

Inclusión como método.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Inclusión como método*. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, 15 (2), 330-365.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/47>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



INCLUSIÓN COMO MÉTODO

INCLUSÃO COMO MÉTODO

INCLUSION AS METHOD

OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

CELEI - Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva¹

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

RESUMEN en este trabajo exploro algunos de los dilemas definitorios de la educación inclusiva, específicamente, el déficit metodológico que atraviesa su campo de producción. La configuración de su saber impone un proyecto intelectual de resistencia. En efecto, La 'inclusión' corresponde al fenómeno y campo, mientras que, la 'educación inclusiva' instituye la circunscripción intelectual. Ambas poseen la capacidad de *performar* la realidad. Una de sus consideraciones más relevantes consiste en evaluar los criterios y las prácticas científicas y analíticas que colaboran en el ensamblado de su teorización y objeto de estudio –post-disciplinar–. Inclusión como método se convierte en una estrategia analítica construida en un contexto histórico específico.

Palabras clave: Epistemología de la inclusión. Performatividad del método. Estrategia analítica. Producción del conocimiento.

RESUMO Neste artigo, exploro alguns dos dilemas definidores da educação inclusiva, especificamente, o déficit metodológico que atravessa seu campo de produção. A configuração de seus conhecimentos impõe um projeto intelectual de resistência. De fato, 'inclusão' corresponde ao fenômeno e campo, enquanto 'educação inclusiva' institui o círculo eleitoral intelectual. Ambos têm a capacidade de realizar a realidade. Uma das considerações mais relevantes é avaliar os critérios e práticas científicas e analíticas que colaboram na montagem de sua teorização e objeto de estudo -pós-disciplinar-. A inclusão como método se torna uma estratégia analítica construída em um contexto histórico específico.

Palavras-chave: Epistemologia da inclusão. Performatividade do método. Estratégia analítica. Produção de conhecimento.

ABSTRACT In this paper I explore some of the defining dilemmas of inclusive education, specifically, the methodological deficit that crosses its field of production.

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

The configuration of their knowledge imposes an intellectual project of resistance. Indeed, 'inclusion' corresponds to the phenomenon and field, while 'inclusive education' institutes the intellectual constituency. Both have the ability to perform reality. One of the most relevant considerations is to evaluate the scientific and analytical criteria and practices that collaborate in the assembly of its theorization and object of study -post-disciplinary-. Inclusion as a method becomes an analytical strategy built in a specific historical context.

Keywords: Epistemology of inclusion. Performativity of the method. Analytical strategy. Knowledge production.

1 INTRODUCCIÓN: DILEMAS DEFINITORIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva –categoría analítica y proyecto de conocimiento en resistencia– en tanto campo de estudio y objeto de investigación, constituyen su primera preocupación epistemológica, sumada a la ausencia de metodividad –aspecto que exploro en esta intervención–. La 'inclusión' corresponde al fenómeno y campo, mientras que, la 'educación inclusiva'² instituye la circunscripción intelectual. Ambas poseen la capacidad de *performar* la realidad. Una de sus consideraciones más relevantes consiste en evaluar los criterios y las prácticas científicas y analíticas que colaboran en el ensamblado de su teorización y objeto de estudio –post-disciplinar–. En parte, esta operación, permite entender, cómo determinados saberes, conceptos, proyectos de conocimiento y herramientas metodológicas se colocan al servicio de la dominación y la regeneración sistemática e invisible de una amplia variedad de desigualdades. Su llamado consiste en explorar los sistemas de circulación de ideas que enfrenta la teoría de la educación inclusiva en las estructuras académicas institucionales y no-institucionales, develando cómo funciona esta teoría en la sociedad y ante las principales tensiones educativas, específicamente, cuanto estas, se significan como teorías post-críticas, transformativas, alterativas y orientadas a la creación de justicia educativa y social.

Si bien, existen variadas publicaciones de libros y artículos que por título llevan 'teoría de la educación inclusiva', al desmenuzar sus componentes y categorías de ensamblaje, se impone un sistema de enmarcamiento cuyo significativo se aleja de su objeto, inscribiendo su fuerza analítica en el legado de 'lo especial', articulando una estructura de conocimiento falsificada –principal problema

² Su enseñanza exige una praxis articulada en torno a los principios de la *intimidación crítica*.



heurístico del campo—. Cuando la educación inclusiva es concebida como una extensión lineal de la educación especial, se encuentra ante una encrucijada que no ha sabido ser resuelta, dando paso a la proliferación de un corpus de fracasos cognitivos –errores en la producción de su conocimiento—. En efecto, es necesario ofrecer un análisis pormenorizado acerca de lo que esto significa y su fuerza en la intervención en el mundo. Si bien, en la actualidad gran parte de la comunidad académica y profesional significada como parte de las denominadas Ciencias de la Educación, así como, de otros campos; recogen y recuperan algunas de las ideas de mayor alcance sobre la educación inclusiva, a este proceso denominaré ‘fase de descubrimiento’. Mientras que, las dimensiones ligadas a la constitución de su investigación y praxis crítica, exige niveles de mayor maduración, especialmente, a partir del redescubrimiento de la autenticidad de su objeto –ambivalente, en permanente movimiento y de carácter post-disciplinar—. Todo ello, invita a la construcción de un análisis más refinado sobre su objeto y prácticas desde una perspectiva post-disciplinar. Observo, también relevante, preguntarnos por los conceptos que nos ayudan a pensar, ensamblar y estudiar su objeto, dominio y método en términos de una ciencia post-disciplinar.

Los conceptos desempeñan un papel crucial en la formulación de un objeto de conocimiento, estos, poseen la capacidad de distorsionar o bien, comprender a cabalidad un determinado fenómeno. Los conceptos son, en sí mismos, teorías en miniaturas, tal como sugiere Bal (2009), en campos emergentes –como el aquí analizado–, los conceptos pueden reemplazar a los métodos. Recuperando la premisa que describe el poder heurístico de los conceptos, observo que, en su mayoría, los instrumentos conceptuales empleados por investigadores, centros de investigación, facultades y universidades, tienden a legitimar sistemáticamente, un corpus de categorías –problema mórfico– que reinstalan el poder del racionalismo e individualismo desvirtuando la comprensión de su objeto. A este singular proceso he denominado tropismo negativo, es decir, inversión del objeto a través de conceptos utilizados erróneamente en la comprensión de su poder heurístico. Los conceptos



epistemológicos de la educación inclusiva³ residen en el centro crítico de la multiplicidad, de ella emergen nociones, tales como, heterogeneidad, alteridad, singularidad, diferencia, diversidad, variación, etc.

La complejidad asociada a la delimitación de sus dilemas definitorios, en parte, se debe a la presencia de su orden de producción⁴ –diaspórismo y nomadismo epistémico–, al emerger del encuentro, el movimiento, el pensamiento de la relación, la rearticulación y de la traducción de diversas perspectivas, saberes, objetos, métodos, teorías, conceptos, discursos, territorios analíticos, proyectos de conocimiento en resistencia, compromisos éticos y proyectos políticos, etc., muchas de ellas, dispares –y, articuladas a través de enredos genealógicos de diversa magnitud–, exigen un análisis sobre sus condiciones teóricas con el propósito de evitar la proliferación y abducción de nuevos dilemas de orden políticos, éticos y epistémicos. La configuración teórica de la educación inclusiva opera en el movimiento, en el encuentro, en el pensamiento de la relación, en el caos y en la constelación; forja una estructura de conocimiento abierta en permanente des- y re-territorialización, compuesta por un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas, cuya funcionalidad reside en el concepto de síntesis disyuntiva. Teóricamente, la educación inclusiva construye un singular tipo de conocimiento educativo –de naturaleza, eminentemente, sociopolítica–, dirigido a explicar cómo y por qué las cosas son como son en el mundo escolar, en la cotidianidad y en la micropráctica⁵ y su relación con múltiples fuerzas de mediación social. La inclusión como *categoría de análisis* se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos, son endémicos y articuladores de la experiencia social.

Es común observar en educación a muchos investigadores y profesionales, negar el efecto y potencialidad de la teoría, sin embargo, la teoría –responsable de

³ Para profundizar sobre la constitución del universo conceptual de la educación inclusiva, véase el artículo titulado: “Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva: propiedad de la multiplicidad”, disponible: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3358>

⁴ Leyes internas que definen el funcionamiento singular de un objeto y campo de conocimiento.

⁵ Unidad relacional que permite develar, relacionalmente, cómo son producidas y articuladas un conjunto de (micro)opresiones y (micro)dominaciones –énfasis en estos dos conceptos, a objeto de visibilizar un corpus de frenos al autodesarrollo y a la autodeterminación– que permean de forma multinivel nuestras experiencias diarias y subjetivas.



la configuración del objeto teórico— siempre afecta y regula el mundo, a pesar de no siempre ser tan evidente. La teoría de la educación inclusiva en tanto dispositivo post-crítico, es empleada para materializar condiciones de cambio, razón por la cual, prefiero concebirla como un comentario performativo. Vista así, forja un singular tipo de conocimiento ambivalente, fronterizo y multi-axial, es decir, funciona en diversos niveles de análisis y dimensiones, no sólo se enfoca en lo educativo, sino también, afecta a lo político, lo cultural, lo económico, etc. Inscribe su ámbito de realización, preferentemente, en la interacción mediacional propia del mundo educativo y social. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la educación inclusiva, desde la cristalización de nuevas especialidades educativas —tercer espacio—; estrategias que contribuyan a movilizar nuevas racionalidades para problematizar la escolarización, el desarrollo ciudadano y político, así como, interrogar acerca de las posibilidades que proporcionan los marcos y los vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad⁶ de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción.

Uno de los principales propósitos de la educación inclusiva consiste en cambiar el mundo y los procesos de escolarización, asume, entonces, el desafío intelectual de construir conocimientos que contribuyan a movilizar la frontera. El dispositivo de rearticulación post-crítica denominado ‘educación inclusiva’ deviene en un proyecto intelectual y político de base amplia, alberga mediante una compleja y singular forma de constelación diversas perspectivas de análisis y herramientas metodológicas. La heterogénesis del campo, al igual que, sus enredos genealógicos de dispersión, son, sin duda, sus principales fortalezas.

Una de las deudas que enfrenta la teoría de la educación inclusiva⁷, se traduce en la ausencia de conceptos, principios, cuerpos de saberes y herramientas metodológicas, que permitan asumir sus planteamientos en tanto ciencia post-disciplinar. Su operación teórica puede ser descrita en términos de problema gramatical complejo —pegamento epistémico-metodológico—, resultado de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos

⁶ Principal característica de su campo de investigación.

⁷ Complejo dispositivo post-crítico.



heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión “requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos” (VIRNO, 2003, p.75). ¿Es la educación inclusiva una disciplina? Como aproximación preliminar, afirmaré que no, puesto que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de educación especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incompreensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la educación especial, convirtiéndose en un significante erróneo o bien, que instrumentaliza e inscribe su actividad. Si bien, lo especial es una forma de inclusión, la inclusión no es una forma de lo especial, es una fuerza mucho más transgresora. Continuar concibiendo la educación inclusiva como educación especial, sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica.

La afirmación: *‘la educación inclusiva es una teoría sin disciplina’*, no sólo refiere al conjunto de elementos que participan de su circunscripción intelectual y de sus ámbitos de formalización académica, sino que iluminan su función y apertura de su estructura disciplinaria a partir de contribuciones provenientes de lo anticolonial, lo post-colonial, la corriente interseccional, el feminismo, la filosofía política, de la diferencia, los estudios visuales, la teoría crítica, los estudios queer, de género, de la mujer, la interculturalidad crítica, la física, los estudios de la subalternidad, el pragmatismo, etc. —es un campo que enuncia y escucha en la exterioridad del trabajo teórico—, convirtiéndose en una *categoría analítica de intermediación*. Si esta, no se encuentra fija en ninguna disciplina, ¿de qué manera es posible circunscribir el dominio de su objeto? Tradicionalmente, los dominios disciplinares son definidos a



partir de sus objetos de estudios, pero, ¿qué sucede cuando este rebasa los límites disciplinarios históricamente aceptados y legitimados?, construye su saber por fuera de cada uno de sus aportes que son capturados en una malla de conexión, posibilita la resolución de problemas ante una variedad de temáticas, instala una nueva manera de pensar y asumir los problemas educativos. La educación inclusiva como práctica crítica otorga respuestas complejas. Al respecto, Bal (2004) indica que

el estatus de tal movimiento dentro del pensamiento y la organización académica. La respuesta a si nos estamos enfrentando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina (p.12-13).

Su dimensión post-disciplinar consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie. Sobre este particular, insiste Bal (2004) agregando que, “la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos” (p.13). Emerge por vía de desarticulación y rearticulación de cada uno de sus elementos, en la discontinuidad y en el vuelco, forja una estructura de conocimiento que sigue la lógica hegeliana de *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros por rearticulación y redoblamiento.

¿Mediante qué herramientas conceptuales, es posible, concebir la inclusión como teoría educativa que rearticula el legado de lo post-crítico? Lo más sensato debido al dinamismo del campo es concebir la inclusión en tanto sistema teórico⁸ *inquieto* y en *construcción permanente*. De allí que, la construcción de su saber se encuentre en permanente movimiento –lo flotante es lo que posibilita el cambio y la experiencia migratoria en términos epistémicos–. Si bien, la educación inclusiva cubre y atraviesa una amplia gama de dominios analíticos, surge la necesidad de describir cautelosamente las características de su comunidad interpretativa. La teoría de la educación inclusiva que he venido desarrollando hace ya varios años,

⁸ Sistema de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea. También, su función heurística puede ser descrita en términos de trayecto abierto y dispositivo de fractura del pensamiento educativo contemporáneo.



sugiere la construcción de un vocabulario elemental coherente con su autenticidad epistemológica, que permita comprender aquello que es significado y legitimado como ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ –ambas categorías performan la realidad– en sus principales comunidades interpretativas. Explora e interroga críticamente su ‘mandato crítico’, especialmente, constituye un terreno de múltiples resistencias epistémicas y analíticas, así como, de metodologías y saberes emergentes. A esto, denominé en 2016, micropolítica epistémica⁹, constituyendo una de las principales características de su epistemología –junto al diaspórismo, lo heterotópico, la traducción, etc.–. A través de ella, se impone un signo tropológico y un compromiso crítico para erradicar toda forma de opresión y dominación, lo que fomenta según Hill Collins (2015), un análisis sobre los “marcos epistemológicos más amplios que regulan las definiciones de lo que cuenta como teoría y cómo se evaluarán las teorías” (p.20). Otros temas relevantes en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, destacan, la relacionalidad rearticulatoria y la traducción como temas centrales en la configuración de su saber y dominio, así como, el compromiso con la justicia social y educativa y la creación de otros mundos de posibles, etc. Por esta razón, prefiero concebir su tarea heurística y política como estrategia de creación de posibles. Sin duda, la construcción teórica de la educación inclusiva, reclama una reflexión aproximada acerca de la formación de su método. Lo epistemológico y lo metodológico, en este caso, develan un estatus en (pre)construcción¹⁰. La configuración de su saber impone un proyecto intelectual de resistencia. En relación a las prácticas metodológicas de la educación inclusiva, observo un vacío significativo al respecto.

La educación inclusiva en tanto objeto, concepto y dominio, expresa un patrón de funcionamiento basado en el movimiento, en la constelación y en el pensamiento de la relación; viaja y se moviliza por una amplia variedad de disciplinas, campos, discursos, teorías, métodos, territorios, sujetos, compromisos éticos y proyectos políticos, los que al confluir y encontrarse en una malla de conexión reticular configuran un espacio diaspórico de producción. Hasta aquí, pareciera que su base

⁹ Se orienta a analizar cómo el poder epistémico traza límites y posibilidades a sus investigadores.

¹⁰ Los planteamientos teóricos de la educación inclusiva debido a su ausentismo, pueden ser concebidos en términos de tecnología, es decir, de saberes acumulados en prácticas, al tiempo que, carecen de marcos epistemológicos y metodológicos sólidos.



epistemológica adopta un carácter interdisciplinar. Si bien, en la formación de su campo de estudio coexiste y se entrecruzan diversas operatorias cognitivas, especialmente de carácter interdisciplinar y extra-disciplinar, su saber es construido en el encuentro, la rearticulación y la traducción de cada una de sus singularidades epistemológicas, adopta un carácter post-disciplinar, debido a que su objeto no puede ser definido en los marcos disciplinarios y paradigmáticos de ninguna disciplina en particular, esto es, lo que hace que no se encuentre fijo en ninguno de los aportes que crean y garantizan la producción de su saber. Su marcado carácter viajero hace que en cada nuevo aterrizaje y contacto con diversos recursos epistemológicos, este se modifique.

Lo más significativo en la construcción de su conocimiento, reafirma que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas de ningún territorio analítico, objeto, teoría y método particular, más bien, recurre a complejas formas de extracción de aportes que son re-articulados y traducidos, con el propósito de producir un nuevo saber. Uno de sus errores más frecuentes, consiste en el concurso de elementos o singularidades epistémicas de diversa naturaleza –paleta de heterogeneidades–, que figurativamente parece que configurarían una articulación interdisciplinaria, más bien, la mezcla e hibridez arbitraria según Sousa (2009), se torna parasitaria o ciega, dando paso a una estrategia interdisciplinaria de baja intensidad –figuración próxima a lo paratáctico, simple reunión de elementos ubicados unos al lado del otro sin mayor interacción–. En cambio, la operación cognitiva que traza lo ‘post-’ a diferencia de lo ‘inter-’, consiste en la rearticulación de elementos mediante complejas condiciones de traducción. No mezcla todo con todo, sino que extrae mediante singulares mecanismos de selectividad, una amplia variedad de aportes que emergen por vía de sus enredos genealógicos de carácter conceptuales, teóricos y metodológicos, etc., los traduce –crea condiciones de legibilidad epistémica–, fabrica un saber por fuera de cada uno de sus aportes –examinación topológica–. ¿Cómo se expresan los sistemas de razonamiento de la educación inclusiva?

La creciente aceptación de la inclusión como campo de conocimiento es evidente. No obstante, sus condiciones de regulación y configuración siguen siendo un punto invisibilizado por la investigación, así como, la interrogante por la



especificidad de su práctica científica. El creciente interés de académicos, investigadores y profesionales provenientes de diversas disciplinas, es un hecho constatado, sumado a ello, la multiplicación de trabajos, reportes de investigación, artículos y libros, demuestra que, la ‘inclusión’ en tanto fenómeno y campo de estudio, así como, la educación inclusiva, espacio de complejas relaciones analítico-metodológicas configuran una singular circunscripción intelectual, ha operado bajo una razón intelectual falsificada que débilmente ofrece un mecanismo de reconocimiento del sistema-mundo y, particularmente, de la ingeniería educativa. ¿Bajo qué condiciones, los planteamientos teóricos de la educación inclusiva construyen un orden social más justo?, ¿cuáles de ellos, constituyen ámbitos de análisis que pasan inadvertidos entre sus profesionales e investigadores, al tiempo que el poder de la teoría conduce a la creación de un orden social injusto? Ofrecer alguna respuesta a interrogantes de este calibre, sugiere atender cautelosamente a los *dispositivos retóricos de interpelación y crítica* del término, objeto y significante concebido como educación inclusiva.

El creciente interés en el campo de estudio de la educación inclusiva por diversos profesionales e investigadores denota que sus tópicos de análisis, no siempre inscriben su trabajo heurístico y analítico sobre la naturaleza que define la centralidad del locus de articulación de su objeto –inquieto, ambivalente y en permanente movimiento–. La mayor parte de trabajos publicados tienden a combinar –arbitrariamente– las nociones de inclusión con la imposición del legado epistémico y didáctico de educación especial, articulando un concepto, un significante y uso epistémico y ontológico restrictivo, nos invita a pensar en términos de disyunción y acomodación permanente, articulando una gramática pedagógica y una ingeniería sociopolítica basada en el individualismo metodológico y el esencialismo liberal –este último da paso a la inclusión liberal–. Las consecuencias teórico-prácticas desprendidas de estas operaciones, descuidan la capacidad para analizar el funcionamiento de las estructuras educativas a través de las articulaciones del poder –de carácter performativo y regenerativo– en sus diversas expresiones,



específicamente, mediante qué dispositivos se crean y garantizan condiciones de cooptación y arrastre a las fronteras del derecho 'en' la educación¹¹.

Una de las preocupaciones más significativas que enfrenta la inclusión en tanto dispositivo de transformación –social y educativa–, puntualiza un examen en torno a la configuración de los espacios –educativos, sociales, políticos, culturales, pedagógicos, económicos– y a sus estrategias de producción. Aquí nos enfrentamos a la ausencia de mecanismos que permitan leer las configuraciones y el funcionamiento de los espacios educativos, los que a través de la imposición del legado de educación especial y la comprensión restrictiva y absoluta de la alteridad, dan paso a la metáfora de 'inclusión a lo mismo', es decir, a la invariabilidad de las estructuras educativas y sociales, a la incapacidad de los diseños curriculares, didácticos y evaluativos, así como, a la ceguera de sus conceptos fundantes para crear otras propuestas y arquitecturas educativas. Inclusión¹², es sinónimo de producción de otros mundos, impone un significante dislocativo y alterativo sobre el quehacer educativo, interpela, profundamente, al saber pedagógico. Es necesario aprender a crear dispositivos de atención a la producción de obstáculos complejos y dinámicos, que afectan relacionamente las trayectorias sociales y educativas, así como, los procesos de biografización de nuestros estudiantes y ciudadanos, concebidos bajo la metáfora de totalidad compuesta de múltiples singularidades.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico puede ser leída en términos de 'parodia del sin original', en tanto identidad paródica, fomenta condiciones desestabilizadoras, crea novedosas formas de irrupción, denota una condición móvil, sin una ubicación exacta. ¿Qué redes de significación introduce la 'inclusión' y la 'educación inclusiva', en términos de un sistema de no-identificación con las formas y los códigos históricamente legitimados en la experiencia social, educativa y política? Entre sus principales desafíos destacan: a) la necesidad de dar cuenta de la relación existente entre los múltiples sujetos de la inclusión y los

¹¹ Refiero de igual forma, a un corpus de obstáculos complejos que afectan y se entrecruzan en las trayectorias sociales y escolares de la totalidad de estudiantes concebidos en términos de singularidades múltiples. Lo singular a diferencia de la diversidad y de la diferencia permite superar el efecto neutralizador y cosificante del sujeto –problema ontológico de los grupos sociales–.

¹² Para mayores detalles, véase el artículo publicado en *Ecfrasis. Revista de Estudios Críticos de Arte y Cultura Contemporánea*, respecto de las características que expresa el adjetivo 'inclusivo' en términos analíticos.



proyectos estado-nación y b) la formulación de un horizonte de interpelación del pensamiento educativo en la interioridad de este entramado de relaciones propuestas a través de su razón teórica. Finalmente, la educación inclusiva en términos epistemológicos, *traza una nueva intelectualidad*, impone un complejo entramado gramatical, un singular campo de latencias, sobresaltos, residuos y palimpsestos. Cada una de las dimensiones antes descritas sobre la fuerza analítica y teórica del adjetivo 'inclusiva', se convierte en un sitio de contra-enunciación dominante de la escolarización y de diversos proyectos intelectuales y políticos.

Si el conocimiento de la educación inclusiva viaja por diferentes campos del conocimiento, develando un conjunto de complejas mutaciones, migraciones, forclusiones, etc., da cuenta de las intenciones y de los movimientos de cada una de sus herramientas conceptuales. Si atendemos a la especificidad del sintagma 'educación inclusiva', es posible reconocer entre sus principales características, un concepto flexible, flotante, viajero, con un significante vacío y superpuesto, con un alcance demasiado grande. ¿Qué tipo de prácticas de inclusión se crean a partir del uso de determinados conceptos? Sin duda, la más extendida, es una práctica analítica de carácter estratégica articulada en torno a la racionalidad del individualismo metodológico.

El carácter conjuntivo que designa el sintagma educación inclusiva configura una compleja forma copulativa y conjuntiva, que términos analíticos pueden ser concebidos a través de la metáfora de la y-cidad, es decir, un espacio intermedio en el que se conectan diversas clases de preocupaciones intelectuales. La 'y-cidad' no es solamente un sistema de relaciones sino de implicaciones profundas en la construcción del conocimiento. La unión refleja un plan de composición, es un campo de experimentación conceptual. La 'y-cidad' define su funcionamiento a través del principio de complementariedad, estrategia que tiende a la unión de elementos de naturaleza heterogénea y contraria, b) la infinidad de elementos entre campos, conceptos, teorías, disciplinas en contradicción, c) la 'y-cidad' opera a través de la metáfora del tercer incluido –la lógica de 'y' o 'e', mecanismo de interrelación e integración de diversas herramientas epistemológicas. Instala una lógica que a partir de la contribución de Lupasco, designa un estado dinámico intermedio y en potencia –lo no manifestado– y actualización –lo manifestado–. La



'y-cidad' como espacio intermedio o zona de intermediación epistemológica, opera en términos de un campo de fuerza conciliador de una amplia multiplicidad de elementos, es un lugar en permanente interacción y mutación.

La 'y-cidad' es clave para comprender el espacio de diáspora, desborda las programaticidades convencionales, explicita un *sistema re-cognoscitivo*, opera como un espacio de intersticialidad. El campo epistemológico de la educación inclusiva es un terreno compuesto por múltiples conexiones –principio de heterogénesis–, lo intermedio del sintagma es lo que establece conexiones singulares, forma una particular conjunción, articulada a través de la metáfora de 'síntesis-disyuntiva'. En efecto,

para hacer conexiones uno no necesita conocimiento, certeza, o incluso ontología, sino más bien una confianza que algo puede salir, aunque uno todavía no está completamente seguro qué, Hume sustituyó a la certeza cartesiana una probabilidad de creencia, pero Deleuze empuja la cuestión de la creencia en esa zona de una "posibilidad improbable" que ningún lanzamiento de dados puede abolir (RACHJMAN, 2004, p.7).

En este sentido, retomo la metáfora de la 'y-cidad', puesto que facilita la propensión al conjunto de procesos que legitiman su acción en el mundo, así como, el conjunto de interconexiones que delimitan lo que realmente es. La 'y-cidad' de la educación inclusiva opera en términos de una singular y compleja forma conjuntiva de carácter disyuntiva, cuyas líneas de segmentariedad, estratificación y fuga, operan en términos de reciprocidades multiniveles. La dimensión viajera de la educación inclusiva, precedida por la idea de campo y objeto en permanente movimiento y acción relacional, indica que, "las teorías pueden perder su originalidad y posición crítica a medida que viajan de un dominio a otro" (HILL COLLINS, 2019, p.12). El viaje como metáfora clave en la construcción del conocimiento impone un conjunto de tecnologías de rearticulación de sus objetos, saberes y conceptos. Sus usuarios son siempre heterogéneos, marcados por diversas referencias geopolíticas, demostrando una preocupación endémica al quehacer educativo.

A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter eminentemente fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras.



En lo que respecta al género¹³ de la 'educación inclusiva', observo un estatus de carácter transc científico. Mayoritariamente, los ejes de tematización de su campo de investigación refieren a tópicos de análisis ligados a la accesibilidad, la discapacidad, las necesidades educativas, el aumento de niños matriculados en procesos de escolarización, una visión ciega del derecho a la educación, la búsqueda de la justicia, la equidad y la igualdad –basada en la lógica de los todos colectivos (LAZZARATO (2006) por encima de las nociones de complejidad¹⁴ propuestas por WASSERTRON (1997)–, así como, un débil examen acerca de la raza, el género, la clase y otros marcadores de desigualdad, etc. Todos estos tópicos, combinan, parcialmente, los contornos teóricos, los rasgos distintivos y las zonas fundamentales que delimitan el carácter político, ético e intelectual de la educación inclusiva.

Mayoritariamente, la investigación significada bajo el sintagma educación inclusiva, no siempre indaga en la especificidad y profundidad de sus dilemas definitorios. En parte, producto del ausentismo de pautas epistémico-metodológicas claras que permitan atender a la especificidad del nuevo dominio cognitivo que le impone a la teoría y praxis educativa contemporánea –sistema de reconocimiento–. Sus contornos pueden ser concebidos como un proyecto colectivo que construye un nuevo término que emerge a través de diversos enredos, formas traductológicas y estrategias de rearticulación de una amplia multiplicidad de prácticas teóricas, métodos, objetos, conceptos, disciplinas, sujetos, compromisos éticos y proyectos políticos. De ninguna manera, forja un cuerpo de conocimientos y preocupaciones íntimas estáticas, su orden de producción opera en el dinamismo. ¿Qué elementos nos permiten atender a la especificidad interpretativa de la educación inclusiva en tanto campo y objeto de conocimiento? Uno de sus dilemas definitorios clásicos consiste en que, académicos, investigadores, trabajadores de la política pública, maestros y ciudadanos, con facilidad saben reconocer lo qué es o no, la inclusión, pero, no siempre saben cómo definirla o abordar su especificidad. Coexiste así, una

¹³ El objeto de trabajo de la educación inclusiva impone 'otro lugar', es decir, al constituir un fenómeno de carácter post-disciplinar, forma un género singular en su constitución. Recurriendo a las categorías identificadas por Genete (1989) en *"Palimpsestos: la literatura en segundo grado"*, el género intelectual de la educación inclusiva bordea la especificidad de la transtextualidad

¹⁴ Alude al corpus de formas de igualdad, equidad y justicia complejas.



actividad cognitiva que desborda, analíticamente, la actividad s3gnica impuesta por un 3ndice de singularidade falsificado. Consecuencias de este tipo, desempe3an un papel crucial en la definici3n del campo. Otra dificultad, consiste en la elasticidad del este, devenido en la legitimaci3n imperceptible de un abanico de pol3ticas de todo vale. No todo lo que es significado bajo la ambigüedad del sintagma 'educaci3n inclusiva' participa de su 3mbito de definici3n epist3mico, 3tico y pol3tico. La presencia de 'pol3ticas de todo vale' participa de la articulaci3n de un campo y objeto, estrecho y reduccionista, en el que los intereses de cualquier segmento cuya popularidad hace que pierda sentido, desvirtuando su funci3n e intervenci3n en el sistema-mundo. Un aspecto significativo en la compresi3n de los mecanismos de constituci3n de su campo de investigaci3n, persigue demostrar, de qu3 manera, sus intereses contribuyen a legitimar dichas operatorias, entre ellas, la presencia de una gram3tica epistemol3gica falsificada. Anal3ticamente, una estrategia consistir3 en dar cuenta de las mutaciones que atraviesan la amplitud de definiciones del concepto. Los dilemas de definici3n del campo y del objeto, residen en los detalles del fen3meno.

El consenso general legitimado en torno a las categor3as 'inclusi3n' y 'educaci3n inclusiva', refiere con firmeza a la creaci3n de un mundo capaz de albergar a todos, un 'todos' bastante homog3neo, en la centralidad e interioridad de estructuras sociales, pol3ticas, culturales y educativas reguladas por diversas expresiones del poder –esta, es la concepci3n de inclusi3n alojada al interior del capitalismo hegem3nico¹⁵–. Un consenso hegem3nico sobre sus contornos generales se funda, pedag3gicamente, en la creaci3n de un nuevo rostro de educaci3n especial –neo-especial–, imponiendo la figura de la persona en situaci3n de discapacidad y de las necesidades educativas, configurando un concepto equívoco, especialmente, en t3rminos ontol3gicos. Su pol3tica ontol3gica reside en los principios de la revoluci3n molecular, en lo menor, en la multiplicidad de singularidades.

Los t3rminos 'inclusi3n' y 'educaci3n inclusiva' aluden referencialmente a creaci3n de nuevos espacios educativos m3s cercanos a la naturaleza humana del

¹⁵ Para mayores detalles, véase: "La concepci3n de educaci3n inclusiva alojada al interior del capitalismo hegem3nico: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformaci3n educativa y la fabricaci3n de su consciencia cr3tica".



estudiantado. En términos estructurales y relacionales, asumen una percepción crítica en la que diversas formas de desigualdad actúan recíprocamente. La inclusión es un arma de denuncia, intervención, regulación y transformación de una amplia variedad de formaciones sociales específicas responsables de producir complejas formas de desigualdades sociales y frenos al autodesarrollo. Sin duda, la heterogeneidad de ambas nociones, demuestran variaciones en su comprensión y práctica, cuya convergencia consiste en desafiar la multiplicidad de formas de injusticias, opresiones y dominaciones que se impregnan en nuestras vidas. En efecto, la 'inclusión' como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El problema central de definición que esta enfrenta, demuestra que, académicos, investigadores, trabajadores culturales, diseñadores de la política pública y educadores creen que conocen la inclusión y su aplicación al servicio de lo educativo. Sin embargo, conceptualizan el fenómeno de diferentes maneras, denominándolo de diversas formas e imponiendo múltiples rutas de utilización. Esta situación posibilita entender ambas categorías en tanto términos dinámicos y flexibles, expresiones que operan a través de la fluidez de definición, reafirmando la ausencia de reglas de funcionamiento del campo. Tal ausentismo epistemológico refleja un saber acumulado en prácticas, es decir, el campo de educación inclusiva asume en términos de tecnología. La necesidad de un marco interpretativo que deleve la especificidad de su campo y objeto, sostiene la producción de procesos intelectuales y políticos de carácter dinámicos, para lecturar el mundo y el universo simbólico que alberga sus principales prácticas. Fomenta además, herramientas para clarificar sus modalidades de focalización y sus puntos de análisis más elementales, los que sin duda, van más allá de la búsqueda de justicia –núcleo temático clave–, etc. La clarificación de su objeto y método, introducen herramientas y coordenadas para navegar en la inmensidad del término.

Ofrecer una respuesta concreta en torno al qué –dilema de definición– de la educación inclusiva, puede imponer una cierta camisa de fuerzas, me parece oportuno, afirmar que, no posee una definición definitiva y estable, puesto que es un saber en permanente movimiento, una constelación que forja un saber de cara al



presente. Un presente bastante evanescente, si atendemos a la observación de Hall (2011) respecto que, siempre trabajamos detrás de lo que deja el paradigma, es decir, las teorías se vuelven de acceso a todas las personas y campos, después que el fenómeno ha mutado y las explicaciones y sistemas de razonamiento que se emplean tienden a adquirir un sentido de estrechez. La comprensión de todo campo de investigación y objeto de conocimiento exige de la presencia de conceptos ordenadores. Coincidiendo con Bal (2009), los conceptos al actuar en términos de teorías en miniaturas, poseen la capacidad de ayudar a interpretar pertinentemente un objeto, o bien, a distorsionar su sentido y alcance. El papel que desempeñan los conceptos no sólo fomentan el entendimiento entre diversos campos, disciplinas, ejes de análisis, etc., sino más bien, ofrecen el develamiento de complejas formas de abstracción que residen en su objeto. Los conceptos sientan condiciones de equidad cognitiva, participan en la (de)formación, en la (des)estabilización y en la comprensión o distorsión de un singular objeto de conocimiento. Desempeñan un papel de regulación epistemológica y analítica. El poder del trabajo con conceptos a juicio de Bal (2017), fomenta la capacidad de enfrentar opciones interpretativas –las que en este campo, expresan un carácter multiaxial y ambivalente–, instaura condiciones de equidad cognitiva –esto es, justamente, lo que no tiene el campo– permitiéndole a todo el mundo poder emplearlo. Un concepto sólidamente elaborado fomenta el reconocimiento y el encuentro con sus objetos, teorías y supuestos. De acuerdo con esto, las nociones de ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’, develan algunos nudos problemáticos a nivel conceptual, entre los cuales destacan: a) la superposición, falsificación y travestización de sus significados y significantes, b) un dudoso valor heurístico, traducido en categorías poco claras y débilmente definidas, c) contribuyen a extender su espectro de inteligibilidad y aproximación a su objeto –problema morfológico–, d) sus formas de intencionalismo se alejan de la autenticidad de su objeto, etc.

La educación inclusiva devela un singular mecanismo de encuentro, constelación y plasticidad, albergando su centro de producción alrededor de un ensamblaje dinámico de diversas teorías, prácticas metodológicas, marcos disciplinarios, proyectos políticos, compromisos éticos y comunidades interpretativas, las que desarrollan su propia comprensión en torno a su objeto y

objetos específicos. Los problemas de definición del término, dominio y territorio, en parte, son el resultado de complejas formas de falsificación de sus cuerpos de saberes, así como, el reiterativo empleo de su objeto en términos de ficción de regulación. No es mi intención contribuir a la imposición de límites rígidos y canónicos asociados a la comprensión teórica y metodológica de la educación inclusiva, lo que sin duda, deviene en un examen miope de la realidad. La constitución del campo no sólo inscribe su fuerza analítica en la fabricación de una estrategia de comprensión, sino más bien, aporta elementos para avanzar en la creación de otro estilo de subjetividad y producción de otros mundos que escapan y desbordan las delimitaciones conceptuales, analíticas y metodológicas ofrecidas hasta ahora por la literatura especializada.

2 INCLUSIÓN¹⁶ COMO MÉTODO: ¿FORMALISMO, ESTRATEGIA ANALÍTICA, DISPOSITIVO DE TRANSFORMACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, O QUÉ?

Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al 'método' en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial 'hablar de vuelta' que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario y un sistema reconocitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura 'inclusión como método' puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012), denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica y sus intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de formalización de los métodos establecidos. Crea nuevas formas de lectura y mediación de los fenómenos que constituyen su campo de producción, análisis y lucha política. Forja una praxis crítica de examinación de la realidad, así como, de los principales proyectos de conocimiento que crean y garantizan la producción de

¹⁶ Categoría histórica.



su saber. Es una analítica inquieta que no se cierra, ni detiene en los formalismos lógicos de ninguno de los repertorios metodológicos legados por las Ciencias Sociales. Es, también, un singular umbral analítico. La inclusión es, en sí misma, un dispositivo de transformación de la estructura de producción del conocimiento de la Ciencia Educativa en su conjunto. A este complejo proceso, en trabajos anteriores, he denominado dispositivo macro-educativo, que en sí mismo, es un sistema de reconocimiento de la teoría educativa contemporánea.

La inclusión como método construye una singular estrategia analítica que examina cómo circulan y se transforman las ideas en su viaje por una amplia multiplicidad de marcos teóricos, disciplinas, discursos, geografías y regionalizaciones epistémicas, etc. Esta perspectiva emerge de la metáfora del viaje y del diaspórismo, fomenta la integración de diversos problemas epistémicos, metodológicos, éticos y políticos, mediante la performatividad de lo rearticulatorio, la examinación topológica y la traducción de cada una de sus singularidades intelectuales que confluyen en su red de producción. Dicha red de conexión estriada y multinivel, actúa en términos de lo que Chen (2010) denomina ‘imaginación desafiante’ o en palabras de Oliveira (2016), ‘punto de mutación del pensamiento’. Esta orientación persigue la creación de estrategias creativas de análisis de la realidad e intervención en el sistema-mundo. Inclusión como método es, lo que en el capítulo titulado: “Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades”¹⁷, abordé bajo la denominación kantiana de ‘medios de orientación en el pensamiento de la educación inclusiva’, pues, impone una orientación epistemológica específica, cuyas implicancias confirman lo que he señalado en el artículo “Contornos teóricos de la educación inclusiva”, publicado en la Revista Boletín Redipe (2019), respecto de su estructura metodológica de naturaleza abierta. Trabaja conectando e incluso, explorando singulares formas de interrelación e interreferenciación a partir de cada una de las geografías epistémicas que confluyen y crean el conocimiento especializado del enfoque aquí analizado.

¹⁷ Trabajo que presenta la conferencia magistral impartida por invitación en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú, en 2017.



La estructura de producción que ensambla la propuesta ‘inclusión como método’ devela una compleja articulación de carácter multiaxial, en la que se cruzan, albergan y dislocan una amplia variedad de influencias, intereses, discursos, proyectos de conocimiento en resistencia, etc., cuyas formas de conexión, entrelazamiento, diálogo y movimiento operan mediante una acción extra-disciplinar, las que al ser rearticuladas y sometidas a complejas formas de traducción científica producen algo nuevo, develando un entramado post-disciplinar. La arquitectura que construye la estrategia analítica significada como ‘inclusión como método’ se moviliza por una amplitud enfoques críticos y post-críticos¹⁸, entre los cuales destacan, los estudios post-coloniales, post-estructurales, los estudios visuales, los estudios de la mujer, de género, queer, de feminismo crítico contemporáneo, de la filosofía política, de la diferencia, de la corriente interseccional, de la sociología de la discapacidad, de la sociología de la educación, de los estudios culturales anglosajones, asiáticos y latinoamericanos, preferentemente. Se convierte en un recurso analítico-metodológico dedicado a interrogar una variedad de proyectos de conocimiento, prácticas, estrategias y conceptos en resistencia. En efecto, construye una estrategia analítica que aleja su centro de configuración e interés de las lógicas formalistas implicadas en la construcción de repertorios metodológicos clásicos.

Al concebir ‘inclusión como método’ a través de las nociones de dispositivo de producción del conocimiento y sistema de reconocimiento de las bases de la Ciencia Educativa, expresa un estatus de teoría de la actividad, espacio en el que conexionan y entran en contacto una amplia variedad de compromisos intelectuales y éticos, debates, intereses y preocupaciones analíticas que trabajan a favor del descentramiento de las consciencias explicativas de la actividad pedagógica. Su heurística devela un singular mecanismo de reconocimiento y transformación de las dinámicas políticas y analíticas que sostienen los marcos metodológicos desprendidos de cada uno de los campos de confluencia que crean y participan de la producción de su saber. En efecto, deslinda un corpus de proyectos de conocimiento, dedicados a formular otros tipos de ingenierías educativas. Inclusión como método se convierte en una estrategia analítica dedicada a interrogar las

¹⁸ Cada uno de ellos –incluso, los no nombrados– corresponden a los campos de confluencias que crean y garantizan la producción de su conocimiento.



diversas geografías epistémicas que participan de su campo de producción. Construye una singular estrategia analítica que fomenta la experimentación del pensamiento educativo. Sus propósitos desbordan las preocupaciones referidas a la creación de un singular ‘diseño de investigación’ o una ‘meta-teoría’ que, a momentos, pueden convertirse en una camisa de fuerza, sino más bien, construye una compleja matriz de “investigación analítica, más que una alineación o prescripción específica para enfoques o técnicas metodológicas particulares” (BURMAN, 2017, p.12).

Si aceptamos la afirmación que, la educación inclusiva enfrenta un desafío definitorio crucial, esto es, participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga, entonces, elabora una crítica significativa a los fundamentos conceptuales, políticos, metodológicos y a los vocabularios disponibles empleados por las Ciencias de la Educación, que establecen alianzas imperceptibles con proyectos de conocimiento dedicados a reproducir la dominación, al tiempo que profundizan y enmascaran las desigualdades. Por esta razón, prefiero concebir dicha categoría en tanto proyecto de resistencia epistémica –principal característica de su episteme–. Su carácter indisciplinar desarrolla nuevas formas interpretativas del sistema-mundo y de sus reglas de funcionamiento institucional, ofrece marcos para repensar el lugar de la inclusión en tanto espacio de producción del conocimiento y mecanismo que performa la realidad. Atiende al corpus de relaciones, intermediaciones e interreferenciaciones ‘entre’ y ‘más allá’ de los contextos y de las circunscripciones intelectuales que confluyen, crean y garantizan la producción de su saber.

La interrogante por el método, si bien, constituye una preocupación significativa en los estudios teóricos, así como, en la formación de los educadores e investigadores en el terreno de la educación inclusiva, reconoce el déficit epistemológico y metodológico que atraviesa su campo. La analítica que impone ‘inclusión como método’ fomenta un diálogo entre enfoques, en ocasiones, alejados de la actividad científica que designa su objeto. La ‘inclusión’ y la ‘educación inclusiva’ en tanto categorías de análisis constituyen poderosos *tropos* teórico-políticos. En efecto, comparto la preocupación e insistencia efectuada por Burman (2017), acerca de la relevancia de “destacar que este proceso de documentación va



más allá de la descripción para poner bajo escrutinio crítico las prácticas ético-políticas involucradas en la elaboración, interpretación y aplicación y recepción de material de investigación” (p.20). Inclusión como método estructura su actividad a partir del principio de audibilidad¹⁹ (OCAMPO, 2019). La sección del sintagma que refiere a ‘inclusión’, construye un dispositivo de intervención crítico-política en la heterogeneidad de microprácticas y micro-opresiones constitutivas del sistema-mundo a través de la matriz colonial del saber, del ser y del poder, configura una analítica intersticial que recoge las contribuciones de Chen (2010; 2012), Coşobeá (2017) y Burman (2017). Los dos autores mencionados primeramente, inscriben su actividad en los estudios culturales asiáticos, mientras que, Burman, inscribe su quehacer en la crítica deconstruccionista del desarrollo humano, cuya geopolítica la sitúa en el contexto de la psicología crítica anglosajona. El punto de convergencia entre cada uno de ellos, reside en la configuración de una economía política de la justicia y la inclusión para una geopolítica en permanente movimiento y dinamismo, cuyos contenidos críticos emergen del entrecruzamiento, el desbordamiento, de la rearticulación, la traducción y la excedencia disciplinaria.

Inclusión como método opera más allá del signo que puede describir su función en términos de un *tropo* epistémico, político y ético, su fuerza teórica lo describe en tanto dispositivo escultórico y edificador del sistema-mundo –principio de positividad–. Su arquitectura analítica opera en el diaspórismo, en el movimiento rizomático y poliangular, así como, en la experiencia migratoria de diversas singularidades intelectuales que, al encontrarse, dialogan y se reorganizan mutuamente. Su arquitectura reside en lo más profundo de la ‘y-cidad’ de la educación inclusiva. Sin duda, este punto merece una nota a pie de página. En efecto, el sintagma ‘inclusión como método’, rescata el potencial político y heurístico que reside en su función, interpela las formas de producción de conocimiento y los legados epistemológicos que participan en el ensamblaje de su estructura de conocimiento –falsificada, híbrida y auténtica–, enfrenta además, la pregunta por la

¹⁹ Propiedad que surge del encuentro y rearticulación de las categorías de ‘performatividad’, ‘transitividad’ y ‘escultórica’. La audibilidad se asocia con el *ethos* que instala a nivel de conciencia del espectador/interpretante. Devela una compleja operación cognitiva, que sólo con escuchar dicha categoría activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Audibilidad y capacidad escultórica participan en la consolidación del enlace de realización.



comprensión sobre la autenticidad de su conocimiento, analiza las complejas formas de encuentro, movimiento, relación, rearticulación y traducción de cada una de sus singularidades y recursos epistémicos, atiende a sus mecanismos de superposición entre diversos proyectos intelectuales, forja un proyecto de naturaleza post-disciplinar. Fomenta un nuevo estilo de relacionamiento, rompe con la fuerza esencializadora y opresiva de las interpretaciones binaristas, proponiendo una analítica más amplia para entender los procesos de relegamientos y resistencias que tienen lugar al interior de determinadas estructuras de escolarización y participación social, cultural, políticas y económicas. Favorece la descolonización de las matrices interpretativas que participan en la formación del conocimiento de la educación inclusiva.

Al examinar el valor heurístico de la cadena de palabras 'inclusión como método', observo necesario analizar el lugar que desempeña la inclusión en él. Puede entenderse como un espacio de experimentación y fractura del pensamiento educativo, un compromiso de imaginación, una política de transformación del mundo, una singular forma de imaginación epistémico-política, o bien, un dispositivo de reingeniería del quehacer educativo. Todas estas denominaciones se encuentran imbricadas en los principios de positividad –edificación–, audibilidad y escultórico de la educación inclusiva. Su terreno epistemológico trabaja a partir de un conjunto de relaciones exteriores y de una estructura de síntesis disyuntiva, espacio en la que entran en contacto, mediante la performatividad de lo re-articulatorio, una amplia variedad de recursos epistémicos, cuya acción “invierte las relaciones entre las ideas 'dominantes' y las experiencias de los grupos 'marginados', al colocar a estos últimos en el centro como la fuente de una multiplicidad de nuevos flujos” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ; THIESSEN, 2012, p.8).

Si bien, las zonas más importantes del pensamiento de la educación inclusiva emergen por vía de rearticulación de la contribución de la post-crítica, la naturaleza de su saber auténtico va más allá de estas designaciones. El redescubrimiento de su valor heurístico posibilita marcos de entendimientos más complejos, develando una orientación afectiva y la creación de un singular estilo y formato de subjetividad. La inclusión desafía los deseos y tecnologías residuales que proliferan de la matriz de poder, saber y ser, concebidas en términos de patologías sociales crónicas y



formatos del poder. Finalmente, quisiera destacar que, la inclusión –fenómeno y campo– y la educación inclusiva²⁰ –circunscripción intelectual– constituyen un movimiento analítico, cuya epistemología se convierte en una estrategia de dislocación y transformación de las estructuras, prácticas y agencias implicada en la producción de su conocimiento y sus formas de reduccionismo y educacionismo metodológico. Esto es lo que la hace ver en tanto estrategia analítica conflictiva. La inclusión ratifica un compromiso mutuo con una amplia variedad de enfoques post-críticos, lo que exige un análisis basado en mecanismos de interreferenciación, es decir, explora la multiplicidad de puntos de encuentro que operan bajo la condición del pensamiento relacional y de formas específicas de constelación intelectual. Inclusión como método devela una empresa que se encuentra incorporada en distintos proyectos de conocimiento, sin poseer necesariamente esta denominación. ¿De qué modo trabaja el significante de la inclusión?, esencialmente, asume que “los problemas epistemológicos clave y los desafíos políticos se plantean por cómo viajan las ideas y cómo se abordan en diversos contextos” (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ; THIESSEN, 2012, p.9). A través de esta afirmación, es posible destacar la naturaleza diaspórica de la educación inclusiva caracterizada por intensos flujos, movimientos y formas de constelación, compuesta de múltiples orígenes y complejas y contradictorias corrientes y memorias que crean y garantizan la producción de su saber.

El adjetivo ‘inclusivo’ en el sintagma ‘inclusión como método’ opera en tanto estrategia analítica y concepto crítico de las referencias que participan de la producción de su saber. Inclusión como método sirve para interrogar los modelos de desarrollo de la educación, la justicia, la diferencia, la singularidad, etc. La inclusión como método se concibe como una intervención analítica relacionada, ayuda a explicar cómo este fenómeno emerge a través de un conjunto de anudamientos o enredos genealógicos implicados en la construcción de su conocimiento. Inclusión es algo más que un simple objeto de investigación, un campo semántico y un terreno analítico integrado por una amplia variedad de enfoques objetos de traducción y rearticulación permanente. Emerge así, un dispositivo epistemológico de fractura,

²⁰ Categorías hipónimas.



alteratividade y transformación del pensamiento educativo, cuyas implicancias se proponen

suspender, para evocar una categoría fenomenológica, el conjunto de prácticas disciplinarias que presentan a los objetos de conocimiento como previamente constituidos e investigar, en cambio, los procesos a través de los cuales estos objetos son constituidos (MEZZADRA; NEILSON, 2012, p.36-37).

La sección del sintagma referida al ‘método’, toma distancia del corpus de concepciones canónicas que conciben lo metodológico en términos de un conjunto de determinadas técnicas neutrales aplicadas a un objeto. Inclusión como método, se propone configurar una analítica capaz de alterar los modos a través de los cuales su objeto –falsificado e hibridizado, incluso, auténtico– han sido construidos, sigue la lógica de la *performatividad del método* propuesta por Law (2004). La inclusión supera el corpus de concepciones canónicas, ya que en sí misma, es un método–, instaura una singular forma de producción del conocimiento, cuyo objetivo consiste en atender al corpus de

relaciones de dominación, desposesión y explotación están siendo redefinidas en el presente sino también de las luchas que adquieren forma en torno a estas relaciones cambiantes mediante proyectos de conocimiento que avalan dichos propósitos (MEZZADRA; NEILSON, 2012, p.37).

Inclusión como método designa una singular estrategia de análisis aplicada a la construcción del conocimiento especializado de la educación inclusiva, entonces, forja un campo de multiposicionalidades de proyectos intelectuales y políticos de resistencia. Ofrece un marco superador de la figuración reduccionista y neutral significada en términos de un adjetivo prototípico y abstracto –ideas que permiten develar su ambigüedad teórica y política, cargado de usos universalizadores y (a)históricos y sus implicancias despolitizadas– con presencia en diversos proyectos intelectuales y movimientos sociales contemporáneos, específicamente, ligados al antirracismo, la justicia social, la equidad, etc.

La sección del sintagma referida al ‘método’ describe un sistema de imaginación desafiante, acerca de una amplia multiplicidad de problemáticas estructurales. A su vez, es un compromiso crítico y conjunto de proyectos políticos y de conocimiento en resistencia, lo que según Burman (2017, p. 25), sugiere “estar



abierto a, incluso abrazar, la influencia de otros marginados, rechazar concepciones estrictas de los orígenes y permitir que evolucionen los métodos 'basados en otras geografías'" (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ; THIESSEN, 2012, p.10). Inclusión como método se propone dislocar las formas analíticas clásicas para aproximarse a la comprensión de la educación inclusiva, devela un compromiso deconstruccionista, tropológico y descolonizador, su fuerza analítica redescubre la potencia de lo 'des-' y de lo 'post-', aperturando distintas condiciones de conocimiento, sigue una metodología de interreferenciación.

La inclusión al crear un nuevo estilo de subjetividad reconstruye el yo. Inclusión como método puede leerse en términos de un dispositivo de transformación de sus debates analíticos-metodológicos, su singularidad incide en la forma de producción del conocimiento y en la forma que debiesen adoptar los estudios sobre educación inclusiva, recupera su agencia epistemológica rearticulando una amplia variedad de conceptos, objetos, disciplinas, etc., que dialogan de mejor forma con su entorno. Cristaliza un punto de referencia entre muchas contribuciones, introduce la necesidad de responder al déficit epistemológico que atraviesa al campo de educación inclusiva, el que puede ser descrito en términos de una tecnología, es decir, un saber acumulado en prácticas. Asume un 'más allá' analítico –no lineal, ni secuencial–, se propone superar aquellas definiciones universalistas sustentadas en una relación dialógica y performativa entre diversos marcos conceptuales, en tanto enfoque analítico, se propone hacer referencia en términos de lo que la teoría afirma y lo que la práctica permite en los círculos intelectuales. Este análisis podrá ser complementado a través de la *teoría del actor-red* propuesta por Latour (2008).

Inclusión como método articula un conjunto de conexiones configurando un marco novedoso para abordar sus formas analíticas, designa, en tal caso, un proyecto en curso, configura una red o malla de conexión reticular que alberga una amplia heterogeneidad de prácticas teóricas y metodológicas alrededor del significante establecido como 'educación inclusiva'. Su singularidad devela una complejidad analítica que puede convertir su entramado en un proyecto ideológico de subversión. Al considerar un enfoque analítico, inclusión como método, articula una fuerza teórica que da cuenta de un singular movimiento reflexivo, da paso a la



concepción de un nuevo acto y motivo político. La inclusión es una forma de replicar lo político. Uno de los intereses centrales que residen en la perspectiva 'inclusión como método', consiste en cambiar –más bien, alterar y visibilizar– a través de un patrón reconocitivo, las condiciones de producción del conocimiento que en sí mismas son relaciones de poder. Se convierte en una estrategia analítica en la que la sección del sintagma 'inclusión' se emplea en términos de un punto de anclaje y referencia epistémica en la comprensión de una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. Por esta razón, disfruto más conceptualizando su orgánica como un pegamento epistémico o un concepto maleta.

La diversidad de hebras teóricas que participan de su campo de producción proporcionan horizontes y perspectivas alternativas con el objeto de configurar una comprensión diferente del mundo. Inclusión como método es algo que se explica por sí mismo, multiplica los puntos de conexión entre diversos marcos intelectuales. Inclusión es un concepto político, una categoría histórica, una noción analítica, un espacio de producción configurado a partir de constantes enlaces, traducciones y rearticulaciones que aperturan posibilidades heterológicas de análisis. Es un entramado conceptual que se nutre de diversos autores, perspectivas, formas de análisis y teorías, es un problema gramatical complejo por rearticulación. Crea sus valores propios, se propone crear un conocimiento específico acerca de la regionalización denominada en tanto 'inclusión' y 'educación inclusiva', contribuyendo a superar la monopolización de carácter falsificada que emerge por vía de los planteamientos de la educación especial; multiplica los puntos de referencia, crea un terreno fértil y común para la producción de conocimiento. Estas formas de producción –que en el terreno de la educación inclusiva han operado de forma imperceptible, constituyen tópicos de análisis mainstream– traza diversas políticas de representación de sus sujetos –incidiendo y modelizando en su política ontológica–.

El trabajo que propongo, observa cómo la inclusión ha sido inscrita en términos de una imaginación falsificada de lo especial –insistencia y provincialización justificada en un corpus de fracasos cognitivos–, un singular territorio en el que se mezclan las luchas por la justicia, la equidad, la igualdad y el racismo, sin orientarse hacia la constitución de una poderosa herramienta de



transformación del mundo. Inclusión como método construye una estrategia específica para abordar la complejidad de problemas educativos, proponiéndose multiplicar sus marcos de referencia. Cristaliza una singular matriz de intervención e imaginación político-epistémica.

3 CONCLUSIONES: EN TORNO A LA PERFORMATIVIDAD DE LA INCLUSIÓN COMO MÉTODO

La performatividad de la inclusión como método se inspira en los planteamientos de Law (2004), contenidos en la obra “*After Method. Mess in social science research*”, aportando un corpus de elementos que fomentan el análisis de un fenómeno complejo, caracterizado por un marcado carácter diaspórico. El conocimiento de la educación inclusiva se construye mediante complejas formas de diaspórismo, el movimiento, la constelación, el encuentro, el pensamiento de la relación, las formas de traductibilidad y la rearticulación continua de cada una de sus singularidades epistemológicas. Inclusión como método se propone captar una multiplicidad de tópicos de análisis que, en ocasiones, tienden a la fragmentación producto de las lógicas exclusionarias de las disciplinas, ¿qué es lo que realmente atrapa en tanto categoría de análisis la educación inclusiva? Si bien, las formas de conocimiento que encarna el dominio designado como educación inclusiva se vincula directamente con la comprensión de la micropraxis, se abre a la captura de una infinidad de pasiones, sensibilidades, formas de expresión y transformación de la subjetividad. La exclusión, la opresión y la discriminación se convierten en formas de saber, asimismo, las pasiones, las sensibilidades, los miedos, las formas de resistencia, los múltiples sistemas de relegamientos, etc. La inclusión se convierte en un singular dispositivo de intervención poética en el sistema-mundo. Su agencia epistémica y analítica surge de la conjugación estratégica de lo reconocitivo y de lo pasional, fomentando la transformación de la naturaleza de las relaciones sociales –específicamente, de carácter estructural– y de la singularidad que define su praxis cultural.

La pregunta por el método es, en sí misma, una camisa de fuerza. En mi trabajo teórico, no se reduce a un corpus de técnicas o metodologías destinadas a



examinar un determinado fenómeno, más bien, desborda un conjunto de respuestas limitadas cuyas cegueras analíticas permiten leer el mundo desde formalismos aplicacionistas. Su racionalidad desborda las designaciones de lo cualitativo, lo cuantitativo o lo mixto, se propone configurar un repertorio analítico que permita capturar la singularidad de condiciones que definen el método en el contexto de la inclusión, específicamente, desde una perspectiva “más amplia, más suelta, más generosa y, en ciertos aspectos, bastante diferente a la de muchos de los entendimientos convencionales” (LAW, 2004, p. 6). Es un método atravesado por múltiples aristas de análisis y posiciones heterogéneas, se propone enfrentar estratégicamente la normatividad del método²¹ –pretensiones hegemónicas de ciertas corrientes–, se interesa por crear condiciones que permitan capturar la multiplicidad de posiciones propias de los fenómenos basados en la dispersión, en lo estriado y en lo irregular. Inclusión como método se convierte en una estrategia analítica construida en un contexto histórico específico, ¿cuáles son las reglas metodológicas que sigue la inclusión?, ¿cuáles son los supuestos metodológicos que habitan un halo de ocultamientos e invisibilidad? En tal caso, expresa un carácter contraintuitivo, esto es, describe, interviene y produce realidades. Inclusión como método recopila singulares fenómenos y datos implicados en la reformulación de las formas de teorización de la educación inclusiva. Abre su abanico de técnicas de recopilación de la información, emerge del principio de movimiento, en él, se entiende la multiversalidad de fenómenos específicos que atraviesan diversos campos del saber. Por tanto, los fenómenos que estructuran su campo de lucha no son de exclusividad de esta –para encontrar/reconciliarse con lo propio de esta, es necesario recurrir a la performatividad de lo rearticulatorio y a la traducción epistémica–. Me atrevo a afirmar que, su campo se organiza a partir de un patrón de intersticialidad y morfodinamismo. La inclusión es fuente de dinamismo y movimiento, cada una de estas premisas se encuentran en la base de su articulación epistémico-metodológica, da cuenta de un campo morfo-dinámico que espera ser descubierto.

²¹ Reclamo de la hegemonía metodológica. Para Law (2004), el carácter normativo de los métodos se expresa mediante un conjunto de acciones que nos dicen cómo ver y que debemos hacer al momento de interactuar con un determinado método, sustentados en supuestos históricamente específicos.



Inclusión como método asume la construcción de una estrategia analítica que imagina una forma metodológica cuya orientación es ensamblada en el diaspórismo, la dispersión, el nomadismo y la diseminación –claves en el orden de producción de la educación inclusiva–. La comprensión del campo de fenómenos significados como inclusivo no puede entenderse como un conjunto de procesos determinados, sus fenómenos develan una naturaleza compleja no porque estos adquieran una naturaleza técnicamente compleja. Más bien, su complejidad reside en la capacidad del analista para conocerlos, comprenderlos –develar su mecánica– y saber cómo intervenir en ellos. Esto es lo que justifica el conjunto de errores de aproximación al objeto de la educación inclusiva y a sus objetos específicos. Es un terreno caracterizado por la variación y la heterogeneidad analítica. Es un campo inespecífico, inesperado, en permanente movimiento, caracterizado por la acción diaspórica.

Inclusión como método define su potencial heurístico a partir de “un flujo de fuerzas y relaciones no formadas pero generativas que funcionan para producir realidades particulares” (LAW, 2004, p.18), describe un flujo generativo productor de realidades, intervenciones, metáforas y conocimientos. La estructura de conocimiento de la educación inclusiva es algo que no puede ser abordada por las clásicas perspectivas y analíticas legadas por las Ciencias Sociales. ¿Qué condiciones debe reunir el método en el contexto de la inclusión? Sin duda, es una analítica que opera en la imprevisibilidad, establece nuevas formas de conocer, lecturar e interpretar el mundo. Se interroga permanentemente acerca de cómo llegamos a conocer el mundo a través del aparato reconocitivo que esta impone. Observo la necesidad de traducir cada una de las formas metodológicas que fundamentan las Ciencias Sociales. Más bien, asume la empresa destinada a reformular las formas empíricas y analíticas que sustentan la investigación significada como ‘inclusiva’ –al día de hoy, una investigación que colabora con la creación de un sistema de acomodación a lo ya existente, imponiendo un signo de transformación institucional–. En referencia a la autenticidad del fenómeno –postdisciplinarietà– se propone comprender multidimensionalmente un corpus de “*circunstancias donde la realidad es incognoscible y generativa*” (LAW, 2004, p.23). El método siempre debe responder a la exterioridad constitutiva del fenómeno



designado como 'inclusión' y 'educación inclusiva'. Por tanto, una de las características clave del método en este contexto de análisis es la complejidad y su marcado carácter generativo. En efecto, comprende que,

el mundo es tan rico que nuestras teorías al respecto siempre fallarán en captar más de una parte de él; que, por lo tanto, existe un rango de posibles teorías sobre un rango de posibles procesos; que esas teorías y procesos son probablemente irreductibles para uno u otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener una "vista desde ninguna parte" que pega toda la teoría y los procesos juntos (LAW, 2004, p.30),

las prácticas en las que se construye este conocimiento emergen por vía de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, múltiples hebras de heterogeneidad, impone una nueva forma de pensar el método.

Inclusión como método toma distancia de las concepciones neoconservaduristas que avalan los marcos metodológicos tradicionales y hegemónicos, pues, reconoce que no todos los fenómenos que configuran su campo de investigación pueden ser comprendidos a través de dichos repertorios analíticos. Dicha opción, se propone superar un conjunto de "esfuerzos metodológicos para crear y conocer momentos limitados en los flujos que conforman la realidad" (LAW, 2004, p.36). ¿Qué características posee la práctica metodológica de la educación inclusiva? Antes de responder a esta interrogante, quisiera destacar las hebras que estructuran su funcionamiento, en su mayoría modelizadas –previas fuerzas de traducción y rearticulación– a partir de las contribuciones de la sociología, la antropología, los estudios culturales, el feminismo crítico, la geografía humana y espacial –específicamente, los aportes de la sociología espacial impulsada por Massey (1994)–, la sociología verstehen, el interaccionismo simbólico, los estudios culturales latinoamericanos, anglosajones, asiáticos, de la diferencia, las teorías postcoloniales, la corriente interseccional, la contribución de la teoría del actor red, etc. El campo de educación inclusiva es un espacio de fenómenos complejos, generativos y en permanente (re)descubrimiento –propiedad epistemológica del movimiento–, actúa bajo la premisa 'dado-dándo-se-por-dar'.

Toma distancia de la producción de verdades específicas a través de repertorios metodológicos legitimados mediante dispositivos de consensos establecidos por una determinada comunidad, deslinda la idea de singularidad metodológica, o bien, de un corpus de pautas únicas que guían los procesos de



análisis e investigación, se aleja de una visión particular de la política adoptando una analítica centrada en la captura de un corpus de acciones limitados. Inclusión como método reivindica el espectro comprehensivo del quehacer metodológico; rehace sus formas constructivas y analíticas, construye un método²² aplicable a un gran número de problemas. Inclusión como método deshace un corpus de hábitos, lenguajes y prácticas metodológicas, traza una ruta de trabajo e intervención en el sistema-mundo y en sus fenómenos, construye un signo de desaprendizaje. En efecto, comprende que, los

métodos particulares son defectuosos, pero como marco, el método en sí se considera al menos provisionalmente seguro. La implicación es que el método espera actuar como un conjunto de cortocircuitos que nos vincula de la mejor manera posible con la realidad y nos permite regresar más o menos rápidamente de esa realidad a nuestro lugar de estudio con hallazgos que son razonablemente seguros (LAW, 2004, p.40).

Inclusión como método asume la interrogante: ¿qué tipo de educación queremos practicar? La sección del sintagma referida al método, rechaza todo tipo de lógicas mecanicistas. Sin duda, este es uno de los objetivos clave de la construcción epistémico-metodológica de la inclusión desde una perspectiva de post-disciplinariedad. Su configuración va *más allá* –empleo el adverbio no en un sentido lineal– de las disposiciones establecidas. Un aspecto crucial que quisiera aludir en esta oportunidad, refiere a la incapacidad de la práctica científica empleada con mayor recurrencia devenida en la producción de un objeto falsificado. ¿Cómo es la práctica científica que produce el objeto auténtico –y sus objetos específicos– de la educación inclusiva?²³ Inclusión como método desestabiliza la sabiduría metodológica de las Ciencias Sociales, empleada recurrentemente para estructurar sus procesos de investigación en educación.

Retomando la interrogante acerca de la práctica científica que posibilita la producción del objeto de la educación inclusiva, exige detenernos en la comprensión de su orden de producción y en la acción analítica que describe la presencia de una amplia heterogeneidad de prácticas teórico-metodológicas. El orden de producción según Ocampo (2018), refiere al conjunto de leyes internas que determinan el

²² Bajo ningún punto de vista adscribo a un corpus de técnicas, tampoco alcanza un estatus de filosofía del método o metodología, sino, más bien, de una singular estrategia analítica que configura una nueva conceptualización de la educación a través de la inclusión.

²³ Interrogante que aborda la producción de su objeto empírico y teórico.



funcionamiento de un campo de conocimiento que, en el caso de la inclusión, opera en el diaspórismo, acción que impone una analítica basada en la dispersión de diversos objetos, territorios, conceptos, disciplinas, interdisciplinas, discursos, teorías, métodos, compromisos éticos, proyectos políticos y de conocimiento que al encontrarse se reorganizan y reconfiguran permanentemente, dando lugar a algo completamente nuevo, previa condiciones de traducción. El conocimiento de la educación inclusiva sólo acontece a través de la performatividad de lo rearticulatorio y de la traducción. La heterogeneidad de prácticas teóricas y metodológicas que participan en la construcción de su saber devela una compleja multiposicionalidad de recursos epistemológicos. Comprende la necesidad de producir una nueva realidad, reclama nuevos saberes. El método en la inclusión devela un estatus próximo a un método de conjunto diseminal, cada una de sus diferentes hebras, corrientes y prácticas teóricas y metodológicas que participan de la producción de su conocimiento, no sólo producen perspectivas diferentes, sino también realidades diferentes. Lo metodológico en este campo no escapa al problema de la multiplicidad²⁴, lo múltiple en diversos autores no se centra exclusivamente en la variedad, heterogeneidad y heterogénesis –principios epistemológicos centrales y subyacentes al campo–, sino que está determinado por la complejidad. De ninguna manera, recurre a la abducción desmedida de diversos métodos –si fuese adoptada esta política metodológica se condena al fracaso metodológico y a la ceguera analítica de sus problemas constitutivos–. En tal caso,

pueden entenderse como métodos ensamblajes, es decir, representaciones de relaciones que hacen que algunas cosas (representaciones, objetos, aprehensiones) presentes "aquí adentro", mientras hacen que otros se ausente "afuera". El "afuera" viene en dos formas: como ausencia manifiesta (para instancia como lo que se representa); o, y más problemáticamente, como un hinterland de Alteza indefinida, necesaria pero oculta. Pero si esto es así, ¿cómo podríamos saber acerca de lo indefinido o lo no coherente? Claramente no podemos conocer lo indefinido sin límite. Se ramifica siempre (LAW, 2004, p.43).

El ensamblaje de métodos funciona en la multiplicidad, indefinición, el diaspórismo, el movimiento, etc., se convierte así, en un amplificador de la realidad, configura un compromiso crítico con otros campos de estudio. Inclusión como método impone una interioridad en permanente movimiento, un territorio inacabado,

²⁴ Constituye la política ontológica de la inclusión.

inquietante, mutante y poéticamente subversivo, posibilitando abordar contextos, ideales, significados y estrategias, enraizados profundamente en lo político, construye un dispositivo de alerta a la proliferación de nuevas formas de colonizaciones cognitivas. En tal caso, resiste a reproducir modelos específicos de investigación, esta propuesta puede ser leída a través de la metáfora del ‘extraño propio’ concebida como un proceso en el que “a veces cuando se está en la comunidad (‘en el campo’) o cuando uno participa de reuniones de comités de investigación, es común sentir que nuestra investigación se ubica afuera mirando hacia dentro y adentro mirando hacia afuera y al revés” (SMITH, 1999, p.25).

Antes de concluir esta intervención, quisiera examinar, aunque brevemente, la conformación de las *prácticas científicas*²⁵ alojadas en la interioridad del campo de investigación y estructura de conocimiento de la circunscripción intelectual denominada ‘educación inclusiva’. La práctica científica en este contexto inscribe su acción en la performatividad del entrecruzamiento, de la heterogeneidad, de la traducción y de lo rearticulatorio, sugiere nuevos conocimientos e instrumentos conceptuales, traza determinados dispositivos de inscripción de la realidad, entraña una “representación de la mente o de la mente, sociedad sobre una cosa, un objeto, una cuestión de hecho, pero el compromiso de un cierto tipo de mundo en cierto tipo de colectivo” (LAW, 2004, p.64). El desorden y la diáspora son dimensiones constitutivas de su práctica científica.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Granada, España. Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva (Red Iberoamericana de Pedagogía-REDIPE, 2018).

REFERENCIAS

BAL, M. “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50, 2004.

²⁵ Alude a las formas en las que se construye el conocimiento científico.



BAL, M. *Conceptos viajeros en las humanidades*. Una guía de viaje. Murcia: Cendeac, 2009.

BAL, M. *Tiempos trastornados*. Análisis, historias y políticas de la mirada. Madrid: Akal, 2017.

BURMAN, E. Child as method: implications for decolonising educational research. *International Studies in the Sociology of Education*, 28, (3), 1-23, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>. Acesso em: 15 nov. 2019.

COȘOBEA, T. "Asia as method" Now and then: Investigating the Critical concept of the Inter-Asia referencing, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7e6b/7bcd7c4219ed381ec130e7afc67c63cbcd50.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CHEN, K. *Asia as method: towards deimperialization*. Durham: Duke University Press, 2010.

CHEN, K. "Takeuchi Yoshimi's 1960 'Asia as method' lecture". *Inter-Asia Cultural Studies*, 13(2), 317-324, 2012.

GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, R.; THIESSEN, D. "Fomenting flows and internationalizing curriculum studies". *Curriculum Inquiry*, 42(1), 1-11, 2012.

GENETE, G. *Palimpsestos*. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus, 1989.

HALL, S. *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

HILL COLLINS, P. *Intersectionality*. As critical social theory. Duke: Duke University Press, 2015.

HILL COLLINS, P. *Intersectionality's Definitional Dilemmas*, 2019. Disponível em: <https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/annurev-soc-073014-112142.pdf> Acesso em: 09 12 dez. 2019.

LATOUR, B. *Re-ensamblar lo social*. Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial, 2008.

LAW, J. *After Method*. Mess in social science research. New York: Routledge, 2004.

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

MASSEY, D. *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.



MEZZADRA, S.; NEILSON, B. *Border as Method*. Durham: Duke University Press, 2012.

OCAMPO, A. *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial. CELEI, 2018.

OCAMPO, A. "Contornos teóricos de la educación inclusiva". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95, 2019.

OLIVEIRA, A. *Lo intermedio como espacio*. Lo intersticial, lo fronterizo y lo impreciso en la arquitectura contemporánea. Madrid: UPM, 2016.

RACHJMAN, J. *Constructions*. New York: MIT Press Ltd, 2004.

SOUSA, B. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico: Siglo XXI/Clacso, 2009.

SMITH, L. T. *A descolonizar las metodologías*. Investigación y pueblos indígenas. Santiago: LOM, 1999.

VIRNO, P. *Gramática de la Multitud*. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Madrid: Traficantes de Sueños, 2003.

WASSERTROM, J. "On Racism and Sexism". In: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press, 1997.