategia relevante para su estudio académico, así como en su comprensión cultural y sociopolítica. Ofrece, además, un marco de pensamiento más amplio acerca del qué, cómo, por qué y para qué es la educación inclusiva. Se trata de colocar a este campo en relación con preguntas y preocupaciones más amplias que permitan dar un giro a sus unidades de inteligibilidad, es abrir su estructura de conocimiento a otras discusiones y problemáticas. Recordemos que la circunscripción intelectual denominada ‘educación inclusiva’ trabaja sobre problemas, mas no disciplinas. La “deconstrucción es un método excepcionalmente perspicaz de análisis cultural”

(Bowman, 2019, p. ix), a través de él se ofrece un marco de pensabilidad para explorar las configuraciones de esta, en términos de práctica cultural.

Otro ámbito de discusión fértil en torno a la deconstrucción del campo aquí reseñado es si la cuestión de la inclusión puede considerarse un argumento trivial, lo que otorga pistas para reformular y superar este nudo. Este argumento ha consagrado una mentalidad que trabaja con dependencia a un aparato de suplementariedad que omite la pregunta por su verdadera naturaleza epistemológica. A pesar de todo ello y del carácter ecléctico e híbrido que demuestra, me interesa discutir los puntos desde dónde se trazan las líneas de funcionamiento, relación y comprensión de sus objetos. Recordemos que el objeto de este campo escapa a cualquier definición fácil, tampoco puede ser definido en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales. En tal caso, el reto sobre el que asumo trabajar va más allá de la pregunta acerca de dónde se traza la línea de estudio de sus objetos. Prolifera el desafío de describir la práctica analítica de la educación inclusiva.

¿Qué es la educación inclusiva? A pesar de que esta pregunta sea lo primero, habitualmente se omite. Por tanto, no figura como lo primero en los debates de este campo. El qué nos informa acerca de una interrogante de orden metafísico, su respuesta habita en el registro que imputa su índice de singularidad, es decir, su identidad científica, voz y rostricidad. La pregunta por el qué es la pregunta por los dilemas de definición de su autenticidad o el conjunto de condiciones que delimitan su naturaleza epistemológica. ¿Qué queremos decir cuando decimos 'educación inclusiva'? Para ambas interrogantes existe un repertorio amplio de potenciales respuestas. No obstante, en un extremo podemos encontrar una posición normativa que es altamente empleada por el mainstream pedagógico. Esta es una respuesta estricta y homogénea en sus sentidos, ella determina qué cosas pueden ser concebidas como parte de la educación inclusiva, cuyos criterios de definición nos ayudan a encajar con facilidad en ellos, especialmente, el tipo de buenas prácticas y la naturaleza de sus desempeños epistemológicos. En el otro extremo habita una posición más relajada pero compleja, dinámica que habla múltiples lenguas, móvil pero que atraviesa diversos campos y proyectos académicos, es relegada en el sentido de abrirse al diálogo e interacción con una red de esquemas de pensamientos. Esta posición de ninguna manera puede denominarse una perspectiva relativista o una política de todo vale. A pesar de esta advertencia, es frecuente observar este vicio en diversas propuestas que, bajo el lema de lo inclusivo, no hacen más que insertar el calificativo, lo que suscita un singular efecto retórico, pero no sintáctico, es decir, no existe una alteración de los productos.

Una posición más relajada nos informa acerca de la libertad de los términos, asumiendo que muchos de ellos son constructos convencionales de tipo variables.

El sintagma hace mucho más de lo que los eruditos dicen qué es y aquello que hace. “La categoría como las prácticas son fuertemente culturales y contextuales” (Bowman, 2019, p.1), la posición mainstream excluye una amplia gama de posiciones de análisis que permitirían responder a varios de sus dilemas de orden estructural, preferentemente. Esta posición literalista no acepta que la inclusión constituya una expresión teórica diferente a la educación especial, más bien, articula sus hábitos mentales a partir de la subyugación de la diferencia al régimen nomo-céntrico. Es incapaz de comprender las relaciones estructurales del propio fenómeno. Examinemos con detención aquellas cosas que son excluidas por la posición normativa o literalista² del propio término. Esta es la concepción que delimita los usos convencionales del propio término, el que impone criterios rígidos que excluyen otro tipo de prácticas consideradas extrañas o por estar ‘demasiado lejos’. Esta es una posición miope. ¿En qué se centra esta corriente y qué cosas excluye?

En el otro extremo de los argumentos, aquella dimensión referida a la posición abierta, móvil, nos encontramos con aportes que parecen habitar campos extremadamente lejos, que habitualmente parecen inadecuados por imponer vínculos temáticos que son claros en su relación con la descripción del objeto de la educación inclusiva. Este extremo se centra en una multiplicidad de prácticas que habitualmente son excluidas por la posición literalista. Lo controversial del propio término es la autoceguera y el miopismo epistemológico que imputa, y se niega a aceptar muchos de estos aportes, incluso, sus practicantes incurrir en una crítica irónica que muchas veces devalúa cada uno de los aportes de tales campos. La posición abierta no es sinónimo de relativismo. La flexibilidad es la base del movimiento. Esta posición necesita encontrar condiciones de traducción para que cada uno de sus múltiples aportes pueden ser comprendidos y eviten ser cooptados por una sabiduría académica ciega a reconocer el poder de tales contribuciones. Dogmatismo del ‘literalismo inclusivo’ es la fuente de todos sus males. Al menos, acerca de lo que se piensa y de lo que se cree que es la inclusión y cómo esta debe ser practicada. Aquí retorna otra interrogante crítica: ¿qué es lo que implica hacer ‘inclusión’ en el sistema educativo?, ¿en qué radica su capacidad de afectación a nivel cultural y social?

El problema del establecimiento de un concepto sobre educación inclusiva es otro nudo crítico en ambas propuestas. Cualquier debate en torno a este interrogante es una invitación a examinar una variedad de proyectos de conocimiento que, entre sus propósitos, buscan superar cada una de las formas de autoidentificación en las que esta pueda incurrir. Más bien, esta es una tarea difícil, puesto que todo con lo que pueda identificarse es parcial y de dudosa implicación. Se necesita

2 Esta es una posición que alude al uso convencional del propio termino

analizar cautelosamente qué cosas califican como parte del sintagma 'educación inclusiva'. La falta de definición y el caos de aproximación al campo es antecedido por la obstrucción de su índice de singularidad, más aún, por la subyugación de la que son objeto sus signos por parte del régimen especial-céntrico. Tal comprensión organiza su actividad intelectual y se construye en torno a una noción de 'diferencia' que crea diferencia en tanto sistema homólogo de prácticas de diferenciación y diferencialismo social y cultural y, por ende, pedagógico. Ante tales problemas, cómo deberíamos movernos por sus territorios. Al respecto, vuelve a modo de palimpsesto una idea que trabajé en torno a los modos de orientación en el pensamiento de la educación inclusiva³. Esta es una idea kantiana que informa mis desempeños epistemológicos. Sin embargo, la definición de aquello que cuenta como educación inclusiva no es realmente la pregunta, sino que la interrogante es por qué estamos hablando de esto y, en especial, por qué estudiamos este singular conjunto de objetos que forman lo que hemos llamado educación inclusiva. Los intentos por demarcar la categoría de inclusión y del sintagma educación inclusiva no es algo habitual entre sus practicantes. Coexiste, de este modo, un sistema de enmarcamiento homogéneo y superficial que es sustentado a través de la metáfora del engañador-engañado, es decir, una racionalidad que nace engañada en sí misma y produce múltiples formas de engaño, la cual es la base de la falsificación epistemológica de la que es objeto la educación inclusiva. Los diversos esfuerzos por ofrecer una definición tienden a desmoronarse, pues no hacen más que trivializar el propio sentido y alcance del campo. Las formas definicionales que proliferan del efecto 'engañador-engañado' no son más que intentos ciegos por hablar de algo que no conocemos.

La inclusión como categoría social y analítica no está herméticamente sellada, de hecho, su relación con la educación especial es turbia. Esto complica aún más las cosas, pues escapa a una definición fácil que inscriba su función de análisis en torno a algo que no conoce. La apariencia del argumento es cristalina, pero no su profundidad. En parte, su trama de argumentos pierde fuerza porque no todas las cosas con las que asociamos el término están directamente problematizadas desde su centro de actividad heurística. Los entendimientos proporcionados por la literalidad de la noción se desmoronan; muchas cosas que habitualmente entendemos no pertenecen a su grilla de inteligibilidad. Todo ello deviene en el afianzamiento de una posición más cómoda que hoy sanciona lo que debemos asociar como parte de este singular campo. ¿Hasta qué punto las prácticas de lo inclusivo parecen estar constantemente complementadas por elementos no-inclusivos o no literalmente inclusivos? Visto así,

3 Esta idea fue abordada en la conferencia magistral impartida en la Escuela de Postgrado de la UNCP, Perú, en julio de 2017.

[...] lo secundario, lo adicional, lo no esencial, lo adicional, etc., son en realidad, en un sentido muy real, “primarios” O bien, dicho de otro modo, no hay ‘primario’, ni ‘esencia’, ni ‘puro’, a pesar de nuestro deseo de esto de ser así. Más bien, solo hay ingredientes suplementarios, prácticas o procedimientos. La idea de la ‘esencia’ es en sí misma un efecto, una especie de ilusión, o incluso delirio. Por supuesto, esto no quiere decir que el “efecto de esencia” sea de alguna manera falso (Bowman, 2019, p.3).

La educación inclusiva es el resultado de múltiples elementos complementarios que, al no presentarse estratégicamente, puede parecer inclinarse para “simplificar las cosas para que la heterogeneidad y la multiplicidad reciban un nombre e imaginado como teniendo una esencia” (Bowman, 2019, p.4). Teniendo en cuenta las prácticas que sancionamos como parte de la fuerza heurística del calificativo, también es importante reconocer que parecen estar constantemente complementadas por elementos esencialistas y que, a su vez, son encubiertos por un discurso que nos informa acerca de condiciones de justicia social. Tal sistema de complementación evidencia una complicidad con diversas formas de desigualdad que se imbrican y pasan inadvertidas en sus dispositivos prácticos. El carácter de suplementación establece un anclaje sin salidas para deshacerse de la conciencia del propio régimen normo-céntrico de la diferencia que no es más que una consecuencia directa de la matriz de esencialismos-individualismos. Nada de esto es secundario ni tampoco puede significarse bajo el argumento de no-esencial. Todo lo contrario, es un efecto muy real. La fertilidad de la complementariedad fomenta el reconocimiento que hay ingredientes suplementarios, prácticas o procedimientos que no conocemos, pero que son claves para que esto acontezca. Tal sistema de suplementación oscurece las vías de acceso y comprensión al real objeto del campo. Nada de lo que experimentamos como inclusión corresponde a su esencia; por más profundidad que esto tenga, lo que define la experiencia de aquello que significamos como inclusión no es otra cosa que una experiencia subjetiva atravesada por múltiples elementos complementarios articulados estratégicamente de maneras diferentes. Nos enfrentamos a una amalgama diferente de posiciones organizadas estratégicamente. Toda estrategia responde a una situación en particular. El problema es que nunca estamos haciendo una sola cosa. En parte, los argumentos que expongo en esta sección permitirán demostrar por qué razón los practicantes de la corriente literalista o normativa ligada a la sustantivación ‘inclusión’ –en otras palabras, un compromiso ciego con el régimen especial-céntrico– se sienten tan cómodos dialogando con tales argumentos y perspectivas de análisis, y aun cuando saben que no tiene directa relación con los fundamentos del campo, insisten en ello. “Lo que está en juego es el surgimiento inevitable de la diferencia dentro de supuestos o nominales” (Bowman, 2019, p.4).

La construcción del objeto de la educación inclusiva es el resultado de diversas clases de combinaciones, traducciones y rearticulaciones de múltiples recursos epistemológicos, conceptuales, metodológicos, sujetos, proyectos políticos, compromisos éticos, etc. Cada uno de ellos funciona de manera desconocida y singular, lo que aporta a la modelización de tal red objetual y determinadas modalidades de enriquecimiento analítico. Tal argumento evita persuadirnos sobre qué podría ser parte de lo inclusivo. Este relativismo es algo habitual entre sus practicantes, así como lo es continuar sosteniendo que cualquier clase de argumento puede ser parte de la educación inclusiva, es decir, una simple política de todo vale. La posición literalista de naturaleza normo-céntrica en términos analíticos y ontológicamente esencialista nos informa que la naturaleza que más difundimos sobre los entendimientos que nutren los desarrollos del campo no son más que un conjunto de declaraciones ambiguas y triviales que operan sin referencias objetivas en torno a su verdadera naturaleza epistemológica.

La categoría 'inclusión' puede ser leída en términos de una construcción genealógica de base postestructuralista y posmoderna. A pesar de que el término ha estado vigente por varias décadas en la pedagogía –anclado fuertemente en la educación especial (principal fracaso cognitivo)–, su historia intelectual no es clara ni constituye un objeto de reflexividad e interés por sus practicantes. La sobresaturación del término no hace más que crear permanentes condiciones de ininteligibilidad, lo que ofrece un sistema de complicidad con imágenes y signos que nos informan acerca de lo que necesariamente esta no es. Lo que entendemos ampliamente por 'incluir', 'inclusión' y 'educación inclusiva' se ha convertido en un entendimiento homogéneo ligado estrechamente a una nueva forma de educación especial. En el corazón de tal reduccionismo habita su principal fracaso cognitivo. Esta no es más que un conjunto de invocaciones vagas que refuerzan muchos argumentos de sentido común ligados a la participación social y cultural y a la justicia social. Incluso, las categorías disponibles refuerzan sistemáticamente tales dilemas. Debemos aprender a abrir la puerta al campo de problemas que definen la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva.

La trivialidad de la circunscripción intelectual denominada educación inclusiva

Contra todo prejuicio epistemológico, la educación inclusiva toma distancia de las ramas oscuras del quehacer intelectual atravesadas por el dogmatismo y la normatividad constructiva del conocimiento. Sabemos que la construcción de su conocimiento escapa al corpus de regulaciones imputadas por la ciencia moderna. Su singularidad analítico-metodológica acontece en la dispersión –aquello que Ocampo (2016) denomina diásporismo epistemológico– y en el nomadismo epistemológico. La conjunción del diásporismo y el nomadismo delimita su orden de

producción, es decir, el conjunto de leyes internas que posibilitan la emergencia de su saber que opera exclusivamente en el movimiento. Estamos en presencia de su principal condición de producción junto al pensamiento de la relación y la traducción. La comprensión de su campo de fenómenos acontece en la exterioridad del objeto teórico. La singularidad se escucha y enuncia por fuera y más allá de sus dominios genealógicos y fronteras intelectuales. Si bien la educación inclusiva es un campo que nace de múltiples enredos genealógicos dispersos, esta construye un objeto –o red objetual– completamente nuevo. Este es el punto más dilemático en la determinación de su aparato cognitivo. No obstante, esto no niega ni desconoce cada una de sus herencias genealógicas. Hasta aquí ha proliferado una grilla categorial sustantiva para comprender sus articulaciones epistemológicas. Hablamos así de: diásporismo, nomadismo, movimiento, traducción, rearticulación, enredos genealógicos, trayectorias rizomáticas, etc. Cada una de estas categorías configuran un singular lexicón para comprender la naturaleza constructiva del conocimiento de la educación inclusiva.

¿Cuál es el punto de los estudios sobre educación inclusiva? Este interrogante permite observar la ineficacia de los académicos que se ven trabajando en la intimidad de este campo, en un territorio que busca hacer una diferencia en el mundo real o, simplemente, producir un destello imaginativo para pensar de-otro-modo el funcionamiento de las estructuras educativas. “El punto no es meramente para interpretar o comprender el mundo, el punto es cambiarlo” (Bowman, 2019, p.20). Este es un propósito epistemológico clave de la educación inclusiva: transformar el mundo. Aquí, tal forma verbal pronominal de naturaleza transitiva nos informa que la construcción de su conocimiento especializado es el resultado de una singular forma de neo-materialismo. El sentido de la transformación acontece a través de la alteratividad.

Los estudios sobre educación inclusiva asumen el reto de cambiar las reglas de inteligibilidad y uso del campo. De ninguna manera su propósito no solo puede circunscribirse a un carácter interpretativo. Los verbos ‘transformar’ e ‘interpretar’ forman dos núcleos críticos para responder a la pregunta: ¿cuál es el punto de los estudios de la educación inclusiva? Lo cierto es que la educación inclusiva no existe en términos de lo que la formalización académica de ‘estudios’ exige. Hasta ahora, no sabemos lo que son los estudios sobre educación inclusiva. Aún no son una cosa. Lo que hemos considerado como parte de la sabiduría académica de la inclusión travestida con lo especial no es más que el resultado de un nexo improcedente y un quiasmo que induce a un sistema de repetición parasitaria. Sus fuerzas de legitimación epistemológicas no proceden en el registro de la obviedad epistemológica.

El argumento que presento bajo la figura del fracaso cognitivo –para describir la errónea comprensión que prolifera por vía de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para hablar en nombre de lo inclusivo– no puede ser presa de un singular anatema. El problema es que el campo de objetos sobre los que discute la comprensión mainstream indexa un argumento general. No obstante, su posición más amplia y de la que nacen sus diversos enredos genealógicos recurre a diversos campos y proyectos académicos que, a menudo, son considerados como nichos intelectuales o campos escasamente legibles en la pedagogía. El problema es que muchas de estas contribuciones quedan atrapadas bajo un argumento crítico que enflaquece su potencial transformador. Muchas de ellas funcionan dentro del paradigma de lo político. Detengamos el argumento por unos instantes para analizar ¿qué es aquello que trivializa la complejidad del campo? Por trivialización entiendo un corpus de construcción analítica que carece de seriedad heurística. Esta es la base de la razón farisaica y, en especial, de la metáfora del ‘engañador-engañado’. La trivialidad es algo que opera sin referencias objetivas sobre su verdadera racionalidad. La trivialidad en la intimidad de las discusiones sobre educación inclusiva es difícil de observar, su funcionamiento toma distancia del uso común del término, su falta de seriedad no se define por la lógica de su retórica habitual, sino por los coeficientes de poder que encarnan cada uno de sus recursos constructivos que nutren cada uno de sus desarrollos. La trivialidad opera sancionando diversas modalidades de ignorancias y violencias epistémicas sobre temas que podrían reivindicar profundamente el carácter confuso de sus entendimientos e instrumentos conceptuales. Lo ignorado y lo menospreciado es siempre lo más poderoso. A pesar de ello, deshacer la imaginación sobre la que se sustenta el entendimiento de la educación inclusiva como parte de la materialidad analítica de lo especial es una tarea espinosa. ¿Qué se necesita para persuadir a sus practicantes acerca de que el argumento más conocido es una farsa en sí mismo?

Parafraseando a Morris (1988), el auge o el boom de un nuevo término, idea o campo de investigación acarrea consigo mismo una limitación de la propia actividad. Este es un proceso de expansión y exploración. En efecto,

[...] La noción de ‘moda intelectual’... suele utilizarse para denigrar la pasión y el entusiasmo como ‘inconstante’, para implicar que la erudición real y sólida está ocurriendo en algún lugar a pesar del mercado, dentro del cual se desarrollará. sin embargo, encuentra su verdadero lugar de reconocimiento una vez que el alboroto de la moda se desploma. Un auge, sin embargo, define y dirige abiertamente lo que puede ser hecho en un momento dado. [De hecho,] los auges dan forma positiva a lo posible, estabilizando un horizonte temporal en relación con el cual no se puede reclamar una posición de exterioridad definida, [lo que significa que] también se vuelve posible pensar más cuidadosamente la

política de la propia participación y complicidad (Morris 1990, 5). Entonces, si y donde hay un auge, hay posibilidad, facilidad, propensión, energía, capacidad. Si y donde no hay boom, hay resistencia, apatía, confusión, escepticismo, etc. En efecto, además del desinterés que puede sufrir cualquier actividad que no está en auge, en realidad puede haber una falta de capacidad para imaginar por qué cualquiera podría estar interesado en él (p.4).

¿Cuál es la situación de la educación inclusiva? Esta interrogante es crucial para des-esencializar cualquier respuesta apresurada al respecto. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva surge como un territorio abierto y en permanente cambio, producto de la victoria de diversos proyectos de conocimiento en resistencia que comparten al menos tres atributos significativos, tales como: a) la demostración de la voluntad política de los fenómenos que entran en contacto y diálogo, b) la claridad para combatir cualquier forma de complicidad con las articulaciones de la opresión y las desigualdades a través de argumentos críticamente democráticos y c) la inversión de algunos de los principales marcos de valores directamente asociados a su predicamento anti-humanista. Otro nudo reside en la comprensión de los ejes de tematización que indexan cada uno de los proyectos académicos que informan la comprensión auténtica del conocimiento de la educación inclusiva. Esto revela el tipo de hábitos mentales a los que nos conducen, así como el tipo de engranajes sobre los que se solventan nuestro educacionismo sobre el tema. Este es un saber que deriva de otro saber eurocentrado que carece de mediaciones a países no-eurocéntricos. Entonces es necesario reparar el trasfondo ético-político que subyace al propio término. La pregunta es: ¿cómo se preparan los objetos de cada uno de los proyectos académicos concebidos bajo el nombre de enredos genealógicos para enmarcarse en la extensa red objetual de lo inclusivo?, ¿qué es exactamente lo que investigamos sobre educación inclusiva? La cuestión de si se podría decir que los estudios sobre educación inclusiva existen como un campo académico, y lo que significa decir que lo hace, u operar dentro y fuera de ellos. El problema es que surge parasitariamente dentro de las Ciencias de la Educación o como una especie de complemento a esta. ¿Los estudios sobre educación inclusiva existen de alguna manera de forma independiente?, ¿es posible inventar los estudios sobre educación inclusiva como una entidad independiente o discreta?, ¿cómo sería?:

[...] Explicar con claridad uno de estos puntos: en toda una gama de preguntas sobre temas académicos, inspirando preguntas que podría (quizás debería) abrirse en última instancia a un largo alcance reflexión sobre qué es una materia (o disciplina o campo) universitaria, qué universidad divisiones y subdivisiones disciplinarias y gerenciales son, por qué existen, qué hacen, si los 'necesitamos', a qué tipo de intereses y resultados sirven, y si podemos prescindir de ellos, o al menos trasladarlos a diferentes relaciones y dinámicas (Bowman, 2019, p.16).

La banalidad se encuentra imbricada en diversos acontecimientos del mundo. Su complejidad también reside en torno a las condiciones de especificación del propio término. La educación inclusiva es un complejo epistemológico, un proyecto político y una carta para navegar en el presente educativo. Su banalidad puede expresarse a través de relaciones que no son necesarias de establecer con determinados proyectos académicos. A pesar de ello, la inclusión es una práctica cultural que puede variar de un contexto a otro, es decir, lo que amalgama una multiplicidad de experiencias subjetivo-materiales.

Este dossier: “Interferencias/imaginaciones para educación más inclusiva: el poder del deseo y la performatividad psíquica del sustantivo”, publicado por la Revista *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, editada por la Facultad de Humanidades de la Universidad Santo Tomás (USTA), seccional Tunja (Boyacá, Colombia), reúne a voces disgregadas en diversas latitudes de Latinoamérica. Analíticamente, cada una de las discusiones que nutren sus desarrollos construyen un singular ensamblaje creativo, en el sentido que deforma nuestras formas de habitar y de dejarnos habitar por la inclusión. Esta singular mutualidad del fenómeno nos obliga a interactuar de otra manera con la constelación de fenómenos que forman parte de su centro crítico. Por otra parte, altera los contenidos a través de los cuales hemos sido pre-programados para leer e interpretar determinados problemas sociales, proyectos políticos, compromisos éticos, prácticas culturales, categorías de análisis, etc.

¿Qué es lo que convierte a este dossier en un ensamblaje? No olvidemos que la noción de ensamblaje ha sido ampliamente desarrollada por el filósofo mexicano, residente en EE. UU., Manuel de Landa, quien, además de ser un reputado pensador y filósofo, es considerado uno de los mayores especialistas en la obra de Deleuze. Esta categoría es clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva. En la base del propio concepto, reside el principio de heterogénesis que nos informa cómo elementos completamente diferentes entran en contacto, negociación, diálogo, resistencias, enemistades y traducciones, y abren nuevos puntos de análisis. En lo más íntimo de estas operaciones habita el orden de producción de la educación inclusiva, es decir, el conjunto de leyes que crean y garantizan el funcionamiento de su conocimiento, el que no puede ser comprendido sin referirse necesariamente al movimiento como principal condición de producción epistemológica de la educación inclusiva. En otras palabras, se trata del anclaje con el diasporismo y nomadismo. Un ensamblaje nos informa acerca de cómo múltiples recursos constructivos deambulan de un lado a otro, sin un rumbo fijo, lo que promueve desconocidos destellos de análisis.

Uno de los desafíos más apremiantes que enfrenta la noción de ‘ensamblaje’ consiste en encontrar un significado para delimitar su función. Sin embargo,

esta es su propiedad más seductora. El desafío es compartido por la educación inclusiva. Lo que define a la educación inclusiva en términos de ensamblaje es “una multiplicidad que se compone de muchos términos heterogéneos y que establece lazos, relaciones entre ellos” (de Landa, 2016, p.1). Estamos en presencia de un conjunto de alianzas, aleaciones y contagios que van modelizando la comprensión de su objeto, estableciendo relaciones por traducciones entre diversos proyectos académicos; “el contraste entre filiaciones y alianzas nos da una pista sobre el tipo de relaciones necesarias para mantener unidas a las partes” (de Landa, 2016, p.2). Las relaciones de interioridad del campo nos informan acerca de los diversos puntos de interreferenciación genealógicas. Hablamos así de una ascendencia directa. Recordemos que el campo epistemológico de la educación se ensambla a través de un repertorio de genealogías dispersas. Las relaciones exteriores puntualizan en la articulación de diversas clases de alianzas entre diversos proyectos académicos y problemas que al entrar en contacto se resisten a los fundamentalismos o formas de esencialización que de tales encuentros puedan proliferar. La mayor parte de las relaciones analítico-metodológicas de la educación inclusiva acontecen en el registro de la exterioridad.

Este dossier es una invitación a superar los sistemas de banalización que pasan inadvertidos entre sus practicantes, lo que convierte en tecnologías de direccionalidad nuestros hábitos mentales. Estamos en presencia de un fenómeno altamente complejo, debemos hacer justicia a tal complejidad con el propósito de que esta hable y nos revele sus secretos más profundos. Esta es la naturaleza contingente del campo de investigación denominado ‘educación inclusiva’, un espacio de múltiples esperanzas y angustias, de gran creatividad y tensionalidad, del que se habla mucho pero que conocemos muy poco. En aras de superar la trivialización de sus desarrollos y, en especial, de la metáfora del ‘engañador-engañado’, surge este dossier. Finalmente, extender un agradecimiento público a la Dra. Diana Derly Hurtado Peña, editora jefa de la Revista *Quaestiones Disputatae*: temas en debate, por acoger esta propuesta y encarnar el deseo de promover una energía psíquica para problematizar la educación inclusiva desde lugares centrales a sus unidades de constitución epistemológicas, pero intensamente desconocidas por sus practicantes.

Referencias

- Bowman, P. (2019). *Deconstructing Martial Arts*. Gales: Cardiff University Press.
- Chen. K. (2012). *Asia as method. Toward deimperialization*. New York: Duke University Press.
- de Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: FCE.

Hill Collins, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. Recuperado el 23 de febrero de 2023 de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-073014-112142>

Morris, M. (1988). Banality in Cultural Studies. Recuperado el 07 de marzo de 2023 de: <http://www.haussite.net/haus.0/SCRIPT/txt1999/11/Morrise.HTML>

Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Escolarización, exclusión y educación inclusiva*. Madrid: Narce

Proem

Interferences/imaginings for a more 'inclusive' education: the power of desire and the psychic performativity of the noun.

Aldo Ocampo González¹

Let it be clear: inclusive education does not admit any kind of triviality. If it has proliferated, it is solely and exclusively due to the inability of its practitioners to approach and interact with its constellation of phenomena. The banalization of the phrase and its multiple uses is the result of a pseudo-natured rationality, which is to say, an understanding that is born deceived and produces multiple forms of deception. The success of such failure operates in terms of an explanation that captures the passions and intentions of multiple communities. It is a highly successful failure: it is present in knowledge production policies, in pre and postgraduate teacher training policies, and stands as a reference point in educational policy design. In its name, numerous research centers, departments, and faculties structure their work agendas. Everywhere, training courses, undergraduate degrees, master's degrees, and doctorates on the subject proliferate. All of them unconsciously reproduce a Pharisaic rationality, inheriting a repertoire of cognitive foundations contaminated by the metaphor of the 'deceiver-deceived.'

The self of inclusive education is deeply held hostage and conditioned by special education, revealing a system of alterity through subjugation and imitation that castrates the existential possibilities of the field. Such regulation can be understood in terms of "an opposing entity, a system of reference, an object of learning, a point of measurement, a goal to achieve, an intimate enemy, and at times, a pretext for serious discussion and action" (Chen, 2012, p. 216). The "special" has

1 Chile, 1987. Theorist of inclusive education and educational critic. Founding director of the Center for Latin American Studies on Inclusive Education (CELEI), a recognized institution with associative status to CLACSO. The first research center created in ALAC (Latin America and the Caribbean) and Chile for the theoretical and methodological study of Inclusive Education. He received his education as a Teacher of General Basic Education, Bachelor of Education, and postgraduate studies in Psychopedagogy and Inclusion (UCSH, Chile). He holds a Master's degree in Education, with a focus on Curriculum and Evaluation, a Master's in Educational Policy, a Master's in Applied Linguistics (University of Jaén, Spain), a Master's in Integration of Persons with Disabilities (University of Salamanca, Spain), and a Doctorate in Education Sciences, approved with honors by unanimous decision, with the distinction of "Cum Laude" from the University of Granada, Spain. Additionally, he completed a post-doctorate in Education, Contemporary Contexts, and Popular Demands at the Institute of Education of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), Brazil. He directs the Latin American Research Group on Inclusive Education (GILEI) and teaches at the postgraduate level (postdoctoral, doctoral, and master's programs) at various universities in Latin America. You can contact him via email at aldo.ocampo@celei.cl.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

emerged as the dominant condition for knowledge production. When understood in this context, it becomes a framework used to categorize various communities. It creates a knowledge structure and a thought image that forms a representation system connecting various conceptual tools with other concepts. This is why “the outdated and disposable differs from the desirable and progressive” (Chen, 2012, p. 217). The question of the nature of inclusive education has become a source of desire and resentment. This is the basis for the object’s Edipization process.

If you are drawn to this field, commit to it earnestly. Do not use it to cultivate your ego and, in turn, navigate through academic structures. The call is for you to learn to listen to the voice of inclusive education, let its whispers awaken your pedagogical wisdom. Avoid falling prey to imitation. Find your own light. Inclusive education is an unfamiliar device of disruptions and interferences. It is an imaginal sediment that has among its many missions the alteration of our epistemological performances and desires in favor of another world. Throughout each of the pages that breathe life into this editorial, you will find various entries that do nothing more than challenge our understanding of what we know as inclusion. The operation moves between interference and imagination. This is the foundation of psychic performativity.

Inclusive Education as a Field and Object of Research

Despite the discursive, epistemological, methodological, conceptual, and ethical-political ambiguities that permeate the substantiation of ‘inclusion’ and the phrase ‘inclusive education,’ along with its definitional dilemmas, one thing is evident. The question, as a field of study, is: what new bodies of knowledge has it produced? This question leads us to recognize inclusive education in terms of an analytical strategy. As such, it forms an analytical singularity that informs us about how we think about the world and multiple phenomena through this purpose. Once again, such critical tension underlies the nature of epistemological performances or the type of thought habits we endorse as part of the inclusive adjectival form. In particular, it calls for an analysis of how we think about the interplay between the multiplicity of human differences and their commitments to social justice in dialogue with the various power relations affecting their trajectories. A significant attribute is recognizing that what makes our analytical intention and practice truly inclusive is not just the reference to the term or its location in a particular genealogy, but how its ideas and phenomena are framed. The value of epistemological performance informs us about the utility we give to the ideas we interact with. So far, inclusive education presents an amorphous and shortsighted sensitivity to its most relevant elements in order to reflect upon itself and, thereby, unlock the object’s Edipization system.

Inclusive education, as a research field, documents a dynamic and mobile body of knowledge, with configurations that describe it in terms of a territory of diffuse

and flexible boundaries and borders, where each of its contributions systematically interpenetrates. Despite this, the themes that characterize the field are quite homogeneous, closely linked to essentialism and cultural assimilation practices. Even though many of these themes engage with academic projects deeply informed by social justice, they articulate their *raison d'être* through rhetorical devices that display a system of dependence on the norm-centric regime of difference attribution. Within this framework, difference is conceived as a device for social differentiation and differentialism, which exacerbates the ontological problem of social groups. The question about the framing and focus systems of inclusive education research goes beyond a simple and direct response aimed at identifying the main themes addressed in its intimacy. The question about the field transcends the rhetorical devices it assembles. The field is the result of the encounter between the object, in this case, the object network, and the method.

Let's return to the question about the themes that shape the field. Frankly, I will assert that these lack significance for its erudition, in part, because they are subject to a unique cycle of reproduction where the themes are aligned with a system of dependence on the assimilation of certain groups into the multitude of educational structures. Others focus on the attention to specific disabilities, discussions that are amalgamated through biopolitical, relational, and political agency inquiries, etc. There still exists a defectological emphasis when discussing the existential and pedagogical reality of certain groups. This topic informs us of how the discourse of special educational needs continues to hold a privileged place in its analysis. The problem with this euphemism is that it promotes a language that consolidates more oppression where there is already oppression. Let's remember that special educational needs have no relation to inclusive education. There are no investigations that problematize the deep structures of the educational system to accommodate the approaches and political interests of inclusivity through its policies, cultures, and practices. Even the treatment of understanding inequalities is quite superficial, promoting a descriptivist effect on a situated, multilevel, and relational understanding. The emphasis is on denunciation and the simple characterization of the material and subjective impacts on certain groups. There is also a critical strand linked to the understanding of disability, particularly influenced by Anglo-Saxon disability sociology that gave rise to Critical Disability Studies. This current amalgamates various issues shared by dispersed academic geographies. Few of these themes take on the challenge of imagining the world or promoting a positive encounter with difference. The political dimension of the term is rarely discussed. In the field of inclusive education research, there are also intersections of an interdisciplinary nature. Even the analyses related to gender and populations with non-normative sexual identities are mostly observed through monocategorical analyses:

[...] Studies that examine identity in relation to social inequality, such as the possibilities of identity categories as potential coalitions (Carastathis, 2013) or case studies on how attention to intersecting identities creates solidarity and cohesion for mobilization among movements (Roberts and Jesudason, 2013), remain in the minority (Hill Collins, 2015, n.p.).

The treatment given to discourses about solidarity is quite debatable. In this regard, I can assert that the most widespread signifier describes it in terms of a pop concept, lightly presented, with little reflection on the type of political commitments it adheres to. For the most part, it reproduces a grammar that focuses on what Freire (1979) calls 'maleficent solidarity.' If we inquire about the methodological dimension of inclusive education, it is readily observable that there are no in-depth reflections on this topic or discussions of its implications in terms of methodological approach or research paradigm. However, the majority of such research dedicated to understanding the effects of inequality "is based on existing social theories, with the aim of deepening the analysis of intersectionality-based inequality by aligning the field with complexity theory" (Hill Collins, 2015, n.p.).

The question of the object of inclusive education is inherently thorny. It does not admit a provisional or superficial answer that might lead to errors. The object always comes first. Often, debates in the field overlook and avoid discussions on this topic. It's not common for practitioners to question the nature of the object of inclusive education. However, looking beyond the mainstream of inclusive education leads to other epistemological ideas.

The question about the object of inclusive education suggests recognizing that it cannot be defined within the paradigms of any of the current disciplines. Instead, it is constructed by complex forms of translation and mediation of various constructive resources that delimit its units of intelligibility. The object never exists in a vacuum; it possesses at least three crucial dimensions:

The theoretical attribute describes the thinkability device imagined by the researcher to model the developments and definitional dilemmas of the field, closely related to the contingency of the phenomenon in reality.

The empirical dimension characterizes the phenomenon as expressed in reality and addresses its extra-theoretical regulations, that is, how real-world issues affecting certain groups impact and shape the developments of the object.

The analytical dimension of the object analyzes how the gears of its constitution are thought. It refers to the type of analytical praxis required to develop the territory and interact with its various phenomena.

The challenge remains to identify the type of theory that constructs inclusive education and, especially, how it constructs its object.

Rupturas/Interferencias

What is the essence of inclusion and inclusive education, and what is their place within the field of Education Sciences or Pedagogy? In previous works, I have argued that the substantiation of ‘inclusion’ informs us about the phenomenon in its entirety, while the phrase ‘inclusive education’ refers to a peculiar but unknown intellectual circumscription. Their definitional forms do not stop there. Substantiation informs us about the attributes of the phenomenon, a phenomenon that is not easy to describe, let alone study. We are talking about a structural, relational, historical, contingent, and heterogeneous phenomenon, from which various classes of cultural, social, and political practices proliferate, amalgamated through a unique effect of interrelationship that we must learn to decode. Furthermore, this substantiation shapes the field of research. It is a spatiality that can only be understood through the metaphor of the metalog, meaning a territory composed of phenomena that are not easily defined, whose morphology can only be understood through multiple interwoven layers. The research field that we recognize in pedagogy as ‘inclusion’ is nothing more than an unfamiliar assemblage of problems and a collision of disciplinary frameworks. Through the concept of assemblage, we can recognize how analytical and methodological resources of entirely different natures come into contact, producing unknown flashes. This is the nature of heterogenesis, the basis of the epistemological diaspora of inclusive education. The phenomenon of inclusion is of a changing, dynamic, and mobile nature, subject to constant deformations, mechanisms of plasticity, translations, hybridizations, and redoublings. All these properties inform us about the immeasurable and incomprehensible nature of the term itself. The phrase, on the other hand, confronts us with the configuration of its cognitive apparatus, that is, the corpus of scientific attributes that delimit its conditions of existence. When understanding ‘inclusive education’ in terms of intellectual circumscription, a multitude of problematic issues emerges—each of them thorny—that have not been made visible by its practitioners. I am referring to the fundamental problems of the field, which are intimately related to the definitional levels of any scientific field. By fundamental problems of inclusive education, I mean tensions that affect each of the gears of the field’s operation but often go unnoticed in its debates. Each of these problems outlines the main misunderstandings of each constitutive phenomenon within the object network of inclusivity.

The truth is that inclusion is a dynamic, variable phenomenon, whose signifiers change, mutate, and systematically transform according to the context. This allows us to assert that inclusion is a suitcase concept – this metaphor informs us how

something can serve multiple purposes – with different uses and applications. This is a term that has multiple functions and can be valued and devalued in many ways. The mobile nature and its traveling character define inclusion.

The mobile nature of the phenomenon and its relational character is what I want to emphasize here. The relational attribute of the term, at this point, departs from the understanding that describes it ontologically. Through a superficial signifier, it constructs a sensitivity linked to the production of other modes of existence. Here, the relational attribute is employed in its epistemological dimension, echoing the epistemologies of dispersion and, in particular, the concept of assemblage. Heuristically, the relational aspect explains how various classes of phenomena enter into a relationship. Seriously addressing the question about the deconstructive conditions of inclusive education is much more than an academic whim. Currently, the concept of ‘deconstruction’ has become a popular notion and is not foreign to multiple forms of ignorance that describe its meaning and scope associated with certain political movements. The best example is the criticism outlined by right-wing collectives to simplify its potential and thereby reduce its significance.

The act of deconstruction itself, applied to inclusive education, is not possible. There is an imaginative obstacle that we must overcome: this is a territory that does not exist in its own terms. What we mostly know is nothing more than the imposition of a set of knowledge, concepts, and methodologies that shape a network of intelligibility that consecrates an analytics born deceived and produces multiple forms of deception. It operates without objective references regarding its true nature. The inclusion and inclusive education that we are most familiar with is nothing more than the result of a unique epistemological falsification. This equation is nothing more than the substrate of an unconscious operation: taking the legacy and the theoretical-methodological foundations and the categorical frameworks of special education to fill a vacant field such as inclusion. The described operation not only occurs in the grafting of the core that defines the academic wisdom of special education, but it is strategically reinforced through its categorical forms.

It must be clear that speaking, thinking, teaching, and researching inclusive education is not synonymous with special education. This is its main failure in the construction of its knowledge. Taking special education as inclusive is to repeat the same mistake.

The deconstructive challenge of inclusive education should deviate from its direct signifier and position itself around the conditions that enable such an operation. This is to contribute to dismantling the imposition of the traditional epistemic and didactic model of special education to establish a vacant cognitive appa-

ratus as implicated by the inclusive, from which a falsified faciality proliferates, giving rise to an explanatory condition that Slee (2012) calls neo-special. A word of caution: inclusive education never arises from special education; its origins come from multiple knowledge projects in resistance. Another dimension of its deconstructive challenge is to embark on a process of critical distance, that is, a deep interrogation about its affiliations with specific intellectual frameworks. We must remember that this approach is characterized by producing various types of disruptions of the disciplinary boundaries of multiple fields, which affects and interrupts their knowledge production dynamics. Thinking about the deconstruction of the inclusive in its own terms is not entirely possible, as it lacks the conditions to undertake a process of critical distance.

Inclusive education as a critical sensibility is nothing more than a powerful imaginative impulse. It is always synonymous with creation, with the deformation of thought, with the opening of other possibilities, etc. We are in the presence of a sign of alterativity. Undoubtedly, deconstruction applied to the analytical-methodological understanding of inclusive education in its various modalities – as a verb, noun, adjective, manner, and gender – becomes a relevant strategy for its academic study, as well as for its cultural and sociopolitical understanding. It provides a broader framework for thinking about what, how, why, and for what purpose inclusive education is. It involves placing this field in relation to broader questions and concerns that allow for a shift in its units of intelligibility, opening its structure of knowledge to other discussions and issues. Remember that the intellectual circumscription called ‘inclusive education’ works on problems, not disciplines. “Deconstruction is an exceptionally perspicacious method of cultural analysis” (Bowman, 2019, p. ix), offering a framework for exploring the configurations of inclusive education in terms of cultural practice.

Another fertile area of discussion regarding the deconstruction of the field under consideration is whether the question of inclusion can be seen as a trivial argument, which provides clues for reformulating and overcoming this knot. This argument has entrenched a mentality that operates with a dependency on a supplementarity apparatus that overlooks the question of its true epistemological nature. Despite all of this and its eclectic and hybrid nature, I am interested in discussing the points from which the lines of operation, relationship, and understanding of its objects are drawn. Remember that the object of this field defies any easy definition, nor can it be defined within the paradigms of any of the current disciplines. In this case, the challenge I assume is to go beyond the question of where the study line of its objects is drawn. The challenge of describing the analytical practice of inclusive education proliferates.

What is inclusive education? Even though this question should be the first, it is often omitted. Therefore, it does not appear as the foremost in the debates

within this field. The “what” informs us about a question of metaphysical order, and its answer resides in the realm that attributes its index of singularity, that is, its scientific identity, voice, and face. The question of “what” is the question of the dilemmas of defining its authenticity or the set of conditions that delimit its epistemological nature. What do we mean when we say “inclusive education”? For both questions, there is a wide repertoire of potential answers. Nevertheless, at one extreme, we can find a normative position that is highly employed by mainstream pedagogy. This is a strict and homogeneous response in its senses, determining what things can be conceived as part of inclusive education, whose criteria of definition help us easily fit into them, especially the type of best practices and the nature of their epistemological performances. At the other extreme resides a more relaxed but complex, dynamic position that speaks multiple languages, is mobile but spans various fields and academic projects. It is relaxed in the sense of being open to dialogue and interaction with a network of thought schemes. This position, by no means, can be called a relativistic perspective or a “anything goes” policy. Despite this warning, it is common to observe this vice in various proposals that, under the banner of inclusiveness, do nothing more than insert the qualifier, which elicits a singular rhetorical effect but not a syntactic one, that is, there is no alteration of the products.

A more relaxed stance informs us about the freedom of terms, assuming that many of them are conventional constructs of a variable nature. The phrase does much more than what scholars say it is and what it does. “Categories, like practices, are strongly cultural and contextual” (Bowman, 2019, p. 1). The mainstream position excludes a wide range of analytical perspectives that would allow us to address several of its structural dilemmas, preferably. This literalist position does not accept that inclusion constitutes a theoretical expression different from special education; instead, it shapes its mental habits based on the subjugation of difference to the nomo-centric regime. It is unable to comprehend the structural relationships of the phenomenon itself. Let’s carefully examine the things that are excluded by the normative or literalist position of the term itself. This is the conception that delimits the conventional uses of the term, imposing rigid criteria that exclude other types of practices considered strange or “too far away.” This is a myopic position. What does this current focus on, and what does it exclude?

At the other end of the arguments, in that dimension related to an open, mobile position, we find contributions that seem to dwell in extremely distant fields, which often appear inadequate due to imposing thematic connections that are clear in their relation to the description of the object of inclusive education. This end focuses on a multiplicity of practices that are typically excluded by the literalist² position. The controversy surrounding the term itself lies in the self-blindness and epistemological short-sightedness it implies, as it refuses to accept many of these contributions. In fact, even their practitioners often engage in an ironic critique that devalues each of the contributions from such fields.

An open position is not synonymous with relativism. Flexibility is the foundation of this movement. This position needs to find translation conditions so that each of its multiple contributions can be understood and avoid being co-opted by an academic wisdom that is blind to recognizing the power of such contributions. The dogmatism of 'inclusive literalism' is the source of all its woes. At the very least, it concerns what is thought and believed to be inclusion and how it should be practiced. This brings up another critical question: What does it entail to 'include' in the educational system, and what lies in its capacity to affect cultural and social levels?

The problem of establishing a concept of inclusive education is another critical knot in both proposals. Any debate around this question is an invitation to examine a variety of knowledge projects that, among their purposes, seek to overcome each of the forms of self-identification it may incur. Rather, this is a challenging task, as everything it can identify with is partial and of doubtful implication. It is necessary to carefully analyze what qualifies as part of the phrase 'inclusive education.' The lack of definition and the chaos of approach to the field is preceded by the obstruction of its index of uniqueness, furthermore, by the subjugation of its signs by the special-centric regime. Such understanding organizes its intellectual activity and is built around a notion of 'difference' that creates difference as a homologous system of practices of differentiation and social and cultural differentialism, and hence, pedagogical differentiation. Faced with such problems, how should we navigate these territories? In this regard, an idea that I worked on concerning modes of orientation in the thinking of inclusive education resurfaces as a palimpsest². This is a Kantian idea that informs my epistemological performances. However, the definition of what counts as inclusive education is not really the question. Instead, the question is why we are discussing this and, in particular, why we are studying this unique set of objects that make up what we have called inclusive education. Attempts to delineate the category of inclusion and the phrase 'inclusive education' are not common among its practitioners. Thus, there coexists a system of homogeneous and superficial framing that is sustained through the metaphor of deceiver-deceived, meaning a rationality that is born deceived in itself and produces multiple forms of deception. This rationality serves as the basis for the epistemological falsification to which inclusive education is subjected. Various efforts to provide a definition tend to crumble, as they do nothing more than trivialize the inherent sense and scope of the field. The definitional forms that proliferate from the 'deceiver-deceived' effect are nothing more than blind attempts to discuss something we do not truly understand.

2 This idea was addressed in the keynote lecture given at the Graduate School of UNCP, Peru, in July 2017

The notion of inclusion as a social and analytical category is not hermetically sealed; in fact, its relationship with special education is murky. This further complicates matters, as it defies an easy definition that can inscribe its analytical function around something it does not fully understand. The surface of the argument appears clear, but its depth is not. Part of its argument loses strength because not all things associated with the term are directly problematized from its heuristic center of activity. Understandings provided by the literal interpretation of the concept crumble; many things we commonly understand do not belong to its grid of intelligibility. All of this leads to the reinforcement of a more comfortable position that currently sanctions what we must associate as part of this unique field. To what extent do inclusive practices seem to be constantly complemented by non-inclusive or not literally inclusive elements? Seen in this way,

[...] the secondary, the additional, the non-essential, the supplementary, etc., are actually, in a very real sense, “primary.” Or, in other words, there is no ‘primary,’ ‘essence,’ or ‘pure,’ despite our desire for it to be so. Instead, there are only supplementary ingredients, practices, or procedures. The idea of ‘essence’ is itself an effect, a kind of illusion, or even delusion. Of course, this does not mean that the “effect of essence” is in any way false (Bowman, 2019, p.3).

Inclusive education is the result of multiple complementary elements, which, when not strategically presented, may seem to lean towards “simplifying things so that heterogeneity and multiplicity receive a name and are imagined as having an essence” (Bowman, 2019, p.4). Considering the practices we endorse as part of the heuristic force of the qualifier, it’s also important to recognize that they seem to be constantly complemented by essentialist elements, which are, in turn, concealed by a discourse that informs us about conditions of social justice. This system of complementarity reveals complicity with various forms of inequality that interweave and go unnoticed in its practical devices. The nature of supplementation establishes an anchor without exits to rid oneself of the consciousness of the normo-centric regime of difference, which is a direct consequence of the matrix of essentialisms and individualisms. None of this is secondary, nor can it be signified under the argument of non-essential. On the contrary, it is a very real effect. The fertility of complementarity promotes recognition that there are supplementary ingredients, practices, or procedures that we do not know but are crucial for this to happen. This system of supplementation obscures the avenues of access and understanding to the real object of the field. Nothing of what we experience as inclusion corresponds to its essence. However profound it may be, what defines the experience of what we signify as inclusion is nothing more than a subjective experience crossed by multiple complementary elements strategically articulated in different ways. We face a different amalgamation of strategically organized positions. Every strategy responds to a particular situation. The problem

is that we are never doing just one thing. In part, the arguments I present in this section will demonstrate why practitioners of the literalist or normative current linked to the substantiation of 'inclusion' – in other words, a blind commitment to the special-centric regime – feel so comfortable dialoguing with such arguments and perspectives of analysis, even though they know it has no direct relationship with the foundations of the field. "What is at stake is the inevitable emergence of difference within assumed or nominal" (Bowman, 2019, p.4).

The construction of the object of inclusive education is the result of various kinds of combinations, translations, and rearticulations of multiple epistemological, conceptual, methodological, subjects, political projects, ethical commitments, and more. Each of these functions in an unknown and unique way, contributing to the modeling of such an object network and specific modes of analytical enrichment. This argument avoids persuading us about what could be part of inclusivity. This relativism is common among its practitioners, as is the continued belief that any kind of argument can be part of inclusive education, in other words, a simple "anything goes" policy. The literalist position of a norm-centric nature in analytical and ontologically essentialist terms informs us that the understandings that underpin the field's developments are nothing more than a set of ambiguous and trivial statements that operate without objective references regarding their true epistemological nature.

The category of 'inclusion' can be read in terms of a genealogical construction rooted in post-structuralist and postmodern foundations. Despite the term's presence in pedagogy for several decades, strongly anchored in special education (a major cognitive failure), its intellectual history is not clear, and it lacks reflexivity and interest among its practitioners. The oversaturation of the term only leads to continuous conditions of unintelligibility, which creates complicity with images and signs that inform us about what it necessarily is not. What we broadly understand as 'to include,' 'inclusion,' and 'inclusive education' has become a homogenous understanding closely linked to a new form of special education. At the heart of such reductionism lies its primary cognitive failure. It's merely a set of vague invocations that reinforce many common-sense arguments related to social and cultural participation and social justice. Even the available categories systematically reinforce these dilemmas. We need to learn how to open the door to the field of problems that define the epistemological nature of inclusive education.

The triviality of the intellectual circumscription known as inclusive education

Contrary to all epistemological prejudices, inclusive education distances itself from the dark branches of intellectual work influenced by dogmatism and the normative construction of knowledge. We know that the construction of its knowle-

dge escapes the corpus of regulations imposed by modern science. Its analytical and methodological singularity occurs in dispersion - what Ocampo (2016) calls epistemological diasporism - and in epistemological nomadism. The conjunction of diasporism and nomadism delineates its order of production, that is, the set of internal laws that enable the emergence of its knowledge, which operates exclusively in movement. We are faced with its primary production condition alongside the thought of relation and translation. Understanding its field of phenomena takes place in the exteriority of the theoretical object. Singularity is heard and enunciated outside and beyond its genealogical domains and intellectual borders. While inclusive education is a field born from multiple scattered genealogical entanglements, it constructs an entirely new object - or object network. This is the most dilemmatic point in determining its cognitive apparatus. However, this does not deny or ignore each of its genealogical heritages. So far, a substantive categorical framework has proliferated to understand its epistemological articulations. Thus, we speak of: diasporism, nomadism, movement, translation, rearticulation, genealogical entanglements, rhizomatic trajectories, etc. Each of these categories forms a unique lexicon to comprehend the constructive nature of inclusive education's knowledge.

What is the point of studies on inclusive education? This question highlights the inefficacy of academics working in the privacy of this field, in a territory that seeks to make a difference in the real world or simply to produce an imaginative spark for rethinking the functioning of educational structures. "The point is not merely to interpret or understand the world; the point is to change it" (Bowman, 2019, p.20). This is a key epistemological purpose of inclusive education: to transform the world. Here, such a pronominal verbal form of a transitive nature informs us that the construction of its specialized knowledge is the result of a unique form of neo-materialism. The sense of transformation occurs through alterativity.

Studies on inclusive education take on the challenge of changing the rules of intelligibility and use within the field. Their purpose cannot be limited solely to interpretation. The verbs 'transform' and 'interpret' are two critical cores in responding to the question: What is the point of studies on inclusive education? The truth is that inclusive education doesn't exist in terms of what the academic formalization of 'studies' demands. So far, we don't know what studies on inclusive education are. They are not yet a concrete entity. What we have considered as part of the academic wisdom of inclusion, disguised with the special, is nothing more than the result of an improper connection and a chiasmus that leads to a system of parasitic repetition. Its epistemological legitimization forces do not operate within the realm of epistemological obviousness.

The argument I present under the guise of cognitive failure - to describe the erroneous understanding that proliferates through the imposition of the epistemic

and didactic model of special education to speak on behalf of inclusivity – cannot be subject to a singular anathema. The problem is that the field of objects over which mainstream understanding discusses indexes a general argument. However, its broader position, from which its various genealogical entanglements arise, draws on various fields and academic projects that are often considered as intellectual niches or fields with limited legibility in pedagogy. The issue is that many of these contributions are trapped within a critical argument that diminishes their transformative potential. Many of them operate within the paradigm of the political. Let's pause the argument for a moment to analyze what trivializes the complexity of the field. By trivialization, I mean a corpus of analytical construction that lacks heuristic seriousness. This is the basis of pharisaical reason, and especially the metaphor of the 'deceiver-deceived.' Triviality is something that operates without objective references to its true rationality. Triviality in the realm of discussions on inclusive education is hard to observe; its operation deviates from the common use of the term. Its lack of seriousness is not defined by the logic of its usual rhetoric but by the power coefficients embodied in each of its constructive resources that inform each of its developments. Triviality operates by sanctioning various forms of ignorance and epistemic violence on subjects that could profoundly claim the confusing nature of their understandings and conceptual instruments. What is ignored and underestimated is always the most powerful. Despite this, unraveling the imagination upon which the understanding of inclusive education is based as part of the analytical materiality of the special is a thorny task. What is needed to persuade its practitioners that the most well-known argument is a farce in itself?

Paraphrasing Morris (1988), the rise or boom of a new term, idea, or research field inherently comes with a limitation of its own activity. This is a process of expansion and exploration. Indeed,

[...] The notion of an 'intellectual trend' is often used to belittle passion and enthusiasm as 'inconstant,' implying that real and solid scholarship is happening somewhere despite the marketplace in which it unfolds. However, it truly finds its place of recognition once the buzz of the trend subsides. On the other hand, a boom openly defines and directs what can be done at a given moment. In fact, booms positively shape what is possible, establishing a temporal horizon against which one cannot claim a defined external position, which, in turn, makes it possible to think more carefully about the politics of one's own participation and complicity (Morris 1990, 5). So, where there is a boom, there is possibility, ease, inclination, energy, and capability. Where there is no boom, there is resistance, apathy, confusion, skepticism, and so on. In fact, besides the disinterest that any activity outside a boom may suffer, there may actually be a lack of capacity to imagine why anyone would be interested in it (p.4).

What is the status of inclusive education? This question is crucial for de-essentializing any hasty response to it. The epistemological understanding of inclusive education emerges as an open and ever-changing territory, the result of the triumph of various knowledge projects in resistance that share at least three significant attributes, such as: a) the demonstration of the political will of the phenomena that come into contact and dialogue, b) the clarity in combating any form of complicity with the articulations of oppression and inequalities through critically democratic arguments, and c) the overturning of some of the major value frameworks directly associated with its anti-humanist predicament. Another knot lies in the understanding of the thematic axes that underlie each of the academic projects that inform a genuine understanding of inclusive education. This reveals the kind of mental habits to which we are led, as well as the type of gears on which our educationalism on the subject is based. This is knowledge that derives from another Eurocentric knowledge that lacks mediations for non-Eurocentric countries. Therefore, it is necessary to address the ethical-political background underlying the term itself. The question is: how do the objects of each of the academic projects conceived under the name of genealogical entanglements prepare themselves to fit into the extensive objectual network of inclusivity? What exactly are we researching about inclusive education? The question of whether it could be said that studies on inclusive education exist as an academic field and what it means to say that it does, or operates both within and outside of it. The problem is that it often arises parasitically within the field of Education Sciences or as a kind of complement to it. Do studies on inclusive education exist in some way independently? Is it possible to invent studies on inclusive education as a separate or distinct entity? What would that look like?

[...] Certainly, this passage is discussing the potential questions that arise in the context of academic topics. It inspires inquiries that may (and perhaps should) ultimately lead to a broader reflection on what constitutes a subject (or discipline or field) in a university context, what the divisions and subdivisions within academia are, why they exist, what purpose they serve, what interests and outcomes they cater to, and whether we can do without them or at least reconfigure them within different relationships and dynamics (Bowman, 2019, p. 16).

Banalidad is intricately woven into various events in the world. Its complexity also revolves around the conditions of specifying the term itself. Inclusive education is an epistemological complexity, a political project, and a map for navigating the educational landscape of today. Its banality may be conveyed through relationships that are not necessarily tied to specific academic projects. Nevertheless, inclusion is a cultural practice that can vary from one context to another, meaning it amalgamates a multitude of subjective-material experiences.

This dossier, titled “Interferences/Imaginations for a More Inclusive Education: The Power of Desire and the Psychic Performativity of the Noun,” published by the journal *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, edited by the Faculty of Humanities at the Universidad Santo Tomás (USTA) in Tunja, Boyacá, Colombia, brings together voices from different corners of Latin America. Analytically, each of the discussions that enrich its content creates a unique creative assemblage, in the sense that it reshapes our ways of inhabiting and being inhabited by inclusion. This unique interplay of the phenomenon compels us to interact differently with the constellation of phenomena that make up its critical core. Additionally, it alters the lenses through which we have been pre-programmed to read and interpret certain social issues, political projects, ethical commitments, cultural practices, categories of analysis, and more.

What makes this dossier an assemblage? Let’s not forget that the notion of assemblage has been extensively developed by the Mexican philosopher, who resides in the United States, Manuel de Landa. In addition to being a renowned thinker and philosopher, he is considered one of the leading experts in the work of Deleuze. This category is crucial in the epistemological understanding of inclusive education. At the core of the concept itself lies the principle of heterogenesis, which informs us how entirely different elements come into contact, negotiation, dialogue, resistance, enmity, and translations, opening up new points of analysis. The very heart of these operations is the order of production of inclusive education, that is, the set of laws that create and ensure the functioning of its knowledge, which cannot be understood without necessarily referring to movement as the primary condition of epistemological production of inclusive education. In other words, it concerns anchoring with diaspora and nomadism. An assemblage informs us about how multiple constructive resources wander from one place to another without a fixed course, promoting unknown flashes of analysis.

One of the most pressing challenges facing the notion of ‘assemblage’ is to find a meaning to delimit its function. However, this is its most seductive property. This challenge is shared by inclusive education. What defines inclusive education in terms of assemblage is “a multiplicity composed of many heterogeneous terms and establishes connections and relationships between them” (de Landa, 2016, p.1). We are dealing with a set of alliances, amalgamations, and contagions that shape the understanding of its object, establishing relationships through translations between various academic projects; “the contrast between filiations and alliances gives us a clue about the type of relationships necessary to keep the parts together” (de Landa, 2016, p.2). The internal relationships within the field inform us about the various points of genealogical inter-referencing. We are thus talking about a direct ancestry. Remember that the epistemological field of education assembles itself through a repertoire of scattered genealogies. External relationships emphasize the articulation of various types of alliances between different academic projects and problems that, upon contact, resist fundamen-

talisms or forms of essentialization that may proliferate from such encounters. Most of the analytical and methodological relationships of inclusive education take place in the realm of exteriority.

This dossier is an invitation to transcend the systems of trivialization that often go unnoticed among its practitioners, turning our mental habits into technologies of direction. We are confronted with a highly complex phenomenon, and we must do justice to such complexity in order for it to speak and reveal its deepest secrets. This is the contingent nature of the research field known as 'inclusive education,' a space of multiple hopes and anxieties, great creativity, and tension, much talked about but little known. In order to overcome the trivialization of its developments, and especially the metaphor of the 'deceiver-deceived,' this dossier emerges. Finally, I would like to extend public thanks to Dr. Diana Derly Hurtado Peña, the chief editor of the journal "Quaestiones Disputatae: temas en debate," for embracing this proposal and embodying the desire to promote a psychological energy to problematize inclusive education from central places of its epistemological constitution units, which are intensely unknown to its practitioners.

References

- Bowman, P. (2019). *Deconstructing Martial Arts*. Wales: Cardiff University Press.
- Chen, K. (2012). *Asia as method. Toward deimperialization*. New York: Duke University Press.
- de Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freire, P. (1979). *Pedagogy of the Oppressed*. Buenos Aires: FCE.
- Hill Collins, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. Retrieved on February 23, 2023, from: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-073014-112142>.
- Morris, M. (1988). Banality in Cultural Studies. Retrieved on March 7, 2023, from: <http://www.haussite.net/haus.0/SCRIPT/txt1999/11/Morrise.HTML>.
- Ocampo, A. (2016). "Grammar of Inclusive Education: Critical Axes for Mapping its Conditions of Production and Epistemic Functioning," in: Ocampo, A. (Ed.). *Ideology, Disability, and Domination: The Constitutive Imaginaries of Disability in Latin America*. (pp. 73-159). Santiago: CELEI Publishing.
- Slee, R. (2012). *The Extraordinary School. Schooling, Exclusion, and Inclusive Education*. Madrid: Narcea.

Éditorial

Interférences/imaginaires pour une éducation plus «inclusive»: le pouvoir du désir et la performativité psychique du nom.

Aldo Ocampo González¹

Pour que cela soit clair: l'éducation inclusive n'admet aucune forme de banalité. Si cela s'est répandu, c'est uniquement et exclusivement en raison de l'incapacité de ses praticiens à s'approcher et à interagir avec leur constellation de phénomènes. La banalisation du syntagme et ses multiples usages sont le résultat d'une rationalité de nature pseudo-, c'est-à-dire une compréhension qui naît dans la tromperie et engendre de multiples formes de tromperie. Le succès de cet échec opère en termes d'une explication qui saisit les passions et les intentions de multiples collectivités. C'est un échec extrêmement réussi: il est présent dans les politiques de production de la connaissance, dans les politiques de formation des enseignants avant et après leur formation initiale, et il est érigé en référence dans la conception des politiques éducatives. En son nom, de nombreux centres de recherche, départements et facultés structurent leurs programmes de travail. Partout, il y a des cours de formation, des licences, des masters et des doctorats sur le sujet. Tous reproduisent inconsciemment une rationalité pharisaïque, héritée d'un répertoire de fondements cognitifs contaminés par la métaphore du "trompeur-trompé".

Le moi de l'éducation inclusive est profondément captif et conditionné par l'éducation spécialisée, révélant ainsi un système d'altérité par soumission et imitation qui bride les possibilités existentielles du champ. Cette régulation peut être lue en termes de "une entité opposée, un système de référence, un objet à apprendre, un point de mesure, un objectif à atteindre, un ennemi intime, et parfois, une excuse

1 Chili, 1987. Théoricien de l'éducation inclusive et critique éducatif. Directeur fondateur du Centre d'Études Latino-Américaines sur l'Éducation Inclusive (CELEI), une institution reconnue avec un statut associatif auprès de CLACSO. Premier centre de recherche créé en Amérique latine et au Chili pour l'étude théorique et méthodologique de l'éducation inclusive. Il a obtenu un diplôme de professeur en éducation de base, une licence en éducation, un diplôme en psychopédagogie et inclusion (UCSH, Chili). Il a également obtenu un master en éducation, avec une mention en programme d'études et évaluation, un master en politique éducative, un master en linguistique appliquée (Université de Jaén, Espagne), un master en intégration des personnes en situation de handicap (Université de Salamanque, Espagne), et un doctorat en sciences de l'éducation, avec mention "Cum Laude" par l'Université de Grenade, Espagne. De plus, il a effectué un post-doctorat en éducation, contextes contemporains et demandes populaires à l'Institut d'Éducation de l'Université Fédérale Rurale de Rio de Janeiro (UFRRJ), Brésil. Il dirige le Groupe de Recherche Latino-Américain sur l'Éducation Inclusive (GILEI). En tant que professeur de troisième cycle (post-doctorat, doctorat et master), il enseigne dans diverses universités d'Amérique latine. Adresse e-mail: aldo.ocampo@celei.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

pour des discussions et des actions sérieuses” (Chen, 2012, p.216). Le spécial s’est imposé comme la condition dominante de la production de connaissance. En étant comprise de cette manière, elle devient un cadre utilisé pour catégoriser diverses collectivités. Elle crée une structure de connaissance et une image de pensée qui forme un système de représentation reliant divers instruments conceptuels à d’autres concepts. C’est pourquoi “ce qui est en retard et jetable se différencie de ce qui est souhaitable et progressiste” (Chen, 2012, p.217). La question de la nature de l’éducation inclusive est devenue source de désir et de ressentiment. C’est à partir de là que se fonde le processus d’édipisation de son objet.

Si vous êtes attiré par ce domaine, engagez-vous sérieusement envers lui. Ne l’utilisez pas pour cultiver votre ego et ainsi gravir les échelons des structures académiques. L’appel est à écouter la voix de l’éducation inclusive, à ce que son murmure éveille en vous votre sagesse pédagogique. Évitez d’être une proie de l’imitation. Trouvez votre propre lumière. L’éducation inclusive est un dispositif méconnu de ruptures et d’interférences. C’est un sédiment imaginaire qui a, parmi ses nombreuses missions, celle d’altérer nos performances épistémologiques et nos désirs en faveur d’un autre monde. Tout au long des pages de cet éditorial, vous trouverez diverses contributions qui ne font rien d’autre que de tendre nos compréhensions de ce que nous appelons l’inclusion. L’opération oscille entre l’interférence et l’imagination. C’est là la base de la performativité psychique.

L’éducation inclusive en tant que domaine et objet de recherche

Malgré les ambiguïtés discursives, épistémologiques, méthodologiques, conceptuelles et éthico-politiques qui traversent la substantivation de “l’inclusion” et le syntagme “éducation inclusive”, il est évident, avec ses dilemmes définitoires. La question demeure, en tant que champ d’étude, ¿quels nouveaux corpus de connaissances a-t-elle produits? Cette question nous mène à la reconnaissance de l’éducation inclusive en termes de stratégie analytique. En tant que telle, elle forme une singularité analytique qui nous informe sur la manière dont nous pensons le monde et de multiples phénomènes à travers cette intention. À nouveau, cette tension critique sous-tend la nature des performances épistémologiques ou du type de modes de pensée que nous sanctionnons en tant qu’élément de la forme adjectivale inclusive. En particulier, c’est un appel à analyser la façon dont nous pensons l’interrelation entre la multiplicité des différences humaines et leurs engagements envers la justice sociale dans le dialogue avec les différentes classes de relations de pouvoir qui affectent leurs trajectoires. Un attribut significatif consiste à reconnaître que ce qui rend notre intention et notre pratique analytique véritablement inclusive n’est pas la simple référence au terme, ni son emplacement dans une généalogie particulière; mais la manière dont ses idées et ses phénomènes sont encadrés. La valeur de la performance épistémologique nous informe sur l’utilité que nous attribuons aux idées avec lesquelles nous

interagissons. Jusqu'à présent, l'éducation inclusive nous présente une sensibilité amorphe et myope sur ses éléments les plus pertinents pour se penser elle-même et, par conséquent, pour débloquent le système d'éducation de son objet.

L'éducation inclusive en tant que champ de recherche documente un corps de connaissance dynamique et mobile, dont les configurations le décrivent en termes d'un territoire aux limites et frontières floues et malléables, dans lesquelles chacune de ses contributions s'entrecroisent systématiquement. Malgré cela, les thèmes qui caractérisent le champ sont assez homogènes, étroitement liés à l'essentialisme et aux pratiques culturelles d'assimilation, bien que beaucoup d'entre eux dialoguent avec des projets académiques profondément informés par la justice sociale, ils articulent leur raison d'être à travers des dispositifs rhétoriques qui montrent une dépendance au régime normo-centrique de la différence. Dans ce cadre, la différence est conçue comme un appareil de différenciation et de différentialisme social, ce qui aggrave ainsi le problème ontologique des groupes sociaux. La question des systèmes de cadrage et de focalisation du champ de recherche de l'éducation inclusive dépasse une réponse simple et directe, visant à identifier les principaux thèmes abordés dans son intimité. La question du champ va au-delà des dispositifs rhétoriques qu'il assemble. Le champ est le résultat de la rencontre de l'objet - en l'occurrence, le réseau d'objets - et de la méthode.

Revenons à la question des thèmes qui composent ce domaine. Franchement, je dirai que ces thèmes manquent de pertinence pour son érudition, en partie parce qu'ils sont affectés par un cercle de reproduction singulier où les thèmes sont soumis à un système de dépendance lié à l'assimilation de certains groupes au sein de la multiplicité des structures éducatives. D'autres se concentrent sur l'attention portée à certaines incapacités, discussions qui sont amalgamées à travers des questionnements d'ordre biopolitique, relationnel, politiques d'agencement, etc. Il persiste toujours un accent sur la déféctologie pour parler de la réalité existentielle et pédagogique de certains groupes. Ce sujet nous informe sur la manière dont le discours sur les besoins éducatifs spéciaux continue d'occuper une place prépondérante dans ses analyses. Le problème de cet euphémisme est qu'il favorise un langage qui agrège plus d'oppression là où il y en a déjà. Rappelons que les besoins éducatifs spéciaux n'ont aucune relation avec l'éducation inclusive. Aucune recherche ne semble remettre en question les structures profondes du système éducatif pour accueillir les approches et les intérêts politiques de l'inclusivité à travers ses politiques, ses cultures et ses pratiques. Même le traitement des inégalités est assez superficiel, favorisant un effet descriptif sur une compréhension située, multiniveaux et relationnelle. L'accent est mis sur la dénonciation et sur la caractérisation simpliste des impacts matériels et subjectifs sur certains groupes. On observe également une tendance critique liée à la compréhension du handicap, influencée en particulier par la sociologie du handicap

anglo-saxonne à l'origine des Études critiques du handicap. Cette tendance rassemble divers problèmes partagés par des géographies académiques dispersées. Peu de ces thèmes relèvent le défi d'imaginer le monde ou de promouvoir une rencontre positive avec la différence. La dimension politique du terme est peu discutée. Dans le domaine de la recherche en éducation inclusive, on observe également des avancées sur le plan intersectionnel. Même les analyses liées au genre et aux populations affectées par une identité sexuelle non normative sont, pour la plupart, observées à travers des analyses monocatégorielles:

[...] Les études qui examinent l'identité en relation avec l'inégalité sociale, telles que les possibilités des catégories d'identité en tant que coalitions potentielles (Carastathis, 2013) ou les études de cas sur la manière dont l'attention portée aux identités croisées crée de la solidarité et de la cohésion pour la mobilisation au sein des mouvements (Roberts et Jesudason, 2013), restent minoritaires (Hill Collins, 2015, s.p.).

Le traitement des discours sur la solidarité est largement discutable. À ce sujet, je peux soutenir que le signifiant le plus répandu la décrit en termes de concept populaire, avec une approche légère et peu de réflexion sur le type d'engagement politique auquel elle adhère. Dans la plupart des cas, elle reproduit une grammaire qui se concentre sur ce que Freire (1979) appelle une "solidarité maléfique". Si nous nous interrogeons sur la dimension méthodologique de l'éducation inclusive, il est facilement observable qu'il n'y a pas de réflexions approfondies sur ce sujet, ni de discussions sur ses implications en termes d'approche méthodologique ou de paradigme de recherche. Néanmoins, la plupart de ces recherches visant à comprendre les effets de l'inégalité "reposent sur les théories sociales existantes, dans le but d'approfondir l'analyse de l'inégalité de l'intersectionnalité en alignant le champ sur la théorie de la complexité" (Hill Collins, 2015, s.p.).

La question de l'objet de l'éducation inclusive est intrinsèquement complexe. Elle ne tolère aucune réponse provisoire ou superficielle susceptible d'induire en erreur. L'objet est toujours premier. Souvent, les débats dans le domaine évitent cette question et réservent les discussions à ce sujet. Il est rare que ses praticiens se questionnent sur la nature de l'objet de l'éducation inclusive. Cependant, regarder au-delà du courant principal de l'éducation inclusive engendre d'autres idées épistémologiques. La question de l'objet de l'éducation inclusive suggère de reconnaître qu'il ne peut être défini dans les paradigmes d'aucune des disciplines actuelles, mais qu'il est plutôt construit par des formes complexes de traduction et de médiation de diverses ressources constructives qui délimitent ses unités d'intelligibilité. L'objet n'existe jamais dans le vide, il possède au moins trois dimensions cruciales, parmi lesquelles nous trouvons: l'attribut théorique, empirique et analytique. Le premier décrit le dispositif de pensée imaginé par le

chercheur pour modéliser les développements et les dilemmes définitoires du champ, en étroite relation avec la contingence du phénomène dans la réalité. La dimension empirique, caractérisée comme le phénomène qui s'exprime dans la réalité, s'attache aux régulations extrathéoriques de ce phénomène, c'est-à-dire comment de nombreux problèmes concrets affectent et façonnent les développements de l'objet. La dimension analytique de l'objet analyse comment sont pensés les mécanismes de sa constitution. Il s'agit d'une allusion au type de pratique analytique qui nécessite de développer le territoire pour interagir avec ses divers phénomènes. Il reste un défi d'identifier le type de théorie que construit l'éducation inclusive et, en particulier, comment cette théorie construit son objet.

Ruptures/Interférences

Quelle est l'essence de l'inclusion et de l'éducation inclusive ? Quelle est leur place au sein des sciences de l'éducation ou de la pédagogie ? Dans des travaux antérieurs, j'ai soutenu que la substantiation "inclusion" nous informe sur le phénomène dans toute son ampleur, tandis que le syntagme "éducation inclusive" renvoie à une circonscription intellectuelle particulière mais inconnue. Ses formes définitionnelles ne s'arrêtent pas là. La substantiation nous renseigne sur les attributs du phénomène, un phénomène qui n'est pas facile à décrire, encore moins à étudier. Nous parlons ainsi d'un phénomène structurel, relationnel, historique, contingent et hétérogène, à partir duquel prolifèrent diverses catégories de pratiques culturelles, sociales et politiques qui sont amalgamées à travers un effet singulier de mise en relation que nous devons apprendre à décoder. De plus, cette substantiation forme le domaine de la recherche. Un espace qui ne peut être compris que par la métaphore du métalogue, c'est-à-dire un territoire composé de phénomènes qui ne sont pas faciles à définir, dont la morphologie ne peut être comprise que par des couches multiples entrelacées.

Le domaine de recherche que nous reconnaissons en pédagogie comme "inclusion" n'est rien de plus qu'un assemblage inconnu de problèmes et une collision de cadres disciplinaires. Grâce au concept d'assemblage, nous pouvons reconnaître comment des ressources analytico-méthodologiques de nature complètement différente entrent en contact pour produire des éclats inconnus. C'est la nature de l'hétérogénéité, la base du diasporisme épistémologique de l'éducation inclusive. Le phénomène de l'inclusion est de nature changeante, dynamique et mobile, sujet à des déformations permanentes, à des mécanismes de plasticité, à des traductions, à des hybridations et à des replis. Toutes ces propriétés nous renseignent sur une nature incommensurable et incommensurable du terme lui-même. Le syntagme, quant à lui, nous confronte à la configuration de son appareil cognitif, c'est-à-dire au corpus d'attributs scientifiques qui délimitent ses conditions d'existence. En comprenant "l'éducation inclusive" en termes de

circonscription intellectuelle, émergent une multiplicité de problématiques, toutes de nature épineuse, qui n'ont pas été rendues visibles par ses praticiens. Je fais référence, de cette manière, aux problèmes fondamentaux du domaine, qui sont intimement liés aux niveaux de définition de tout domaine scientifique. Par problèmes fondamentaux de l'éducation inclusive, j'entends des tensions qui affectent chacun des engrenages du fonctionnement du domaine, mais qui passent inaperçues dans ses débats. Chacun de ces problèmes trace les principales erreurs de compréhension de chaque phénomène constitutif du réseau d'objets inclusifs.

La réalité est que l'inclusion est un phénomène dynamique, variable, dont les signifiants changent, évoluent et se transforment systématiquement en fonction du contexte. C'est ce qui permet d'affirmer que l'inclusion est un concept "valise" - cette métaphore nous montre comment quelque chose peut servir à de multiples fins - avec des utilisations et des applications différentes. Il s'agit d'un terme qui remplit de multiples fonctions et peut être évalué et dévalué de différentes manières. La nature mobile et le caractère itinérant définissent l'inclusion.

La nature mobile du phénomène et son caractère relationnel sont ce qui m'intéresse à souligner ici. L'attribut relationnel du terme, à ce stade, s'éloigne de la compréhension qui le décrit au niveau ontologique. En utilisant un signifiant superficiel, il construit une sensibilité liée à la production d'autres modes d'existence. Ici, l'attribut relationnel est utilisé dans sa dimension épistémologique, faisant écho aux épistémologies de la dispersion et, en particulier, au concept d'assemblage. De manière heuristique, le concept relationnel explique comment différentes catégories de phénomènes entrent en relation. Aborder sérieusement la question des conditions déconstructives de l'éducation inclusive est bien plus qu'un caprice académique. De nos jours, le concept de "déconstruction" est devenu une notion populaire et n'est pas étranger à de multiples formes d'ignorance qui décrivent le sens et la portée de ce concept associé à certains mouvements politiques. Le meilleur exemple est la critique esquissée par des collectifs de droite pour simplifier sa portée et ainsi réduire ses significations.

L'acte déconstructif en soi, appliqué à l'éducation inclusive, n'est pas possible. Il y a un obstacle imaginaire que nous devons surmonter: c'est un territoire qui n'existe pas en ses propres termes, ce que nous connaissons le mieux n'est rien d'autre que l'imposition d'un ensemble de savoirs, de concepts et de méthodologies qui façonnent un réseau d'intelligibilité qui consacre une analyse qui naît trompée et produit de multiples formes de tromperies. Elle opère sans références objectives concernant sa véritable nature. L'inclusion et l'éducation inclusive que nous connaissons le mieux ne sont que le résultat d'un effet singulier de falsification épistémologique. Cette équation n'est que le substrat d'une opération inconsciente: prendre l'héritage et les fondements théorico-méthodologiques et les catégories

de l'éducation spéciale pour remplir un champ vacant, à savoir celui de l'inclusion. L'opération décrite ne se produit pas seulement dans la greffe du cœur qui définit la sagesse académique de l'éducation spéciale, elle est stratégiquement consolidée à travers ses formes catégorielles. Il faut bien comprendre que parler, penser, enseigner et rechercher l'éducation inclusive n'est pas synonyme de ce qui est spécial. C'est là son échec principal dans la construction de sa connaissance. Prendre l'éducation spéciale comme inclusive, c'est répéter la même erreur.

Le défi déconstructif de l'éducation inclusive doit s'éloigner de son signifiant direct pour se positionner autour des conditions qui rendent une telle opération possible. Il s'agit de contribuer à démonter l'imposition du modèle épistémique et didactique traditionnel de l'éducation spéciale pour fonder un appareil cognitif vacant, tel que celui imputé à l'inclusif, dont découle une artificialité qui donne lieu à une condition explicative que Slee (2012) appelle "néo-spéciale". Une mise en garde à ce sujet: l'éducation inclusive ne naît jamais de ce qui est spécial, ses origines viennent de multiples projets de connaissance en résistance. Une autre dimension de son défi déconstructif consiste à entreprendre un processus de distance critique, c'est-à-dire une interrogation profonde sur ses modes de filiation avec certains cadres intellectuels. Il faut se rappeler que cette approche se caractérise par la production de diverses formes de perturbations des limites disciplinaires de multiples domaines, ce qui affecte et interrompt leurs dynamiques de production de connaissance. Penser la déconstruction de l'inclusif en ses propres termes n'est pas tout à fait possible, car il lui manque les conditions pour entreprendre un processus de distance critique.

L'éducation inclusive en tant que sensibilité critique n'est rien d'autre qu'une puissante impulsion imaginative. Elle est toujours synonyme de création, de distorsion de la pensée, d'ouverture à d'autres possibilités, etc. Nous sommes en présence d'un signe d'altérité. Sans aucun doute, la déconstruction appliquée à la compréhension analytico-méthodologique de l'éducation inclusive dans ses diverses modalités - en tant que verbe, nom, adjectif, mode et genre - devient une stratégie pertinente pour son étude académique, ainsi que pour sa compréhension culturelle et sociopolitique. Elle offre en outre un cadre de pensée plus large sur le quoi, comment, pourquoi et pour quoi de l'éducation inclusive. Il s'agit de mettre ce domaine en relation avec des questions et des préoccupations plus larges permettant de réorienter ses unités d'intelligibilité, d'ouvrir sa structure de connaissance à d'autres débats et problématiques. Rappelons que la circonscription intellectuelle appelée "éducation inclusive" travaille sur des problèmes, mais pas sur des disciplines. La "déconstruction est une méthode exceptionnellement perspicace d'analyse culturelle" (Bowman, 2019, p. ix), elle offre un cadre de pensée pour explorer les configurations de celle-ci en termes de pratique culturelle.

Un autre domaine de discussion fertile concernant la déconstruction du champ abordé ici est de savoir si la question de l'inclusion peut être considérée comme un argument trivial, ce qui donne des indices pour reformuler et dépasser cette impasse. Cet argument a consacré une mentalité qui dépend d'un appareil de complémentarité qui omet la question de sa véritable nature épistémologique. Malgré tout cela et malgré son caractère éclectique et hybride, je m'intéresse à discuter les points à partir desquels sont tracées les lignes de fonctionnement, de relation et de compréhension de ses objets. N'oublions pas que l'objet de ce domaine échappe à toute définition facile, il ne peut pas non plus être défini dans les paradigmes d'aucune des disciplines actuelles. Dans ce cas, le défi sur lequel je travaille va au-delà de la question de l'endroit où sont tracées les lignes d'étude de ses objets. Il s'agit de décrire la pratique analytique de l'éducation inclusive.

Qu'est-ce que l'éducation inclusive? Bien que cette question soit la première, elle est souvent omise. Par conséquent, elle n'apparaît pas en premier dans les débats de ce domaine. La question du "quoi" renvoie à une question d'ordre métaphysique, sa réponse réside dans le registre qui attribue son indice de singularité, c'est-à-dire son identité scientifique, sa voix et sa spécificité. La question du "quoi" pose la question des dilemmes de la définition de son authenticité ou de l'ensemble des conditions qui délimitent sa nature épistémologique. Que voulons-nous dire lorsque nous disons "éducation inclusive"? Pour ces deux questions, il existe un large éventail de réponses potentielles. Cependant, à l'extrémité, nous pouvons trouver une position normative qui est largement utilisée par le courant pédagogique dominant. Il s'agit d'une réponse stricte et homogène dans ses sens, elle détermine quelles choses peuvent être considérées comme faisant partie de l'éducation inclusive, dont les critères de définition nous aident à les intégrer facilement, en particulier le type de bonnes pratiques et la nature de leurs performances épistémologiques. À l'autre extrémité, il y a une position plus détendue mais complexe, dynamique, qui parle plusieurs langues, mobile mais qui traverse différents domaines et projets académiques, elle est ouverte au dialogue et à l'interaction avec un réseau de schémas de pensée. Cette position ne peut en aucun cas être qualifiée de relativiste ou de politique du "tout est permis". Malgré cette mise en garde, il est fréquent de constater cette faille dans diverses propositions qui, sous le slogan de l'inclusion, ne font que rajouter le qualificatif, ce qui entraîne un effet rhétorique singulier, mais non syntaxique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de modification des produits.

Une position plus détendue nous renseigne sur la liberté des termes, en supposant que beaucoup d'entre eux sont des constructions conventionnelles de type variables. Le syntagme fait beaucoup plus que ce que les érudits disent que c'est et ce qu'il fait. "La catégorie, comme les pratiques, est fortement culturelle et contextuelle" (Bowman, 2019, p.1), la position dominante exclut un large éventail

de positions d'analyse qui permettraient de répondre à plusieurs de ses dilemmes structurels, de préférence. Cette position littéraliste n'accepte pas que l'inclusion constitue une expression théorique différente de l'éducation spéciale, mais plutôt elle articule ses habitudes mentales en subordonnant la différence au régime nomo-centrique. Elle est incapable de comprendre les relations structurelles du phénomène lui-même. Examinons attentivement les choses qui sont exclues par la position normative ou littéraliste² du terme lui-même. Il s'agit de la conception qui limite les usages conventionnels du terme, imposant des critères stricts qui excluent d'autres types de pratiques considérées comme étranges ou "trop éloignées". Il s'agit d'une position étroite. ¿Sur quoi se concentre ce courant et quelles choses exclut-il?

À l'autre extrémité des arguments, cette dimension liée à la position ouverte et mobile se trouve avec des contributions qui semblent appartenir à des domaines extrêmement éloignés, qui semblent généralement inappropriés car ils imposent des liens thématiques clairs avec la description de l'objet de l'éducation inclusive. Cette extrémité se concentre sur une multitude de pratiques généralement exclues par la position littéraliste. La controverse du terme réside dans la cécité et le myopisme épistémologique qu'il attribue, et il refuse d'accepter bon nombre de ces contributions, même ses praticiens se livrent parfois à une critique ironique qui dévalue souvent chacune des contributions de ces domaines. La position ouverte n'est pas synonyme de relativisme. La flexibilité est à la base du mouvement. Cette position a besoin de trouver des conditions de traduction pour que chacune de ses nombreuses contributions puisse être comprises et évite d'être récupérée par une sagesse académique aveugle au pouvoir de telles contributions. Le dogmatisme de «l'inclusion littérale» est à l'origine de tous ses maux. Du moins, en ce qui concerne ce que l'on pense et ce que l'on croit être l'inclusion et comment elle doit être pratiquée. Ici se pose une autre question critique: ¿qu'implique "faire de l'inclusion" dans le système éducatif? ¿En quoi réside sa capacité d'affectation au niveau culturel et social?

Le problème de l'établissement d'un concept d'éducation inclusive est un autre point critique dans les deux propositions. Tout débat autour de cette question invite à examiner une variété de projets de connaissance qui, parmi leurs objectifs, cherchent à dépasser chacune des formes d'auto-identification auxquelles elle peut donner lieu. Cependant, cette tâche est difficile, car tout ce à quoi elle peut s'identifier est partiel et d'implication douteuse. Il est nécessaire d'examiner soigneusement ce qui qualifie comme faisant partie du syntagme "éducation inclusive". Le manque de définition et le chaos dans l'approche du domaine sont précédés par l'obstruction de son indice de singularité, en particulier par la subjugation de ses signes par le régime centré sur le spécial. Cette compréhension organise son activité intellectuelle et se construit autour d'une notion de "diffé-

rence” qui crée une différence en tant que système homologue de pratiques de différenciation et de différencialisme social et culturel, et donc pédagogique. Face à ces problèmes, comment devrions-nous naviguer dans ces territoires? En ce qui concerne cela, une idée que j’ai travaillée autour des modes d’orientation dans la pensée de l’éducation inclusive réapparaît sous forme de palimpseste.² Il s’agit d’une idée kantienne qui influence mes performances épistémologiques. Cependant, la définition de ce qui compte comme éducation inclusive n’est pas réellement la question. La vraie question est pourquoi nous parlons de cela et, en particulier, pourquoi nous étudions cet ensemble singulier d’objets que nous avons appelé éducation inclusive. Les tentatives de définir la catégorie d’inclusion et du syntagme “éducation inclusive” ne sont pas quelque chose de courant parmi ses praticiens. Ainsi, coexiste un système d’encadrement homogène et superficiel qui est soutenu par la métaphore du trompeur-trompé, c’est-à-dire une rationalité qui naît trompée en elle-même et produit de multiples formes de tromperie, ce qui est à la base de la falsification épistémologique à laquelle est soumise l’éducation inclusive. Les divers efforts pour offrir une définition ont tendance à s’effondrer, car ils ne font que banaliser le sens et la portée du domaine. Les formes définitionnelles qui prolifèrent de l’effet “trompeur-trompé” ne sont rien d’autre que des tentatives aveugles pour parler de quelque chose que nous ne connaissons pas.

La notion d’inclusion en tant que catégorie sociale et analytique n’est pas hermétiquement scellée, et en réalité, sa relation avec l’éducation spéciale est trouble. Cela complique davantage les choses, car elle échappe à une définition facile qui pourrait inscrire sa fonction d’analyse autour de quelque chose qu’elle ne connaît pas. L’argument semble clair en apparence, mais sa profondeur est moins évidente. En partie, son ensemble d’arguments perd de sa force parce que tout ce qui est associé au terme n’est pas directement problématisé depuis son centre d’activité heuristique. Les compréhensions fournies par la littéralité de la notion s’effondrent; de nombreuses choses que nous comprenons couramment ne relèvent pas de son cadre d’intelligibilité. Tout cela conduit à renforcer une position plus confortable qui aujourd’hui dicte ce que nous devons considérer comme faisant partie de ce champ singulier. Dans quelle mesure les pratiques de l’inclusivité semblent-elles constamment complétées par des éléments non-inclusifs ou non littéralement inclusifs? Vu de cette manière,

[...] Ce qui est secondaire, supplémentaire, non essentiel, etc., sont en réalité, dans un sens très réel, “primaires”. Autrement dit, il n’y a pas de “primaire”, pas d’essence, pas de pureté, malgré notre désir que cela soit ainsi. Il n’y a en réalité que des éléments supplémentaires, des pratiques ou des procédures. L’idée d’une

² Cette idée a été abordée lors de la conférence magistrale donnée à l’École des Études Supérieures de l’UNCP au Pérou en juillet 2017.

“essence” est en soi un effet, une sorte d’illusion, voire de délire. Bien sûr, cela ne signifie pas que l’“effet d’essence” soit en quelque sorte faux (Bowman, 2019, p.3).

L’éducation inclusive est le résultat de multiples éléments complémentaires qui, lorsqu’ils ne sont pas présentés de manière stratégique, peuvent sembler inclinés à “simplifier les choses pour donner un nom à l’hétérogénéité et à la multiplicité en l’imaginant comme ayant une essence” (Bowman, 2019, p.4). En tenant compte des pratiques que nous accédons comme faisant partie de la force heuristique de l’adjectif, il est également important de reconnaître qu’elles semblent constamment complétées par des éléments essentialistes, qui à leur tour sont dissimulés par un discours qui nous informe sur les conditions de justice sociale. Ce système de complémentarité révèle une complicité avec diverses formes d’inégalité qui se chevauchent et passent inaperçues dans leurs dispositifs pratiques. La nature de cette complémentarité établit une ancre sans issue pour se débarrasser de la conscience du régime normo-centrique de la différence, qui n’est rien d’autre qu’une conséquence directe de la matrice de l’essentialisme et de l’individualisme. Rien de tout cela n’est secondaire et ne peut être qualifié d’inessentiel. Au contraire, il s’agit d’un effet bien réel. La fécondité de la complémentarité favorise la reconnaissance qu’il existe des éléments supplémentaires, des pratiques ou des procédures que nous ne connaissons pas, mais qui sont essentiels pour que cela se produise. Ce système de complémentarité obscurcit les voies d’accès et de compréhension à l’objet réel du domaine. Rien de ce que nous expérimentons en tant qu’inclusion ne correspond à une essence; aussi profonde soit-elle, ce qui définit l’expérience de ce que nous considérons comme de l’inclusion n’est rien d’autre qu’une expérience subjective traversée par de multiples éléments complémentaires, articulés de manière stratégique de différentes manières. Nous sommes confrontés à un amalgame de positions stratégiquement organisées. Toute stratégie répond à une situation particulière. Le problème est que nous ne faisons jamais qu’une seule chose. En partie, les arguments que j’expose dans cette section permettront de démontrer pourquoi les praticiens du courant littéraliste ou normatif lié à la substantivation de “l’inclusion” - en d’autres termes, un engagement aveugle envers le régime centré sur le spécial - se sentent si à l’aise à dialoguer avec de tels arguments et perspectives d’analyse, même s’ils savent que cela n’a pas de relation directe avec les fondements du domaine. “Ce qui est en jeu, c’est l’émergence inévitable de la différence au sein de suppositions ou nominales” (Bowman, 2019, p.4).

La construction de l’objet de l’éducation inclusive est le résultat de diverses combinaisons, traductions et réarticulations de multiples ressources épistémologiques, conceptuelles, méthodologiques, de sujets, de projets politiques, d’engagements éthiques, etc. Chacun d’entre eux fonctionne de manière inconnue et singulière, contribuant ainsi à la modélisation de ce réseau objectif et à des modalités spé-

cifiques d'enrichissement analytique. Cet argument évite de nous persuader de ce qui pourrait faire partie de l'inclusivité. Ce relativisme est courant parmi ses praticiens, tout comme il est courant de soutenir que n'importe quel type d'argument peut faire partie de l'éducation inclusive, en d'autres termes, une simple politique du "tout est permis". La position littéraliste de nature normo-centrique en termes analytiques et ontologiquement essentialiste nous informe que la nature de la diffusion des compréhensions qui nourrissent les développements du domaine n'est rien de plus qu'un ensemble de déclarations ambiguës et triviales qui fonctionnent sans références objectives quant à leur véritable nature épistémologique.

La catégorie "inclusion" peut être interprétée comme une construction généalogique de base post-structuraliste et post-moderne. Bien que le terme ait été en vigueur pendant plusieurs décennies en pédagogie, ancré fortement dans l'éducation spéciale (échec cognitif majeur), son histoire intellectuelle n'est pas claire et ne constitue pas un objet de réflexion ou d'intérêt pour ses praticiens. La saturation excessive du terme ne fait que créer des conditions permanentes d'inintelligibilité, renforçant ainsi un système de complicité avec des images et des signes qui nous informent sur ce qu'il n'est certainement pas. Ce que nous entendons largement par "inclure", "inclusion" et "éducation inclusive" s'est transformé en une compréhension homogène étroitement liée à une nouvelle forme d'éducation spéciale. Au cœur de cette réduction réside son échec cognitif majeur. Il ne s'agit que d'un ensemble d'invocations vagues qui renforcent de nombreux arguments de bon sens liés à la participation sociale, culturelle et à la justice sociale. Même les catégories disponibles renforcent systématiquement de tels dilemmes. Nous devons apprendre à ouvrir la porte au champ des problèmes qui définissent la nature épistémologique de l'éducation inclusive.

La banalité de la catégorie intellectuelle appelée éducation inclusive

Contrairement à tout préjugé épistémologique, l'éducation inclusive prend ses distances par rapport aux branches obscures de l'activité intellectuelle traversées par le dogmatisme et la normativité de la construction de la connaissance. Nous savons que la construction de sa connaissance échappe au corpus de réglementations imposées par la science moderne. Sa singularité analytico-méthodologique réside dans la dispersion, ce que Ocampo (2016) appelle la diasporisme épistémologique, et dans le nomadisme épistémologique. La conjonction de la diaspora et du nomadisme délimite son ordre de production, c'est-à-dire l'ensemble des lois internes qui permettent l'émergence de son savoir, qui ne fonctionne que dans le mouvement. Nous sommes en présence de sa principale condition de production, en conjonction avec la pensée de la relation et de la traduction. La compréhension de son domaine de phénomènes se situe à l'extérieur de l'objet théorique.

La singularité s'exprime en dehors et au-delà de ses domaines généalogiques et frontières intellectuelles. Bien que l'éducation inclusive soit un champ qui naît de multiples enchevêtrements généalogiques dispersés, elle construit un objet, ou un réseau objectif, complètement nouveau. Il s'agit du point le plus problématique de la détermination de son appareil cognitif. Cependant, cela ne nie ni ne méconnaît aucune de ses héritages généalogiques. Jusqu'à présent, une grille catégorielle substantielle a proliféré pour comprendre ses articulations épistémologiques. Nous parlons ainsi de diasporisme, de nomadisme, de mouvement, de traduction, de réarticulation, d'enchevêtrements généalogiques, de trajectoires rhizomatiques, etc. Chacune de ces catégories configure un lexique singulier pour comprendre la nature constructive de la connaissance de l'éducation inclusive.

Quel est l'objectif des études sur l'éducation inclusive? Cette question permet d'observer l'inefficacité des universitaires qui travaillent dans l'intimité de ce domaine, dans un territoire qui cherche à faire une différence dans le monde réel ou simplement à produire une lueur imaginative pour repenser le fonctionnement des structures éducatives. "L'objectif n'est pas simplement d'interpréter ou de comprendre le monde, l'objectif est de le changer" (Bowman, 2019, p.20). Il s'agit d'un objectif épistémologique clé de l'éducation inclusive: transformer le monde. Ici, cette forme verbale pronominal transitif nous informe que la construction de sa connaissance spécialisée est le résultat d'une forme singulière de néo-matérialisme. Le sens de la transformation se réalise par le biais de l'alterativité.

Les études sur l'éducation inclusive relèvent le défi de changer les règles d'intelligibilité et d'utilisation du domaine. Leur objectif ne peut en aucun cas se limiter à une simple interprétation. Les verbes "transformer" et "interpréter" forment deux noyaux critiques pour répondre à la question: quel est l'objectif des études sur l'éducation inclusive ? La réalité est que l'éducation inclusive n'existe pas en termes de ce que la formalisation académique des "études" exige. Nous ne savons pas encore ce qu'est l'éducation inclusive. Elle n'est pas encore une réalité. Ce que nous avons considéré comme faisant partie de la sagesse académique de l'inclusion, déguisée en spécialité, n'est que le résultat d'un lien inapproprié et d'un chiasme qui entraîne un système de répétition parasitaire. Ses forces de légitimation épistémologiques ne relèvent pas du registre de l'évidence épistémologique.

L'argument que je présente sous la forme de l'échec cognitif - pour décrire la compréhension erronée qui prolifère par le biais de l'imposition du modèle épistémique et didactique de l'éducation spéciale au nom de l'inclusion - ne peut pas être la proie d'une malédiction singulière. Le problème est que le champ d'objets sur lequel repose la compréhension mainstream indexe un argument général. Cependant, sa position plus large, à partir de laquelle naissent ses divers enchevêtrements généalogiques, fait appel à divers domaines et projets

académiques qui sont souvent considérés comme des niches intellectuelles ou des domaines difficilement lisibles en pédagogie. Le problème est que bon nombre de ces contributions restent piégées sous un argument critique qui diminue leur potentiel de transformation. Beaucoup d'entre elles fonctionnent dans le cadre du paradigme politique. Arrêtons un instant l'argument pour examiner ce qui trivialisait la complexité du domaine. Par trivialisait, j'entends un corpus de construction analytique qui manque de sérieux heuristique. Cela est à la base de la raison pharisaïque et en particulier de la métaphore de "l'illusionniste-illusionné". La trivialité est quelque chose qui fonctionne sans références objectives à sa véritable rationalité. La trivialité dans les discussions sur l'éducation inclusive est difficile à observer, son fonctionnement s'éloigne de l'usage courant du terme, son manque de sérieux ne se définit pas par la logique de sa rhétorique habituelle, mais par les coefficients de pouvoir incarnés par chacune de ses ressources constructives qui nourrissent chacun de ses développements. La trivialité opère en sanctionnant diverses formes d'ignorance et de violences épistémiques sur des sujets qui pourraient revendiquer profondément le caractère confus de leurs compréhensions et de leurs concepts. Ce qui est ignoré et méprisé est toujours le plus puissant. Malgré tout, défaire l'imagination sur laquelle repose la compréhension de l'éducation inclusive comme faisant partie de la matérialité analytique de l'éducation spéciale est une tâche épineuse. Que faut-il pour convaincre ses praticiens que l'argument le plus connu est en soi une imposture?

Pour paraphraser Morris (1988), l'essor ou la montée en puissance d'un nouveau terme, d'une nouvelle idée ou d'un nouveau champ de recherche s'accompagne d'une limitation de l'activité elle-même. Il s'agit d'un processus d'expansion et d'exploration. En effet,

[...] La notion de 'mode intellectuelle'... est souvent utilisée pour dénigrer la passion et l'enthousiasme en les qualifiant d'inconstants, sous-entendant que le véritable érudit se trouve quelque part en dehors du marché, où il mènera ses travaux malgré tout. Cependant, cette notion trouve son véritable sens de reconnaissance une fois que l'agitation de la mode s'est calmée. Un essor, en revanche, définit et guide ouvertement ce qui peut être fait à un moment donné. [En réalité,] les essors donnent une forme positive à ce qui est possible, en stabilisant un horizon temporel par rapport auquel on ne peut revendiquer une position extérieure définie, [ce qui signifie que] il devient également possible de réfléchir plus attentivement à la politique de sa propre participation et complicité (Morris 1990, 5). Ainsi, là où il y a un essor, il y a possibilité, facilité, propension, énergie, capacité. Là où il n'y a pas d'essor, il y a de la résistance, de l'apathie, de la confusion, du scepticisme, etc. En réalité, en plus du désintérêt que peut susciter toute activité qui n'est pas à la mode, il peut y avoir une incapacité à imaginer pourquoi quiconque pourrait s'y intéresser (p.4).

Quelle est la situation de l'éducation inclusive? Cette question est cruciale pour éviter toute réponse hâtive à ce sujet. La compréhension épistémologique de l'éducation inclusive émerge comme un territoire ouvert et en constante évolution, résultant de la victoire de divers projets de connaissance en résistance partageant au moins trois attributs significatifs : a) la démonstration de la volonté politique des phénomènes en contact et en dialogue, b) la clarté pour combattre toute forme de complicité avec les articulations de l'oppression et des inégalités à travers des arguments critique démocratiques, et c) l'inversion de certains des principaux cadres de valeurs directement liés à leur prédication anti-humaniste. Un autre nœud réside dans la compréhension des axes de problématisation qui indexent chacun des projets académiques informant la compréhension authentique de la connaissance de l'éducation inclusive. Cela révèle le type d'habitudes mentales auxquelles nous conduisons, ainsi que le type d'engrenages sur lesquels repose notre éducationnisme sur le sujet. Il s'agit d'un savoir dérivant d'un autre savoir eurocentré dépourvu de médiation pour les pays non eurocentriques. Il est donc nécessaire de réparer l'arrière-plan éthico-politique sous-tendant le terme lui-même. La question est la suivante: ¿comment les objets de chacun des projets académiques conçus sous le nom d'entrelacs généalogiques se préparent-ils à s'inscrire dans le vaste réseau d'objets de l'inclusion? Qu'est-ce exactement que nous étudions sur l'éducation inclusive? La question de savoir si l'on peut dire que les études sur l'éducation inclusive existent en tant que champ académique, et ce que signifie dire qu'elles le font, se pose, ainsi que le fait d'opérer à l'intérieur et à l'extérieur d'elles. Le problème est qu'elles émergent de manière parasitaire au sein des Sciences de l'Éducation ou comme une sorte de complément à celles-ci. ¿Les études sur l'éducation inclusive existent-elles d'une manière ou d'une autre de manière indépendante? Est-il possible d'inventer les études sur l'éducation inclusive en tant qu'entité indépendante ou discrète? Comment serait-ce?

[...] Explication claire d'un de ces points : dans tout un éventail de questions sur des sujets académiques, suscitant des questions qui pourraient (peut-être devraient) finalement s'ouvrir à une réflexion à long terme sur ce qu'est une matière (ou discipline ou domaine) universitaire, ce que sont les divisions universitaires et les subdivisions disciplinaires et administratives, pourquoi elles existent, ce qu'elles font, si nous en avons besoin, à quels types d'intérêts et de résultats elles servent, et si nous pouvons nous en passer, ou du moins les transférer vers d'autres relations et dynamiques (Bowman, 2019, p.16)

La banalité est présente dans divers événements du monde. Sa complexité réside également dans les conditions de spécification du terme lui-même. L'éducation inclusive est un ensemble complexe d'épistémologie, un projet politique et un guide pour naviguer dans le paysage éducatif actuel. Sa banalité peut s'exprimer à travers des relations qui ne sont pas nécessairement établies avec des projets

académiques particuliers. Néanmoins, l'inclusion est une pratique culturelle qui peut varier d'un contexte à l'autre, unifiant ainsi une multitude d'expériences subjectives et matérielles.

Ce dossier, intitulé "Interférences/imaginaires pour une éducation plus inclusive: le pouvoir du désir et la performativité psychique du substantif", publié dans la revue *Quaestiones Disputatae: thèmes en débat*, éditée par la Faculté des lettres de l'Université Santo Tomás (USTA), section de Tunja (Boyacá, Colombie), réunit des voix dispersées dans diverses parties de l'Amérique latine. Analytiquement, chacune des discussions qui alimentent ses développements construit un assemblage créatif singulier, de manière à perturber nos façons d'habiter et de laisser l'inclusion nous habiter. Cette mutualité singulière du phénomène nous oblige à interagir différemment avec la constellation des phénomènes qui font partie de son centre critique. Elle modifie également les contenus par lesquels nous avons été pré-programmés pour lire et interpréter certains problèmes sociaux, projets politiques, engagements éthiques, pratiques culturelles, catégories d'analyse, etc.

Qu'est-ce qui fait de ce dossier un assemblage? N'oublions pas que la notion d'assemblage a été largement développée par le philosophe mexicain, résident aux États-Unis, Manuel de Landa, qui, en plus d'être un penseur et philosophe renommé, est considéré comme l'un des plus grands spécialistes de l'œuvre de Deleuze. Cette catégorie est essentielle pour la compréhension épistémologique de l'éducation inclusive. À la base de ce concept réside le principe de l'hétérogénéité, qui nous informe sur la manière dont des éléments complètement différents entrent en contact, négociation, dialogue, résistance, hostilité et traduction, créant ainsi de nouveaux points d'analyse. Au cœur de ces opérations se trouve l'ordre de production de l'éducation inclusive, c'est-à-dire l'ensemble des lois qui créent et garantissent le fonctionnement de sa connaissance, qui ne peut être compris sans se référer nécessairement au mouvement en tant que condition principale de production épistémologique de l'éducation inclusive. En d'autres termes, il s'agit de l'ancrage dans la diaspora et le nomadisme. Un assemblage nous renseigne sur la manière dont de multiples ressources constructives errent sans but précis, promouvant ainsi des éclats d'analyse inconnus.

L'un des défis les plus pressants pour la notion d'«assemblage» consiste à trouver un sens pour délimiter sa fonction. Cependant, c'est là sa propriété la plus séduisante. Ce défi est partagé par l'éducation inclusive. Ce qui définit l'éducation inclusive en termes d'assemblage, c'est une «multiplicité composée de nombreux termes hétérogènes qui établissent des liens et des relations entre eux» (de Landa, 2016, p.1). Il s'agit d'un ensemble d'alliances, d'alliages et de contagions qui modèlent progressivement la compréhension de son objet, établissant des relations par des traductions entre divers projets académiques; «la

différence entre filiations et alliances nous donne une indication sur le type de relations nécessaires pour maintenir unies les parties» (de Landa, 2016, p.2). Les relations internes du champ nous informent sur les divers points d'interférence généalogique. Nous parlons ainsi d'une ascendance directe. N'oublions pas que le champ épistémologique de l'éducation se constitue à travers un répertoire de généalogies dispersées. Les relations extérieures mettent l'accent sur l'articulation de divers types d'alliances entre différents projets académiques et problèmes qui, lorsqu'ils entrent en contact, résistent aux fondamentalismes ou aux formes d'essentialisation qui pourraient proliférer à partir de ces rencontres. La plupart des relations analytico-méthodologiques de l'éducation inclusive se produisent dans le registre de l'extériorité.

Ce dossier est une invitation à dépasser les systèmes de banalisation qui passent inaperçus parmi ses praticiens, transformant ainsi nos habitudes mentales en technologies de direction. Nous sommes en présence d'un phénomène extrêmement complexe, et il est impératif de rendre justice à cette complexité afin qu'elle puisse parler et nous révéler ses secrets les plus profonds. C'est la nature contingente du domaine de recherche appelé "éducation inclusive", un espace rempli d'espoirs et d'angoisses multiples, de grande créativité et de tensions, souvent beaucoup discuté mais que nous connaissons très peu. Dans le but de dépasser la banalisation de ses développements, en particulier de la métaphore du "trompeur-trompé", ce dossier a été créé. Enfin, nous souhaitons exprimer notre gratitude publique à la Dre Diana Derly Hurtado Peña, rédactrice en chef de la Revista *Quaestiones Disputatae*: thèmes en débat, pour avoir accueilli cette proposition et incarné le désir de stimuler une énergie psychique pour problématiser l'éducation inclusive depuis des endroits centraux de sa constitution épistémologique, mais intensément méconnus par ses praticiens.

les références

Bowman, P. (2019). *La déconstruction des arts martiaux*. Pays de Galles: Cardiff University Press.

Chen, K. (2012). *L'Asie comme méthode. Vers la déimpérialisation*. New York: Duke University Press.

De Landa, M. (2016). *Théorie de l'assemblage*. Édinburgh: Edinburgh University Press.

Freire, P. (1979). *Pédagogie de l'opprimé*. Buenos Aires: FCE.

Hill Collins, P. (2015). Dilemmes de la définition de l'intersectionnalité. Récupéré le 23 février 2023 de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-073014-112142>.

Morris, M. (1988). La banalité dans les études culturelles. Récupéré le 7 mars 2023 de: <http://www.haussite.net/haus.0/SCRIPT/txt1999/11/Morrise.HTML>

Ocampo, A. (2016). "Grammaire de l'éducation inclusive: axes critiques pour cartographier ses conditions de production et de fonctionnement épistémique", dans: Ocampo, A. (Dir.). *Idéologie, handicap et domination: les imaginaires constitutifs du handicap en Amérique latine* (pp. 73-159). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Slee, R. (2012). *L'école extraordinaire. Scolarisation, exclusion et éducation inclusive*. Madrid: Narcea.

Editorial

Interferências/imaginações para uma educação mais ‘inclusiva’: o poder do desejo e a performatividade psíquica do substantivo.

Aldo Ocampo González¹

Fica claro: a educação inclusiva não admite nenhuma forma de banalidade. Se isso tem proliferado, é exclusivamente devido à incapacidade de seus praticantes de se aproximarem e interagirem com sua constelação de fenômenos. A banalização do sintagma e seus múltiplos usos resulta de uma racionalidade de natureza pseudo-, ou seja, uma compreensão que nasce enganada e produz várias formas de engano. O sucesso desse fracasso opera em termos de uma explicação que captura as paixões e intenções de várias coletividades. É um fracasso altamente bem-sucedido: está presente nas políticas de produção do conhecimento, nas políticas de formação de professores pré e pós-graduação e se torna um ponto de referência no design de políticas educacionais. Em seu nome, inúmeros centros de pesquisa, departamentos e faculdades estruturam suas agendas de trabalho. Em todos os lugares, proliferam cursos de treinamento, graduações, mestrados e doutorados sobre o assunto. Todos eles reproduzem inconscientemente uma racionalidade farisaica, herdeira de um repertório de fundamentos cognitivos contaminados pela metáfora do ‘enganador-enganado’.

O “eu” da educação inclusiva encontra-se profundamente sequestrado e condicionado pela educação especial, revelando um sistema de alteridade por subjugação e imitação que castra as possibilidades existenciais do campo. Essa regulação pode ser lida como “uma entidade oposta, um sistema de referência, um objeto de aprendizado, um ponto de medida, um objetivo a ser alcançado, um inimigo íntimo

1 Chile, 1987. Teórico da educação inclusiva e crítico educacional. Diretor fundador do Centro de Estudos Latino-Americanos de Educação Inclusiva (CELEI), uma instituição reconhecida com status associativo à CLACSO. O primeiro centro de pesquisa criado na ALAC (América Latina e Caribe) e no Chile para o estudo teórico e metodológico da Educação Inclusiva. Ele se formou como Professor de Educação Geral Básica, Licenciado em Educação, com pós-graduação em Psicopedagogia e Inclusão (UCSH, Chile). Possui mestrado em Educação, com ênfase em Currículo e Avaliação, Mestrado em Política Educacional, Mestrado em Linguística Aplicada (Universidade de Jaén, Espanha), Mestrado em Integração de Pessoas com Deficiência (Universidade de Salamanca, Espanha) e um doutorado em Ciências da Educação, aprovado com distinção unânime, com a menção “Cum Laude” pela Universidade de Granada, Espanha. Além disso, realizou um pós-doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares no Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Ele lidera o Grupo de Pesquisa Latino-Americano sobre Educação Inclusiva (GILEI). É professor de pós-graduação (pós-doutorado, doutorado e mestrado) em diversas universidades da América Latina. Email: aldo.ocampo@celei.cl

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

e, por vezes, uma desculpa para discussões e ações sérias” (Chen, 2012, p.216). O especial se tornou a condição dominante na produção do conhecimento. Nesse sentido, ele se torna um quadro utilizado para categorizar várias coletividades. Ele cria uma estrutura de conhecimento e uma imagem de pensamento que forma um sistema de representação que se conecta a vários instrumentos conceituais que se relacionam com outros conceitos. Isso é a razão pela qual “o atrasado e o descartável se diferenciam do desejável e do progressista” (Chen, 2012, p.217). A questão sobre a natureza da educação inclusiva se tornou uma fonte de desejo e ressentimento. Isso é a base do processo de “edipização” de seu objeto.

Se você se sente atraído por este campo, comprometa-se seriamente com ele. Não o use para cultivar seu ego e, assim, circular nas estruturas acadêmicas. O apelo é que você aprenda a ouvir a voz da educação inclusiva, que seu sussurro desperte em você sua sabedoria pedagógica. Evite ser vítima da imitação. Encontre sua própria luz. A educação inclusiva é um dispositivo desconhecido de rupturas e interferências. É um sedimento imaginativo que tem, entre suas muitas missões, a de alterar nossas performances epistemológicas e desejos a favor de outro mundo. Ao longo de cada uma das páginas que dão vida a esta editorial, você encontrará diversas abordagens que não fazem mais do que tensionar nossos entendimentos sobre o que conhecemos como inclusão. A operação se move entre a interferência e a imaginação. Essa é a base da performatividade psíquica.

A educação inclusiva como campo e objeto de pesquisa.

A pesar de las ambigüedades discursivas, epistemológicas, metodológicas, conceptuales y ético-políticas que atraviesan a la sustantivación ‘inclusión’ y al sintagma ‘educación inclusiva’, es algo evidente, junto a sus dilemas definitorios. La interrogante sigue. Apesar das ambigüedades discursivas, epistemológicas, metodológicas, conceituais e ético-políticas que permeiam a substantivação ‘inclusão’ e o sintagma ‘educação inclusiva’, é evidente, junto com seus dilemas definicionais. A questão que continua sendo, como campo de estudo, é: ¿que novos corpos de conhecimento ela produziu? Esta pergunta nos leva ao reconhecimento da educação inclusiva em termos de estratégia analítica. Como tal, constitui uma singularidade analítica que nos informa sobre a maneira como pensamos o mundo e múltiplos fenômenos através desse propósito. Novamente, essa tensão crítica subjaz à natureza das performances epistemológicas ou ao tipo de hábitos de pensamento que sancionamos como parte da forma adjetival inclusiva. Em particular, é um apelo para analisar a forma como pensamos a interação entre a multiplicidade de diferenças humanas e seus compromissos com a justiça social em diálogo com as várias formas de relações de poder que afetam seus caminhos. Um atributo significativo é reconhecer que o que torna nossa intenção e prática analítica verdadeiramente inclusiva não é a mera referência ao termo, nem sua

localização em uma genealogia específica; mas a forma como suas ideias e fenômenos são enquadrados. O valor da performance epistemológica nos informa sobre a utilidade que damos às ideias com as quais interagimos. Até agora, a educação inclusiva nos apresenta uma sensibilidade amorfa e míope em relação aos seus elementos mais relevantes para se pensar a si mesma e, com isso, desbloquear o sistema de edipização de seu objeto.

A educação inclusiva, como campo de pesquisa, documenta um corpo de conhecimento dinâmico e móvel, cujas configurações o descrevem em termos de um território com limites e fronteiras difusas e plásticas, onde cada um de seus contributos se interpenetra sistematicamente. No entanto, os temas que caracterizam o campo são bastante homogêneos, estreitamente ligados ao essencialismo e a práticas culturais de assimilação, embora muitos deles dialoguem com projetos acadêmicos profundamente informados pela justiça social, articulam sua razão de ser através de dispositivos retóricos que mostram um sistema de dependência das atribuições do regime normo-central da diferença. Nele, a diferença é concebida como um aparato de diferenciação e diferencialismo social, agravando, assim, o problema ontológico dos grupos sociais. A pergunta sobre os sistemas de enquadramento e foco do campo de pesquisa de educação inclusiva vai além de uma resposta simples e direta, voltada para identificar os principais temas abordados em seu âmbito. A pergunta sobre o campo ultrapassa os dispositivos retóricos que o compõem. O campo é o resultado do encontro entre o objeto - neste caso, a rede objetual - e o método.

Vamos voltar à pergunta sobre os temas que compõem o campo. Com franqueza, afirmarei que esses temas carecem de significado para sua erudição, em parte porque estão sujeitos a um único círculo de reprodução onde os temas se aderem a um sistema de dependência com a assimilação de determinados grupos nas múltiplas estruturas educacionais. Outros se concentram na atenção a certas deficiências, discussões que são amalgamadas por meio de questionamentos de ordem biopolítica, relacionamentos, agenciamentos políticos, etc. Ainda existe um forte foco na problemática da deficiência para falar sobre a realidade existencial e pedagógica de certos grupos. Este tópico nos informa sobre como o discurso das necessidades educacionais especiais continua ocupando um lugar privilegiado em suas análises. O problema desse eufemismo é que promove uma linguagem que aglutina mais opressão onde já existe opressão. Lembre-se de que as necessidades educacionais especiais não têm relação alguma com a educação inclusiva. Não se observam pesquisas que problematizem as estruturas profundas do sistema educacional para acomodar as abordagens e interesses políticos da inclusão por meio de suas políticas, culturas e práticas. Mesmo o tratamento dado à compreensão das desigualdades é bastante superficial, promovendo um efeito descritivo sobre uma compreensão situada, multinível e relacional. O foco está

na denúncia e na caracterização simples dos impactos materiais e subjetivos em certos grupos. Também se observa uma corrente crítica ligada à compreensão da deficiência, influenciada especialmente pela sociologia da deficiência anglo-saxônica que deu origem aos Estudos Críticos da Deficiência. Esta corrente reúne diversos problemas compartilhados por geografias acadêmicas dispersas. Poucos desses temas aceitam o desafio de imaginar o mundo ou promover um encontro positivo com a diferença. O comportamento político do termo é pouco discutido no campo de pesquisa da educação inclusiva. Também são observadas abordagens interseccionais. Mesmo as análises relacionadas ao gênero e às populações com identidades sexuais não-normativas são, em sua maioria, vistas por meio de análises monolíticas:

[...] Los estudios que examinan la identidad en relación con la desigualdad social, como las posibilidades de las categorías de identidad como coaliciones potenciales (Carastathis, 2013) o los estudios de casos sobre cómo la atención a las identidades que se cruzan crea solidaridad y cohesión para la movilización entre movimientos (Roberts y Jesudason, 2013), permanece en minoría (Hill Collins, 2015, s.p.).

O tratamento dado aos discursos sobre a solidariedade é bastante questionável. Pode-se afirmar que o termo mais amplamente difundido o descreve em termos de um conceito popular, com uma abordagem superficial e pouca reflexão sobre o tipo de comprometimento político que envolve. Em grande parte, reproduz uma gramática que se concentra no que Freire (1979) chamou de “solidariedade maléfica”. Quando se trata da dimensão metodológica da educação inclusiva, é facilmente observável que não há reflexões aprofundadas sobre o tema ou discussões sobre suas implicações em termos de abordagem metodológica ou paradigma de pesquisa. No entanto, a maioria dessas pesquisas dedicadas a compreender os efeitos da desigualdade “baseia-se nas teorias sociais existentes, com o objetivo de aprofundar a análise da desigualdade e da interseccionalidade, alinhando o campo com a teoria da complexidade” (Hill Collins, 2015, s.p.).

A pergunta sobre o objeto da educação inclusiva é intrincada por si só. Não permite uma resposta provisória ou superficial que possa levar a equívocos. O objeto sempre vem em primeiro lugar. Muitas vezes, os debates no campo omitem e evitam discussões a esse respeito. É raro que os praticantes se questionem sobre a natureza do objeto da educação inclusiva. No entanto, olhar além da corrente principal da educação inclusiva gera outras ideias epistemológicas. A pergunta sobre o objeto da educação inclusiva sugere o reconhecimento de que esse objeto não pode ser definido nos paradigmas de nenhuma das disciplinas atuais e, em vez disso, é construído por meio de complexas formas de tradução e mediação de diversos recursos construtivos que delimitam suas unidades de inteligibilidade.

O objeto nunca existe no vazio; pelo menos possui três dimensões cruciais, entre elas: o atributo teórico, empírico e analítico. O primeiro descreve o dispositivo de pensamento imaginado pelo pesquisador para modelar os desenvolvimentos e dilemas definidores do campo, em estreita relação com a contingência do fenômeno na realidade. A dimensão empírica, caracterizada como o fenômeno que se manifesta na realidade, lida com as regulamentações extrateóricas do mesmo, ou seja, como muitos dos problemas reais de certos grupos afetam e moldam o desenvolvimento do objeto. A dimensão analítica do objeto analisa como as engrenagens de sua constituição são pensadas. É uma referência ao tipo de prática analítica exigida para desenvolver o território e interagir com seus vários fenômenos. O desafio permanece em identificar o tipo de teoria que constrói a educação inclusiva e, especialmente, como essa teoria constrói seu objeto.

Rupturas/Interferências

Qual é a essência da inclusão e da educação inclusiva? Qual é o seu lugar nas Ciências da Educação ou na Pedagogia? Em trabalhos anteriores, defendi que a substantivação 'inclusão' nos informa sobre o fenômeno em toda a sua magnitude, enquanto a expressão 'educação inclusiva' se refere a uma circunscrição intelectual peculiar, mas desconhecida. Suas definições não param por aí. A substantivação nos informa sobre os atributos do fenômeno, um fenômeno que não é fácil de descrever, muito menos de estudar. Estamos falando de um fenômeno estrutural, relacional, histórico, contingente e heterogêneo, do qual surgem diversas formas de práticas culturais, sociais e políticas que são amalgamadas por meio de um efeito singular de relacionamento que devemos aprender a decodificar. Além disso, essa substantivação molda o campo de pesquisa. Um espaço que só pode ser compreendido por meio da metáfora do metalogo, ou seja, um território formado por fenômenos que não são facilmente definíveis, cuja morfologia só pode ser compreendida por meio de múltiplas camadas entrelaçadas. O campo de pesquisa que reconhecemos na pedagogia como 'inclusão' não passa de uma montagem desconhecida de problemas e uma colisão de quadros disciplinares. Por meio do conceito de montagem, podemos reconhecer como recursos analítico-metodológicos de natureza completamente diferente entram em contato, produzindo faíscas desconhecidas. Essa é a natureza da heterogênese, a base do diásporo epistemológico da educação inclusiva. O fenômeno da inclusão é de natureza mutável, dinâmica e móvel, sujeito a deformações constantes, mecanismos de plasticidade, traduções, hibridações e redobramentos. Todas essas propriedades nos informam sobre a natureza incommensurável do próprio termo. A expressão, por outro lado, nos confronta com a configuração de seu dispositivo cognitivo, ou seja, o corpus de atributos científicos que delimitam suas condições de existência. Ao entender a 'educação inclusiva' em termos de circunscrição intelectual, surgem uma multiplicidade de questões - todas elas de natureza

espinhosa - que não foram visíveis para seus praticantes. Refiro-me, assim, aos problemas fundamentais do campo, que estão intimamente relacionados com os níveis de definição de qualquer campo científico. Por problemas fundamentais da educação inclusiva, entendo as tensões que afetam cada um dos mecanismos de funcionamento do campo, mas que passam despercebidas em seus debates. Cada um desses problemas delinea os principais equívocos na compreensão de cada fenômeno constitutivo da rede objetual do inclusivo.

A verdade é que a inclusão é um fenômeno dinâmico, variável, cujos significados mudam e se transformam sistematicamente de acordo com o contexto. Isso nos permite afirmar que a inclusão é um conceito multifacetado - essa metáfora nos informa como algo pode servir para várias coisas - com usos e aplicações diferentes. Essa é uma palavra que tem várias funções e pode ser valorizada e desvalorizada de muitas maneiras. A natureza móvel e o caráter viajante é o que define a inclusão.

A natureza móvel do fenômeno e sua natureza relacional é o que quero destacar aqui. O atributo relacional da expressão, neste ponto, se afasta da compreensão que o descreve em termos ontológicos, por meio de um significante superficial, constrói uma sensibilidade ligada à produção de outros modos de existência. Aqui, o atributo relacional é usado em sua dimensão epistemológica, ecoando as epistemologias da dispersão e, especialmente, o conceito de montagem. Heurísticamente, o aspecto relacional explica como diversas classes de fenômenos entram em relação. Abordar seriamente a questão das condições desconstrutivas da educação inclusiva é muito mais do que um capricho acadêmico. Atualmente, o conceito de 'desconstrução' se tornou uma noção popular e não é alheio a várias formas de ignorância que descrevem seu significado e alcance associados a certos movimentos políticos. O melhor exemplo é a crítica esboçada por grupos de direita para simplificar seu potencial e, com isso, reduzir seus significados.

O ato de desconstrução em si mesmo, aplicado à educação inclusiva, não é possível. Existe um obstáculo imaginativo que precisamos superar: este é um território que não existe em seus próprios termos, o que mais conhecemos não é outra coisa senão a imposição de um conjunto de conhecimentos, conceitos e metodologias que configuram uma rede de inteligibilidade que consagra uma análise que nasce enganada e produz várias formas de enganos. Isso opera sem referências objetivas sobre sua verdadeira natureza. A inclusão e a educação inclusiva que conhecemos não são mais do que o resultado de um efeito singular de falsificação epistemológica. Essa equação não é mais do que o substrato de uma operação inconsciente: pegar o legado e os fundamentos teórico-metodológicos e os corpos categorizados da educação especial para preencher um campo vazio como o da inclusão. A operação descrita não acontece apenas no enxerto do coração que define a sabedoria acadêmica da educação especial, mas é fortalecida estra-

tegiamente por meio de suas formas categorizadas. Deve ficar claro que falar, pensar, ensinar e pesquisar a educação inclusiva não é sinônimo de educação especial. Essa é sua principal falha na construção de seu conhecimento. Tomar a educação especial como inclusiva é repetir o mesmo erro.

O desafio de desconstruir a educação inclusiva deve afastar-se de seu significado direto para se posicionar em relação às condições que possibilitam tal operação. Isso ajuda a desmontar a imposição do modelo epistêmico e didático tradicional da educação especial para fundamentar um aparato cognitivo vago, como o atribuído ao inclusivo, que gera uma artificialidade que leva a uma explicação denominada neo-especial por Slee (2012). Um aviso a respeito: a educação inclusiva nunca nasce da especial, seus origens vêm de múltiplos projetos de conhecimento em resistência. Outra dimensão de seu desafio de desconstrução consiste em iniciar um processo de distanciamento crítico, ou seja, uma profunda investigação sobre suas filiações com certos quadros intelectuais. Devemos lembrar que essa abordagem se caracteriza por produzir várias interrupções dos limites disciplinares de diversos campos, afetando e interrompendo suas dinâmicas de produção de conhecimento. Pensar a desconstrução do inclusivo em seus próprios termos não é totalmente possível, uma vez que carece das condições para empreender um processo de distanciamento crítico.

A educação inclusiva como uma sensibilidade crítica é, na verdade, um poderoso impulso imaginativo. É sempre sinônimo de criação, de deformação do pensamento, de abertura para outras possibilidades, etc. Estamos diante de um sinal de alteridade. Sem dúvida, a desconstrução aplicada à compreensão analítico-metodológica da educação inclusiva em suas várias modalidades - como verbo, substantivo, adjetivo, modo e gênero - torna-se uma estratégia importante para seu estudo acadêmico, bem como para sua compreensão cultural e sociopolítica. Ela oferece, além disso, um quadro de pensamento mais amplo sobre o que, como, por que e para que é a educação inclusiva. Trata-se de colocar esse campo em relação com perguntas e preocupações mais amplas que permitam uma mudança em suas unidades de inteligibilidade, abrindo sua estrutura de conhecimento para outras discussões e problemáticas. Lembre-se de que a circunscrição intelectual denominada 'educação inclusiva' lida com problemas, mas não com disciplinas. A "desconstrução é um método excepcionalmente perspicaz de análise cultural" (Bowman, 2019, p. ix), e por meio dela, é oferecido um quadro de pensamento para explorar as configurações desse campo em termos de prática cultural.

Outra área de discussão frutífera em relação à desconstrução do campo mencionado aqui é se a questão da inclusão pode ser considerada um argumento trivial, o que oferece pistas para reformular e superar esse nó. Esse argumento tem consagrado uma mentalidade que trabalha com dependência de um aparato

de suplementação que omite a pergunta sobre sua verdadeira natureza epistemológica. Apesar de tudo isso e do caráter eclético e híbrido que demonstra, estou interessado em discutir os pontos de partida de suas linhas de funcionamento, relacionamento e compreensão de seus objetos. Lembre-se de que o objeto desse campo escapa a qualquer definição fácil e não pode ser definido pelos paradigmas de nenhuma das disciplinas atuais. Nesse caso, o desafio em que assumo trabalhar vai além da pergunta sobre onde traçar a linha de estudo de seus objetos. Prolifera o desafio de descrever a prática analítica da educação inclusiva.

¿O que é a educação inclusiva? Embora essa pergunta seja a primeira, geralmente é ignorada. Portanto, não é a primeira a ser debatida nesse campo. A pergunta sobre o que informa sobre uma questão de natureza metafísica, cuja resposta reside no registro que atribui seu índice de singularidade, ou seja, sua identidade científica, voz e rosto. A pergunta sobre o que é a pergunta sobre os dilemas da definição de sua autenticidade ou o conjunto de condições que delimitam sua natureza epistemológica. ¿O que queremos dizer quando dizemos 'educação inclusiva'? Para ambas as perguntas, existe um amplo repertório de possíveis respostas. No entanto, em um extremo, encontramos uma posição normativa que é amplamente adotada pelo mainstream pedagógico. Esta é uma resposta estrita e homogênea em seus sentidos, que determina quais coisas podem ser concebidas como parte da educação inclusiva, cujos critérios de definição nos ajudam a nos encaixar facilmente, especialmente no tipo de boas práticas e na natureza de seu desempenho epistemológico. No outro extremo, há uma posição mais relaxada, mas complexa e dinâmica, que fala várias línguas, é móvel, mas atravessa diversos campos e projetos acadêmicos, é relaxada no sentido de se abrir para o diálogo e a interação com uma rede de esquemas de pensamento. Essa posição de forma alguma pode ser chamada de perspectiva relativista ou política de tudo vale. Apesar desse aviso, é comum ver essa falha em várias propostas que, sob o lema do inclusivo, não fazem nada além de inserir o adjetivo, o que cria um efeito retórico singular, mas não sintático, ou seja, não há uma alteração dos produtos.

Uma posição mais relaxada nos informa sobre a liberdade dos termos, assumindo que muitos deles são construtos convencionais de natureza variável. A expressão faz muito mais do que os eruditos dizem que é e o que faz. "A categoria, assim como as práticas, é fortemente cultural e contextual" (Bowman, 2019, p. 1), a posição predominante exclui uma ampla gama de posições de análise que permitiriam responder a vários de seus dilemas de ordem estrutural, preferencialmente. Essa posição literalista não aceita que a inclusão constitua uma expressão teórica diferente da educação especial, pelo contrário, ela articula seus hábitos mentais a partir da subjugação da diferença ao regime nomo-central. É incapaz de compreender as relações estruturais do próprio fenômeno. Vamos examinar com mais atenção as coisas que são excluídas pela posição normativa ou literalista² do

2 Essa é uma posição que se refere ao uso convencional do próprio termo.

próprio termo. Esta é a concepção que delimita os usos convencionais do próprio termo, impondo critérios rígidos que excluem outro tipo de práticas consideradas estranhas ou por estarem ‘muito distantes’. Esta é uma visão míope. ¿No que se concentra essa corrente e o que ela exclui?

No outro extremo dos argumentos, na dimensão referente à posição aberta e móvel, encontramos contribuições que parecem habitar campos extremamente distantes, geralmente considerados inadequados por estabelecer vínculos temáticos que são claros em relação à descrição do objeto da educação inclusiva. Este extremo foca em uma multiplicidade de práticas que são geralmente excluídas pela posição literalista. A controvérsia do próprio termo é a autocegueira e a miopia epistemológica que ele atribui, negando-se a aceitar muitas dessas contribuições, e, em muitos casos, seus praticantes fazem críticas irônicas que desvalorizam cada uma das contribuições desses campos. A posição aberta não é sinônimo de relativismo. A flexibilidade é a base desse movimento. Essa posição precisa encontrar condições de tradução para que cada uma de suas múltiplas contribuições possa ser compreendida e evite ser cooptada por uma sabedoria acadêmica que não reconhece o poder dessas contribuições. O dogmatismo do ‘literalismo inclusivo’ é a fonte de todos os seus problemas. Pelo menos no que se refere ao que se pensa e acredita ser a inclusão e como ela deve ser praticada. Aqui, surge outra pergunta crítica: ¿o que implica fazer ‘inclusão’ no sistema educativo? Em que reside sua capacidade de afetar a cultura e a sociedade?

O problema de estabelecer um conceito de educação inclusiva é outro ponto crítico em ambas as propostas. Qualquer debate em torno dessa questão é um convite para examinar uma variedade de projetos de conhecimento que, entre seus objetivos, buscam superar cada uma das formas de auto-identificação nas quais isso possa incorrer. No entanto, essa é uma tarefa difícil, uma vez que tudo com o qual se possa identificar é parcial e de implicações duvidosas. É necessário analisar com cuidado o que se qualifica como parte do termo ‘educação inclusiva’. A falta de definição e a abordagem caótica do campo são precedidas pela obstrução de seu índice de singularidade, e ainda mais pela submissão de seus sinais ao regime especial-central. Essa compreensão organiza sua atividade intelectual e se baseia em uma noção de ‘diferença’ que cria diferença como um sistema homólogo de práticas de diferenciação e diferencialismo social e cultural, e, portanto, pedagógico. Diante desses problemas, como devemos nos mover por esses territórios? A esse respeito, ressurgiu como um palimpsesto uma ideia que trabalhei sobre os modos de orientação no pensamento da educação inclusiva³. Esta é uma ideia kantiana que informa minhas realizações epistemológicas. No entanto, a definição do que constitui a educação inclusiva não é realmente a

3 Esta ideia foi abordada na palestra principal ministrada na Escola de Pós-Graduação da UNCP, no Peru, em julho de 2017.

questão; a questão é por que estamos falando sobre isso e, especialmente, por que estudamos esse conjunto singular de objetos que chamamos de educação inclusiva. As tentativas de demarcar a categoria de inclusão e a frase “educação inclusiva” não são comuns entre seus praticantes. Assim, coexiste um sistema de enquadramento homogêneo e superficial sustentado pela metáfora do enganador-enganado, ou seja, uma racionalidade que nasce enganada em si mesma e gera várias formas de engano, a qual é a base da falsificação epistemológica à qual a educação inclusiva está sujeita. Os diversos esforços para oferecer uma definição tendem a desmoronar, pois não fazem mais do que trivializar o próprio sentido e alcance do campo. As formas de definição que surgem do efeito “enganador-enganado” não passam de tentativas cegas de falar sobre algo que não conhecemos.

A inclusão como categoria social e analítica não está hermeticamente selada, na verdade, sua relação com a educação especial é obscura. Isso complica ainda mais as coisas, pois escapa a uma definição fácil que inscreva sua função analítica em algo que não conhecemos. A aparência do argumento é cristalina, mas não sua profundidade. Em parte, sua trama de argumentos perde força porque nem todas as coisas associadas ao termo são diretamente problematizadas a partir de seu centro de atividade heurística. As compreensões fornecidas pela literalidade da noção desmoronam; muitas coisas que normalmente entendemos não fazem parte de sua grade de inteligibilidade. Tudo isso leva ao fortalecimento de uma posição mais confortável que hoje sanciona o que devemos associar como parte desse campo singular. ¿Até que ponto as práticas inclusivas parecem estar constantemente complementadas por elementos não inclusivos ou não literalmente inclusivos? Visto assim,

[...] O secundário, o adicional, o não essencial, o suplementar, etc., são, na realidade, em um sentido muito real, “primários”. Ou seja, em outras palavras, não há ‘primário’, ‘essência’ ou ‘puro’, apesar de nosso desejo de que assim seja. Em vez disso, existem apenas ingredientes suplementares, práticas ou procedimentos. A ideia de ‘essência’ é, por si só, um efeito, uma espécie de ilusão ou mesmo delírio. Claro, isso não significa que o “efeito de essência” seja de alguma forma falso (Bowman, 2019, p.3).

A educação inclusiva é o resultado de múltiplos elementos complementares que, ao não se apresentarem estrategicamente, podem parecer inclinados a “simplificar as coisas para que a heterogeneidade e a multiplicidade recebam um nome e sejam imaginados como tendo uma essência” (Bowman, 2019, p.4). Considerando as práticas que sancionamos como parte da força heurística do qualificativo, também é importante reconhecer que elas parecem estar constantemente complementadas por elementos essencialistas, que, por sua vez, são encobertos por um discurso que nos informa sobre as condições de justiça social. Esse sistema de

complementação evidencia uma cumplicidade com diversas formas de desigualdade que se entrelaçam e passam despercebidas em seus dispositivos práticos. O caráter de suplementação estabelece um ancoradouro sem saída para se livrar da consciência do próprio regime normocêntrico da diferença, que não é mais do que uma consequência direta da matriz de essencialismos-individualismos. Nada disso é secundário nem pode ser significado sob o argumento de que não é essencial. Pelo contrário, é um efeito muito real. A fertilidade da complementariedade promove o reconhecimento de que existem ingredientes suplementares, práticas ou procedimentos que não conhecemos, mas que são essenciais para que isso aconteça. Esse sistema de suplementação obscurece as vias de acesso e compreensão ao objeto real do campo. Nada do que experimentamos como inclusão corresponde à sua essência; por mais profundo que isso seja, o que define a experiência daquilo que chamamos de inclusão não é outra coisa senão uma experiência subjetiva atravessada por múltiplos elementos complementares articulados estrategicamente de maneiras diferentes. Enfrentamos uma amalgama diferente de posições organizadas estrategicamente. Toda estratégia responde a uma situação específica. O problema é que nunca estamos fazendo uma única coisa. Em parte, os argumentos que exponho nesta seção permitirão demonstrar por que os praticantes da corrente literalista ou normativa ligada à substantivação ‘inclusão’ – em outras palavras, um compromisso cego com o regime especial-cêntrico – se sentem tão confortáveis em dialogar com tais argumentos e perspectivas de análise, mesmo sabendo que não têm relação direta com os fundamentos do campo, insistem nisso. “O que está em jogo é o surgimento inevitável da diferença dentro de supostos ou nominais” (Bowman, 2019, p.4).

A construção do objeto da educação inclusiva é o resultado de várias combinações, traduções e rearticulações de recursos epistemológicos, conceituais, metodológicos, sujeitos, projetos políticos, compromissos éticos, etc. Cada um deles funciona de forma desconhecida e singular, contribuindo para a modelização dessa rede objetiva e determinando modalidades específicas de enriquecimento analítico. Esse argumento evita nos persuadir sobre o que poderia ser parte do inclusivo. Esse relativismo é comum entre seus praticantes, assim como é continuar afirmando que qualquer tipo de argumento pode fazer parte da educação inclusiva, ou seja, uma política de “tudo vale”. A posição literalista de natureza normocêntrica em termos analíticos e ontologicamente essencialista nos informa que a natureza que mais difundimos sobre as compreensões que nutrem os desenvolvimentos do campo não passa de um conjunto de declarações ambíguas e triviais que operam sem referências objetivas em relação à sua verdadeira natureza epistemológica.

A categoria ‘inclusão’ pode ser lida em termos de uma construção genealógica com base no pós-estruturalismo e no pós-modernismo. Apesar de o termo estar em vigor há várias décadas na pedagogia - fortemente ancorado na educação

especial (principal fracasso cognitivo) - sua história intelectual não é clara nem constitui um objeto de reflexão e interesse para seus praticantes. A sobrecarga do termo não faz nada além de criar condições permanentes de ininteligibilidade, o que oferece um sistema de cumplicidade com imagens e sinais que nos informam sobre o que isso necessariamente não é. O que entendemos amplamente por 'incluir', 'inclusão' e 'educação inclusiva' tornou-se uma compreensão homogênea ligada estreitamente a uma nova forma de educação especial. No cerne desse reducionismo reside seu principal fracasso cognitivo. Isso não passa de um conjunto de invocações vagas que reforçam muitos argumentos de senso comum relacionados à participação social e cultural e à justiça social. Mesmo as categorias disponíveis reforçam sistematicamente esses dilemas. Precisamos aprender a abrir a porta para o campo de problemas que define a natureza epistemológica da educação inclusiva.

A trivialidade da circunscrição intelectual denominada educação inclusiva

Contra todo prejuízo epistemológico, a educação inclusiva distancia-se dos ramos obscuros da atividade intelectual atravessados pelo dogmatismo e normatividade construtiva do conhecimento. Sabemos que a construção do seu conhecimento escapa ao corpus de regulamentações impostas pela ciência moderna. Sua singularidade analítico-metodológica ocorre na dispersão - o que Ocampo (2016) chama de diáspora epistemológica - e no nomadismo epistemológico. A conjunção da diáspora e do nomadismo delimita sua ordem de produção, ou seja, o conjunto de leis internas que possibilitam o surgimento de seu conhecimento, que opera exclusivamente no movimento. Estamos diante de sua principal condição de produção, juntamente com o pensamento da relação e da tradução. A compreensão de seu campo de fenômenos ocorre na exterioridade do objeto teórico. A singularidade é ouvida e enunciada fora e além de seus domínios genealógicos e fronteiras intelectuais. Embora a educação inclusiva seja um campo que nasce de múltiplos emaranhados genealógicos dispersos, ela constrói um objeto - ou rede de objetos - completamente novo. Este é o ponto mais dilemático na determinação de seu aparato cognitivo. No entanto, isso não nega nem desconhece cada uma de suas heranças genealógicas. Até aqui, uma grade categorial substantiva proliferou para compreender suas articulações epistemológicas. Falamos assim de: diáspora, nomadismo, movimento, tradução, rearticulação, enredos genealógicos, trajetórias rizomáticas, etc. Cada uma dessas categorias configura um léxico singular para entender a natureza construtiva do conhecimento da educação inclusiva.

Qual é o ponto dos estudos sobre a educação inclusiva? Essa pergunta permite observar a ineficácia dos acadêmicos que trabalham na intimidade deste campo, em um território que busca fazer a diferença no mundo real ou simplesmente produzir um lampejo imaginativo para repensar o funcionamento das estruturas

educacionais. “O ponto não é apenas interpretar ou entender o mundo, o ponto é mudá-lo” (Bowman, 2019, p.20). Este é um propósito epistemológico-chave da educação inclusiva: transformar o mundo. Aqui, essa forma verbal pronominal de natureza transitiva nos informa que a construção de seu conhecimento especializado é o resultado de uma forma singular de neo-materialismo. O sentido da transformação ocorre por meio da alteridade.

Os estudos sobre educação inclusiva assumem o desafio de mudar as regras de inteligibilidade e uso do campo. De maneira alguma seu propósito pode se limitar apenas a uma interpretação. Os verbos ‘transformar’ e ‘interpretar’ formam dois núcleos críticos para responder à pergunta: qual é o ponto dos estudos sobre educação inclusiva? A verdade é que a educação inclusiva não existe em termos do que a formalização acadêmica de ‘estudos’ exige. Até agora, não sabemos o que são os estudos sobre educação inclusiva. Ainda não são uma coisa. O que consideramos parte do conhecimento acadêmico sobre inclusão travestido de algo especial não passa de resultado de uma conexão inadequada e quiasma que leva a um sistema de repetição parasitária. Suas forças de legitimação epistemológica não se baseiam na obviedade epistemológica.

O argumento que apresento sob a figura do fracasso cognitivo - para descrever a compreensão errônea que prolifera por meio da imposição do modelo epistêmico e didático da educação especial em nome da inclusão - não pode ser vítima de um único anátema. O problema é que o campo de objetos sobre os quais a compreensão dominante discute indexa um argumento geral. No entanto, sua posição mais ampla e da qual surgem seus diversos enredos genealógicos recorre a vários campos e projetos acadêmicos que muitas vezes são considerados nichos intelectuais ou campos de leitura escassa na pedagogia. O problema é que muitas dessas contribuições são capturadas por um argumento crítico que enfraquece seu potencial transformador. Muitas delas funcionam dentro do paradigma do político. Interrompamos o argumento por um momento para analisar o que trivializa a complexidade do campo. Por trivialização, entendo um conjunto de construções analíticas que carece de seriedade heurística. Essa é a base da razão farisaica e, especialmente, da metáfora do “enganador-enganado”. A trivialidade é algo que opera sem referências objetivas à sua verdadeira racionalidade. Na intimidade das discussões sobre educação inclusiva, a trivialidade é difícil de observar, seu funcionamento se afasta do uso comum do termo, sua falta de seriedade não é definida pela lógica de sua retórica usual, mas pelos coeficientes de poder que permeiam cada um de seus recursos construtivos que nutrem cada um de seus desenvolvimentos. A trivialidade opera sancionando várias modalidades de ignorância e violência epistêmica sobre questões que poderiam profundamente reivindicar a natureza confusa de seus entendimentos e instrumentos conceituais. O que é ignorado e menosprezado é sempre o mais poderoso. No entanto, desfazer

a imaginação sobre a qual se baseia a compreensão da educação inclusiva como parte da materialidade analítica do que é especial é uma tarefa espinhosa. O que é necessário para persuadir seus praticantes de que o argumento mais conhecido é, em si mesmo, uma farsa?

Parafraseando a Morris (1988), o surgimento ou o boom de um novo termo, ideia ou campo de pesquisa traz consigo uma restrição intrínseca à atividade em questão. Isso representa um processo de expansão e exploração.

[...] A noção de 'moda intelectual'... frequentemente é usada para depreciar a paixão e o entusiasmo como 'inconstantes', insinuando que a verdadeira e sólida erudição está acontecendo em algum lugar, independentemente do mercado, no qual se desenvolverá. No entanto, ela encontra seu verdadeiro reconhecimento quando a agitação da moda se dissipa. Um boom, entretanto, define e orienta abertamente o que pode ser feito em um determinado momento. [De fato,] os booms moldam positivamente o que é possível, estabilizando um horizonte temporal em relação ao qual não se pode afirmar uma posição de exterioridade definida, [o que significa que] também se torna possível pensar mais cuidadosamente sobre a política de própria participação e cumplicidade (Morris 1990, 5). Portanto, onde houver um boom, há possibilidade, facilidade, inclinação, energia, capacidade. Onde não há um boom, há resistência, apatia, confusão, ceticismo, etc. Na verdade, além do desinteresse que qualquer atividade fora de moda pode sofrer, pode haver, na realidade, uma incapacidade de imaginar por que alguém poderia se interessar por ela (p.4).

Qual é a situação da educação inclusiva? Esta pergunta é crucial para desmitificar qualquer resposta apressada a respeito. A compreensão epistemológica da educação inclusiva emerge como um território aberto e em constante evolução, resultado da vitória de diversos projetos de conhecimento em resistência que compartilham pelo menos três atributos significativos, tais como: a) a demonstração da vontade política dos fenômenos que entram em contato e diálogo, b) a clareza em combater qualquer forma de cumplicidade com as articulações da opressão e das desigualdades através de argumentos criticamente democráticos e c) a reversão de alguns dos principais quadros de valores diretamente associados ao seu predicamento anti-humanista. Outro nó reside na compreensão dos eixos temáticos que indexam cada um dos projetos acadêmicos que informam a compreensão autêntica do conhecimento da educação inclusiva. Isso revela o tipo de hábitos mentais a que nos conduzem, bem como o tipo de engrenagens sobre as quais se baseia o nosso educacionismo sobre o assunto. Este é um conhecimento que deriva de outro conhecimento eurocêntrico que carece de mediações em países não eurocêntricos. Portanto, é necessário abordar o pano de fundo ético-político subjacente ao próprio termo. A pergunta é: como os objetos de cada

um dos projetos acadêmicos concebidos sob o nome de enredos genealógicos se preparam para se enquadrar na extensa rede de objetos inclusivos? O que exatamente estamos pesquisando sobre educação inclusiva? A questão é se os estudos sobre educação inclusiva existem como um campo acadêmico, e o que significa dizer que eles existem, ou se operam dentro e fora deles. O problema é que ele surge parasiticamente dentro das Ciências da Educação ou como uma espécie de complemento a elas. Os estudos sobre educação inclusiva existem de alguma forma de maneira independente? É possível inventar os estudos sobre educação inclusiva como uma entidade independente ou discreta? Como seria isso?

[...] Explicar com clareza um desses pontos: em toda uma gama de perguntas sobre temas acadêmicos, inspirando perguntas que poderiam (talvez deversem) abrir-se em última instância para uma reflexão de longo alcance sobre o que é uma matéria (ou disciplina ou campo) universitária, o que são as divisões e subdivisões disciplinares e gerenciais da universidade, por que elas existem, o que fazem, se as ‘necessitamos’, a que tipo de interesses e resultados servem e se podemos prescindir delas ou pelo menos transferi-las para diferentes relações e dinâmicas (Bowman, 2019, p.16).

A banalidade está imbricada em vários acontecimentos do mundo. Sua complexidade também reside nas condições de especificação do próprio termo. A educação inclusiva é um complexo epistemológico, um projeto político e um guia para navegar no presente educativo. Sua banalidade pode ser expressa por meio de relações que não são necessárias de estabelecer com projetos acadêmicos específicos. No entanto, a inclusão é uma prática cultural que pode variar de um contexto para outro, ou seja, ela amalgama uma multiplicidade de experiências subjetivo-materiais.

Este dossiê: “Interferências/imaginações para uma educação mais inclusiva: o poder do desejo e a performatividade psíquica do substantivo”, publicado na Revista *Quaestiones Disputatae: temas em debate*, editada pela Faculdade de Humanidades da Universidade Santo Tomás (USTA), seção Tunja (Boyacá, Colômbia), reúne vozes dispersas em várias regiões da América Latina. Analiticamente, cada uma das discussões que enriquecem seus desenvolvimentos constrói uma montagem criativa singular, no sentido de remodelar nossas formas de habitar e sermos habitados pela inclusão. Essa mutualidade singular do fenômeno nos obriga a interagir de maneira diferente com a constelação de fenômenos que fazem parte de seu núcleo crítico. Além disso, altera os conteúdos pelos quais fomos predefinidos para ler e interpretar problemas sociais específicos, projetos políticos, compromissos éticos, práticas culturais, categorias de análise, etc.

O que torna este dossiê uma montagem? Não esqueçamos que a noção de montagem foi amplamente desenvolvida pelo filósofo mexicano, residente nos EUA, Manuel de Landa, que, além de ser um pensador e filósofo renomado, é considerado um dos maiores especialistas na obra de Deleuze. Essa categoria é fundamental na compreensão epistemológica da educação inclusiva. Na base do próprio conceito está o princípio da heterogênesse que nos informa como elementos completamente diferentes entram em contato, negociação, diálogo, resistências, inimizades e traduções, e abrem novos pontos de análise. No âmago dessas operações reside a ordem de produção da educação inclusiva, ou seja, o conjunto de leis que cria e garante o funcionamento de seu conhecimento, o qual não pode ser compreendido sem se referir necessariamente ao movimento como a principal condição de produção epistemológica da educação inclusiva. Em outras palavras, trata-se da ancoragem no diáspora e no nomadismo. Uma montagem nos informa sobre como múltiplos recursos construtivos vagueiam sem rumo, promovendo insights desconhecidos.

Um dos desafios mais urgentes que a noção de 'montagem' enfrenta é encontrar um significado para delimitar sua função. No entanto, essa é a sua propriedade mais sedutora. O desafio é compartilhado pela educação inclusiva. O que define a educação inclusiva em termos de montagem é “uma multiplicidade composta por muitos termos heterogêneos e que estabelece laços e relações entre eles” (de Landa, 2016, p.1). Estamos diante de um conjunto de alianças, ligações e contágios que moldam a compreensão de seu objeto, estabelecendo relações por meio de traduções entre diversos projetos acadêmicos; “o contraste entre filiações e alianças nos dá uma pista sobre o tipo de relações necessárias para manter as partes unidas” (de Landa, 2016, p.2). As relações de interioridade do campo nos informam sobre os vários pontos de inter-referenciação genealógica. Estamos falando de uma ascendência direta. Lembre-se de que o campo epistemológico da educação é montado através de um repertório de genealogias dispersas. As relações externas se concentram na articulação de diversos tipos de alianças entre diferentes projetos acadêmicos e problemas que, ao se encontrarem, resistem ao fundamentalismo ou às formas de essencialização que podem proliferar a partir desses encontros. A maioria das relações analítico-metodológicas da educação inclusiva ocorre no registro da exterioridade.

Este dossiê é um convite para superar os sistemas de banalização que passam despercebidos entre seus praticantes, transformando nossos hábitos mentais em tecnologias de direcionamento. Estamos diante de um fenômeno altamente complexo, e devemos fazer justiça a essa complexidade para que ela fale e revele seus segredos mais profundos. Essa é a natureza contingente do campo de pesquisa chamado 'educação inclusiva', um espaço de múltiplas esperanças e angústias, de grande criatividade e tensão, sobre o qual se fala muito, mas conhecemos muito

pouco. A fim de superar a trivialização de seus desenvolvimentos e, em especial, da metáfora do 'enganador-enganado', este dossiê surge. Por fim, gostaria de estender um agradecimento público à Dra. Diana Derly Hurtado Peña, editora-chefe da Revista *Quaestiones Disputatae: temas em debate*, por acolher esta proposta e encarnar o desejo de promover uma energia psíquica para problematizar a educação inclusiva a partir de lugares centrais de suas unidades de constituição epistemológica, mas intensamente desconhecidas por seus praticantes.

Referencias

Bowman, P. (2019). *Desconstruindo Artes Marciais*. Gales: Cardiff University Press.

Chen, K. (2012). *Ásia como método. Rumo à desimperialização*. Nova York: Duke University Press.

De Landa, M. (2016). *Teoria do Agenciamento*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Freire, P. (1979). *Pedagogia do Oprimido*. Buenos Aires: FCE.

Hill Collins, P. (2015). Dilemas de Definição da Interseccionalidade. Recuperado em 23 de fevereiro de 2023 de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-073014-112142>.

Morris, M. (1988). Banalidade nos Estudos Culturais. Recuperado em 07 de março de 2023 de: <http://www.haussite.net/haus.0/SCRIPT/txt1999/11/Morrise.HTML>.

Ocampo, A. (2016). "Gramática da Educação Inclusiva: eixos críticos para mapear suas condições de produção e funcionamento epistêmico", em: Ocampo, A. (Org.). *Ideologia, deficiência e dominação: os imaginários constitutivos da deficiência na América Latina*. (pp. 73-159). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Slee, R. (2012). *A Escola Extraordinária. Escolarização, exclusão e educação inclusiva*. Madrid: Narcea.